ORG. LUCIANO JOSÉ VIANNA

A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI

EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

autografia

Conselho Editorial Autografia

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

ORG. LUCIANO JOSÉ VIANNA

A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI

EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

autografia

Rio de Janeiro, 2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

H673 A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI [livro eletrônico] : experiências nacionais e internacionais / Organizador Luciano José Vianna. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.
Formato: ePUB

ISBN 978-65-5943-426-8

1. História medieval – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. I. Vianna, Luciano José.

CDD 900.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais
VIANNA, Luciano José (org.)

ISBN: 978-65-5943-426-8
1ª edição, março de 2021.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.
Rua Mayrink Veiga, 6 – 10° andar, Centro
RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050
www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

Esta obra foi publicada com recurso do tesouro do Estado de Pernambuco. Fonte: 0101000; Ficha financeira: Executiva - bolsa gratuidade - cursos de Pós-Graduação; Programa de trabalho: 12.364.0917.0095.0000.

UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA

PPGFPPI UPE

Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares

SPATIO SERTI

Grupo de Estudos e Pesquisa e Medievalística

UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO CAMPUS PETROLINA

Sumário

Introdução 13
Luciano José Vianna

NOVAS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

Desafios e perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no ensino fundamental 19
Mirtes Emília Pinheiro

Uma notável ausência: a Grande Ásia, o Ensino de História e a circulação de saberes no Medievo 51
Alex Degan
Lucas Saldanha Silva

História Medieval, Internet e Tecnologias na formação de professores 68
Lukas Gabriel Grzybowski
Renan Marques Birro

Curadoria digital e ensino de professores: o caso do verbete Scriptorium da Wikipédia lusófona 92
Rodrigo Bonaldo
Lucas Tubino Piantá

Cavaleiros de papel: considerações sobre as histórias conectadas de diferentes usos do passado medieval na contemporaneidade dentro e fora do Brasil e seus possíveis impactos na formação do conhecimento histórico escolar 107
Carlile Lanzieri Júnior

Representações das sociedades da Alta Idade Média sobre a natureza e os animais e o que podemos aprender sobre a nossa própria relação com o meio natural 125
Raquel de Fátima Parmegiani

A música medieval na sala de aula da educação básica (subsídios para o professor) ... 136
Lenora Pinto Mendes
Márcio Paes Selles

A arquitetura românica na formação de professores de História: algumas possibilidades ... 155
Luciano José Vianna

ANTIGOS TEMAS SOB NOVOS OLHARES

Monaquismos cristãos no começo da Idade Média (sécs. IV-VII): possibilidades para a formação de professores ... 173
Bruno Uchoa Borgongino

La búsqueda de los orígenes para comprender el presente: la literatura medieval y su historia ... 186
Antonio Contreras Martín

As muitas faces da cidade medieval e a participação política nas comunas: caminhos epistemológicos para a formação de professores ... 211
André Miatello

O mercador medieval: uma proposta de estudo na formação de professores ... 233
Jaime Estevão dos Reis
Liliana Grubel Nogueira
Augusto João Moretti Júnior

La educación en la Edad Media: posibilidades curriculares ... 250
Josué Villa Prieto

Desaprender para reaprender: o Papado medieval na formação de professores ... 273
Leandro Duarte Rust
Magda Rita Ribeiro de Almeida Duarte

Para além do passado: o lugar do feudalismo na formação de professoras e professores de História no século XXI ... 295
Bruno Gonçalves Alvaro

O conceito de Antiguidade Tardia na formação de professores ... 320
Kelly Mamedes
Marcus Cruz

Excluídos e marginalizados no Medievo *340*
Sergio Alberto Feldman

O cristianismo medieval na formação de professores *356*
Edmar Checon de Freitas

OBJETOS DE ENSINO E PESQUISA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS

La edad media y sus periodizaciones en los manuales escolares argentinos *375*
David Waiman

A Idade Média nos livros didáticos *394*
Douglas Mota Xavier de Lima

Sobre os usos do passado medieval: cinema e ensino de História *416*
Nilton Mullet Pereira
Patrícia Pereira Pimenta

A cultura da mídia, animações e (neo)medievalidades: horizontes de reflexão para o ensino de história e a formação docente *431*
Marcelo Pereira Lima

Possibilidades de abordagens sobre a hagiografia mendicante no ensino de História Medieval na educação básica *452*
Victor Mariano Camacho

História Monástica e BNCC: o plano de St. Gall (séc. IX) em sala de aula *466*
Victor Sobreira

A demanda pelo Graal: práticas em sala de aula para a compreensão do mito graaliano e suas releituras *482*
Cláudia Regina Bovo
Daniele Gallindo Gonçalves

O uso de fontes visuais medievais na formação de professores: um exercício de (des)construção histórica *499*
Luciano José Vianna
Juliana Gomes Rodrigues

O Mediterrâneo Medieval Muçulmano na Formação dos Professores de História *523*
Aline Dias da Silveira

Ensinando e aprendendo o além medieval na sala de aula: inferno e paraíso num jogo de tabuleiro *541*
Adriana Zierer
Solange Pereira Oliveira

TERRITORIALIDADES: ENTRE (DES) CONHECIDAS E TRADICIONAIS

Milhões de Motins: a Índia como proposta para o Ensino de História da Ásia *563*
Alex Degan
Lucas Saldanha Silva

O território da China medieval na formação de professores *582*
André Bueno

La Escandinavia medieval en la formación de profesores de Historia: teoría y práctica de la enseñanza de Historia Medieval *602*
Kim Bergqvist

Campos de Ouro, Terras de Reis: a Formação de Professor e o Ensino de História Medieval da África ao Sul do Saara *620*
Otávio Luiz Vieira Pinto

O estudo do Portugal Medieval a serviço de uma compreensão mais larga da História por parte das crianças e dos jovens brasileiros *637*
Marcella Lopes Guimarães

O mundo ibero-hispânico medieval, gênero e a formação docente: ausências e presenças em um livro didático de História no Brasil *660*
Marcelo Pereira Lima

A Germânia no ensino de História Medieval *685*
Daniele Gallindo Gonçalves
Vinicius Cesar Dreger de Araujo

Desnaturalizando conceitos na formação de professores de História: o 'território francês' entre os séculos XI e XV *702*
Flávia Amaral

O Império Bizantino entre os séculos IV e X: perspectivas para a pesquisa e ensino ... 718
Renato Viana Boy

O território Império Bizantino (séculos XI-XV) na formação de professores ... 738
João Vicente de Medeiros Publio Dias

De anglo-saxões a ingleses: o processo de construção da Englalond (séculos IX-XI) na formação de professores e no ensino de história ... 758
Isabela Albuquerque

A Inglaterra medieval na sala de aula da Educação Básica: relações de identidade no medievo inglês (séculos XI-XV) ... 781
Viviane Azevedo de Jesuz

Introdução

Luciano José Vianna

Os capítulos deste livro, intitulado *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais*, foram produzidos entre os meses de maio e novembro de 2020. Foi durante estes meses que estes textos foram elaborados: olhares voltados para a preocupação com a formação de professores e o ensino de História a partir do cenário histórico que conhecemos tradicionalmente como Idade Média.

Os professores e professoras que foram convidados a fazer parte deste projeto realizaram suas pesquisas no contexto do período medieval produzindo, assim, capítulos concisos e com uma riqueza de propostas a partir das suas experiências, tanto de pesquisa quanto de sala de aula. Os níveis de atuação dos autores e autoras destes capítulos, em sua maioria, são o ensino superior, na formação de professores, e na educação básica, no ensino de História. Alguns autores e autoras que hoje atuam no ensino superior já atuaram na educação básica. Assim, um conceito importante e que foi considerado para a elaboração destas propostas é o conceito de experiência. Neste sentido, também é correto afirmar que o livro se trata de um ato de compartilhar as experiências destes professores e professoras com os interessados em ter contato com os diversos cenários do Medievo a partir da formação de professores e do ensino de História Medieval na Educação Básica. Também contamos com a colaboração de quatro professores estrangeiros neste projeto, apresentando suas propostas a partir de cenários educacionais

como Argentina, Suécia e Espanha. Ao todo, temos a quantidade de quarenta capítulos e 49 autores e autoras.

Antes de tudo, estes textos representam contribuições a partir de experiências originadas principalmente da práxis pedagógica de historiadores e historiadoras em sala de aula a partir de diversas temáticas. Assim, o que temos nestes capítulos são experiências textualizadas. O aspecto experiência é importante na leitura e consideração dos capítulos, uma vez que os autores e autoras trabalham nos mesmos conteúdos que abordam em sala de aula formando professores e professoras ou formando futuros cidadãos e cidadãs, uma vez que optamos por incluir as duas perspectivas juntas na organização dos capítulos.

Sobre o fato de organizarmos os textos em conjunto, tanto os que estão voltados para a formação de professores quanto os que se dedicam a reflexões sobre o ensino de História, optamos por deixar as duas perspectivas reunidas, pois, assim como o âmbito universitário e o contexto escolar não devem caminhar em separado e não devem estar dissociados, compreendemos que tais perspectivas não deveriam estar dissociadas nesta publicação. Mesmo assim, foi dada a autonomia aos professores e professoras convidados na escolha da abordagem e do foco do capítulo: formação de professores ou ensino na educação básica.

Estes textos também representam, ainda que de forma aproximada, um estado da questão dos estudos medievais no Brasil, com uma diversidade de pesquisas e abordagens apresentadas sobre este período, relacionadas com a perspectiva da formação de professores e do ensino de História Medieval na educação básica. Da mesma forma, tendo em vista a diversidade de pesquisas aqui apresentadas, estes textos fazem uma reflexão de forma poliédrica em relação ao ensino e a formação de professores a partir do período medieval.

O público destas reflexões são os professores e professoras em formação e os professores e professoras que estão em atuação em sala de aula da Educação Básica, assim como os professores e professoras formadores, professores universitários, professores de áreas próximas que

dialogam com a História (Literatura, Educação, entre outros) e o público mais amplo e interessado no tema. Em resumo, os presentes capítulos podem servir como material de consulta principalmente no que diz respeito à atuação em sala de aula, tanto na formação de professores quanto na educação básica. Neste sentido, os textos podem ser vistos de forma múltipla, ou seja: como conteúdo, como apresentação de experiências, como indicação de referências, como propostas didáticas, como desenvolvimento dos estudos medievais no cenário brasileiro e como experiências internacionais. De todas as formas, os capítulos aqui apresentados não são exaustivos em seu conteúdo e outras propostas podem ser elaboradas futuramente. Ademais, vale destacar a diversidade de materiais online e que podem ser consultados.

Destaca-se nos capítulos a manutenção de um diálogo com a perspectiva historiográfica, incluindo as mais recentes, tais como a história global, a história comparada, a história cultural, a história pública, história digital, entre outras, assim como um diálogo com diversas áreas, tais como a literatura, a música, a arquitetura, entre outras. Neste sentido, a leitura e o estudo dos capítulos também irão favorecer aos leitores exemplos de abordagens voltadas para a formação de professores ou para o ensino de História Medieval na educação básica a partir de um cenário de reflexões historiográficas e de áreas temáticas. Outro aspecto que destacamos nos capítulos é que em alguns o livro didático é abordado, assim como há abordagens em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, os temas que encontramos voltados para o Medievo são trabalhados e problematizados pelos autores e autoras dos capítulos, no sentido de estabelecer propostas sobre como abordá-los em sala de aula.

Para os autores e autoras dos capítulos, a escrita dos textos foi um exercício de colocar no papel as suas experiências; para os professores e professoras em formação, futuros professores dos futuros cidadãos e cidadãs deste país, os textos são uma oportunidade de ver o Medievo e seus diversos temas a partir de diversos olhares, porém, todos com o

intuito de auxiliar melhor na aproximação a este período. Neste sentido, aspectos tradicionais foram revisitados e aspectos inovadores foram apresentados, a partir da seguinte divisão: "Novas abordagens contemporâneas", "Antigos temas sob novos olhares", "Objetos de ensino e pesquisa: possibilidades de abordagens" e "Territorialidades: entre (des) conhecidas e tradicionais". É necessário destacar que, como se trata de experiências de práticas de sala de aula, em um primeiro momento pode-se pensar que alguns temas não foram contemplados em algumas das divisões apresentadas acima, porém, os mesmos estão presentes em outras partes, como, por exemplo, o capítulo "O Mediterrâneo Medieval Muçulmano na Formação dos Professores de História", que inicialmente seria apresentado na parte "Antigos temas sob novos olhares", e o capítulo "História Monástica e BNCC: o plano de St. Gall (séc. IX) em sala de aula", que fora pensado inicialmente para a parte "Territorialidades: entre (des)conhecidas e tradicionais". Entretanto, devido à formatação temática final, os mesmos foram alocados em outra parte do livro, intitulada "Objetos de ensino e pesquisa: possibilidades de abordagens".

Assim, esperamos que os capítulos presentes neste livro sejam lidos e estudados pelo público, proporcionando, assim, novas reflexões sobre o ensino de História e a formação de professores.

Petrolina, 08 de agosto de 2021.

NOVAS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

Desafios e perspectivas

> O enfoque sobre o feminino medieval
> no ensino fundamental

Mirtes Emília Pinheiro

Apresentação

Meu nome é Mirtes Emília Pinheiro, Doutora em Estudos Literários, ênfase em Literaturas Clássicas e Medievais e professora de História da rede pública de ensino no município de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte/Minas Gerais. Tenho 26 anos de experiência no exercício efetivo do magistério. Embora tenha atuado no Ensino Médio e passar por uma experiência no Ensino Superior, meu foco é o Ensino Fundamental, sobretudo 6º e 7º anos, geralmente turmas que causam certo desconforto em alguns profissionais de ensino.

Essa sensação de desconforto se deve, geralmente, ao fato de que os alunos das séries iniciais do terceiro ciclo serem um pouco mais agitados, dentre o que destaco duas possíveis causas: pela idade deles e, também, em função de um processo de transição entre sala de aula em que atuava um professora regente e, ao chegar no 6º ano, depararem-se com vários conteúdos, assim como vários professores atuando na mesma turma.

Pode causar estranheza ao leitor perceber que há no texto tanto o uso do pronome "nós" quanto do pronome "eu". Quando falo de minha experiência educacional utilizo a primeira pessoa do singular, já, quando falo de pesquisas que envolvem outras pessoas, utilizo, como forma de reconhecimento e respeito a meus pares, a primeira pessoa do plural.

Creio que até essa forma de redação permite entender o quão complexo e desafiador é lecionar o conteúdo de História no ensino fundamental, especialmente em escolas públicas periféricas.

Ainda assim, é uma experiência altamente gratificante. Se você, educador, ainda não trabalhou com essas séries, convido-o a fazer essa experiência. É a base! Se conseguirmos conquistar nossos leitores/pesquisadores/entusiastas pelo conteúdo nesses anos iniciais, ganharemos um leitor crítico/participativo/interativo para o resto da vida escolar/acadêmica. Dificilmente, nós, professores do ensino formativo básico, colhemos os frutos do nosso trabalho, mas nos orgulhamos imensamente quando vemos que nossa semeadura foi profícua, sobretudo, quando temos notícias de nossos alunos seguindo a vida acadêmica. Semear para outros colherem, na esperança de que fizemos, fazemos e continuaremos a fazer o nosso melhor por e para uma educação de qualidade.

Introdução

A divisão histórica adotada no Brasil segue o modelo europeu e é feita em quatro idades: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea e mais a Pré-História. Observa-se que, em geral, não é uma característica comum dos cursos de graduação em História fazer com que o graduando se especialize em algum período específico, mas sim que possuam uma visão geral sobre os mais variados assuntos. Em outras palavras, é em virtude de um ensino capaz de fazer uma apresentação geral dos mais diferentes assuntos que se conseguem formar professores generalistas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Outro aspecto a ser considerado é que, em se tratando de magistério, é bem provável que as primeiras experiências em sala de aula aconteçam em escolas das redes públicas de ensino municipais ou estaduais, cujas relações de trabalho ocorram através de contrato com duração máxima de um ano.

Nos ensinos Fundamental e Médio, as aulas de História chegam a, no máximo, três por semana. Dessa forma, cabe ao professor designado trabalhar com todas as turmas da unidade de ensino, ou seja, ele terá que "dar conta" de todo o conteúdo curricular.

Nem sempre é possível acompanhar o desenvolvimento da turma em termos de conteúdo, uma vez que, ao fim do ano, quando do término contratual, possivelmente o profissional de ensino será designado para trabalhar em outra unidade escolar e, dessa forma, não haverá vínculos com os alunos, tampouco será possível averiguar o desenvolvimento deles.

Outro problema é a forma como se trabalha os conteúdos, pois cada um tem afinidades com determinado assunto, sendo praticamente impossível gostar e dar conta de ensinar todo o programa com toda a qualidade desejada. Nesse sentido, concordamos com o exposto por Pina e Silva quando afirmam que:

> existe uma falta de propriedade intelectual, em relação a determinados temas substantivos em História, o que ocasiona dificuldade em apresenta-los. Se o professor encontra dificuldades intelectuais para apresentar a si um conceito histórico, mais ainda terá para auxiliar, e orientar, seus alunos quanto à construção desses conceitos (PINA; SILVA, 2017, p. 115).

Além disso, há um programa a seguir, embasado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que permite uma ou outra alteração, mas que, em geral, é engessado. Esse programa é sintetizado no livro didático e, em relação a ele, Circe Bittencourt afirma que se trata:

> de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela intervenção de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido

> e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de múltiplas facetas, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (BITTENCOURT, 2009, p. 301).

Os manuais didáticos ganharam imensa relevância, sobretudo se pensarmos que há localidades em que ele é o único material disponível e acessível para o conhecimento escolar, fazendo com parte significativa dos professores de educação básica elabore seu plano de aula em cima do que é (re)transmitido através dele. Por esse enfoque, o livro didático interfere direta ou indiretamente na prática docente em sala de aula, direcionando-a ao que se refere à definição dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula e até mesmo à escolha das atividades de aprendizagens e avaliações.

O desafio de ensinar Idade Média: permanências e rupturas

O período medieval é mais conhecido como Idade Média, um nome que carrega em si os estigmas que, *a priori*, o desvaloriza. *Media aetas, medium aevum*, em latim, e as expressões equivalentes nas línguas europeias significam a idade do meio, um intervalo que não poderia ser nomeado positivamente, um longo parêntese entre uma Antiguidade prestigiosa e uma época nova, enfim moderna marcada pelo Renascimento, um retorno grandioso ao passado. Quando os pensadores intelectuais do Humanismo cunharam essa expressão, eles se referiam pejorativamente a uma época que consideravam obscura, algo intermediário entre o esplendor de um período e de outro. De acordo com Baschet, eles utilizaram "tais expressões para glorificar seu próprio tempo, ornando-o com prestígios literários e artísticos da Antiguidade e diferenciando-o dos séculos imediatamente anteriores" (BASCHET, 2006, p. 25).

Normalmente, o interesse pela Idade Média se dá através de filmes, novelas, músicas, etc. No entanto, esses elementos quase sempre nos

apresentam uma visão geral do período, sem se aprofundar, tampouco sem o cuidado que algumas analogias descuidadas provocam. E uma das vantagens de se trabalhar com o período medieval no Ensino Fundamental é exatamente a possibilidade de fazer um trabalho de base com os alunos.

É bom salientar que diversos elementos medievais continuam presentes nos tempos atuais, mas, é necessário um olhar atento sobre as manifestações vivas do presente que carregam em si as heranças desse passado. De acordo com Franco Junior, "há determinados fenômenos da história brasileira que se poderia estar tentado a classificar de medievais, mas que a rigor são realidades antropológicas encontráveis em diferentes épocas e sociedades", porém, há inúmeras outras características da sociedade brasileira que "podem ser legitimamente chamadas de medievais por resultarem de uma continuidade histórica, explícita ou latente, de longa duração. São frutos de nossas raízes medievais" (FRANCO JUNIOR, 2006, p. 84-85).

Quando nos ocupamos da Idade Média, é comum nos depararmos com os preconceitos e construções negativas referentes a esse período histórico: fazem-se comparações, ressaltando os tempos modernos como evoluídos, em contraposição a um passado imperfeito e obscuro. Esse desconhecimento estende-se principalmente à presença feminina, com estereótipos que não refletem a realidade vivida por muitas mulheres, bem como a sua atuação, em vários campos do saber, colaborando consideravelmente para a construção da cultura de seu tempo, tanto é assim que é possível afirmar que "(...) no período feudal, as mulheres da nobreza possuíam estudos em alto nível, quase igual ao dos homens" (ÉPINEY; ZUM, 2007, p. 16).

É importante evitar olhar a Idade Média com os olhos do presente, pois, ainda hoje, vemos que há uma tendência para associar a ideia de que a Idade Média é um período do "meio", entre duas épocas grandiosas, a Antiguidade Clássica e o Renascimento. De acordo com Brochado:

> a tendência a olharmos para o passado com os olhos do presente, já tão criticada pela historiografia do século XX, dificulta qualquer tentativa de aproximação a esse mesmo passado, distorce-o, adapta-o a uma realidade atual, muitas vezes para legitimar o presente e percebê-lo como resultado de um processo que se orientou em termos de evolução (BROCHADO, 2014, p. 588).

Infelizmente, ainda há um pré-conceito em relação à Idade Média em vários aspectos, sejam eles sociais, econômicos, políticos, religiosos, inclusive por parte de professores que ministram conteúdo de História, restringindo-se tão somente ao que está nos livros didáticos e ou reforçando estereótipos de filmes e novelas de época. Assim, compactuo da mesma opinião de Lima, quando afirma que:

> é provável que, ao leitor em geral e mesmo aos formados em História que não têm proximidade com os estudos medievais, os conteúdos citados sejam solidamente referendados e funcionem como "lugares comuns" que não demandam questionamentos, vide, por exemplo, sua cristalização nos livros didáticos nacionais (LIMA, 2009, p. 9).

E ainda há um desconhecimento significativo em se tratando das mulheres que deixaram seu legado nesse período. Acreditamos que esse desconhecimento se deva ao "obscurantismo que é atribuído a este período, muitos ainda mantêm arraigada à crença de que nele não houve uma efetiva participação feminina" (PINHEIRO; EGGERT, 2016, p. 85).

Há uma misoginia, digamos cultural, que, muitas vezes, impede que se veja que houve uma efetiva participação feminina nos mais diversos campos do saber, em todos os períodos históricos, principalmente no Medieval. Isso abre brechas para a criação de estereótipos que não condizem com a realidade. Assim, é bom lembrar que:

> quase tudo o que sabemos sobre as mulheres na Idade Média foi, em boa medida, um legado deixado pelos homens. É possível suspeitar que a literatura desse período possa até ter sido escrita por mulheres sob o pseudônimo masculino. No entanto, o que nos chegou em grande medida foram vozes femininas por meio dos discursos masculinos (PINHEIRO; EGGERT, 2016, p. 101).

Assim, cabe ao professor trabalhar, juntamente com os alunos, as possíveis rupturas e permanências a respeito do olhar pejorativo e até mesmo depreciativo sobre a presença feminina na Idade Média, pois há uma ampla produção acadêmica que traz à tona outros olhares e saberes demonstrando a contribuição feminina no período no que diz respeito aos aspectos educacionais, laborais, médicos, artísticos, mas que, contudo, permanecem longe do ensino de História Medieval em boa parte das escolas brasileiras.

O sistema educacional brasileiro é regido por leis e normas, assim, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96), baseada no princípio de uma educação universal para todos e que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios estabelecidos na Constituição.

Já a BNCC é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, fundamental e médio. Enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

É com base nessas leis que o livro didático é elaborado sendo o principal material em que o professor, sobretudo de escola pública, se apoia. Quanto a ele, há varias críticas, tanto positivas quanto negativas,

entretanto, aqui vamos nos restringir a comentar sobre as mudanças ocorridas na BNCC que passaram a vigorar em 2018 e nortearam a redação dos livros que foram publicados em 2019, mesmo ano em que se procedeu à escolha dos novos livros didáticos para o triênio seguinte (de 2020 a 2022):

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 01).

Essas novas diretrizes mexeram significativamente com o ensino de história, mas, sobretudo com a abordagem relativa ao período Medieval. Anteriormente, essa parte era introduzida no 6º ano e desenvolvida mais profundamente no 7º ano. A partir da mudança preconizada pela BNCC, o conteúdo passa a ser trabalhado tão somente no 6º ano. De acordo com a nova diretriz:

> No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. **No mesmo ano, avança-se ao período medieval** na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL, 2018, p. 418). "Grifo nosso".

A proposta apresentada na BNCC reduz os conteúdos de História Medieval, condensando-os no 6º ano. Isso apresenta um enorme desafio sobre o que os professores e os materiais didáticos vão enfatizar

como sendo os pontos-chave desse período e, ao mesmo tempo, a fazer contrapontos com a história dos grupos indígenas nas Américas. Dessa forma, resta-nos a pergunta: o que ensinar em História Medieval com um currículo tão reduzido?

De acordo com a nova BNCC, o conteúdo de História passa a ser organizado segundo a cronologia dos fatos, estabelecendo que o período medieval deverá ser apresentado aos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental da seguinte forma; Unidade temática: "Trabalho e formas de organização social e cultural" e "Senhores e servos no mundo antigo e no medieval" e os objetos do conhecimento são "Senhores e servos no mundo antigo e no medieval"; "Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)"; "Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval"; "O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média"; "O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval". (BRASIL, 2018, p. 420). Esses são os conjuntos de habilidades e elas estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018, p. 28).

Nesse sentido, a BNCC não traz nada de novo, pois os conteúdos não só reforçam a perspectiva de Idade Média enquanto uma temporalidade europeia como também:

> reafirmam a ideia da sociedade medieval forjada na crise do Baixo Império Romano, marcada por poderes fragmentados, perspectiva na qual se fundamenta a recorrente referência à violência, à anarquia feudal e à ausência de autoridades públicas, elementos diretamente relacionados ao paradigma estatal moderno (LIMA, 2019, p. 1).

Há outro problema que se apresenta na proposta, pois, ao priorizar o espaço urbano, comercial e letrado, e não mencionar o mundo rural ou senhorial, a versão reforça a dicotomia campo *versus* cidade e que

havia um desequilíbrio entre elas, dando a impressão de que a cidade era a antítese do feudalismo, conceito controverso na historiografia.

Façamos um exercício de reflexão: a Idade Média é um dos conteúdos obrigatórios para o ensino de História, mas que, contudo, foi inserida no 6º ano do Ensino Fundamental, no meio de uma lista de conteúdos de abordagens socioculturais voltados para o eixo do Mediterrâneo. Dessa forma, o estudante terá contato com a História Medieval entre 10 e 12 anos de idade, estudando, ao mesmo tempo, a circulação de pessoas, a organização do trabalho e da vida social, o papel da religião cristã e o papel da mulher na Grécia, Roma e no período Medieval. A pergunta que se faz é: como abordar períodos tão complexos para alunos em tão tenra idade? Na opinião de Pereira e Seffner, os objetivos da docência:

> estão implicados num processo de representação que tem efeitos no modo como as novas gerações olharão para si mesmas, para o seu mundo e para os outros. O caráter ético do ensino de história está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e, ao mesmo tempo, do seu lugar no presente (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 4).

Quem trabalha há mais tempo com 6º ano sabe que os alunos precisam de um tempo para se adaptar às novidades e aos novos conteúdos. Assim, o ritmo é mais lento do que nas outras séries, pois se trata de um período de transição, e o conteúdo de Medieval será trabalhado no fim do ano letivo, baseado na própria BNCC, que estipula que o ensino de História deverá seguir uma sequência cronológica:

> A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificação do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados

> dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades (BRASIL, 2018, p. 416).

É claro que, a despeito da cronologia, praticamente imposta pela BNCC, podemos alterar a ordem dos conteúdos, mas o problema maior está no fato de que há um limite à autonomia docente em função de uma priorização das avaliações do ensino padronizadas e estatísticas elaboradas por órgãos do governo como as SEDUC (Secretarias de Educação dos Municípios e Estados), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil) e a Prova Brasil (uma das avaliações que fazem parte do Saeb) num contexto social de avanço conservador e moralista.

O que preocupa grande parte dos educadores é que a BNCC "é um instrumento de controle e poder cujas implicações podem ser desastrosas numa sociedade na qual os setores sociais mais retrógados parasitam e administram o aparelho estatal" (CORREA, 2016, p. 85).

O feminino medieval sob a ótica da BNCC

Há várias críticas a respeito do enfoque que é dado ao período medieval dentro da nova BNCC, contudo, é o projeto que foi aprovado e que, queiramos ou não, é o que teremos para nortear nossos trabalhos nas unidades escolares.

Os novos livros didáticos que foram aprovados pelo MEC a fim de serem usados como manuais em sala de aula já estão embasados na nova proposta. O intuito aqui não é referendar esse ou aquele material, mas tão somente explanar o que eles apresentam e sua contribuição, ou não, para o estudo do feminino medieval, pois, através do enfoque dado, será possível perceber se houve mudanças na percepção e concepção do tema.

Percebemos que há pontos em comum em textos de autores e editoras diferentes, alguns apresentando uma perspectiva mais atual, contudo, outros optaram por permanecer na linha em que predomina a dicotomia *Eva*, a sedutora dos homens, representando praticamente todas as mulheres e, *Maria*, a redentora, um ideal praticamente impossível de ser alcançado.

Na obra *Estudar História, das origens do homem a era digital*, as autoras, Patrícia Braick e Ana Barreto (2018), apresentam a dicotomia da mulher medieval: Eva e Maria, com ênfase no pecado cometido por Eva o que levou a perdição da humanidade, bem como a imagem da inferioridade feminina, contudo, as autoras ressaltam que, apesar dessa marginalização, ainda assim, o trabalho feminino tinha grande importância na vida econômica.

Quando se trata da mulher campesina, seu trabalho é igualado ao dos homens na realização das tarefas, sobretudo as tarefas manuais e, embora não seja explicitado no texto, é fácil inferir que tal "igualdade" refere-se ao trabalho realizado e não aos direitos e que isso ocorre, sobretudo, em função das necessidades básicas de subsistência exigidas pela agricultura e pecuária.

Em relação às nobres, a ênfase dada continua a ser o trabalho manual: "muitas teciam e bordavam; outras eram especialistas em confeccionar tapetes. Algumas mulheres da nobreza também eram responsáveis pela educação das crianças" (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 229). Pode-se pressupor que, ao cuidar da educação das crianças, as mulheres nobres tinham conhecimentos de leitura e escrita, no entanto, embora as autoras apresentem o assunto, não exploram mais profundamente essa temática.

Outro ponto enfocado refere-se à vida monasterial escolhida por algumas mulheres nobres, principalmente depois de se enviuvarem. Esclarecem que, ao tornarem-se viúvas, livres de seus compromissos matrimoniais, muitas fundam mosteiros, ou para eles se dirigem, a fim de passarem seus dias e neles podendo exercer sua autonomia e autoridade.

Embora sugiram uma análise sobre a liberdade feminina, comparando-a com as das mulheres atuais, nenhum nome de destaque do medievo é citado, nenhuma referência é feita, nem sugestões de leitura, tampouco uma análise mais profunda a respeito do assunto. É possível que tal enfoque seja proposital para instigar o leitor a fim de que ele próprio procure informações a respeito do tema abordado, contudo, teria sido interessante apresentar uma bibliografia complementar específica do assunto.

O manual *Araribá mais História*, escrito sob a coordenação de Ana Claudia Fernandes (2018), inicia o texto esclarecendo que a sociedade feudal era patriarcal e que a feminilidade era vista de forma negativa, reforçando mais uma vez a dicotomia *Eva*, a que traz o pecado ao mundo, e *Maria*, mãe de Jesus, a que traz a redenção ao mundo. Embora isso tenha sido a tônica de um determinado período da Idade Média, alguns historiadores têm procurado resgatar a história das mulheres. Feita essa observação, não se apresentam os autores e nem quais seriam suas propostas para contrapor a essa visão estereotipada sobre o feminino medieval.

De acordo com o texto apresentado, as mulheres da nobreza "eram obrigadas a circular, quase que exclusivamente no domínio privado: na casa paterna, do marido ou no convento" (FERNANDES, 2018, p. 215) e tinham responsabilidades em relação aos afazeres domésticos, outras tiveram importância política e significativa produção intelectual. Por outro lado, as camponesas dependiam do trabalho para viver, mas, em contrapartida, tinham uma vida mais livre.

Embora apresente uma dicotomia camponesa *versus* nobre, o manual poderia ter explorado mais o tema e apresentado alguns nomes de mulheres que se destacam por sua produção cultural e intelectual, uma vez que pesquisas recentes mostram a grandeza dessa produção.

O manual *História*, de Gilberto Cotrin e Jaime Rodrigues, apresenta, de início, a visão estereotipada do feminino medieval, em que as mulheres eram menos valorizadas, vistas como frágeis, sensíveis e emotivas,

tendo como chave a figura de *Eva*, que é apresentada como antítese da figura de *Maria*. Os autores afirmam que "as duas figuras contrastantes marcaram o imaginário ocidental acerca da mulher". Em contrapartida, os autores apresentam as mulheres que, no dia a dia, "não ficavam limitadas à vida doméstica" e que participavam de várias atividades e, "por isso, poderiam ser encontradas nas ruas, nas praças, nos mercados, nas feiras e nas oficinas artesanais" (COTRIN; RODRIGUES, 2018, p. 220). Os autores ainda afirmam que:

> apesar das dificuldades enfrentadas durante o período medieval, houve mulheres que administraram feudos, oficinas artesanais, comércios e que se dedicaram a atividades intelectuais, atuando como bibliotecárias, professoras, copistas, sobretudo em mosteiros femininos (COTRIN; RODRIGUES, 2018, p. 221).

Os autores também apresentam as figuras de três personagens femininas, respectivamente: a religiosa *Catarina de Siena* (1347-1380), a escritora *Cristina de Pisano* (1364-1430) e a guerreira *Joana D'Arc* (1412-1431). Ao fazer isso, eles abrem uma janela a fim de que se possam vislumbrar outras personagens femininas que fizeram a diferença no período medieval.

A leitura complementar é um trecho do *Dicionário da Idade Média* que traz a ascensão do culto mariano fomentado, sobretudo, no século XII, como um contraponto à figura de Eva, a responsável pela perdição não só do homem, como gênero masculino, mas de toda a humanidade. O texto expõe as dificuldades em ser mulher no período medieval com tantos afazeres, além dos partos e doenças que incidiam mais sobre as mulheres do que aos homens, elencam vários nomes do medievo que podem ser trabalhados em sala de aula como, por exemplo, Branca de Castela (1188-1252) e Isabel da França (1295-1358).

Com esse tipo de abordagem proposta pelos autores, torna-se mais fácil trabalhar com as questões que envolvem o feminino medieval sob

outras perspectivas e possibilidades que não apenas o papel funcional da mulher, uma vez que se abrem as opções e formas de se perceber outros lados da História.

A obra *Convergências História*, de Caroline Minorelli e Charles Chiba, inicia-se com um convite para que o leitor se imagine vivendo no período medieval, mas adianta que, se caso fosse do sexo feminino, a vida não seria nada fácil, uma vez que a sociedade medieval em geral, era dominada pelos homens. Esse tipo de proposição pode instigar o leitor a fazer uma analogia entre hoje e ontem. Será que as mudanças na sociedade atual e a medieval diferem tanto no que se refere às conquistas femininas?

Segundo os autores, geralmente a vida das mulheres ficava restrita ao âmbito privado do lar, normalmente sob a dependência de um homem, seja ele pai, sogro, marido, irmão, cunhado, filho. Caso fosse rica, sua função seria a de administrar a casa.

Esta obra apresenta a atuação política e militar das mulheres, uma vez que elas exerceram papéis como rainhas, regentes e guerreiras. Em se tratando de guerreiras, é inegável que o protagonismo recaia sobre Joana d'Arc e sua posição de defensora do Reino da França. Não acreditamos que haja uma idealização da figura de Joana, mas sim uma valorização de uma mulher simples, camponesa, que, através de sua ligação com o divino, sai de sua comunidade e vence uma guerra, mesmo que, para isso, pague com sua própria vida.

Assim, para além de Joana, "muitas mulheres ocupam um papel central na religiosidade cristã, representada principalmente como santas e protetoras" (MINORELLI; CHIBA, 2018, p. 242). Dentre essas mulheres, destaca-se Leonor de Aquitânia (1122-1204), rainha da França e Inglaterra, uma mulher que marcou profundamente o século XII e que, dentre outras coisas, se ocupou com as artes e a literatura.

O livro ainda apresenta uma diferenciação entre o trabalho rural, no qual as mulheres se dedicavam a cuidar do solo, do plantio, da colheita, dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos; e o trabalho

da área urbana, que consistia na confecção de artesanatos, com a efetiva possibilidade de que algumas mulheres pudessem abrir oficinas e comércios.

Apresenta-se também um conjunto de quatro iluminuras que chamam a atenção do leitor, cada uma delas mostrando um tipo de trabalho exercido por uma mulher: no primeiro, uma tecelã; no segundo, possivelmente uma costureira; no terceiro, um casal de agricultores cultivando a terra; e, no último, uma mulher ensinando geometria. Dessa forma, a obra apresenta várias nuances de trabalho feminino que poderiam ser realizados, não só no período medieval, como em qualquer período histórico. Ao apresentar a mulher ensinando – ou seja, uma educadora – é possível perceber que havia mulheres alfabetizadas no período e que suas funções extrapolavam as tarefas relegadas ao âmbito doméstico.

Na leitura auxiliar, fica explícito a importância dos papéis desempenhados pelas mulheres. Essas funções estavam ligadas principalmente à condição social, algo semelhante ao que ocorre na atualidade, sendo possível traçar um paralelo entre as duas épocas históricas.

A obra *História – sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos (2018), apresenta um fragmento de um texto de Rivair Macedo, *A mulher na Idade Média*. Nesse trecho, há um destaque para uma reflexão: a de que "não devemos pensar na mulher medieval como um grupo compacto oprimido pelos homens" e que, além disso, não era possível "alinhar, num mesmo plano, condessas e castelãs com servas e camponesas livres" (BOULOUS, 2018, p. 230) e que, inclusive, havia opressão de mulheres poderosas sobre suas subalternas.

De todas as obras analisadas, essa é a única que propõe uma atividade de interpretação e compreensão do texto que pode levar o aluno a uma reflexão sobre a condição da mulher no período medieval, sobretudo, ao indagar se todas as mulheres tinham a mesma condição de vida, e se essa condição de vida e trabalho variava de acordo com o sexo e a condição social dela.

O texto de apoio para o professor traz informações que poderão fornecer um bom subsídio para a discussão sobre o papel feminino na Idade Média.

A obra *Vontade de saber*, de Adriana M. Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini (2018), inicia a seção que trata do feminino medieval com a informação de que, na sociedade medieval, os papéis dos homens e das mulheres eram rigidamente estabelecidos e que as funções desempenhadas pelas mulheres dependiam de sua condição social, algo semelhante ao que ocorre nos dias de hoje e também tratado em outras obras.

Segundo os autores, o casamento entre os nobres servia como forma de manutenção da condição social da nobreza, um pacto entre as famílias, em que a mulher era doada e recebida como um ser passivo.

Tais afirmativas normalmente geram questionamentos em sala de aula, como os seguintes: "mas as mulheres não pensavam em fugir?", "elas realmente se casavam contra sua vontade?" ou "teve alguma que pode escolher seu marido?". É interessante mostrar aos alunos que sim, teve ao menos uma mulher que rompeu com essa situação. Trata-se de Leonor de Aquitânia, uma rainha que se casou duas vezes e que, a despeito de tudo e de todos, fez suas escolhas, teve autonomia e a exerceu enquanto pode e se sobrepôs aos homens de sua época.

> Resistindo a seu marido, isto é, a seu senhor, Alienor exigiu, em Antioquia, separar-se dele. Reivindicação evidentemente intolerável: se era comum admitir que um homem repudiasse sua mulher, tal como se desembaraçava de um mau servidor, o inverso parecia escandaloso (DUBY, 2013, p. 19).

A forma como o casamento é apresentado pode passar a impressão de que esse arranjo era quase que exclusividade do período medieval, quando é sabido que não é bem assim e que, até poucos anos atrás, no Brasil, e atualmente, em vários países do mundo, como a Índia e países árabes, o casamento continua sendo um arranjo entre as famílias.

Portanto, se o professor quiser e tiver como conduzir essa discussão, seria interessante compara-la com outras situações em que o casamento é uma moeda de troca, sobretudo, entre os que querem fazer alianças vantajosas.

Na ausência dos maridos, as mulheres nobres assumiam a responsabilidade de cuidar do feudo, exercendo tarefas administrativas e papel de liderança. Os autores afirmam que, "embora não fossem reconhecidas e tivessem poucos direitos, as mulheres desempenhavam funções essenciais na sociedade medieval" (DIAS *et al.*, 2018, p. 201). Além disso, eles também destacam a importância do trabalho das camponesas e do pouco registro que se tem sobre o trabalho exercido por elas, salientando que essa força motriz movia a sociedade do período.

Os manuais didáticos avaliados mostram uma sociedade feudal que foi, sem dúvida, patriarcal, na qual o espaço de circulação das mulheres se circunscrevia à esfera privada, dentro dos limites da casa paterna, marital ou do convento.

De acordo com Nascimento, "esta ideia está certamente reforçada pela grande difusão que as teorias misóginas alcançaram na Idade Média" (1997, p. 85), reforçadas pela insistência com que se recorre ao pensamento de teóricos antigos e medievais sobre a condição feminina para (re)afirmar a submissão da mulher medieval. Assim, é comum nos depararmos com fragmentos de citações de Aristóteles (384 a.C-322 a.C), São Paulo (5-67), Santo Agostinho (354-430) e Santo Tomás de Aquino (1225-1274) que referendam essa situação.

Contudo, antes mesmo do século XII, a Igreja já estava afetada pela imagem negativa que a tradição judaica criou em torno da primeira mulher, Eva, uma figura que foi moldada e mudada a fim de atender a conveniências e intenções de pessoas que a viam como a pecadora, a mulher desobediente que ousou desafiar Deus e trazer o pecado ao mundo, e lançou-se mão destes epítetos para taxar todas as outras mulheres, colocando-as no mesmo nível. Em se tratando de Eva e Maria, podemos notar que:

> a presença das mulheres é marcante, tanto na Queda, quanto na Redenção. Ambas desempenham seus papéis. De um lado, encontra-se Eva, que, cedendo às insinuações da serpente, termina por praticar um ato de desobediência, recebendo o estigma de "a pecadora"; do outro lado, encontra-se Maria, não cedendo a nenhuma tentação, mantendo-se firme em suas convicções, aceitando desde o princípio o que Deus lhe reservava, cooperando com Ele em sua obra reparadora, recebendo o título de "Redentora". E, a fim de promover a harmonia entre os homens, foi necessário que o Filho de Deus derramasse seu sangue, livrando a humanidade das consequências daquela transgressão (PINHEIRO, 2017, p. 202).

Assim, apesar de todo um trabalho feito nesse aspecto, com várias (re)escritas sobre o feminino medieval, o que vemos nos manuais didáticos continua sendo as mesmas impressões carregadas de misoginia e preconceito. O que esperávamos era que as obras pudessem se abrir ao novo, possibilitando outras leituras fora da dicotomia bem *versus* mal, Eva *versus* Maria, contrapondo os dois lados promovendo uma interação entre eles que possibilitariam novas (re)leituras a respeito do feminino medieval.

Pensamos que seria necessário trabalhar com os alunos alguns conceitos antes mesmo de adentrar na temática "feminino medieval", como, por exemplo, misoginia, patriarcado, matriarcado, feminismo, gênero, mas, tais conceitos e discussões teriam que ser adequados para um público na faixa etária de 11/12 anos, em processo de formação, e que, por isso, necessitaria de tato e um bom conhecimento do seu público. Digo isso porque ao longo dos tempos, tem havido problemas nas escolas no que se refere a esses conceitos, sobretudo, se a escola estiver inserida em comunidades com forte apelo religioso.

Há muito material disponível, com trabalhos interessantes sendo produzidos por mulheres sobre mulheres e, ainda assim, os autores listados preferiram trabalhar com os convencionais, corroborando para o acirramento da misoginia e preconceito que permeia esse período

e, que parece, está retomando com todas as forças nos dias de hoje, realçando um obscurantismo enorme, mesmo que as pesquisas historiográficas venham apontando em outra direção.

As protagonistas na e da história

O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino de História é aquele que dialoga com o tempo atual. "Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos" (BRASIL, 2017. P. 397). Por isso a necessidade de se discutir o sentimento de pertencimento e a necessidade de se reconhecer num determinado aspecto histórico. Para isso, o historiador indaga esse passado visando "identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes" (BRASIL, 2017. P. 397). Quando se estuda um determinado aspecto do passado que não se relaciona com o nosso presente, pode-se abrir para uma experiência interessante porque permite fazer um deslocamento temporal presente – futuro, levando a pensar o passado, permitindo, ao mesmo tempo, problematizar o presente. "As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico" (BRASIL, 2017. P. 397).

Já há algum tempo que é perceptível a ausência do feminino medieval nos livros didáticos e, quando aparece, é de um jeito a perpetuar a crença preconceituosa de um período estagnado, como se fosse possível isso acontecer por mais de mil anos.

Ao longo da minha trajetória enquanto educadora, pude acompanhar algumas nuances de como são apresentadas questões referentes ao medievo. Numa das inúmeras situações vivenciadas por mim, percebi que, antes das aulas sobre Idade Média, boa parte das alunas desejavam

ser princesas. Queriam a vida dos sonhos descritos pelos filmes/desenhos/novelas/romances. Ao travarem conhecimento da dura realidade vivida inclusive pelas mulheres da nobreza, que, em alguns casos, serviam a interesses de políticas de Estado muito maiores do que os romances apregoavam e que eram obrigadas a cumprir o destino para o qual seus pais/mentores haviam escolhido, houve um repensar a respeito disso, isto é, essas alunas perceberam que a vida nem sempre é tão bonita e cor de rosa como querem nos mostrar e que a realidade muitas vezes é dura e imperativa.

É comum vermos colocadas, no mesmo bojo, camponesas, nobres e religiosas, como se não houvesse distinção entre elas, cabendo ao professor propor novas formas de ver o período, sobretudo, em se tratando das questões femininas.

Trabalhar com o feminino em sala de aula é desafiador. Alguns alunos, mesmo no ensino fundamental dois, com idade entre 11 e 13 anos, já têm arraigada uma ideia preconceituosa a respeito do papel da mulher na sociedade. Reproduzem comportamentos vividos dentro de casa ou nas igrejas nas quais frequentam cujos discursos pregam a submissão da mulher frente ao homem.

Quando comecei a falar sobre feminino medieval em sala de aula, percebi que era necessário trabalhar conceitos que, por estarem na mídia, denotam um senso comum e uma razoabilidade curta. Dessa forma, por exemplo, conversamos sobre matriarcado e patriarcado possibilitando a que os alunos passassem a ver esses conceitos sob uma nova perspectiva e isso se refletiu no tratamento mais educado e amigável, dado às colegas de sala, ao menos nas minhas aulas.

Em relação ao patriarcalismo, Franco Junior afirma que "no interior da fechada família de tipo patriarcal, o poder do senhor é imenso sobre a massa escrava, o grupo de agregados e os familiares mais próximos" (FRANCO JUNIOR, 2006, p. 86) e que a autoridade da família, fosse a medieval ou a brasileira, estava praticamente ilimitada nas mãos do patriarca. Holanda corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

> dos vários setores de nossa sociedade colonial, foi sem dúvida a esfera da vida doméstica aquela onde o princípio de autoridade menos acessível se mostrou às forças corrosivas que de todos os lados o atacavam. Sempre imerso em si mesmo, não tolerando nenhuma pressão de fora, o grupo familiar mantém-se imune de qualquer restrição ou abalo. Em seu recatado isolamento pode desprezar qualquer princípio superior que procure perturbá-lo ou oprimi-lo (HOLANDA, 1995, p. 82).

E discorremos também sobre o matriarcado e a relação de submissão das mulheres, inclusive, nos dias de hoje. Foi possível fazer analogias e reflexões sobre o tema de tal forma que os alunos começaram a relatar experiências que eles viviam em suas casas. Foi um momento rico, de troca de experiências, em que pudemos perceber o quão arraigados estão em nós alguns conceitos e formas de agir.

Depois de uma longa experiência e percebendo a lacuna que havia tanto nos manuais didáticos quanto nos enfoques dados nas inúmeras formas com as quais se divulga a vida na Idade Média, propus o seguinte trabalho para as turmas nas quais leciono, cujo tema seria: *personalidades marcantes do universo feminino medieval*. Nesse trabalho, cada grupo deveria escolher uma personagem feminina e pesquisar a seu respeito. A partir da pesquisa, o grupo faria uma poesia/poema/acróstico e um desenho da personalidade escolhida.

Assim, o trabalho consistiria em uma apresentação em que o grupo deveria discorrer sobre a personalidade escolhida (uma pequena bibliografia, incluindo suas principais obras e realizações) e a apresentação para a turma toda.

Ao longo do trabalho, percebemos que estudar sobre essas mulheres trouxe o exercício de pensar nas relações construídas entre os dois sexos: são relações ligadas a um mecanismo de poder, que inferiorizou as mulheres, tentando minimizar sua presença, chegando, em alguns casos, a anulá-las, ou não lhes dando a devida importância no processo histórico, negando-lhes o espaço de atuação. Ressaltamos que foi no

espaço monástico que muitas mulheres puderam dar vazão à sua ânsia de conhecimento (nela incluindo a leitura e a escrita), tendo a oportunidade de se dedicar a busca pelo conhecimento. Diferentemente do que se costuma acreditar, no período medieval muitas mulheres se destacaram, como Duoda (800-843), Heloisa de Argentuil (1090-1164), Hildegarda de Bingen (1098-1179), Leonor de Aquitânia (1122-1204), Branca de Castela (1188-1252), Beatriz de Nazaré (1200-1269), Margareth Porete (1250-1310), dentre várias outras, capazes de atuar e de fazer parte da construção da cultura do seu tempo e que tanto suas obras, como sua biografia, permanecem até hoje, devido à sua enorme importância para os estudos feminino-medievais, mostrando-se atemporais.

A relevância de trabalhos dessa ordem em sala de aula ocorre em virtude de uma demanda crescente sobre a figura feminina no período medieval e tem despertado nos alunos uma curiosidade imensa. Portanto, estudar as mulheres medievais é contribuir significativamente para resgatar o seu papel. Há uma pluralidade de vozes femininas que tem despertado o interesse das pessoas e, se esse interesse for despertado e motivado logo nos anos iniciais de ensino, é provável que tenhamos um aluno com uma formação mais sólida, menos preconceituosa ou misógina, sobretudo, em relação ao período medieval. Segundo Tiburi (2018):

> Os homens produziram discursos, apagaram os textos das mulheres e se tornaram os donos do saber e das leis, inclusive sobre elas. Tudo o que sabemos sobre as mulheres primeiro foi contado pelos homens. Da filosofia à literatura, da ciência ao direito, o patriarcado confirma a ideia de que todo documento de cultura que restou é um documento de barbárie (TIBURI, 2018, p. 48).

Se, na atualidade, a mulher ainda não conquistou efetivamente seu espaço, o que dizer do período medieval? Algumas pessoas podem até "pensar que no século XII, as novelas de cavalaria que enfatizavam o

amor cortês, aliadas ao crescente culto a Maria possibilitaram um reconhecimento maior da mulher em várias esferas" (PINHEIRO; EGGERT, 2016, p. 86). É notório que tais fatores permitiram perceber a mulher sob outros prismas, contudo, no dia a dia, a situação feminina permanecia inalterada.

Em nossa concepção, acreditamos ser necessário que a historiografia busque novas formas de escrever a História, desenvolvendo um método capaz de conciliar e incluir novas abordagens e campos de estudo, principalmente no que tange ao feminino medieval. E levar isso para os alunos, sobretudo, no ensino Fundamental, é crucial para alterar a percepção que se tem de que as mulheres não participavam das esferas social, econômica, cultural, religiosa e política de seu tempo.

É necessário apresentar novas perspectivas que permitam novos olhares sobre o ontem e o hoje e, quanto mais cedo isso ocorrer, teremos menos entraves preconceituosos ao longo da vida acadêmica e pessoal do educando. É sempre bom lembrar que:

> As obras medievais de autoria feminina durante muito tempo estiveram ausentes das prateleiras das livrarias e bibliotecas, das antologias literárias, dos livros didáticos e, consequentemente, da memória literária dos/das leitores/leitoras ocidentais. O silenciamento das vozes femininas na História da Literatura é responsável pela importante lacuna existente em relação a pesquisas e estudos de obras escritas por mulheres no período medieval (DEPLAGNE, 2018, p. 287).

Nas últimas décadas, temos presenciado trabalhos produzidos por medievalistas com o foco de resgatar o protagonismo feminino, dentre eles destacamos: Régine Pernoud (*Hildegard de Bingen – A consciência inspirada do século XII*, 1982), Margareth Wade Labarge (*La mujer en la Edad Media*, 1988), Peter Dronke (*Las escritoras de La Edad Media,* 1994), Victória Cirlot (*Vida y visones de Hildegard von Bingen,* 1997), Michele Perrot (*Minha história das mulheres,* 2007), Hilário Franco Junior (*A Eva Barbada:*

Ensaios de Mitologia Medieval, 2010), Luciana Eleonora Deplagne (*A cidade das damas,* 2012), Georges Duby (*As damas do Século XII*, 2013) . Trata-se de alguns dos autores e autoras que discutem essa questão propondo novos olhares sobre a Idade Média, contudo, essas discussões dificilmente chegam às salas de aulas, ficando restritas, no mais das vezes, às discussões acadêmicas.

Ultimamente tem havido uma grande produção acadêmica que traz à tona a presença marcadamente feminina na Idade Média. Dentre essas produções, destacamos as obras de Luciana Deplagne (org.) (*As intelectuais na Idade Média*, 2015), Luciana Deplagne (org.), (*Vozes das mulheres da Idade Média*, 2018), Claudia Brochado (*Conflitos matrimoniais na Idade Média. Barcelona, século XV*, 2019), Marcos Roberto Nunes Costa; Rafael Ferreira Costa (*Mulheres intelectuais na idade média: entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia, a teologia e a mística*, 2019), Karini Simoni, Luciana Calado Deplagne, com tradução de Alder Ferreira Calado, (*Trotula di Ruggiero. Sobre as doenças das mulheres*), organizado por e Karine Simoni.

É também de Simoni (2010) a afirmação de que:

> em geral, o medievo é visto como masculino e misógino, no qual a mulher era considerada Maria ou Eva, santa ou pecadora. É certo que nesse período a mulher estava relativamente privada de direitos; essencialmente dependente da tutela de um homem (do pai, do marido ou dos parentes) e destinada aos serviços domésticos, ao matrimônio ou ao convento. Porém, por outro lado, é difícil sustentar a hipótese de uma marginalização generalizada da mulher medieval. Através de documentos notariais, por exemplo, sabe-se que muitas figuras femininas agiam de forma independente, administravam negócios, pagavam impostos, trabalhavam como professoras, escritoras, farmacêuticas, médicas, rainhas. É o caso de Heloísa, Maria de França, Hildegarda, Eleonora de Aquitânia (século XII), e Catarina de Siena (século XIV), para citar alguns nomes (SIMONI, 2010, p. 01).

Para Michelle Perrot, na Idade Média "dois lugares foram propícios à escrita: os conventos e os salões, o claustro e a conversação". Os conventos favoreciam de tal forma a leitura, e mesmo a escrita (...) "que, ao final do século XIII, as mulheres da nobreza pareciam culturalmente superiores aos homens, que se dedicavam a guerrear, como nas cruzadas ou em outras circunstâncias. As religiosas copiavam os manuscritos e se apropriavam do latim proibido" (PERROT, 2007, p. 32). É possível que esse conhecimento adquirido tenha permitido o engendramento de mudanças no seio da sociedade medieval, dentre elas, a instauração do amor cortês.

Sabe-se que, mesmo antes do século XII, muitas mulheres já administravam os feudos e os mosteiros, estudavam, produziam obras, cuidavam dos afazeres domésticos, das tarefas agrícolas e pastoris. De acordo com Deplagne, "o papel da mulher na História vem sendo um dos tópicos de interesse nos estudos medievais, como uma forma de resgatar as minorias silenciadas pela historiografia tradicional" (DEPLAGNE, 2018, p. 288). Houve, nos séculos XI e XII, um momento "em que a mulher no seu convento competia em instrução com o homem, a ponto de conhecer o seu Ovídio e o seu Virgílio melhor do que muito filólogo de hoje" (LAPA, 1981, p. 11), e vários nomes femininos, como já dissemos.

Além de Hildegarda de Bingen, outra abadessa de destaque é Heloísa de Argentuil. Ambas produziram obras que as fizeram escapar do anonimato. Heloísa é recordada, sobretudo, através da correspondência trocada com Abelardo, embora tenha tido uma ação notória na condução do seu mosteiro.

É muito importante o papel feminino no universo medieval. Mas, embora o discurso misógino tenha permeado o período de forma contundente, ele não foi o único na Idade Média. Especialmente, no século XII, há uma maior visibilidade da espiritualidade feminina, que se consolida de forma lenta, gradual e silenciosa.

O papel desempenhado pela mulher na vida política e religiosa dos séculos XII e XIII deve ser posto como fundamento do que poderíamos

chamar de o renascimento da sensibilidade na Idade Média. Vauchez afirma que "um dos aspectos mais originais da espiritualidade ocidental no século XIII é sem dúvida o lugar que nela ocuparam as mulheres, o que constitui efetivamente uma novidade" (VAUCHEZ, 1995, p. 167).

Conclusão

Numa das inúmeras aulas lecionadas, uma delas se destacou por se tratar de um assunto delicado: criacionismo *versus* evolucionismo. No meio da explanação, um aluno quis dar seu depoimento e disse, em alto e bom som, que a culpa pelo cometimento do pecado original foi a desobediência de Eva. A colega dele se levantou e replicou: "Alto lá! Adão comeu a maçã porque quis. Eva não o obrigou a nada! Se ele não quisesse, simplesmente teria dito: Não comerei, Eva! Não sou obrigado!". Aproveitei o ensejo para promover um debate não sobre o pecado em si, mas sobre o peso que, desde então, recai sobre todas as mulheres, a de carregar em si a marca de Eva, a pecadora, a que tem o poder de corromper o homem de tal forma a fazê-lo ser expulso do Paraíso, e nós sabemos que, infelizmente, o período medieval contribuiu significativamente para reforçar essa ideia, a de que a mulher é que era a perdição do homem.

Essas questões trazem para a sala de aula, situações vivenciadas fora do âmbito escolar, dentre elas as das igrejas que os alunos frequentam e as da formação familiar, responsáveis primeiras pelas formações das crianças e adolescentes antes de ingressarem nas instituições de ensino. É através desses embates e debates que é possível trabalhar numa desconstrução de paradigmas arraigados e irrigados de preconceitos de toda ordem.

É interessante observar que uma sala de aula faz um movimento duplo, pois, ao mesmo tempo em que desconstrói a memória, que veicula estereótipos sobre o passado, alimenta a imaginação das crianças e dos adolescentes sobre um passado distante, mas que, no entanto, está presente no dia a dia, sobretudo nos conceitos e costumes diários.

Parece que há uma dificuldade em discutir sobre a condição feminina, para além do discurso clerical ocidental e o religioso, em apresentar a contribuição feminina nos vários campos do saber. A questão que se coloca é: qual a Idade Média se quer ensinar nas instituições de ensino brasileiro?

> No que se refere ao passado medieval, é particularmente significativo que a continuidade histórica em que se situa em relação ao passado europeu, torna [a Idade Média] um repositório de fantasias as mais diversas. Essa Idade Média fantasiosa, idealizada, pode, por exemplo, fundamentar a apologia de uma ordem perfeita (ALMEIDA, 2017, p. 94).

As discussões em torno da história das mulheres medievais e das relações de gênero mostram-se incipientes nos livros didáticos e, em geral, desprendidas de uma análise contextual, não oferecendo aos alunos elementos necessários que os possibilitem identificar como as mulheres eram vistas na conjuntura medieval, sem, contudo, cair no anacronismo e compreender como as relações de gênero são construídas historicamente e como podem ser ou não reforçadas através das (res)significações ao longo do tempo.

Quando falamos e pensamos na mulher medieval, é necessário considerar a pluralidade de sujeitos contidos nessa categoria. Há uma diversidade enorme a ser explorada a fim de que se mergulhe em outras análises, sobretudo, em se tratando de realidades enfrentadas por mulheres em seu cotidiano, a fim de evitar expressões e impressões generalizantes e simplistas que tendem a entender as mulheres como uma categoria única e universal. E essa análise não se restringe apenas ao período medieval, podendo ser aplicada em todos os tempos e lugares históricos, incluindo o tempo presente em que a luta das mulheres por igualdade tem se tornado uma constante e que se faz necessário ficarmos atentas, a fim que não haja um retrocesso das e nas conquistas.

Sobre a autora:

Mirtes Emília Pinheiro é Doutora em Estudos Clássicos e Medievais, ênfase em Literaturas Clássicas e Medievais, Mestra em Estudos Literários pela FALE/UFMG; graduada em História pela FAFICH/UFMG; Especializada em Metodologia do Ensino de História e em Ciências da Religião. Seus trabalhos de pesquisa referem-se à Abadessa Hildegarda de Bingen e o feminino medieval. Participa do grupo de estudos Christine de Pizan e Estudos de gênero na literatura. Atualmente é professora de História, atuando na rede pública do Ensino Fundamental da cidade de Contagem/MG.

Referências

Fontes:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf; Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. **9394**/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf; Acesso em: 08 jun. 2020.

Livros didáticos

BOULOUS J.A. **História sociedade & cidadania: 6º ano**: ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, P.R.; BARRETO, A. **Estudar História das origens do homem à era digital:** 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018.

COTRIN, G.; RODRIGUES, J. **História: 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, A.M; GRINBERG, K; PELLEGRINI. **Vontade de saber:** 6º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

FERNANDES. A. C. **Araribá mais: História. 6º ano**: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2018.

MINORELLI, C. T. **Convergências História***:* 6º ano: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2018.

Livros

BASCHET, Jérôme. ; LE GOFF, Jacques. **A civilização feudal***:* do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo S/A, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História. Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BROCHADO, Cláudia**. Conflitos matrimoniais na Idade Média**. Barcelona Século XV. Curitiba: Ed. CRV, 2019.

CIRLOT, Victoria. Hildegard von Bingen. **Vida y visiones de Hildegard Von Bingen**. Madri: El Árbol del Paraíso, 2009.

COSTA, M.R.C; COSTA, R.F. **Mulheres intelectuais na idade média**: entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia, a teologia e a mística. https://www.editorafi.org/599medieval Editora Fi.

DEPLAGNE, Luciana E.F.C. (Org.) **As intelectuais na Idade Média**: pensadoras, místicas, cientistas e literatas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 124 p.

DEPLAGNE, L.C e BROCHADO, C.C. **Vozes de mulheres da Idade Média**. Editora da UFPB, 2018.

DRONKE Peter – **Las escritoras de La Edad Media** – Traducción castellana de Jordi Ainaud. Crítica – Barcelona. 1994.

DUBY, Georges. **As Damas do século XII.** Tradução Paulo Neves e Maria Lúcia Machado. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ÉPINEY-BURGARD, Georgette / ZUM BRUNN, Émilie. **Mujeres trovadoras de Dios:** Una tradición silenciada de la Europa Medieval. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2007.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Eva barbada:** ensaios de mitologia medieval. São Paulo: USP, 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LABARGE, Margareth Wade. **La mujer en la Edad Média.** Madrid: Nerea, 1988.

MACEDO, Jose Rivair. **A mulher na Idade Média.** São Paulo: Contexto, 1990.

PERNOUD, Regine. **Hildegard de Bingen***:* a consciência inspirada do século XII. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

PIZAN, Christine de. **A cidade das damas***;* tradução Luciana Eleonora de Freitas Deplagne Callado. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012.

TIBURI, M. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TROTULA.; SIMONI, Karine; DEPLAGNE, Luciana Eleonora de Freitas Calado; CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Sobre as doenças das mulheres.** Tubarão, SC: Copiart; [Florianópolis]: UFSC/PGET, 2018.

Artigos

ALMEIDA, Néri de Barros. **Um destino em crise:** a inserção social e institucional dos estudos de História Medieval. Revista Chilena de Estudios Medievales, Santiago, n. 11, p. 92-114, enero/jun. 2017.

CORREA, D. R. **A base e o edifício balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016|80.

DEPLAGNE, Luciana E.F.C. *Palavras em ato:* **A Literatura de autoria feminina na Idade Média;** In: Vozes femininas da Idade Média: Autorepresentação, corpo e relações de gênero. Disponível In: www.ufpb.br › evento › index.php › paper › download. Acesso em 01/07/2020.

FRANCO JUNIOR, H. **Raízes medievais do Brasil**. 2006. Versão brasileira, revisada e alargada, de texto publicado em Sincronie. Rivista Semestrale di Letterature, Teatro e Sistemi di Pensiero, 10, Roma, 2006, pp. 105-26. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13680/15498. Acesso em: 5 jun. 2020.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. **Uma história contestada**: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). Anos 90, Porto Alegre, v.26 – e2019101 – 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/87750/53631. Acesso em: 4 jun. 2019.

NASCIMENTO. Maria Filomena Dias. **Ser mulher na Idade Média.** Textos de História, v. 5, nº I (1997): 82-91. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21162/1/ARTIGO_SerMulherIdadeMedia.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEREIRA, N.M. e SEFFNER, F. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis.** Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018. IN: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275. Acesso em: 9 jun. 2020.

SIMONI, Karine. **De dama da escola de Salerno a figura legendária:** Trótula de Ruggiero entre a notoriedade e o esquecimento. Fazendo Gênero: diásporas, diversidades, deslocamento. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278291166_ARQUIVO_DedamadaescoladesalernoafiguralegendariaTrotuladeRuggieroentreanotoriedadeeoesquecimento.pdf. Acesso em: 7 jun. 2020.

TEIXEIRA, I. S.; PEREIRA, N.M. **A Idade Média nos currículos escolares**: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. Diálogos, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.

Capítulos de livros

PEREIRA, Nilton Mullet. **A invenção do medievo**: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 169-184.

PINHEIRO, M. E.; EGGERT, E. Hildegarda de Bingen: **As autorias que anunciam possibilidades.** In: PACHECO, J. Filósofas: A presença das mulheres na filosofia. Porto Alegre: Fi, 2016, p. 84-101.

Teses

PINHEIRO, Mirtes Emília.; BRANDÃO, Jacyntho José Lins. **Desvendando Eva: o feminino em Hildegarda de Bingen.** 2017. 249 f., enc. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AU9NNB/1/tese_mirtes_em_lia_pinheiro.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

Uma notável ausência

> A Grande Ásia, o Ensino de História e a circulação de saberes no Medievo

Alex Degan
Lucas Saldanha Silva

Introdução

"Sobre o imenso passado do Mediterrâneo, o mais belo testemunho é o do próprio mar" (BRAUDEL, 2001, p. 17). Com esta belíssima afirmação, Fernand Braudel abre sua síntese histórica sobre a antiguidade mediterrânica, publicada postumamente. A assertiva é perfeita ao lançar-nos em uma História localizada em uma paisagem específica, tendo o *Mare Nostrum* como testemunha participante da narrativa. O mesmo seria possível dizer acerca da Ásia? Seriam os superlativos deste enorme continente os mais excepcionais testemunhos de suas Histórias? A Ásia, esparramada entre o Mar da China e o Mediterrâneo, descendo do extremo Norte ao extremo Sul, é múltipla em seus espaços, ecossistemas e humanidades. Em nenhuma outra história o plural se revelou como imperativo tão necessário. Assim, como devemos enquadrar as histórias asiáticas plurais dentro de perspectivas que dialoguem com objetos pedagógicos do ensino da História escolar?

A crítica literária indiana Gayatri Chakravorty Spivak compreende ser infecunda a busca de uma única "matriz cultural inclusiva" asiática que dê conta da variedade de culturas que caracterizam a região (SPIVAK, 2008, p. 283). Com a exceção das perspectivas econômicas (CHAUDHURI, 1990; FRANK, 1998), Spivak não consegue encontrar em uma cunha ética definitiva (nos moldes da proposta por W. E. B.

Du Bois) ou em uma trincheira anti-imperialista (a *Nuestra América* de José Martí) o germe de raízes culturais pan-asiáticas que permitam uma mínima junção de tamanha pluralidade. A Ásia nunca foi claramente definida, para além do domínio da Geografia, nas línguas asiáticas. Antes ela foi alcançada enquanto uma criação europeia, um "grupo dos excluídos" capaz de fornecer unidade e contorno precisos ao espelho da identidade da Europa (CHAUDHURI, 1990, p. 22-23) e, nas experiências de encontros promovidos pela Modernidade e aprofundados no Contemporâneo, nas feridas abertas pelos exílios e domínios provocados pelas colonizações. Spivak percebe claramente como a língua inglesa foi se infundindo entre as diásporas coloniais de asiáticos nas metrópoles enquanto uma via "amalgadora cultural" (2008, p. 286) hábil em desenhar um instrumento compartilhado que Kavalam Madhava Panikkar, muitos anos antes, escolheu para escrever seu livro clássico *Asia and Western Dominance* (1953). É nesta experiência de dominação que um sentido pan-asiático começou a ser delineado por pensadores indianos, chineses, iranianos e árabes. Ainda assim, como bem alertou Josep Fontana (2005), foi do espelho europeu que partiu este distorcido reflexo. Fora dele, a Ásia é vividamente plural.

Nestes ambientes da colonização, de reflexos distorcidos, floresceram os estudos acadêmicos das sociedades asiáticas na Europa e Estados Unidos que estabeleceram o campo dos *Oriental Studies*. Herdeiros da expedição de Napoleão no Egito, que contava não apenas com soldados, mas incluía também um corpo de cientistas com a missão de conquistar politicamente, territorialmente e cientificamente aquele "objeto", os *Oriental Studies* carregam ainda hoje esta impressão colonial. Essa prática se desenvolveu no século XIX, com diversas escavações arqueológicas sendo realizadas em cidades da Mesopotâmia e do Egito, resultando na criação de grandes coleções em museus da Europa (SILVA, 2009, p. 320-322). Na primeira metade do século XX esse campo de estudos havia se consolidado nas principais universidades do Norte ocidental, passando a abranger em sua proposta o

conhecimento da história, da cultura e das línguas de uma enorme região geográfica que vai desde o Marrocos no oeste até o Japão no leste, e no sentido temporal se ocupa em estudar desde os tempos "das primeiras civilizações" até os dias contemporâneos. Assim sendo, culturas e histórias tão diversas como o Antigo Egito, o mundo árabe islâmico, a Pérsia, a Índia e a China se encontram nesse mesmo campo de estudos, erigindo-se um incrível contraste com as histórias europeias, nascidas em especialidades e divisões cronológicas. No período do expansionismo colonial das potências europeias, o estudo dessas civilizações ditas orientais estava indissociável da ideia de oposição delas com as da chamada Antiguidade Clássica – a greco-romana –, considerada a base "da construção da modernidade europeia, enquanto o desenvolvimento das sociedades asiáticas acabou sendo o relato de histórias que congelaram, não progrediram, não culminaram na modernidade" (CASTILLA, 2008, p. 124).

O mesmo movimento que impulsionou a criação dos *Oriental Studies* atuou na consolidação do domínio colonial de potências europeias na Ásia e na África durante o século XIX. Neste contexto, o imaginário de "superioridade" da Europa se desenvolvia nas pesquisas científicas, justificadas não apenas na questão biológica pela teoria da evolução darwiniana, mas também no sentido histórico através dos historiadores oitocentistas. Parte disso é explicado por Andre Gunder Frank pelo suporte financeiro, social, cultural e político que os historiadores do século XIX receberam para a criação das "histórias 'nacionais' em apoio ideológico dos 'Estados-nações' europeus e americanos para servir aos interesses ideológicos, políticos e econômicos de suas classes dominantes" (FRANK, 1998, p. 3). De fato, a historiografia oitocentista foi muito além do projeto apenas de construção de identidades nacionais para auxiliar as potências imperialistas a justificar suas ambições, criando a narrativa da Europa Ocidental ou do Ocidente como o "centro do mundo civilizado", que gerou o crescimento dentro da cultura europeia de um sentimento de "excepcionalismo" (CHAKRABARTY, 2000).

Podemos verificar a eficácia que esse discurso teve até hoje no modo que a história ainda é ensinada em muitas escolas e universidades, inclusive no Brasil. Nos referimos à visão progressista da história – com seus inícios no Antigo Egito e na Mesopotâmia, chegando aos gregos e romanos, passando pela Europa medieval para finalmente culminar na modernidade – incidindo na ideia de uma escala evolutiva social que apenas a Europa Ocidental conseguiu ascender e que, portanto, teria a missão civilizatória de "ajudar" o resto do mundo "estático" e "atrasado" a evoluir também (CASTILLA, 2008; FRANK, 1998). Nessa perspectiva eurocêntrica, raramente persas, árabes, indianos e chineses são citados, a menos que tenham alguma ligação direta com a Europa. Outros povos como os da África ao sul do deserto do Saara, asiáticos do sudeste e da América Pré-Colombiana não são mencionados como contribuintes e nem mesmo como participantes da História (FRANK, 1998). Dito de outra forma, a Europa imperialista "se apossou mesmo da História e do passado dessa região como seu, sem no entanto conectar esse passado 'glorioso' aos povos que habitavam a região no século XIX" (SILVA, 2009, p. 321).

Dentro deste debate a publicação, em 1978, da obra *Orientalismo* de Edward Said foi um marco importante dos estudos culturais e pós-coloniais. O autor, intelectual palestino que construiu sua carreira acadêmica como crítico literário e professor nos Estados Unidos e se definia como "humanista", propôs em seu trabalho a interpretação do Oriente como uma criação ocidental, ou seja, o Oriente como uma invenção intelectual construída por uma empresa cultural principalmente francesa e britânica nos séculos XIX e XX e que respondia, de forma orgânica, à um modo de discurso, um estilo de pensamento e uma forma de dominação e de relações de poder (SAID, 1978, p. 13-18).

Uma das formas de operação do orientalismo mais sofisticada encontra-se nas instituições acadêmicas. Aqui novamente retornamos ao imenso campo inaugurado pelos *Oriental Studies*, pois Said identifica nesta repartição de objetos universitários uma das pulsões orientalistas

(SAID, 1978, p. 14). Podemos dizer, assim, que o orientalismo é um campo de estudos inventado pelo imaginário ocidental para criar um discurso sobre o oriente e representa-lo. Contudo, esse projeto também nos diz muito sobre o Ocidente. Segundo o autor, nesse discurso "há ocidentais, e há orientais. Os primeiros dominam; os últimos devem ser dominados, o que geralmente significa ter suas terras ocupadas, seus assuntos internos rigidamente controlados, seu sangue e seu tesouro colocados à disposição de uma ou outra potência ocidental" (SAID, 1978, p. 68). Dessa forma, o "Oriente" e o "Ocidente" são ideias construídas historicamente para representar dois polos geográficos que refletem um ao outro. Portanto, para que o Ocidente exista, é preciso que exista também um Oriente. Assim sendo, o Oriente é um contraponto à própria história ocidental europeia, onde estaria a "fonte das suas civilizações e línguas, seu concorrente cultural e uma das suas mais profundas e recorrentes imagens do Outro" (SAID, 1978, p. 13). Em resumo, o orientalismo foi concebido como um metadiscurso e trata de uma perspectiva interdisciplinar que só faz sentido para a cultura do Ocidente. Instituições acadêmicas de áreas como Antropologia, Filologia, História e Sociologia trabalhavam numa lógica orientalista (CASTILLA, 2008, p. 131-12), constituindo um arsenal intelectual adequado para a dissecação científica e controlada deste "grande outro".

Apesar deste pensamento orientalista imaginar suas matizes fundantes da oposição conceitual na Antiguidade, retrocedendo até Heródoto (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 73), foi no início da Era Moderna que a visão positiva do que significa ser ocidental foi se formando como reflexo do progressivo conhecimento, exploração e conquista de diversas partes do mundo e do crescente sentimento de perceber a cultura europeia como herdeira direta dos valores e conhecimentos da Antiguidade grega e latina. Antes, contudo, era comum no imaginário europeu do Medievo representações de porções da Ásia, especialmente mais a leste como a Índia e a China, serem concebidas enquanto terras mitológicas repletas de riquezas e maravilhas (LE GOFF, 1993). Além disso, uma

minoria intelectual iluminista no século XVIII enxergava com entusiasmo a sabedoria oriental, apesar da crescente representação que viria a ser a dominante no século XIX do Ocidente iluminado e Oriente estagnado (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 76-82).

A Ásia e a História ensinada no Brasil

Para pensarmos sobre um ensino de história asiática ou oriental, é interessante refletirmos sobre qual Ásia estamos falando, e o que estamos entendendo por Oriente, uma vez que ambos conceitos têm uma história, embora naturalizados no ensino e no imaginário ocidental. Castilla define a Ásia como "o maior conglomerado geográfico e humano do mundo, que cobre uma extensão que da Turquia a Hokkaido, no Japão, também inclui as novas repúblicas da Ásia Central e a região leste da União Russa" (CASTILLA, 2008, p. 120). Todavia, o termo "Ásia" foi originalmente utilizado pelos gregos referindo-se a uma pequena área do que hoje é o noroeste da Turquia. Com o tempo, conforme os europeus foram tendo contatos mais diretos com outras regiões, essa noção se estendeu em direção ao leste, primeiro adicionando a região do Levante, depois a Índia e posteriormente toda a grande massa terrestre até o estreito de Bering (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 53).

Lewis e Wigen também buscam questionar a ideia de Ocidente e Oriente de um ponto de vista geográfico. Os autores levantam duas questões para pensar os conceitos. A primeira é que de uma perspectiva planetária, as concepções de leste e oeste são totalmente arbitrárias, já que como o planeta Terra é uma esfera rotativa, leste e oeste "são apenas indicadores direcionais e podem ser usados para dividir toda a superfície planetária em regiões distintas somente se houver um ponto de referência acordado" (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 47-48). A segunda questão nos é mais pertinente. Trata-se do fato da divisão Ocidente e Oriente não ter sido concebida para ser precisamente mapeada. Portanto, a imprecisão é sua essência, podendo ser ajustada conforme o

contexto e intenções de seu inventor, sem seguir nenhuma sustentação geográfica rigorosa. Dessa forma, não só o que compõe o "Oriente" muda constantemente, mas mesmo o que é pertencente ao "Ocidente" é instável. Dentre diversos exemplos, uma das versões que os autores apresentam é a da inclusão do Japão dentro da ideia de "Ocidente", junto com a Europa Ocidental e os Estados Unidos. A América Latina estaria excluída do concerto dos países ocidentais economicamente desenvolvidos nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 47-53) ou, quando muito, figuraria como um apêndice colonizado, um Extremo Ocidente (ROUQUIÉ, 1992). A Rússia enfrentaria um debate ainda mais agudo neste ponto, configurando uma das grandes questões políticas e intelectuais que atravessa a moderna identidade russa (SEGRILLO, 2016).

Nessa lógica, enquanto a Ásia é categorizada como um continente, o Oriente é definido a partir de concepções culturais e políticas, e, portanto, o Oriente acadêmico não coincide com a Ásia geográfica. Por esse motivo, é comum o Oriente, especialmente o conceito de Oriente Médio, abranger o norte da África, apesar de países incorporados nessa região como o Marrocos estarem mais a oeste no mapa geográfico do que a própria Inglaterra. Em outras palavras, foi corriqueiro na prática orientalista construir a imagem de Oriente buscando delineá-la com o que não é parte da "civilização" Ocidental (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 54).

Quando observamos a presença da Ásia no ensino de História na Educação Básica brasileira quase sempre constatamos a proeminência da variante "Oriente" (BUENO, 2018), ou seja, da "porção extra-ocidental", fora, mas parte da História do Ocidente, uma vez que sua existência é explicitada quando a narrativa ocidental (geralmente qualificada com as ações de "exploradores" e "aventureiros") permite. Mesmo com os importantes avanços acadêmicos, com arrojadas pesquisas que investigam, por exemplo, as rotas da Seda (PALAZZO, 2009; MACEDO, 2011; FRANKOPAN, 2016), a superação dos limites orientalistas ainda é tímida.

O acalorado debate em torno dos componentes curriculares de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um bom exemplo (MORENO, 2016). A primeira versão do documento, apresentada em 2015, ofereceu uma proposta enfrentando dois problemas candentes no ensino da disciplina: o risco de termos uma única concepção de história, entendida como válida para toda a humanidade, e o corolário do eurocentrismo (MORENO, 2016, p. 15). Apesar da concordância acadêmica na necessidade de superarmos estes dois problemas, o que se seguiu foi uma triste confusão, em muito alimentanda pela rapidez em que o processo de construção da BNCC foi conduzido e, principalmente, pelas convulsões políticas que tomaram o país. A primeira versão oferecia um alargamento considerável da presença de conteúdos relacionados aos temas históricos indígenas, africanos, afro-brasileiros e latino-americanos, incorporando também preocupações com as percepções históricas que derivam destas temáticas. Tal proposição respondia a demandas necessárias e, em grande medida, consensuais entre especialistas.

Problemas maiores encontravam-se nos tópicos relativos ao Medievo e Antiguidade, bem como na destacada centralidade da História Brasileira. Na operação de eliminar o paradigma do eurocentrismo, as Histórias Antiga e Medieval foram praticamente excluídas do documento (SANTOS, 2019, p. 130-131) e a História do Brasil foi desenhada como "alicerce" (BRASIL, 2015, p. 242) na edificação de todo o ensino histórico escolar. As principais críticas dirigidas a estas escolhas apontavam que elas ignoravam os esforços em superar as armadilhas eurocêntricas que antiquistas e medievalistas empreenderam nas últimas décadas e que a excessiva centralização na História brasileira acabava por solapar outras espacialidades, privilegiando a moldura do Estado-Nação.

É verdade que "currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento" (APPLE, 2002, p. 59), e que suas naturais revisões sempre provocam "guerras de narrativas" (LAVILLE, 1999) que reclamam o arbítrio de instituições democráticas e republicanas. Destacar o ensino

de componentes curriculares que versam sobre o Brasil é ação esperada em uma base curricular nacional brasileira. Entretanto, se a escolha foi pela crítica ao eurocentrismo, acreditamos que ela ganharia em aprofundar também exemplos distintos dos fornecidos pelo enquadramento da História do Estado-Nação. Neste sentindo, a Antiguidade e o Medievo podem oferecer um instrumento precioso de alteridade ao possibilitar "um momento na história da África, da Ásia e Europa de muitas fronteiras porosas, mas nenhuma delas é nacional" (SILVEIRA, 2019, p. 222).

O debate prosseguiu tenso, mas extremamente produtivo. Para além dos limites universitários e escolares os componentes curriculares de História foram discutidos em fóruns da imprensa e em disputas políticas, ampliando a participação. Infelizmente, as rupturas políticas que abalaram o Brasil interromperam os debates e, de forma autoritária e à toque de caixa, uma versão definitiva da BNCC foi homologada em 2018. Todas as questões levantadas anteriormente foram esvaziadas e o documento final retornou basicamente aos componentes tradicionais criticados, não avançando em ferramentas que promovam reflexões sobre o lugar do Ocidente na narrativa histórica brasileira. Em linhas gerais, como está expresso no primeiro procedimento básico que pauta a aprendizagem da História no Ensino fundamental, o ensino de História da versão final da BNCC deve primar:

> Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico (BRASIL, 2018, p. 416).

A proposta presente no documento reafirmou o desejo de vinculação ocidental, valendo-se da expansão da Europa para alinhavar as "outras" Histórias. No caso da Ásia, o descompromisso permaneceu. Das civilizações do Antigo Crescente Fértil, passando pela ascensão do Islã e

encerrando com os movimentos de colonização e descolonização entre os séculos XIX e XX, o ensino de História da Ásia continua figurando enquanto notável ausência. Notável em dois sentidos conectados: trata-se de uma exclusão curricular facilmente perceptível e de uma escolha essencial, pois articula ainda mais a História do Brasil com uma narrativa ocidental.

Curiosamente, esta escolha curricular ocorreu em um momento de ascensão política e econômica de países asiáticos (HUNG, 2018), com uma rearticulação das relações internacionais que pode ser percebida como uma tendência de "asiocentralização" experimentada no começo do século XXI (CHANDA, 2011). Acreditamos que esse descompasso evidente entre a crescente importância da Ásia e sua notável ausência no ensino de História precisa ser enfrentado. Entendemos também que a História Medieval, profundamente identificada como geradora desta matriz ocidental que a BNCC consolidou, pode ser um excelente instrumento de trabalho na desconstrução desta mesma matriz.

Dipesh Chakrabarty (2008), ao propor uma "provincialização da Europa", nos convida a observar os regionalismos europeus como tais, e não mais como expressão de sentidos universais. Assim, a História europeia "não poderia ser entendida como autogerada" (SILVEIRA, 2019, p. 214), mas como o fruto de diversos encontros e entrelaçamentos de histórias também oriundas da África e da Ásia. O Medievo, tão identificado com o Ocidente Cristão, ganharia aqui prolongamentos incríveis capazes de reposicionar o período no ensino de História. Para além do momento de "nascimento do Ocidente" ou de "geração do Capitalismo" (SOUZA, 2005), o Medievo necessariamente se deslocaria da Europa Ocidental ou, quando muito, do Mediterrâneo, buscando nas conexões e trânsito de ideias, objetos e pessoas seu novo enfoque. O exemplo dos recentes estudos sobre as rotas da Seda (FRANKOPAN, 2016; PALAZZO, 2009) são ilustrativos, pois, segundo Aline Dias da Silveira, "aqui é inevitável a transcendência da periodização tradicional da História (Antiga, Medieval, Moderna), bem como do espaço, pois

o foco direciona-se do Oriente distante ao Mediterrâneo, passando pela África, mesmo que o objeto de estudo seja o intercâmbio intelectual, ou o comércio do marfim africano, ou as missões franciscanas no Oriente" (SILVEIRA, 2016, p. 44). Em outras palavras, reconsiderar a Ásia no ensino de História é ação fundamental para construirmos novas possibilidades do ensino da disciplina apreciando questões importantes (crítica ao eurocentrismo, incorporação de outras perspectivas de passado, compreensão mais dilatada da história) sem desprestigiar temporalidades recuadas e sobrevalorizar as narrativas focadas na experiência nacional.

A difusão do conhecimento e da ciência através do mundo árabe-islâmico

Outro exemplo importante que pode ajudar no ensino da História Medieval atento aos pontos que ponderamos acima encontra-se no estudo da circulação de conhecimentos entre regiões da Ásia, África e Europa, tendo atores árabes como foco. Este é um exercício interessante, já que desenvolve leituras críticas em torno das ideias de Renascimento, Modernidade e do Islamismo. Abordar a temática do Islã no ensino de história, a religião que mais cresce em número de fiéis no mundo, envolve questões complexas pela forma como os seguidores dessa fé são representados nos filmes estadunidenses, na mídia Ocidental de forma geral e no discurso muitas vezes ofensivo utilizado por autoridades políticas e cristãs, além da aura de estranhamento e exotismo própria da criação orientalista (COSTA, 2016, p. 14).

A morte do líder Muhammad em 632 foi seguida por um ímpeto de expansão territorial e religiosa impressionante (BISSIO, 2013, p. 118). Em 661, a dinastia Omíada subiu ao poder do califado muçulmano. Seus vizinhos mais próximos fora da Península Arábica, os soberanos bizantinos e persas, que durante séculos disputavam a região do Oriente Próximo e norte da África, se encontravam em uma posição de

desgaste pelos longos conflitos que realizaram entre si, o que favoreceu a roedura destes impérios e as investidas omíadas. Dessa forma, quando em 750 o Califado Omíada foi brutalmente sobrepujado pelos seus rivais abássidas, os exércitos do Islã já haviam, ao decorrer de um século, derrubado o império persa sassânida e conquistado os territórios bizantinos no Egito, Síria, Palestina e parte do planalto da Anatólia. Além disso, atravessaram os territórios do atual Afeganistão e chegaram à Índia e à China ocidental. Em direção ao oeste, os grupos berberes do Mediterrâneo africano e outros mais ao interior do continente foram conquistados e/ou se converteram aos invasores muçulmanos. Grupos berberes convertidos cruzaram o estreito de Gibraltar e chegaram à Península Ibérica em então domínio visigodo. Os exércitos do Islã foram apenas contidos pelos francos em 732, na batalha de Poitiers, na atual França, mas manteriam uma presença importantíssima na Península Ibérica por oito séculos, até a expulsão ser concluída em 1492 pelos reinos cristãos (LYONS, 2011, p. 79-106).

A rápida expansão territorial criou um império imerso em um caldeirão de tradições intelectuais e religiosas, uma vez que os muçulmanos deixaram de ser a maioria no território sob seu controle. Entre as diversas comunidades étnicas e religiosas dentro desse quadro estão "grandes populações urbanas de persas, tanto muçulmanos convertidos recentemente como zoroastristas tradicionais; falantes do aramaico, tanto cristãos como judeus; cristãos árabes de várias estirpes, inclusive [...] que haviam rompido com a ortodoxia oriental de Bizâncio" (LYONS, 2011, p. 80). Dentre as várias "heresias" do cristianismo presente no império bizantino, muitos cristãos nestorianos, jacobitas sírios e outros buscaram moradia nos recentes territórios tomados aos bizantinos pelos árabes, em resposta à perseguição promovida pela Igreja Ortodoxa. Nesse contexto se enquadram, de forma similar, outros cristãos, judeus e zoroastristas, que escolheram não se converter ao Islã, podendo viver sob a proteção do califado com o pagamento de um imposto cobrado à "Gente do Livro" (LYONS, 2011, p. 79-106).

Por outro lado, eruditos provindos de diversas culturas teriam acesso e incentivo sob proteção muçulmana ao estudo dos saberes clássicos – as sabedorias helenísticas, mesopotâmicas, persas e indianas. O intercâmbio de ideias e conhecimentos proporcionados pela unificação desses amplos territórios sob a mesma bandeira perpassa por um contexto político, social e econômico favorável para que fosse possível realizar o ambicioso projeto de reunir e estudar textos gregos, persas e hindus, no qual as traduções teriam um papel fundamental (LYONS, 2011, p. 79-106; DESLILE, 1998, p. 124-127).

A capital abássida, a cidade Bagdá localizada na Mesopotâmia, foi um centro de pesquisa e reprodução do conhecimento científico e filosófico. Com o intuito de oferecer uma estrutura administrativa, auxílio financeiro e locais de trabalho para um vasto projeto de tradução, cópia e estudo do grande acervo de textos persas, sânscritos e gregos, o califa al-Mansur (r. 754-775) criou a biblioteca real conhecida como Casa da Sabedoria – "a expressão coletiva institucional e imperial da ambição intelectual e política oficial de Estado dos abássidas" (LYONS, 2011, p. 88-90). Livros sobre filosofia e ciência grega foram utilizados até como instrumento para melhorar as relações diplomáticas entre o império muçulmano e o império bizantino, com os imperadores de Constantinopla oferecendo obras de Platão, Aristóteles, Hipócrates, Galeno, Euclides, Ptolomeu às bibliotecas do califa (RASHED, 1996, p. 986).

A valorização institucional do conhecimento pelos muçulmanos proporcionou séculos de pesquisas e avanços em diversas áreas como matemática, filosofia, astronomia, medicina, medicina óptica, geografia e alquimia. Como nesse processo era necessário aprimorar terminologias científicas, a língua árabe alcançou um prestígio enorme, se mostrando muito aberta a transformações e substituindo o grego como língua universal da pesquisa científica (LYONS, 2011, p. 88-90). A principal instituição científica financiadora no mundo árabe era o patrocínio. Assim sendo, essa valorização institucional do conhecimento também

deve ser vista como um plano político das elites, pois era uma forma de aumentar o prestígio de seus regimes (RASHED, 1996, p. 986).

Outras cidades do império Abássida como Alexandria, Antioquia e Edessa, além da Península Ibérica sob o Emirado de Córdoba, contribuíram para a preservação, tradução, compilação e comentários de diversas obras de teor filosófico e científico em bibliotecas, hospitais e observatórios (RASHED, 1996, p. 986). Muitos jovens eruditos provenientes de várias regiões da Europa partiram para essas cidades em busca desses conhecimentos. Principalmente a partir do século XII, havia incentivo de patronos, especialmente clérigos ou reis, para que se realizassem cópias e traduções para o latim de tais obras. A Península Ibérica, devido à séculos de domínio muçulmano, foi um desses espaços, assim como o sul da Itália e a Sicília também foram parte importante desse processo. Contudo, os livros, tanto traduções, comentários e obras originais, costumavam espalhar-se para destinos como Itália, França e Inglaterra, locais em que no século XIII foram criadas as primeiras universidades do Ocidente em Bolonha, Paris e Oxford (LYONS, 2011, p. 180-203).

Assim, abriu-se um espaço conectado espantoso, que partia das franjas ocidentais chinesas, mergulhava na Ásia Central e terminava no Mediterrâneo. Pessoas e suas ideias circulavam, passando da *Umma* (a unidade dos fiéis muçulmanos) para as outras comunidades circundantes. Na cabeça deste mundo e assumindo-se herdeiros orgulhosos dos Impérios Sassânida e Bizantino Helênico, os califas da época Clássica do Islã compreenderam o conhecimento alcançado pela razão como um "fenômeno universal" não pertinente apenas aos fiéis corânicos (BISSO, 2013, p. 110). E em seus esforços de recuperar, traduzir, confrontar e ponderar sobre tantos saberes produziram pontes duráveis entre religiões, temporalidades e espacialidades. Personagens como Avicena (*c*. 980 – 1037), Ibn Daud (1110 – 1180), Ibn Khaldun (1332 – 1406) e Maimônides (1138 – 1204) são testemunhas destas pulsões criativas que viajaram por regiões consideráveis e que ajudaram na construção de

conhecimentos preciosos. A Europa Ocidental, integrada neste corredor afroeuroasiático, era uma porção periférica importante, mas nunca o seu coração.

Concluindo, compreendemos que tornar esta experiência um dos eixos estruturantes do ensino de História Medieval é uma ação acertada em diversos níveis. Seu enfoque possibilita apontarmos os limites do paradigma do eurocentrismo com precisão afiada. Afinal, muitas das leituras e saberes que irão embalar a consciência renascentista e iluminista de um Ocidente encantado com seus progressos tiveram sua procedência em conexões capitaneadas por protagonistas asiáticos. Outro ponto a ser destacado encontra-se na orquestração islâmica, que sem esconder tensões, conflitos e exclusões também soube integrar vozes judaicas, cristãs, chinesas, persas, indianas, berberes, armênias e africanas. Trata-se de oferecermos uma perspectiva da História Medieval muito colorida e dinâmica. Por fim, este ponto de vista também é valioso ao reintegrar com ênfase a Ásia na História ensinada. E, melhor, uma Ásia distante da premissa orientalista, exótica e de alteridade da Europa, mas diversa, rica e complexa.

Sobre os autores:

Alex Degan é professor de História do Oriente Antigo e coordenador do Laboratório de Estudos das Histórias Asiáticas (LEHAs) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência e interesses nas áreas de História Antiga, História da Ásia e Ensino de História.

Lucas Saldanha Silva é Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Laboratório de Estudos Asiáticos (LEHAs) da UFSC. Tem experiência na área de Histórias Asiáticas, com ênfase em História da China. Interessa-se por temas como historiografia e globalizações.

Referências

APLLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Antônio Flávio (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 39-57.

BISSIO, Beatriz. **O mundo falava árabe:** a civilização pré-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Consulta Pública. Brasília: MEC: CONSED: UNDIME, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Consulta Pública. Brasília: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.

BRAUDEL, Fernand. **Memórias do Mediterrâneo:** Pré-História e Antiguidade. Lisboa: Terramar, 2001.

BUENO, André. Por que precisamos de China e Índia? In: BUENO, A; DURÃO, G. (Org.). **Novos olhares sobre os antigos:** visões da antiguidade no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, p. 223-267, 2018.

CASTILLA, Alfredo R. El estudio de Asia entre el Orientalismo y la diversidad cultural. **Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM.** Vol. 100, p. 119-144, 2008.

CHAKRABARTY, Diphesh. **Provincializing Europe:** postcolonial thought and historical difference. 2º ed. Princeton: Princeton University Press, 2008.

CHANDA, Nayan. Mondialisation ou asiatisation? In: SABOURET, Jean-François (dir.). **L'Asie-monde:** Chroniques sur l'Asie et le Pacifique 2002-2011. Paris: CNRS Éditions, 2011.

CHAUDHURI, Kirti N. **Asia before Europe:** Economy and Civilisation of the Indian Ocean from the Rise of Islam to 1750. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

COSTA, Jéssica Pereira da. **O estudo de História do Islã e dos muçulmanos na educação básica: conceitos e representações**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

FONTANA, Josep. **A Europa diante do espelho.** Bauru: EDUSC, 2005.

FRANK, Andre Gunder. **ReOrient:** Global Economy in the Asian Age. 1º ed. Berkeley: University of California Press, 1998.

FRANKOPAN, Peter. **El Corazón del Mundo**: Una Nueva Historia Universal. Barcelona: Crítica, 2016.

HUNG, Ho-fung. A ascensão da China, a Ásia e o Sul Global. **Revista de Economia Contemporânea.** Vol. 22, Num. 1, p. 2-26, 2018.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: Debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, Vol. 19, Num. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. O Ocidente medieval e o oceano Índico: Um horizonte onírico. **Para uma novo conceito de Idade Média:** Tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Lisboa: Editorial Estampa, 1993, p. 263-280.

LEWIS, Martin W.; WIGEN, Kären. **The Myth of Continents:** a critique of Metageography. Berkeley: University of California Press, 1997.

LYONS, Jonathan. **A Casa da Sabedoria:** Como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

MACEDO, José Rivair (org.). **Os Viajantes Medievais da Rota da Seda (Séculos V – XV).** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

PALAZZO, Carmen Lícia. A Cultura Material na Rota da Seda: fontes para pesquisa em História Medieval. **Revista Aedos.** Vol. 2, Num. 2, p. 464-470, 2009.

PANIKKAR, Kavalam Madhava. **Asia and Western Dominance.** London: Allen & Unwin, 1953.

RASHED, Roshdi (org.). **Encyclopedia of the History of Arabic Science:** vol 3. London: Routledge, 1996.

ROUQUIÉ, Alain. **O Extremo-Ocidente:** Introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1992.

SANTOS, Dominique Vieira Coelhos dos. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos.** Vol. 16, Num. 28, p. 128-145, 2019.

SEGRILLO, Angelo. **Europa ou Ásia?** A questão da identidade russa nos debates entre ocidentalistas, eslavófilos e eurasianistas. Tese de Livre Docência em História apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: FFCLH/USP, 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVEIRA, Aline Dias da. Algumas Experiências, Perspectivas e Desafios da Medievalística no Brasil frente às demandas atuais. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, Vol. 36, Num. 72, p. 39-59, 2016.

SILVEIRA, Aline Dias da. História Global da Idade Média: Estudos e propostas epistemológicas. **Roda da Fortuna:** Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo. Vol. 8, Num. 2, p. 201-236, 2019.

SOUZA, Laura de Mello e. Idade Média e Época Moderna: Fronteiras e Problemas. **Signum:** Revista da ABREM. Núm. 7, p. 223-248, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Otras Asias.** Madrid: Akal, 2012.

História Medieval, Internet e Tecnologias na formação de professores

Lukas Gabriel Grzybowski
Renan Marques Birro

> Afinal, a Máquina é apenas uma ferramenta capaz de ajudar a humanidade a progredir mais depressa, livrando-a de alguns encargos decorrentes de cálculos e interpretações. A tarefa do cérebro humano continua a ser o que sempre foi: descobrir novos dados a serem analisados e inventar novos conceitos a serem experimentados (ASIMOV, 2004, p. 233).

A última década assistiu um incremento considerável de pesquisas recorrerem a recursos digitais para sua realização e posterior divulgação entre o público acadêmico e geral. *Grosso modo*, este fenômeno teve início juntamente com o século XXI, com a popularização da Internet pelo mundo e, sobretudo, por seu uso mais deliberado entre os pesquisadores graças às facilidades de acesso e barateamento de produtos e serviços. Naturalmente, o cenário descrito também fomentou consideráveis dificuldades, incluindo o papel dos historiadores em cenários digitais e a reconciliação entre seus objetos de trabalho ao momento em que vivemos (cf. SMITHIES, 2017).

Neste sentido, é possível afirmar que os medievalistas acompanharam tal processo sem ignorar a realidade brasileira geral; a rigor, nota-se que tal movimento foi acompanhado no Brasil pelo crescimento vertiginoso do número de pesquisadores, grupos de pesquisa, temáticas abordadas, eventos, publicações (que abrangem de livros a revistas

e/ou dossiês específicos), colaborações internacionais e uma maior inserção do medievalismo e de medievalistas brasileiros em centros de referência de além-mar, seja na realização de doutorados, pesquisas de curto prazo ou estágios de pós-doutoramento. O mesmo pode ser dito sobre a maior circulação de pesquisadores estrangeiros em universidades brasileiras para participarem de eventos promovidos pelos grupos de pesquisa, de pesquisas de curto prazo ou na oferta de cursos de extensão e/ou pós-graduação (cf. AMARAL & LISBOA, 2019a).

Todavia, na contramão destes relevantes avanços, chama particular atenção a quantidade diminuta de pesquisas que tratam particularmente do Ensino de História Medieval. É preciso apenas um breve levantamento nos quatro principais centros de formação de historiadores medievalistas no país (UFF, UFRJ, USP e UNICAMP) para perceber que, na última década, a quantidade de dissertações e teses que trataram especificamente sobre o Ensino de História Medieval não alcança nem mesmo 1%. Uma averiguação similar com publicações em periódicos de altos estratos no Qualis Periódicos expõe números igualmente discrepantes, conquanto a imensa maioria dos cursos de graduação em História no país seja constituída de licenciaturas. Além disso, ao considerar a rede de mestrados profissionais em Ensino de História (Profhistória), a quantidade de historiadores medievalistas vinculados é ínfima: (dois entre 477, conforme o último levantamento realizado pela Comissão Acadêmica Nacional durante a reunião plenária de Agosto de 2020). Consequentemente, como aponta Claudia Bovo (2018), embora do ponto de vista das autoridades do setor e de pesquisadores do ensino de história seja de que o tema da Idade Média apresenta boa adequação no quadro educacional brasileiro, enquanto resultado de uma pesquisa acerca do ensino de história medieval nas escolas do Triângulo Mineiro, levado a cabo pela historiadora, demonstra um cenário desolador: sabe-se bem, mas sabe-se errado, isto é, os alunos têm bom desempenho em relação ao conteúdo apresentado; este, porém, está em desacordo com o conhecimento acadêmico sobre a Idade Média. As razões para

tal discrepância são complexas e diversas, mas desnudam um grande isolamento entre historiadores medievalistas e a sociedade, que é simultaneamente paradoxal e surpreendente frente ao enorme interesse produzido pela Idade Média no país.

Outra dimensão atualíssima e digna de nota versa sobre o cenário concomitante e posterior ao da COVID-19: diante das limitações impostas para dirimir a transmissão do vírus, muitas atividades, eventos e oficinas em formato digital passaram a ser realizadas. Apesar dos limitadores impostos pelas dificuldades de acesso nos rincões do país, tal esforço certamente propiciou que colegas e pesquisadores isolados e/ou muitos distantes entre si travem contato e sejam mais conhecidos pelo público acadêmico e geral. Este salto para o mundo virtual permitiu a ocupação de espaços que outrora faziam circular (e ainda faz) concepções sobre a Idade Média que escapam muito a realidade das pesquisas em voga no Brasil e no exterior.

Os motivos para este avanço trôpego já foram apontados no passado: baixa interdisciplinaridade real nos currículos das licenciaturas em História no país, com pequena inclusão de disciplinas que tratem das esferas do Ensino e Tecnologia; baixo índice de formação continuada com ênfase em Tecnologia e por parte dos professores da educação básica, dos pós-graduandos e dos professores universitários das licenciaturas em História; poucas iniciativas de pesquisa em parceria com centros, laboratórios ou cursos mais afeitos ao desenvolvimento de aplicativos, ferramentas e recursos digitais; por fim, a tradição francófila na historiografia nacional, que investe maciçamente no aprofundamento teórico em detrimento do aspecto prático (diferentemente da tradição anglófona/anglófila) (BIRRO, 2020; BIRRO, 2019).

Mas, quais são os problemas causados pelo afastamento dos medievalistas do cenário digital? Em primeiro lugar, mencionamos os usos do passado medieval por grupos extremistas de natureza diversa, que lançam mão dos meios virtuais de comunicação e transmissão de informações, além de uma linguagem de fácil compreensão, para disseminar

deturpações, falsificações e "leituras paralelas" da história ao grande público. Em seguida, o espaço de discussão qualificado passou a ser ocupado, desta feita, por indivíduos e grupos com interesses controversos e duvidosos, pouco preocupados com a ética, os rigores científicos e com aquilo que se discute de fato nas universidades. Como terceiro problema, tais ações não raro cooptam os "amadores" e "diletantes", que demonstram um apaixonado interesse pelo passado medieval; no entanto, eles se vêem abandonados frente à falta de um diálogo adequado com especialistas. Aliado ao desamparo, o público geral afeito ao medievo é tomado de assalto pelo massivo volume de informações produzido pelos supramencionados interesses falsificadores e rapinadores, que formatam uma audiência capaz de reverberar ideias errôneas, lugares-comuns e preconceitos sobre/com base (n)a "Idade Média" de modo ingênuo (ECO, 1984). Consequentemente, tais ações ajudam a cristalizar leituras simplificadoras que conectam o presente ao passado de forma pouco producente, fazendo pulular cavaleiros templários em plena Avenida Paulista, ou disseminar *cruzadas* contra este ou aquele grupo político particular, ou ainda atestar a instalação de um "feudalismo fiscal" frente aos percalços da recente crise econômica instalada no país (FERNANDES, 2020).

Sobre o assunto, Richard Utz chamou atenção que:

> Como resultado, um filme de 178 minutos, *Coração Valente* (*Braveheart*), foi capaz de apagar aquilo que 150 anos de erudição tinha estabelecido quanto à Primeira Noite do Senhor (um rumor de direito feudal do senhor para tomar a virgindade das filhas recém-casadas de seus servos). O estudo meticuloso das fontes desde o *Iluminismo* sobre os horríveis crimes cometidos durante as *Cruzadas* medievais não impediu que os acadêmicos chamassem seus "times" de cruzados. E dezenas de milhares de livros e artigos eruditos sobre a cavalaria medieval não tiveram influência diante da apropriação dos supremacistas brancos das alegadas virtudes cavaleirescas (UTZ, 2015).

O retrato descrito pelo pesquisador aborda um cenário externo ao nosso, mas certamente não indiferente ou isolado: com efeito, reflexões recentes de colegas de ofício atestam o avanço da apropriação de elementos medievais ou na produção de recursos midiáticos e/ou narrativos *medievalizantes* no Brasil (AMARAL & LISBÔA, 2020; GRZYBOWSKI & VISALLI, 2020; PACHÁ, 2019; RUDNITZKI & OLIVEIRA, 2019; AMARAL & LISBÔA, 2019b).

Diante deste breve prognóstico, fica nítida a necessidade premente de uma reflexão mais aprofundada sobre conceitos-chave dessa imersão no cenário digital. Ela será acompanhada por uma apresentação dos esforços nacionais e estrangeiros que podem atuar como bons exemplos, assim como algumas conclusões que manifestam a relevância do debate aqui proposto. Naturalmente, este texto não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de promover o diálogo e estimular um esforço congênere por parte de outros historiadores medievalistas do país.

Humanidades Digitais e *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação* (TDIC): indeterminações conceituais em um cenário de mudanças permanentes

O termo *humanidades digitais* (*digital humanities*) reúne, na verdade, um conjunto de expressões análogas empregadas em diferentes círculos acadêmicos e grupos de pesquisa: *computação das humanidades*, *informática humanista* e *recursos digitais em humanidades*. Se aprofundarmos nosso olhar para a questão, notaremos que a divergência na nomenclatura encapsula também diferentes formas de compreender a interseção entre as Ciências Humanas e o universo computacional: uma perspectiva mais tradicional emprega tais expressões como um sinônimo da tecnologia computacional nas humanidades; outra postula que só há *humanidades digitais* quando o computador é uma ferramenta que modula e trata os dados das pesquisas em Ciências Humanas, tal como nossa compreensão sobre eles, em vez de propiciar um uso simplificado

(do tipo "máquina de escrever"). Há também aqueles que consideram as *humanidades digitais* e termos similares como categoria social não-ontológica, ou ainda como uma categoria social não-ontológica que visa compartilhar dados e informações em vez de produzi-los (TSO, 2019, p. ix-xi; NIHAN; TERRAS & VANHOUTTE, 2013, p. 1-10).

Em certa medida, as divergências e a plasticidade de idéias remontam ao caráter recente deste nicho de reflexões. Se considerarmos pontualmente a trajetória histórica, percebe-se que o conglomerado de expressões similares têm como berço o periódico *Computers and Humanities* (1966) – publicação que formatou uma comunidade em torno do assunto. Pouco tempo depois, grupos de pesquisa, outras publicações e eventos passaram a acontecer em todo o mundo em intervalos cada vez menores, seguidos pelo amplo leque de expressões para manifestar fenômenos muito próximos entre si (RABEN, 2020).

Se a aparente falta de coesão terminológica e a pulverização do campo pode ser considerada por alguns como um fator desvantajoso, para outros revela traços positivos quanto à adoção de um termo propositalmente aberto, cambiante e fluido (McCARTHY, 2003, p. 1224-1235). A partir deste ponto de vista, Roopika Risam definiu as *humanidades digitais* como o

> campo que se encontra na encruzilhada entre a mídia digital e o estudo humanístico tradicional, que ocorrem de modos diversos; a primeira via porta as ferramentas e técnicas da mídia digital para avançar em questões provocadas pela humanística tradicional; mas a segunda também carrega consigo modos de inquérito humanísticos para as mídias digitais (assim como a implicação da cultura digital em nossas vidas e em nossa cultura, além de como a utilização das tecnologias muda aspectos culturais). O conceito é amplo e transdisciplinar, mas é valioso também por seu impacto pedagógico (2018, p. 3-4).

Percebe-se implicitamente que o desejo pela manutenção do caráter aberto das *humanidades digitais* vai além de uma preocupação

puramente científica, avançando para como a tecnologia impacta questões sociais e vice-versa. Não se trata de um fator menos relevante: em um diagnóstico sobre o emprego de recursos tecnológicos no ambiente educacional do Reino Unido, um projeto público que envolveu um volume considerável de recursos (cinco bilhões de libras) e várias frentes (equipamentos, estrutura, formação, linhas de crédito para aquisição de aparelhos e *softwares* etc.), Neil Selwyn constatou que, além de não transformar positivamente a sociedade e mitigar as desigualdades socioeconômicas (intenções precípuas da iniciativa), as tecnologias mantiveram, quando não ampliaram, as diferenças, ocasionando em maior insucesso, pobreza e exclusão social (2008, p. 815-850).

Mas não é preciso ir tão longe: lembremos-nos do necessário debate dos últimos meses sobre a utilização do ensino remoto em escolas e universidades públicas no Brasil durante a pandemia do COVID-19 – disputa que assumiu tons bizantinos frente à pobreza intelectual dos argumentos e discussões (salvo agradáveis, fortuitas e raras exceções). Apesar dos graves problemas, a nosso ver provocados tanto por proposições açodadas quanto toscas, ecoamos a preocupação de Meneguello (2020) sobre o risco potencial de demonização do uso das tecnologias *per se* ou do ensino à distância. Esta forma de pensar ignora a profunda reflexão subjacente aos mencionados campos de atuação, os avanços alcançados e as inúmeras possibilidades mediadas pelo uso das tecnologias, do *open learning* e do *distance learning* em contextos específicos e quando tais questões fazem parte do rol de reflexões prévias (DURAN & QAYYUM, 2019, p. 43-46; JUNG, 2019, p. 1-10; LITTO, 2019, p. 29-43; BLACK, 2018, p. 3-18; DIEHL & CANO, 2018, p. 19-30).

Na tentativa de ir além dos bancos de dados e projetos tradicionais e/ou governamentais em termos de multilinguismo, classe, gênero, sexualidade, deficiência e práticas internacionais, as *humanidades digitais* formam um verdadeiro caldeirão cultural e intelectual composto por aqueles que se sentem excluídos dentro da comunidade acadêmica,

quando não são marginalizados. Sobre isso, Dorothy Kim e Jesse Stommel afirmaram que:

> definir uma disciplina torna-se muito frequentemente mais um exercício de exclusão do que de inclusão [...] O que há de mais belo sobre o trabalho das *humanidades digitais* é exatamente o fato dela não poder ser antologizada de maneira ordenada – graças à sua confusão e seus empurrões para caminhos desconfortáveis. O desejo de definir estritamente as *humanidades digitais* é uma forma de excluir o trabalho radicalmente diverso que atualmente constitui o campo. Em último lugar, são exatamente as franjas e [elementos/indivíduos] isolados que fazem das *humanidades digitais* tanto amadas quanto rigorosas (2018, p. 19-20. O grifo é nosso).

Por outro lado, temos o termo *Tecnologia Digital da Comunicação e Informação* (TDIC). Como o conceito *Humanidades digitais*, ele desponta juntamente com *Tecnologias da Comunicação e Informação* (TIC) e *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação* (NTE), produzindo outra confusão terminológica. A rigor, a expressão TIC, originalmente batizada como *Information and communications technology*, remonta ao cenário anglófono da década de 1980 e vislumbra os instrumentos de comunicação unificada, integração telecomunicacional, ferramentas e meios que permitem aos usuários acessar, armazenar, manipular e transmitir informações para outrem (McCORMICK & SCRIMSHAW, 2001). Ele passou a compor o cenário intelectual e educacional brasileiro a partir da década de 1990 (com maior ênfase no início do século XXI) e, aos poucos, recebeu um trato "nacional": as TIC's passaram a englobar um conjunto maior de recursos aplicáveis para a transmissão de informações e/ou conhecimento, uma vez que é possível recobrar tecnologias digitais e analógicas para a transmissão de informação e comunicação no cotidiano (cartaz, jornal, livro) ou na escola (giz, lápis, livro didático, lousa, pincel) (MEDEIROS & MEDEIROS, 2018; COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015; RODRIGUES, 2009). Portanto, consideramos

legítimo afirmar que o termo TIC é mais amplo que TDIC, uma vez que incorpora consigo tanto instrumentos analógicos quanto digitais.

Apresentada tal distinção, fica claro que as TDIC's/NTE's manifestam uma grande similaridade ao apontar para as ferramentas oriundas do mundo digital/virtual. Nestes termos, tudo leva a crer que a expressão NTE não apresenta um análogo na literatura estrangeira; em miúdos, a expressão parece ter sido cunhada no país na tentativa de criar uma distinção mais clara frente às tecnologias analógicas, assim como para compor um campo de reflexões com peculiaridades específicas proporcionadas por vidas cada vez mais integradas digitalmente.

Independentemente do termo empregado, fica nítida a preocupação com as novas formas de acesso e produção do conhecimento que se manifestam na atualidade e em tempos vindouros. No entanto, assim como no caso das *humanidades digitais*, as reflexões em *terra brasilis* precocemente recobraram os potenciais, mas também os desafios e perigos da adoção impensada das TDIC's. Entre as principais fontes de receio, temos a substituição de pessoas por inteligências artificiais na execução de determinadas tarefas, incluindo do ensino; outro problema digno de nota avança para o chamado "canto de sereia" que o uso de tecnologias digitais emula: se por um lado produz fascínio e vende uma ideia de novo, por outro ela muitas vezes responsabiliza quase exclusivamente os trabalhadores frente aos empregadores na busca de aperfeiçoamento, espaço no mercado de trabalho e formação básica/profissional (DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015; RODRIGUES, 2009).

Deste modo, o alerta outrora oferecido por Neil Selwyn para o contexto britânico da década passada também pode ser empregado para a experiência e expectativas no Brasil. Ao mesmo tempo em que não é possível ignorar o avanço das TDIC's, da internet, da cultura digital e de seus grandes potenciais em cenários de aprendizagem móvel (*m-learning*) e ubíqua (*u-learning*) (SEIXAS; MELO FILHO; MELO & GOMES, 2018; COSTA; DUQUEVIZ & PEDROZA, 2015), os desafios de adaptação e os problemas provocados pela potencial exclusão de estudantes

e profissionais da educação permanece no horizonte. De fato, diagnósticos produzidos no país mostram a grande variação em termos regionais e quando comparamos os meios urbano e rural; porém, o que há de comum em escolas públicas de elite e ordinárias do país é a sensação de despreparo, a falta de formação e de estrutura adequadas, além de meios e recursos por parte dos(as) educandos(as) para utilizar a internet e adentrar o mundo digital de maneira regular (CETIC.BR, 2019).

Outro ponto ainda pendente de melhora, mas que já passou por grandes avanços, abarca o uso da linguagem acadêmica. Como todo campo científico, a História desenvolveu seu dialeto próprio. No entanto, ele não é o mais adequado ao trabalhar com educandos(as) e com o público geral, exigindo algum esforço de adaptação – iniciativa que encontra pouco espaço na experiência formativa prévia ou continuada. Juntamente com os usos cotidianos das tecnologias, poderíamos dizer que a cultura acadêmica tradicional tende a se afastar da *cultura tecnopopular*, de suas mídias e de sua linguagem (apps, memes, podcasts, tik-toks etc.) (BUCKINGHAM, 2010). Trata-se assim de um prato cheio para os mal intencionados que recorrem a argumentos históricos de maneira apressada, imprecisa, preconceituosa.

Entrementes, é possível citar que tal circunstância vem sendo matizada pelos avanços do campo da História pública no país, que caminhou a largos passos na última década (MENESES, 2018; LUCCHESI & CARVALHO, 2016; ALMEIDA & ROVAI, 2011). Além de tentar recobrar a importância da História e dos historiadores para a sociedade, esta medida aproxima os pesquisadores dos interesses sociais, além de fomentar uma postura pedagógica e educacional que promove o olhar do historiador noutros espaços. Como conceito, a história pública foi proposta nos anos 1970 no contexto norte-americano. Tratava-se de uma tentativa de duplo sentido: encontrar novos campos de atuação para historiadores fora do ambiente universitário, por um lado; e aproximar e viabilizar o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o espaço público, alheio, muitas vezes e de maneira contraditória, ao debate

dos historiadores profissionais. Nesse sentido, a história pública surgiu como campo mais ou menos definido para, de certo modo, dar suporte à razão histórica (RÜSEN, 2013; RÜSEN, 1989).

Possibilidades de trabalho em Ensino de História Medieval e Humanidades Digitais

Também em meio aos medievalistas a preocupação por um maior envolvimento com a tradução do conhecimento acadêmico diante do grande público no contexto proposto pela história pública têm crescido, ainda que tenha aparecido em momento bastante tardio em relação ao campo como um todo. Embora algumas experiências pontuais possam ser observadas em períodos anteriores, é ao final da primeira década do século XXI que se encontra o grande impulso de medievalistas buscando o espaço público. Conforme análise de Holly Crocker, seguindo discussões realizadas em dois dos principais eventos voltados aos estudos medievais no hemisfério Norte, em Kalamazoo e Leeds, o interesse acentuado de acadêmicos pode ser observado como resposta à crise econômica global de 2008 e as subsequentes políticas de acentuado desfinanciamento das carreiras da humanidades (CROCKER, 2015). Na ânsia por provar a "utilidade" dos estudos medievais em uma sociedade cada vez mais marcada por princípios corporativos de mercado, grupos de medievalistas se organizaram para propor o estudo da Idade Média como um produto capaz de gerar lucro, ainda que dentro de um nicho relativamente específico.

É nesse contexto que surge, em julho de 2014, o *The Public Medievalist*, um site voltado ao trabalho com história pública e coordenado por Paul B. Sturtevant, cujo trabalho prévio esteve associado com um dos aspectos mais atraentes do campo da história pública: a relação entre história e cinema. Em *The Public Medievalist*, no entanto, a proposta da equipe editorial ultrapassa esse aspecto "consolidado" dos estudos medievais públicos e passou a seguir um projeto mais arrojado, em

sintonia com os contextos mais amplos discutidos na história pública, a saber, a discussão da presença de referenciais do medievo no cotidiano contemporâneo. Em outras palavras, o projeto do site é, em grande medida, a discussão dos usos e abusos da história medieval nos espaços e discursos públicos, buscando cobrir a lacuna que separa a academia do público mais amplo.

Nesse sentido, o site se empenha na produção de conteúdos textuais, na forma de ensaios, onde se analisam as mais diversas "presenças" do medievo no mundo contemporâneo, seja nos produtos e conteúdos da mídia, seja nos discursos e ações políticas, ou mesmo nas polêmicas levantadas em redes sociais. De modo mais amplo, o trabalho do *Public Medievalist* ganhou especial projeção a partir da série de ensaios em torno da questão racial e sua conexão com o passado medieval. A série, intitulada *Race, Racism and the Middle Ages* surgiu como uma resposta a um artigo publicado pelo periódico *The Economist* que apresentava como "grande novidade" a apropriação do passado medieval pela extrema direita norte-americana. A série, iniciada em fevereiro de 2017, buscava desmistificar essa "grande descoberta", apontando para as inúmeras investigações que, por um lado, há tempos denunciavam o "affair vil" da extrema direita racista desenvolveu com o medievo desde ao menos o século XIX (STURTEVANT, 2017). Por outro lado, os ensaios publicados também buscaram reforçar e trazer visibilidade a uma Idade Média multiétnica, de acordo com uma série de investigações trazidas a público pelos autores do *Public Medievalist*. O material tomou proporções especialmente visíveis em face dos protestos da "Alt-Right" em Charlottesville (Virgínia, EUA), em agosto de 2017, onde os diversos grupos da extrema direita norte-americana exibiam, orgulhosos, uma série de símbolos e adereços que remetiam a uma "Idade Média" conforme o senso comum: branca, masculina, heróica – e, por que não, patética?

Se no contexto norte-americano as discussões sobre raça na Idade Média, sobretudo no âmbito público ou popular borbulhavam já antes dos eventos de Charlottesville – embora certamente tenham sido

potencializados por estes –, no contexto brasileiro, a ideia de se discutir tais temas chegaram em grande medida como novidade. Seja pelo seu ínfimo quadro acadêmico – que avançou somente nas duas últimas décadas, como já apontamos –, onde o tema da raça até aquele momento não havia suscitado grandes discussões; seja pela baixa representatividade de afrodescendentes no ensino superior de modo geral no Brasil – de onde surgem, em geral, os questionamentos também da representatividade racial na história; seja mesmo uma talvez inconsciente adesão à tese da natureza miscigenada do português medieval, tão bem expressada por Gilberto Freyre (1933), fato é que no Brasil, a questão da raça no medievo pouco, se jamais, foi explorada.

Todavia, outro aspecto precisa ser destacado aqui, que igual ou maior impacto causou entre os acadêmicos brasileiros: a ausência de espaços para a discussão ampla das apropriações e representações de uma Idade Média popular. Além disso, ficou evidente a defasagem de propostas do recurso à história pública, especialmente nos ambientes virtuais, por parte dos especialistas brasileiros. De fato, no contexto brasileiro, os espaços virtuais ocupados por acadêmicos e entusiastas do medievo via de regra se dividem entre os sites de grupos de pesquisa, no geral de teor acadêmico e de difícil acesso, e talvez por isso baixo alcance em meio ao público geral; e os sites de curiosidades e anedotas do passado medieval, cujo conteúdo, além de raramente discutir os impactos da apropriação do medievo no mundo contemporâneo – por exemplo em relação aos eventos recriacionistas que passaram a se alastrar em todas as regiões do país –, muitas vezes reforçam o tal caráter, apresentando informações com pouco ou nenhum embasamento acadêmico em vídeos no Youtube ou postagens em redes sociais.

Esse é o contexto em que surge, também, o trabalho do grupo extremista conservador *Brasil Paralelo*, com sua narrativa histórica conectando a batalha de Tours de 732, o movimento cruzadístico, a ordem de Cristo e a expansão ultramarina portuguesa, tudo em um caldo grosso misturando ficção histórica, carência metodológica, e excesso de verbas

de financiamento. Ainda assim, o sucesso alcançado pelo projeto e sua narrativa representou um forte alerta aos historiadores profissionais brasileiros e ressaltou, mais uma vez, a lacuna existente entre o saber produzido na academia e os produtos culturais que dominam o espaço público. Dado o contexto específico do Brasil na segunda década do século XXI e a crescente oposição ao conhecimento científico, sobretudo nas humanidades, provaram ser um prato cheio para produtores de conteúdo abastados e inescrupulosos diante de uma população ao mesmo tempo ávida por narrativas e suspeita dos historiadores profissionais.

Produção de conteúdo voltado ao público geral

Ainda que tardia, a inserção de medievalistas no espaço digital nacional tem crescido rapidamente e alcançado projeção significativa. Em parte resposta aos abusos de produções como do *Brasil Paralelo*, em parte como resultado dos avanços na própria academia, resultantes de renovadas reflexões em torno do papel da história nas sociedades contemporâneas, uma série de esforços surgiu nos últimos anos no Brasil no sentido de ampliar a presença de acadêmicos medievalistas no universo virtual. Assim, faremos um breve apanhado de alguns exemplos dessa natureza, uma vez que por sua própria natureza dispersa, a tentativa de esgotar todas as contribuições nesse segmento provar-se-ía ao menos hercúleo. Focamos então sobre as iniciativas diretamente ligadas ao estudo da Idade Média.

O esforço mais abrangente nesse sentido seja talvez atualmente o projeto em torno do grupo *Clio: História e Literatura*, que possui um setor de inserção voltado diretamente ao medievo, o *Medievalíssimo*. Abrangente pela sua presença nas mais diversas plataformas de redes sociais, além da produção e manutenção de conteúdos em site próprio. O *Medievalíssimo* está presente em redes como o *Instagram* e *Facebook*, no *Youtube* assume parte da programação do canal *Clio: História*

e Literatura, e se encontra em diversas plataformas de *streaming* com *podcasts* sobre temas vinculados ao estudo da História Medieval. Conforme a proposta dos seus autores, o *Medievalíssimo* – assim como seu host, o *Clio* – procura associar o conhecimento acadêmico com uma linguagem acessível e lúdica, própria dos canais de divulgação e das redes sociais. Ativo desde 2014 na plataforma *Youtube*, o projeto Clio conta com algumas dezenas de vídeos e já acumula mais de cem mil visualizações. Dentre seus materiais se destacam vídeos sobre o medievo, que somam a maior quantidade de acessos no canal. Produzido por professores, os programas trazem, ao mesmo tempo, um "ar de aula", de modo que seu apelo junto ao público consumidor dessa plataforma acaba sofrendo certo impacto negativo, sucedendo-se que não se pode comparar com o sucesso de canais estrangeiros como o *Modern History TV*. Por outro lado, seu foco voltado à educação, realçado pela série de produções vinculadas ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, evidencia as defasagens, no contexto educacional brasileiro, do tratamento de temas relativos à História Medieval.

Tal questão foi explorada por Cláudia Bovo, em um estudo no qual a autora analisou a problemática do ensino de História Medieval diante das propostas de reforma curricular apresentadas no contexto da BNCC (BOVO, 2018). Segundo diagnóstico realizado pela historiadora na região do triângulo mineiro, em escolas públicas, o conteúdo de história medieval no contexto do ensino apresenta uma série de deficiências em relação ao estudo acadêmico, sobre o qual o ensino deveria embasar-se. Como consequência, mesmo nos casos de domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, estes não se apresentam em concordância com o conhecimento científico. Daí deriva um dos elementos que exige maior presença dos historiadores nos espaços públicos, para além dos limites das universidades. É nesse sentido que a própria historiadora vem há tempos atuando, tanto na formação de quadros atentos aos problemas do medievalismo público, quanto na atuação nesse campo, entre outros, através de seu ativismo nas redes sociais. Destacam-se

dois projetos nesse cenário: *Esquinas medievais* – que, segundo Bovo, busca "avaliar produções digitais disponíveis nas redes sociais sobre Idade Média, entre podcast, vídeos e portais de produção científica" – e *Barbaridades Medievais: Instagram e divulgação científica* – um projeto desenvolvido na plataforma Instagram e voltado à divulgação científica de temas de História Medieval e medievalismos –.

É também através das redes sociais que outros grupos vêm trabalhando na construção de uma ponte entre os espaços acadêmicos e públicos. Dentre esses grupos o Polo Interdisciplinar de Estudos do Medievo e da Antiguidade (POIEMA), um projeto de ensino desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas desde 2018, busca, através de pesquisas e da extensão universitária, combater a mistificação do passado antigo e medieval. Uma de suas principais ações nesse sentido é a ampla atuação em redes sociais, onde se destaca o trabalho de apropriação dos espaços públicos digitais para o debate de temas relativos ao medievo. Na plataforma Instagram, por exemplo, o grupo vem se destacando pelo desenvolvimento de uma série de ações, dentre as quais o recurso às "lives", espaços para debates e interações do público geral com renomados pesquisadores do cenário brasileiro nos mais diversos temas. O que chama a atenção nesse projeto, e o difere, por exemplo, de propostas como das vídeo-aulas publicadas no Youtube, é o fato da proposta de interação seguir o modelo e linguagem impostos pela própria rede social, de modo que os convidados são convidados – se não forçados – a seguir uma lógica nova na divulgação do conhecimento. Ademais, pela sua própria natureza, a "live" do Instagram limita os debatedores pela própria tecnologia: o trabalho precisa ser feito via smartphone.

Este e outros esforços de grupos de pesquisa, professores e entusiastas do medievo nas redes sociais têm ampliado o debate em torno do caráter da Idade Média e sua relação com o conhecimento do público em geral. Todavia, não somente no emprego das tecnologias de comunicação e plataformas de redes sociais na internet é que o trabalho do historiador público vem se desenvolvendo. Paralelamente a esse espaço

e ao campo já tradicional do cinema e das artes, surgiu, com o advento tecnológico do computador pessoal e do *videogame*, um novo campo de formação de conhecimentos sobre o passado, através do desenvolvimento de jogos de temática histórica. Estes se estabeleceram logo cedo como uma vertente bastante lucrativa dentro da indústria de jogos, e têm cada vez mais chamado a atenção de pesquisadores para o fenômeno da formação histórica através dos *videogames*. Embora, nesse caso, a discussão ainda seja muito ampla no sentido da aplicabilidade do jogo no ensino de história e mesmo o papel da relação entre o acadêmico e o lúdico na formação do conhecimento, é importante destacar a existência de iniciativas voltadas para a produção de videogames diretamente ligados ao ensino de história medieval.

No cenário brasileiro se destaca, sem dúvida, o esforço do Laboratório de Estudos Medievais (LEME), que recentemente lançou o jogo *Os triunfos de Tarlac*, desenvolvido por Vinicius Marino Carvalho. Trata-se de um jogo de tabuleiro em formato eletrônico e material, ambientado na Irlanda dos séculos XIII e XIV. O jogo trabalha em torno de uma noção de gestão de reinos e domínios medievais em meio a uma constelação crítica, gerada pelo aumento da pressão inglesa sobre os pequenos reinos irlandeses. Baseado em um contexto real, o jogo tenta apresentar aos participantes as diversas facetas do jogo político, econômico e social da Idade Média, colocando-se como um veículo novo para a aprendizagem do passado medieval em relação direta com o campo da história pública (SANTANA, 2020).

Entre os recursos disponíveis, citamos o *Transkribus* (2020), uma ferramenta/plataforma que abarca tanto a dimensão da pesquisa quanto a divulgação dos resultados para o público acadêmico e geral. Trata-se de um projeto da União Europeia que incorpora uma inteligência artificial (IA) capaz de identificar letras e palavras, oferecendo uma transcrição. Para tanto, o esforço de pesquisa deve compilar um conjunto mínimo de 100 (cem imagens), que servirá como "parâmetros de aprendizagem" da IA. Após tal treinamento, a *engine* passa a identificar textos

com maior acurácia, poupando tempo e possibilitando a disponibilização do material em uma linguagem multiplataforma (XML).

Naturalmente, a plataforma não é perfeita e exige adaptações quando pensamos no exercício da paleografia medieval. Múltiplos elementos podem produzir erros, como a mudança súbita do escriba, a adoção de novos parâmetros de escritura, a escolha de grafias pouco usuais de palavras, o emprego de abreviaturas e/ou letras em miniaturas, a adoção da glossa e o estado de preservação do manuscrito são alguns dos casos mais recorrentes. Apesar disso, a velocidade de transcrição de dados pode compensar se este conjunto de elementos for considerado, além dos avanços do reconhecimento de manuscritura (*handwriting digit recognition* ou HDR, e o *intelligent word recognition* ou IWR) (ANIL; MANJUSHA; KUMAR & SOMAN, 2015, p. 493-500); outrossim, o exercício do paleógrafo não é dispensável, considerando seu papel crucial de conferência, ajustes e correção, uma vez que se trata de um desenvolvimento tecnológico de nicho, mais restrito ao exercício acadêmico e sem grandes frentes de financiamento.

Por fim, nesta vertente de produtos digitais voltados especificamente para o ensino, destacamos aquelas que podem envolver a produção colaborativa, como o mapa dos santos medievais da Mata Norte Pernambucana, conduzido por Renan Birro (Universidade de Pernambuco/campus Mata Norte). A experiência abarcou um projeto de iniciação científica (nível Ensino Médio) e tentou focar em cemitérios, igrejas, paróquias e santuários que evocavam santos instituídos durante a Idade Média. Neste sentido, trabalhou-se com uma bibliografia mais acessível sobre a História Medieval juntamente com Ensino e Tecnologia e História e Patrimônio, para capacitar o estudante para o exercício da atividade.

Em um segundo momento, o orientador e o estudante coletaram as referências sobre os santos no *site* da diocese local, das prefeituras e de informações coletadas junto à população da região. Após este levantamento nominal, colheu-se a geolocalização das localidades através de

uma base digital de mapas: parte das inclusões foi realizada pelo orientando, parte pelo orientador. Informações como uma minibiografia dos santos, iconografia específica, origem da devoção e ano também foram incluídas em uma planilha de dados. Por fim, o conjunto de informações gerado foi exportado para uma plataforma virtual que produz automaticamente um mapa interativo, a ser compartilhado com os alunos. A experiência mostrou-se bem sucedida e foi renovada para um novo exercício, permitindo a construção de um produto em constante ampliação, aperfeiçoamento e atualização.

Ressaltamos que a experiência em voga, executada com apenas um aluno, poderia ser compartilhada com uma turma em um recorte mais amplo ou dentro de outra temática; também seria possível recorrer a um aplicativo multiplataforma para a inserção de referências de modo colaborativo, fotos retiradas no local, depoimentos coligidos com os moradores etc. Assim, o(a) professor(a) ficaria responsável apenas pela revisão do conteúdo e exportação de versões a cada meta alcançada (dados obtidos de um dado, região municipal, cidade, região intermunicipal, Estado, país ou continente).

Conclusões

Diante deste curto e sucinto esforço exploratório, é preciso consolidar algumas posições que manifestam contornos nítidos. Em primeiro lugar, a necessidade urgente de um maior engajamento dos historiadores com o cenário digital, com as linguagens e usos tecnopopulares e dos interesses do público geral. Apesar das dificuldades, já é possível perceber uma maior aceitação e da mudança de orientação de modo geral, sem ignorar o campo dos estudos medievais.

Neste sentido, destacamos que uma leitura rápida do direcionamento adotado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias expõe claramente preocupações com "temas contemporâneos", com a História

Pública e com uma inserção cada vez maior dos educandos na produção e utilização de recursos digitais. Não será possível celebrar neste texto uma crítica acurada da Base neste quesito, mas cremos que uma saída possível para atender tais exigências requer uma preocupação com os usos do passado medieval na contemporaneidade em diferentes campos, espaços e recortes. Como fizemos questão de frisar desde o início, o interesse público pelo medievo é enorme e notório, mas nem sempre alimenta e/ou segue a demanda popular sobre o assunto; contudo, não há serventia em frisar a importância da "História Medieval" na Educação Básica ou Superior se não articulamos uma relação com a "Idade Média" consumida, digerida e que faz os olhos de crianças e jovens brilharem. Concomitantemente, é preciso aprender a ensinar o período medieval adequando conteúdos, formatos, linguagens, recursos e meios.

Portanto, um(a) leitor(a) atento(a) perceberá que a clássica pergunta "para que estudar História Medieval no Brasil?" ganhou novos contornos e problemas no século XXI (e em regime mais acelerado na última década). Além das deturpações e falsificações, dos usos comerciais, culturais, ideológicos, intelectuais e políticos, a preservação da área roga desesperadamente por uma maior proximidade com a sociedade, com o campo de Ensino e, por fim, na transmissão daquilo que se produz nas universidades para as salas de aula.

Sobre os autores:

Lukas Gabriel Grzybowski é Professor Adjunto de História Antiga e Medieval da Universidade Estadual de Londrina; professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História Social da UEL; Coordenador do grupo de pesquisa LEM - Leituras da Escandinávia Medieval; Editor da Revista Antíteses; Tesoureiro da Associação Brasileira de Estudos Medievais (2019-2021); Representante brasileiro no comitê da International Saga Conference; membro da Sociedad Argentina de Estudios Medievales. E-mail: lukas.grzybowski@uel.br

Renan Marques Birro é Professor de História Medieval e Ensino de História Medieval da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte; professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UPE (Profhistória); Pesquisador do Leitorado Antiguo (Leitorado/UPE), do Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM/USP), do grupo de pesquisa Leituras da Escandinávia Medieval (LEM/UEL) e do Núcleo de Medievalismos e Narrativas (LINHAS/UFRRJ). Membro da Sociedad Argentina de Estudios Medievales. E-mail: renan.birro@upe.br.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 8 set. 2020.

AMARAL, Clinio de Oliveira; LISBÔA, João Guilherme. **A Historiografia Medieval no Brasil**: De 1990 a 2017. Curitiba: Appris, 2019.

AMARAL, Clinio de Oliveira; LISBÔA, João Guilherme. A Idade Média encantada dos Arautos do Evangelho analisada através do medievalism. In: BIRRO, R. M. et. al. (Orgs.). **Aprendendo História**: Ensino & Medievo. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p.11-18.

AMARAL, Clinio de Oliveira; LISBÔA, João Guilherme. A religião analisada por meio do medievalism: a narrativa de Joana d'Arc pelos Arautos do Evangelho. In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (Orgs.). **Ensino de História Medieval e História Pública**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p.75-80.

ANIL, R.; MANJUSHA, K.; SACHIN KUMAR, S.; SOMAN, K.P. Convolutional Neural Networks for the Recognition of Malayalam Characters In: SATAPATHY, Suresh Chandra et. al. (Eds.). **Proceedings of the 3rd International Conference on Frontiers of Intelligent Computing:** Theory and Applications (FICTA) 2014. Vol.2. New York: Springer, 2015, p.493-500.

ASIMOV, Isaac. Encontro evitável. In: _____. **Eu, Robô**. São Paulo: Ediouro, 2004, p.212-240.

BIRRO, R.M. Ensino de História Medieval, eurocentrismo e BNCC (2015-2018): um debate recente? In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (Orgs.). **Ensino de História Medieval e História Pública**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p.175-183.

BIRRO, R.M. Jogos eletrônicos e medievalismo: reflexões e críticas na Educação Brasileira. In: BIRRO, R. M. et. al. (Orgs.). **Aprendendo História**: Ensino & Medievo. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p.37-46.

BLACK, Linda M. History of scholarship. *In*: MOORE, Michael Grahame; DIEHL, William C. (Eds.). **Handbook of Distance Education**. 4th edition. New York: Routledge, 2019, p.3-18.

BOVO, C. R. Por que Idade Média Dos motivos de se ensinar História Medieval no Brasil. *In*: FAUAZ, A. T. **La Edad Media en perspectiva latinoamericana**. Heredia: EUNA, 2018, p. 257-278.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade** Vol. 35, Num. 3, p.37-58, 2010.

CETIC.BR. **Tic Educação 2019**. Disponível em: http://www.cetic.br . Acesso em: 17 ago. 2020.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá Vol. 19, Num. 3, p. 603-610, dez 2015.

CROCKER, Holly A. Introduction: The Public Middle Ages. In: **FORUM V: PUBLIC MIDDLE AGES**. Ago. 2015. Disponível em: https://postmedieval-forum.com/forums/forum-v-public-middle-ages/.

DIEHL, William C.; CANO, Leslie. Charles A. Wedemeyer and the First Theorists. In: MOORE, Michael Grahame; DIEHL, William C. (Eds.). **Handbook of Distance Education**. 4th edition. New York: Routledge, 2019, p.19-30.

DURAN, Maria Renata da Cruz; QAYYUNM, Adnan. Brazil - Commentary. In: QUAYYM, Adnan; ZAWACKI-RICHTER, Olaf (Eds.). **Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas:** national perspectives in a Digital Age. Singapura: Spring Open, 2018, p.43-46.

ECO, Umberto. A Nova Idade Média. In: _____. **Viagem na irrealidade cotidiana**. 9.ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p.73-99.

FERNANDES, Adriana. "Debate atropelado sobre teto pode levar País a feudalismo fiscal" - Entrevista com Élida Graziane, procuradora do Ministério Público de Contas

do Estado de São Paulo. **Estado de São Paulo - Caderno de Economia**. Disponível em: http://economia.estadao.com.br Acesso em: 02 set. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala.** Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GRZYBOWSKI, L. G.; VISALLI, A. M. **A Idade Média entre a experiência e a imaginação.** [s.l.] Agosto de 2020. Podcast. Disponível em: https://www.mixcloud.com/TECHIS/a-peroba-2-idade-m%C3%A9dia-entre-a-experi%C3%AAncia-e-a-imagina%C3%A7%C3%A3o/. Acesso em: 8 set. 2020.

JUNG, Insung. Introduction to Theories of Open and Distance Education. In: _____ (Ed.). **Open and Distance Education**: Theory revisited implications for the Digital Era. Singapura: Springer, 2019, p.1-10.

LITTO, Fredric. Brazil. *In*: QUAYYM, Adnan; ZAWACKI-RICHTER, Olaf (Eds.). **Open and Distance Education in Australia, Europe and the Americas**: national perspectives in a Digital Age. Singapura: Spring Open, 2018, p.29-43.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.149-163.

McCARTY, W. Humanities Computing. In: McCARTY, W.; DRAKE, M. (Eds.). **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York: Marcel Dekker, 2003, p.1224-1235.

McCORMICK, R.; SCRIMSHAW, P. Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy. **Education, Communication & Information** Vol. 1 n.1, p.37-57, 2001.

MEDEIROS, Matheus Ferreira; MEDEIROS, Alexsandro Melo. Educação e tecnologia: explorando o universo das plataformas digitais e startups na área da educação. In: **Anais do V CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize, 2018.

MENEGUELLO, Cristina. Quem tem medo das aulas online? Três ideias sobre o ensino a distância. **Café História**. Disponível em: http://www.cafehistoria.com.br . Acesso em: 4 abr. 2020.

MENESES, Sônia. Livros, leitores e internautas: os guias da história e os embates pelo passado através da mídia. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia (Orgs.). **História pública em debate**: Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.159-183.

NYHAN, Julianne; TERRAS, Melissa; VANHOUTTE, Edward. Introduction. In: _____ (Eds.). **Defining Digital Humanities**. Farnham: Ashgate, 2013, p.1-10.

PACHÁ, Paulo. Why the brazilian far right loves the European Middle Ages). **Pacific Standard**, 2019. Disponível em: http://www.psmag.com . Acesso em: 12 mar. 2020.

RABEN, Joseph. Joseph Raben Founds "Computers and the Humanities", the First Humanities Computing Journal. **HistoryofInformation.com** Disponível em: http://www.historyofinformation.com . Acesso em: 9 set. 2020.

RISAM, Roopika. **New digital worlds**: Postcolonial digital humanities in theory, praxis, and pedagogy. Evanston: Northwestern University Press, 2018.

RODRIGUES, Nara Caetano. Tecnologias de informação e comunicação na Educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico** Vol. 6, Num. 1, p.1-22, 2009.

RUDNITZKI, Ethel; OLIVEIRA, Rafael. Deus vult: uma velha expressão na boca da extrema direita. **Publica - Agência de Jornalismo Investigativo**. Disponível em: http://www.apublica.org . Acesso em: 30 abr. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Historik: Theorie Der Geschichtswissenschaft**. Köln: Böhlau, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Historische Vernunft***:* Die Grundlagen Der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik 1. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

SANTANA, Crisley. Pesquisador da USP constrói game para ensinar história medieval. **Jornal da USP**. Disponível em: http://www.jornal.usp.br . Acesso em: 14 ago. 2020.

SEIXAS, Luma da Rocha; MELO FILHO, Ivanildo José; MELO, Rosangela Maria; GOMES, Alex Sandro. Design de Aplicação Ubíqua de Aprendizagem para oferecer suporte à conexão entre cidadãos e o patrimônio histórico. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação** Vol. 16, Num. 2, p. 260-269, dez. 2018.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção da inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido, **Educ. Soc.** Vol. 29, Num. 104, p.815-850, out. 2008.

SMITHIES, James. **The Digital Humanities and the Digital Modern**. London: Palgrave Macmillan, 2017.

STURTEVANT, Paul B. Race, Racism, and the Middle Ages: Tearing Down the "Whites Only" Medieval World. **Public Medievalist**, 2017. Disponível em: http://www.publicmedievalist.com . Acesso em: 8 set. 2020.

TRANSKRIBUS. Disponível em: http://transkribus.eu/Transkribus/ Acesso em: 10 set. 2020.

TSO, Anna Wing-bo. Introduction: Digital Humanities in Research, Practice, and Pedagogy. In: _____. (Ed.). **Digital Humanities and the New Ways of Teaching**. Singapura: Springer Open, 2019, p.ix-xi.

UTZ, Richard. Don't be snobs, medievalists! **Medievalists**, 2015. Disponível em: http://www.medievalists.net . Acesso em: 10 ago. 2019.

Curadoria digital e ensino de professores

O caso do verbete *Scriptorium* da *Wikipédia* lusófona

Rodrigo Bonaldo
Lucas Tubino Piantá

Introdução

> "One reason professional historians
> need to pay attention to Wikipedia
> is because our students do"
> (ROSENZWEIG, 2006, p. 136)

Este capítulo tem como objetivo debater o potencial pedagógico da ferramenta Wiki na formação de professores de história. Para isso, apresentamos o projeto de extensão Teoria da História na Wikipédia e, como estudo de caso, abordaremos o processo de editoração e reformulação do verbete *Scriptorium*. Ao final, argumentamos que a criação e reformulação de verbetes da Wikipédia abre possibilidades para o ensino de princípios da ética e da prática historiográficas. Esse potencial torna-se relevante ao ensino de professoras e professores, uma vez que lida, a partir do método histórico, com a educação para a informação. Por fim, defendemos a possibilidade de aprender e ensinar princípios centrais da pesquisa e do ensino de história através do trabalho com as ferramentas de uma plataforma Wiki.

A *Wikipedia* abriga o maior projeto de escrita digital da história na atualidade. O grande número de verbetes dedicados a tópicos de

história, ao lado da indexação privilegiada de suas páginas, torna a plataforma um ambiente globalmente relevante para a docência. De modo a evidenciar as virtudes pedagógicas da ferramenta Wiki na formação de professores do campo da história trazemos o relato de nossa experiência com o projeto de extensão *Teoria da História na Wikipédia*[1]. Esperamos que o testemunho da reformulação editorial do verbete Scriptorium, dedicado aos lugares de produção textual da Idade Média, ajude a compreender como o trabalho na enciclopédia online permite estreitar laços entre produtores e receptores de conhecimento.

Nossa exposição guia-se pelo seguinte problema: de que modo a escrita e a leitura enciclopédica pode, por meios digitais, auxiliar na formação de professores de história? Responderemos a essa questão de maneira particular, ainda que tenhamos a esperança de apresentar linhas gerais que possam ser perseguidas por outras experiências didático-pedagógicas.

Dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, fazemos uma breve exposição a respeito da *Wikipédia* para, na sequência, situar o projeto de extensão *Teoria da História na Wikipédia* na discussão sobre história pública, introduzindo, para isso, a noção de curadoria. Na segunda parte, faremos o relato combinado da orientação e da escrita do verbete *Scriptorium*, aproveitando a experiência como forma de responder a nossa questão norteadora. Ao final, discutimos o potencial pedagógico da ferramenta *Wiki* na formação profissional de professoras e professores de história.

Ensino, pesquisa e extensão com a Wikipédia

Antes de continuar a leitura deste capítulo, pedimos ao leitor que se afaste por um momento do texto e que abra, em seu lugar, uma nova aba de navegação, acesse o *Google* e digite "scriptorium". Os algoritmos

1. WIKIPÉDIA. Outreach Dashboard/UFSC/Teoria da História na Wikipédia Disponível em: https://bit.ly/3jocgHj . Acesso em 20/10/2020.

o direcionarão, muito provavelmente, para a Wikipédia, mais especificamente para o verbete de nossa autoria. Este é o alcance e a responsabilidade de ser um colaborador da maior enciclopédia digital da atualidade. É com base nesse potencial de difusão e acesso livre do conhecimento que o projeto *Teoria da História na Wikipédia* dedicou-se a intervir produzindo material de qualidade, reformulando e criando verbetes documentados pelo levantamento e compilação de seus respectivos estados da arte.

Mas a *Wikipédia* não é um projeto universitário. Ela é uma iniciativa de escrita livre e colaborativa. Isso significa que, dentro da plataforma, a autoridade dos profissionais da história precisa ser renegociada face a um conjunto autônomo de princípios e regras de convivência. Essas regras estão bem condensadas nos "Cinco Pilares" da *Wikipédia*. Seu aspecto não é meramente formal: os Pilares buscam disciplinar os próprios conteúdos registrados e atuam como potenciais mediadores das disputas de edição, as quais podem ser acompanhadas nos fóruns da plataforma.

Os Cinco Pilares determinam: 1) o caráter enciclopédico da *Wikipédia*, proibindo a expressão de opiniões pessoais, análises, conceituações e pesquisas inéditas; 2) a imparcialidade, principalmente através daquilo que se convencionou chamar de *NPOV* (*Neutral Point Of View*/Ponto de Vista Neutro), que se estabelece pelo equilíbrio no tratamento do tema apresentado pelo verbete entre diferentes correntes, localidades e opiniões socialmente disseminadas, assim como a atribuição do espaço apropriado aos assuntos correlatos de acordo com sua relevância no debate público; 3) que o conteúdo da *Wikipédia* é livre, editável por qualquer pessoa, regido pela licença (CC-BY-SA 3.0) e passível de reprodução sem qualquer custo, inclusive com fins lucrativos, desde que o conteúdo seja reproduzido sob a mesma licença livre e que os créditos sejam dados à *Wikipédia*; 4) existem normas de conduta a serem seguidas, que prezam pela civilidade, a busca pelo consenso em discussões, o respeito mútuo entre editores e a presunção de boa-fé ao deparar-se

com qualquer fuga às regras da plataforma; 5) além dos cinco pilares, não existem regras fixas na plataforma, o que permite a reformulação de suas regras secundárias, como os critérios para permanência de verbetes, votações para artigos destacados e posições de hierarquia. Portanto, quando alguma regra (fora os Cinco Pilares) impedir edições, ela pode ser transgredida a fim de que a colaboração seja feita[2].

Assim, um bom verbete de história precisa antes de tudo ser um bom verbete wikipédico. O verbete *Scriptorium* tem sua qualidade atestada pelo título de destaque, indicado por uma estrela dourada localizada no canto superior direito da página do artigo principal. O destaque significa que o verbete cumpre uma série de critérios, que vão desde a linguagem até a padronização das predefinições utilizadas para editar o código-fonte. Outro fator importante relacionado ao destaque foi a escrita de diversos verbetes secundários, que complementam o texto principal através de *hiperlinks*. Tanto os critérios que regem sua atribuição quanto o próprio título atribuído ao verbete não passam, no entanto, por uma análise de seu conteúdo historiográfico. É no campo da historiografia, ou seja, fora da *Wikipédia*, que ao texto pode ser atribuída validade didática, de síntese ou até mesmo de história pública ou digital.

O texto da Wikipédia também se distingue do texto historiográfico por não mobilizar um debate conceitual, teórico ou argumentativo. Seu caráter terciário limita as fontes utilizadas para a escrita, mas, quando aliado ao caráter livremente colaborativo, permite a atualização dos verbetes em tempo real, alimentando seus textos com notícias, artigos acadêmicos, livros, *blogs* etc. Também faz parte da linguagem utilizada na *Wikipédia* uma edição técnica, ligada ao código-fonte dos verbetes, onde são utilizadas predefinições, que se transformam em referências, citações, ligações externas, *hiperlinks*, imagens e subtítulos, entre outras formas de se intervir digitalmente no texto.

---

2. Cinco Pilares da Wikipédia. Disponível em https://bit.ly/3jhKpZb . Acesso em 20/10/2020.

É com base nesses estranhamentos disciplinares, mas também buscando estabelecer pontes de comunicação com o grande público, que surgiu o projeto *Teoria da História na Wikipédia*. Desde 2018, um grupo de bolsistas e voluntários cria e reformula verbetes da área de Teoria da História e História da Historiografia. A coordenação está a cargo de Flávia Varella e Rodrigo Bonaldo, professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As práticas do projeto provocam uma intersecção entre a história pública e a história digital. Entendemos que os trabalhos desenvolvidos pelo grupo assumiram características de "uma história colaborativa, na qual a ideia de 'autoridade compartilhada' é central" (SANTHIAGO, 2016, p. 28). Ao ingressar na comunidade wikipedista, estudantes e professores de história são obrigados a renegociar suas autoridades, respondendo a um sistema de valores diferente do acadêmico (VARELLA; BONALDO, 2020). No espaço virtual da *Wikipédia*, a voz do historiador é apenas mais uma. O fenômeno nos instiga a reconhecer, para usar as palavras de Valdei Araujo, "mais a imagem de uma circulação do que a de uma difusão para auditórios cada vez mais amplos". É assim que a noção do historiador como "curador de histórias" (ARAUJO, 2017, p. 209) inspirou nosso trabalho desde o início.

Construção do verbete *Scriptorium*

O verbete *Scriptorium* toma lugar na formação acadêmica de um professor de história, em primeiro lugar, como um desafio. Para Lucas Piantá, a experiência o levou a tomar contato com um número grande de informação sobre assunto específico, aliada à necessidade de sintetizá-la. Síntese é uma palavra importante no processo de formação. Em meio à hiperespecialização dos professores e a construção de currículos de graduação de história que precisam dar conta de variados períodos e abordagens, uma obra de síntese apresenta outra face da profissão: oferecer ao público uma obra que dê conta daquilo que há de mais importante sobre a temática de um verbete.

A *Wikipédia* organiza informações dispersas pela rede, agrupando-as em unidades lexicais (BRUNS, 2008; VANDENDORPE, 2015). É dessa maneira que as práticas que mobilizamos, como wikipedistas, aproximam-se do gesto de um curador. A curadoria digital surgiu no final do século passado. Até os anos 90, ela majoritariamente respondia à preocupação de preservar a informação face ao ritmo crescente da obsolescência tecnológica. Hoje, a expressão é também associada a posturas mais ativas, as quais envolvem a organização e a economia da informação. A *Wikipédia* talvez seja um dos melhores exemplos de como a curadoria digital ativa indica igualmente um gesto produtor de conhecimento (DALLAS, 2015; TERRES; PIANTÁ 2020).

O número de textos lidos e utilizados na escrita do verbete foi grande, como é possível observar nas referências bibliográficas encontradas no final da página do artigo principal. Em uma compilação, artigos, até mesmo livros inteiros, transformam-se em poucos parágrafos que precisam comunicar simples e rapidamente os elementos essenciais de uma longa leitura. Outro aspecto importante foi a seleção da bibliografia, que foi sendo expandida a partir da leitura de notas de rodapé e referências bibliográficas. O maior desafio, no entanto, reside na escrita. Por mais que o conteúdo da *Wikipédia* seja terciário e compilatório, foi preciso filtrar a linguagem dos textos acadêmicos para que a linguagem do verbete fosse acessível. Este desafio, no entanto, se transforma no maior legado da produção na *Wikipédia*: a experiência wikipédica condiciona uma escrita que se pretende inclusiva e comunicativa, sem apagar a complexidade das referências nem a necessidade de se buscar informações adjacentes através dos *hiperlinks* ou da construção de verbetes secundários.

Além dos esforços didáticos que permeiam a construção de um texto voltado para um público amplo, a participação no projeto *Teoria da História na Wikipédia e* na escrita do verbete *Scriptorium* permitiu que Rodrigo Bonaldo e Lucas Piantá desenvolvessem suas pesquisas. A curadoria digital realizada na *Wikipédia* de certa maneira serviu para

organizar a bibliografia de duas investigações independentes a respeito dos *scriptoria*. As reflexões de Piantá se materializaram no artigo *Scriptoria: prática, espaços e disciplina de (re)produção do saber na Idade Média*, escrito para a disciplina de historiografia medieval, ministrada por Rodrigo Bonaldo no primeiro semestre de 2018. Em 2019, o estudante pôde publicar seus resultados na revista *Rizoma* (PIANTÁ, 2019). Bonaldo, por sua vez, escreveu o artigo *Espaços de (re)produção da crença: o scriptorium ibérico de Zamora a Sevilha (s. VIII-XIII)*, que saiu no mesmo ano na revista *Roda da Fortuna* (BONALDO, 2019).

É interessante destacar que o contato com a *Wikipédia* provocou uma curiosa inversão na dinâmica da pesquisa acadêmica. Caso entendamos o verbete *Scriptorium* como uma forma de divulgação científica, temos de reconhecer que o trabalho na página de vulgarização precedeu a publicação dos artigos científicos. Desde o início, no entanto, Piantá e Bonaldo concordaram em trabalhar juntos na escrita do verbete, respectivamente nos papéis de wikipedista voluntário e coordenador/orientador, e ao mesmo tempo desenvolver suas pesquisas pessoas de modo razoavelmente independente. O fato do verbete *Scriptorium* ter precedido a publicação dos resultados científicos deve-se menos ao seu caráter de espaço de divulgação do que da natureza atualista da *Wikipédia*. Wiki, em idioma havaiano, significa precisamente rápido ou veloz (SILVA; MAYNARD, 2017, p. 26). Os meios acadêmicos de publicação, como sabemos, seguem um ritmo bem mais lento. Por fim, precisamos levar em consideração as caraterísticas de curadoria digital da *Wikipédia*. São características que remetem, como argumentamos, à economia da informação, à disposição e organização do saber, o que torna as sínteses enciclopédicas muito atrativas a uma propedêutica da pesquisa histórica.

Outro legado do projeto e do verbete é o interesse pelos debates da história digital e da história pública, materializados no Trabalho de Conclusão de Curso de Lucas Piantá. Seu TCC toma como objeto a negociação entre historiografia e *Wikipédia* através do

historiador-wikipedista. Em parceria com o colega Pedro Terres, Lucas Piantá redigiu ainda o artigo *Wikipédia: públicos globais, histórias digitais,* publicado na *Revista Esboços* (TERRES; PIANTÁ, 2020). Também junto a Terres, Piantá lançou o projeto de história pública *História na Wiki*, que atua nas redes sociais divulgando o funcionamento e o conteúdo histórico das versões anglófona e lusófona da *Wikipédia*. Rodrigo Bonaldo, por sua vez, tem escrito artigos em conjunto com a colega Flávia Varella. Historiadores da historiografia de formação, as reflexões de Varella e Bonaldo têm destacado o fenômeno da renegociação de autoridades e as práticas de curadoria expressas no enciclopedismo digital, sempre atentando para a escrita da história na *Wikipédia* (VARELLA; BONALDO, 2020).

Os diferentes problemas levantados por Bonaldo, Varella, Piantá e Terres encontram-se na encruzilhada entre história pública e história digital. Acreditamos que seja nesse mesmo caminho que residam as maiores potencialidades da ferramenta Wiki (e da *Wikipédia* em particular) para o ensino de professores de história. Dentre essas potencialidades, vamos destacar dois fenômenos interconectados: 1) o alcance da plataforma; 2) a possibilidade de capitalizarmos a popularidade da *Wikipédia* em benefício da educação para a informação.

Desde o dia de sua reformulação, 27 de julho de 2018, até o dia 27 de julho de 2020, o verbete somou 21.746 visualizações totais, numa média de 30 visitas diárias. O gráfico abaixo mostra a variação de visitas entre as duas datas. Entre os dias 25 e 28 de fevereiro de 2019, o verbete esteve na página principal da *Wikipédia*, o que acontece com os verbetes destacados. *Scriptorium* foi elevado a destaque no dia 5 de outubro de 2018.[3]

---

3. WIKIPÉDIA. Histórico de edições de "Scriptorium". Disponível em: https://bit.ly/3dQY1K8 Acesso em: 20/10/2020. Os gráficos foram gerados na Wikipédia e utilizam o sistema (m/dd/aaaa). Utilizamos a ferramenta "número de visitas", que pode ser encontrada na aba "ver histórico" referente a cada verbete. Cf: WIKIPÉDIA. Número de Visitas do verbete "Scriptorium". Disponível em: https://bit.ly/3oiWEID Acesso em: 20/10/2020.

Gráfico 1: Acessos ao verbete *Scriptorium* de julho de 2018 a julho de 2020. No eixo vertical, o indicativo de número de visitas de 0 a 600. No eixo horizontal, as datas nas quais o verbete foi visitado.

Fonte: Pageviews Analysis.

Em um período também de dois anos, dos dias 26 de julho de 2016 ao dia 26 de julho de 2018, antes da reformulação do verbete, o número total de visitas foi de 4.404, com uma média diária de 6 visualizações. Esse salto de visualizações advoga pela relevância dos trabalhos do Projeto *Teoria da História na Wikipédia*. Demonstra o potencial que a enciclopédia *online* possui em alcançar grandes públicos. Mesmo tratando de assunto bastante específico, o verbete *Scriptorium* oferece respostas a uma ampla gama de questões. Como verbete, *Scriptorium* tem uma escrita fragmentada. Um leitor interessado no romance *O Nome da Rosa*, no seriado televisivo *Vikings* ou na animação *Uma Viagem ao Mundo das Fábulas*, por exemplo, pode encontrar nosso verbete através de buscas no *Google*. São assuntos tratados em nosso texto pois apresentam figurações literárias dos *scriptoria* medievais. Da mesma maneira, buscas por assuntos mais amplos, como "romance histórico", "renascimento do século XII" ou "monges" e "ordens monásticas", podem igualmente aportar no verbete *Scriptorium*. A escrita fragmentada adapta-se às práticas de leitura do mundo digital. É assim que uma entrada da *Wikipédia* se torna tão bem indexada: ela é capaz de responder de modo objetivo às perguntas postadas pelos internautas em buscadores como

o *Google*. Isso ajuda a explicar o fato do verbete *Scriptorium* em geral surgir como primeira entrada em buscas online.

Gráfico 2: Acessos ao verbete *Scriptorium* de julho de 2016 a julho de 2018. No eixo vertical, o indicativo de número de visitas de 0 a 60. No eixo horizontal, as datas nas quais o verbete foi visitado.

Fonte: Pageviews Analysis.

O *Scriptorium* também é um verbete destacado. Além de possuir *hiperlinks* válidos de redirecionamento interno (as chamadas páginas secundárias), para que um verbete alcance o destaque é necessário que a entrada seja bem referenciada por fontes confiáveis. Esse tipo de demanda é um valor compartilhado entre a história acadêmica e o enciclopedismo digital. Isso significa que as políticas editoriais da *Wikipédia*, mesmo representando regras diferentes das correntes no mundo acadêmico, não parecem contradizer os princípios da ciência da história, cuja ética se guia pela "busca honesta e metódica da verdade histórica" (DE BAETS, 2013, p. 27). Não há espaço para o negacionismo, para teorias conspiratórias e pseudociência na *Wikipedia*. Conteúdo desse tipo, a não ser que apresentado enquanto fraude, são expurgados da plataforma e costumam encontrar acolhida em outros projetos, como a *Metapedia* (SILVA; MAYNARD, 2017). De fato, através de exercícios na *Wikipédia* é possível ensinar os rudimentos da crítica das fontes, aprender técnicas de levantamento bibliográfico, além de praticar uma

escrita clara, concisa e precisa. Essas virtudes epistêmicas são moedas correntes entre wikipedistas e historiadores. Todos precisamos checar e cruzar fontes, compreender suas hierarquias e questionar a parcialidade dos dados, além de saber apresentar nossos resultados.

Mas não apenas do trabalho com edição e reformulação de verbetes pode viver a aliança entre o ensino da história e o enciclopedismo digital. A *Wikipédia* vem sendo tratada por pesquisas recentes também como uma fonte primária (WYATT, 2020). Essa possibilidade existe uma vez que a plataforma mantém o registro de todas as edições, arquivando todas as pequenas e grandes alterações feitas em um verbete. Além disso, as páginas de discussão dos verbetes também são salvas, o que nos permite estudar os embates dentro da própria comunidade wikipedista. A função a qual conhecemos como "histórico" agrega igualmente números de acesso, gráficos de porcentagem de autoria e outros metadados que podem ser analisados por pesquisas interessadas em temas relacionados à história pública, à história do tempo presente e à história da historiografia digital. Em um momento no qual o "excesso de informação" se traduz em suspensão de juízo, abuso de notícias falsas e usos políticos e ideológicos do passado, o trabalho na *Wikipédia*, quando orientado pela ética historiográfica, pode ser um aliado poderoso na batalha pela educação para a informação. Se pudermos reduzir a mensagem deste capítulo em uma sentença: com base em nossa experiência, defendemos que seja possível aprender e ensinar princípios centrais da pesquisa e do ensino de história através do trabalho com as ferramentas de uma plataforma Wiki.

Conclusão

A *Wikipédia* hospeda o maior projeto de escrita da história digital do planeta. Suas páginas fazem parte de um projeto de edição colaborativa e de acesso livre. A plataforma é muito bem indexada em buscadores como o *Google* e consequentemente bastante acessada. As regras

de edição da *Wikipédia* são diferentes daquelas que encontramos em revistas acadêmicas instruídas pelo método histórico. Diferentes, mas não contraditórias: a enciclopédia livre preza por princípios éticos que acreditamos serem compatíveis, mediante renegociação de autoridade, com os valores e virtudes epistêmicas que se esperam da historiografia profissional. Aí reside uma possibilidade de interlocução e de divulgação científica na rede. Essa é também uma oportunidade para o ensino de história e para a capacitação profissional.

Na formação de professores e professoras de história, a participação em projetos como o *Teoria da História na Wikipédia* toma lugares diversos. Envolve atividades que passam pelo trabalho de levantamento bibliográfico e pelo trato específico da linguagem – visando principalmente o poder de sintetizar a informação. O caráter desse tipo de produção é voluntário, colaborativo, visa o amplo e livre acesso, aliado a avaliações e correções de rumo feitas por pares que não são acadêmicos de história. Ou seja, a dedicação à escrita de um verbete (principalmente de um verbete destacado e profissionalmente mediado como o *Scriptorium*) mobilizou, desde um projeto de extensão, aspectos relacionados à pesquisa e ao ensino, assim como orientou um importante debate relacionado aos usos práticos do passado e da história.

Estes lugares gestam condições para uma comunicação que independe de um diagnóstico prévio do interlocutor: o manejo da *Wikipédia* por parte do professor de história e a prática de suas políticas na escrita de verbetes contribuem, se não para que seu discurso seja acessível aos mais variados públicos, para que esta preocupação ao menos exista. O trabalho na *Wikipédia* responde a uma demanda geracional relacionada à história pública e à divulgação de história para amplas audiências. Verbetes como *Scriptorium* tem o potencial de alcançar uma grande circulação. Para isso, no entanto, precisamos pensar o equilíbrio entre conteúdo de pesquisa e formas de exposição, atentando para estilos de escrita localizados a meio caminho entre o jornalismo diário e a escrita acadêmica. O historiador wikipedista é acima de tudo um comunicador.

Além de questões que diretamente influenciam no trato com a linguagem e as formas de um texto e/ou de uma aula, um historiador-wikipedista tem em mãos uma ferramenta amplamente acessada pelos estudantes e que, desconhecida do professor ou da professora, pode vir a ser encarada como um problema. Portanto, o conhecimento e a participação ativa no funcionamento e produção de conteúdo na *Wikipédia* permitem-nos tratá-la como um aliado em sala de aula ou em projetos de extensão. Com o auxílio da *Wikipédia*, debates recorrentes sobre plágio, normas técnicas, confiabilidade, síntese, inclusão digital e acessibilidade, história pública e história digital, podem tomar novas formas, abrindo várias possibilidades de pesquisa e ensino. O manejo da Wikipédia também permite que profissionais da história estejam adiante no debate sobre o uso naturalizado e indiscriminado do conteúdo histórico não apenas na *Wikipédia*, como em toda rede. Pois as edições realizadas na *Wikipédia* também são uma fonte para o estudo da história do tempo presente e dos usos públicos do passado. Em síntese, a ferramenta Wiki, e a *Wikipédia* em particular, podem ser agentes importantes na luta pela educação para a informação e pelo direito à história e à verdade.

Sobre os autores:

Rodrigo Bonaldo é doutor em história e professor de teoria e filosofia da história na Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisa nas áreas de teoria da história, história da historiografia e história conceitual. É co-responsável pelo projeto *Teoria da História na Wikipédia*, além de ser coordenador do *Laboratório de História Pública da UFSC* (Lápis) e editor assistente da revista *Esboços: Histórias em Contextos Globais*.

Lucas Tubino Piantá é bacharel e licenciado em história pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestrando em história na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa nas áreas de história digital, teoria da história e história da historiografia. Atua em projetos

de história pública, sendo um dos editores do projeto *História na Wiki* e coautor da coluna *Hiperlink: conexões históricas digitais* ao lado de Pedro Toniazzo Terres, no site *História da Ditadura*.

Referências

ARAUJO, Valdei. O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. In: GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo. **Conversas sobre o Brasil**: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, p. 191-216, 2017.

BONALDO, Rodrigo B. Espaços de (re)produção da crença: o scriptorium ibérico de Zamora a Sevilha (s. VIII-XIII). **Roda da Fortuna**. Vol. 8, Num. 1, p. 77-110, 2019.

BRUNS, Axel. **Blogs, wikipedia, second life, and beyond**. New York: Peter Lang, 2008.

DALLAS, Costi. Digital curation beyond the 'wild frontier': a pragmatic approach. **Archival Science**, Vol. 16, Num. 4, p. 421-457, 2015.

DE BAETS, Antoon. Uma teoria do abuso da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Vol. 33, Num. 65 p. 17-60, 2013.

PIANTÁ, Lucas T. Scriptoria: prática, espaços e disciplina de (re)produção do saber na Idade Média. **Revista Rizoma**, Vol. 4, Num. 1, p. 3-15. 2019

ROSENZWEIG, Roy. Can history be open source? Wikipedia and the future of the past. **The journal of American history**, Vol. 93, Num. 1, p. 117-146, 2006.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas Palavras, Muitos Significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo. **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35

SILVA, Diego Leonardo; MAYNARD, Dilton. O portal Metapedia: revisionismo e histórico negacionismo no tempo presente. **Revista Transversos**, Vol. 01, Num. 11, p. 23-41, 2017.

TERRES, Pedro Toniazzo; PIANTÁ Lucas Tubino. Wikipédia: públicos globais, histórias digitais. **Esboços**, Florianópolis, Vol. 27, Num. 45, p. 264-285, maio/ago. 2020.

VANDENDORPE, Christian. Wikipedia and the Ecosystem of Knowledge. **Scholarly and Research Communication**, Vol 6, Num. 3, p. 1-10, 2015.

VARELLA, Flávia Florentino; BONALDO, Rodrigo Bragio. Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto Teoria

da História na Wikipédia. **Revista Brasileira de História**, Vol. 40, Num. 85, p. 147-170, 2020.

WIKIPÉDIA. Outreach Dashboard/UFSC/Teoria da História na Wikipédia Disponível em: https://bit.ly/3jocgHj. Acesso em: 20 out. 2020.

WIKIPÉDIA. Histórico de edições do verbete "Scriptorium". Disponível em: https://bit.ly/3dQY1K8 Acesso em: 20 out. 2020.

WIKIPÉDIA. Número de Visitas do verbete "Scriptorium". Disponível em: https://bit.ly/3oiWEID Acesso em: 20 out. 2020.

WYATT, Liam. Endless palimpsest: Wikipedia and the future's historian, **Studies in Higher Education**, Vol. 45, Num. 5, p. 963-971, 2020.

Cavaleiros de papel

Considerações sobre as histórias conectadas de diferentes usos do passado medieval na contemporaneidade dentro e fora do Brasil e seus possíveis impactos na formação do conhecimento histórico escolar

Carlile Lanzieri Júnior

> (...) as histórias conectadas permitem olhar simultaneamente, e de uma outra maneira, para processos históricos que, convencionalmente, pertenceriam a campos de estudos distintos (Ângela Barreto Xavier)

> Toda obra de arte é de alguma maneira, feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador (Pierre Bourdieu)

Introdução: a instrumentalização do passado

"Patriotas! Venho de longe em sagrada missão! [...] venha comigo contra os comunistas e traidores da pátria". A proferir frases simples e impositivas quase todas salpicadas com erros básicos de concordância verbal, com uma voz grave e milimetricamente pausada a misturar palavras de ordem, tais como "pátria" e "religião", um cavaleiro anônimo trota seu garboso alazão em um vídeo de pouco mais de um minuto de duração.[1]

1. Vídeo originalmente disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AadTW48G-jsk>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Portando um elmo em tons branco e prateado, um escudo azul, uma espada presa na bainha e uma bandeira do Brasil em punho, ele afirma estar ali para convocar todos os cidadãos de bem a participar das manifestações públicas que aconteceriam no dia 15 de março de 2020 a favor do presidente Jair Bolsonaro e contra o Congresso Nacional e o Superior Tribunal de Justiça (STF).

Produzido pela associação *Lux Brasil*, cuja logomarca estampa o escudo quase todo azul do cavaleiro, o tal vídeo circulou fartamente pelas redes sociais entre os dias 05 e 07 de março do mesmo ano, ou seja, na semana anterior à supracitada manifestação. Pontuadas por frases de efeito – algumas em latim –, as palavras do cavaleiro de cabelos cumpridos, mas cujo rosto foi ocultado pelo reluzente elmo, apelavam para os sentimentos "patriótico" e "religioso" de seus possíveis seguidores. Sentimentos avivados no mesmo discurso convocatório pela presença dos inimigos a serem derrotados em um cuidadoso jogo de oposições: de um lado, os "patriotas"; do outro, os "comunistas" e "traidores da pátria".

A música em tom marcial ao fundo dá o último toque de dramaticidade à cena que buscou em elementos ligados a uma suposta estética medieval (as armas, o próprio cavaleiro e a língua latina) a sua razão de ser. Armas para o combate prestes a ser travado e o latim (escrito de forma errada do ponto de vista gramatical, diga-se de passagem) como uma espécie de referência a uma pureza cultural cristã europeia perdida em algum lugar do passado para o qual os defensores de tal discurso parecem desejar retornar o quanto antes. Em tempos de grande propagação da pós-verdade, da autoverdade e das onipresentes *fake news*, é importante lembrar que o latim nunca foi uma língua falada no Brasil fora de poucos e restritos círculos religiosos e acadêmicos.

Defensor do Estado mínimo, da família tradicional, das liberdades individuais e do livre mercado, a associação *Lux Brasil* também afirma apoiar ações coordenadas entre "pessoas unidas pelos mesmos laços

ideológicos". Todas essas informações estão dispostas em seu *site*[2] que também traz uma série de textos, vídeos e *banners* contra as esquerdas e a favor do atual governo e suas doutrinas descritas como liberais na economia e conservadoras em termos de comportamento. Com explícitas manifestações de apoio ao governo americano e ao *american way of life*, todo esse material traz dispositivos de divulgação que facilitam o compartilhamento das informações ali dispostas pelas redes sociais. O vídeo do cavaleiro patriota que veio de muito longe também está lá. Não temos dúvidas de que esse tipo de informação e sua capacidade de propagação têm impactado a construção do conhecimento histórico e, por conseguinte, o conhecimento histórico escolar dia a dia exposto a questionamentos infundados e teorias conspiratórias. Compreender a amplitude desse impacto é o que nos mobiliza há quase dois anos de pesquisas e debates envolvendo discentes de graduação.

Medievalismos na modernidade tardia acelerada: a formação de um referencial teórico ao mesmo tempo amplo e específico

Como veremos nas próximas páginas, a tal aparição comentada logo nos primeiros parágrafos deste artigo não é uma novidade, menos ainda uma quimera brasileira em tempos incertos tomados por intermináveis crises econômicas e políticas e agora também sanitária e social. Na verdade, já há algum tempo e em diferentes partes do mundo, existe uma série de grupos e indivíduos que instrumentalizam o passado medieval para divulgar e legitimar mensagens que trazem conteúdos de cunho nacionalista, misógino e xenofóbico. Em tom belicoso, estas costumam prometer a defesa de valores tradicionais e o resgate de um passado grandioso outrora perdido (cf. LYNCH, 2016, p. 135-150). Provavelmente, o grupo mais conhecido e de maior amplitude em suas ações é a *English Defense League* (EDL), sobre a qual falaremos mais adiante.

2. Cf. <http://luxbrasil.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Capazes de seduzir muitas pessoas, essas ideias não são novas. Na verdade, remontam ao século XIX e ao início do XX. A novidade que há pelo menos dois anos desperta a nossa atenção e interesse é a facilidade de divulgação a elas permitida pelo advento das redes sociais ao longo da década que neste ano chega ao fim, algo que igualmente se tornou um enredado objeto de investigação para diversos pesquisadores dedicados à compreensão das ressignificações do passado medieval na contemporaneidade e suas conexões com diversos indivíduos e grupos organizados ou não que dentro e fora das redes sociais se auto definem como apolíticos que atuam em nome de valores tais como liberdade, propriedade e família.

Um desses pesquisadores cujas investigações têm nos referenciado é Andrew B. R. Elliott (2017) da Universidade de Lincoln, na Inglaterra, que há alguns anos se dedica a entender os meandros formados pelas relações entre o medievalismo, as práticas políticas da atualidade e as novas mídias de massa. A partir destas relações cercadas por disputas entre os mais variados segmentos do espectro político contemporâneo, da esquerda à direita, dentro e fora da Europa, Elliott forjou o conceito "medievalismo banal" (*banal medievalism*) cuja intensão basilar não é confrontar tais percepções do passado com o conhecimento histórico devidamente legitimado pelo meio acadêmico, mas entender como e porque tais ressignificações existem e fazem sentido para tanta gente nos dias de hoje, muito além dos *campi* universitários e dos cursos de História, evidentemente. E ainda com tal constructo conceitual sobre a mesa e tudo aquilo que com ele se relaciona, o mesmo Andrew B. R. Elliott acredita que essas ressignificações devem ser entendidas a partir dos contextos nos quais surgiram e dos públicos com os quais desejam se comunicar. Públicos que têm se mostrado cada vez mais vastos e plurais.

No Brasil, José Rivair Macedo (2009, p. 15 e 24-26), em uma de suas muitas incursões analíticas pelas intrincadas ligações entre História e Cinema e os efeitos destas sobre a sociedade, asseverou ser necessário

compreender o medievalismo como a presença de reminiscências da cultura medieval na contemporaneidade, ao passo que a medievalidade deve ser entendida como a Idade Média aparece nesta mesma contemporaneidade, mas apenas como uma referência para consumo rápido, muitas vezes estereotipada com o objetivo de se criar efeitos de realidades palatáveis aos públicos atuais. Referência que nunca, ou quase nunca, tem algo de fato a ver com esse período histórico. Ainda segundo Macedo, raramente as temáticas abordadas em tais circunstâncias refletem os avanços das pesquisas em curso ou já consolidadas, o que não exclui a necessidade de que essas apropriações precisam ser devidamente estudadas.

Pesquisadora dedicada à compreensão dos mais variados usos do passado medieval no mundo contemporâneo, assim como os referidos Andrew B. R. Elliott e José Rivair Macedo, Louise D'arcens (2016, p. 1), logo na introdução da coletânea por ela própria organizada, definiu o medievalismo como "[...] a recepção, interpretação ou recriação da Europa medieval em culturas pós-medievais". Por conseguinte, ainda na ótica de D'arcens, é possível definir que, desde pelo menos os séculos XVIII e XIX com todos os seus apelos nacionalistas e racionalistas, esse tipo de referência ao passado medieval está presente na literatura, no cinema e nas artes de um modo geral. Isso acontece não apenas na Europa, mas também nas Américas, na África e na Ásia. Edificações, obras literárias e, mais recentemente, séries televisivas e jogos de RPG, entre tantas outras possibilidades, a reviver histórias medievais existentes em diferentes lugares do mundo exemplificam o que D'arcens afirmou. Nos Estados Unidos, por exemplo, a catedral de Saint Patrick, no centro da cidade de Nova York, foi construída tendo o gótico como uma de suas principais referências, senão a única. Certamente, uma maneira bem pouco sutil de se exaltar a cultura e a ascendência cristã europeia dos primeiros colonizadores em detrimento das culturas dos nativos norte-americanos (BARRINGTON, 2016, p. 182). Por fim, ainda na coletânea organizada por Louise D'arcens, esse tipo de manifestação

deslocada no tempo foi definida por Candace Barrington (2016, p. 180-181) como "medievalismo global" (*global medievalism*), uma interessante ferramenta que tem nos ajudado a explicar como elementos da cultura medieval (ou considerados pertencentes a esta) foram absorvidos, conectados e atualizados pela cultura globalizada do século XXI.

Se o medievalismo banal de Andrew B. R Elliott e o medievalismo global de Candace Barrington em diálogo com o que José Rivair Macedo e Louise D'arcens trouxeram a debate nos últimos anos nos fazem pensar nas múltiplas maneiras pelas quais o passado medieval é ressignificado na contemporaneidade pelos usuários dos novos meios de comunicação de massa, a cultura do tempo acelerado arraigada na modernidade tardia proposta pelo sociólogo Hartmut Rosa (2019) indica uma das possíveis explicações para o aceite tantas vezes acrítico desses usos. Para Rosa, o imediatismo da vida acelerada no qual vivemos pouco ou nada se preocupa com a devida aferição das informações. Ele se contenta com o consumo destas que se mostram cada vez mais numerosas, fragmentadas, rarefeitas e diluídas em poucas frases que satisfazem os anseios urgentes de um público cada vez menos leitor e cada vez mais consumidor de verdades satisfatórias. Como essas informações não se sustentam diante de uma lufada de argumentações minimamente críticas, elas devem ser logo substituídas por outras de teor semelhante para que o desejo dos consumidores continue em alta.

Uma outra possível explicação que segue na esteira da tese de Hartmut Rosa está naquilo que recentemente Loui Dean Valencia-García (2020) definiu como "história alternativa" (*alt history*) fomentada majoritariamente por movimentos de extrema direita em anos recentes. Esta história alternativa, além de trabalhar com afirmações forçadas, simplistas, fatalistas e negacionistas, apela para o retorno de "tradições" (entre estas, a pátria, a família e a religião) que, via de regra, costumam esconder graves problemas socioeconômicos e toda sorte de preconceitos contra minorias sociais e étnicas. Portanto, se Hartmut Rosa analisou a aceleração na modernidade tardia como o elemento

que desconectou o tempo do espaço, de acordo com Valencia-García, os seguidores da tal história alternativa almejam um recuo acelerado no tempo, um recuo que os protegerá das mazelas do tempo presente e que os levará para uma época grandiosa na qual as tradições que tanto defendem supostamente existiam. Para nós, ao que parece até o momento, embora com evidentes especificidades locais, as manifestações de tais ideias nos dizem muito sobre um hipotético choque civilizacional de dimensões globais que muitos acreditam estar próximo e que para ele devem se preparar.

De maneira complementar, confiamos que a proposta de uma abordagem global e conectada que temos há algum tempo tomado como alicerce de pesquisa nos permite observar as tessituras e diferentes faces desse fenômeno histórico que se mostra amplo e complexo (CONRAD, 2016, especialmente o capítulo 8), mas que as convenções historiográficas ainda insistem em separar em função de verves nacionalistas detentoras de olhares assumidamente verticais (SUBRAHMANYAM, 2012, p. 114). Por fim, com essas referências em mãos, não podemos negar o fato de que esses movimentos de caráter quase planetário de reativação do passado com características assaz homogêneas e presentistas têm moldado a opinião pública e as políticas empregadas para dar um "justo" lugar à história e à memória em contextos aparentemente muito distantes uns dos outros (ROUSSO, 2014, p. 267).

Desde as nossas primeiras incursões analíticas já em 2018, trabalhamos com a hipótese de que estamos diante de uma memória global. Recém-construída, essa memória tem se mostrado como um derivado da cibercultura que se fez a reboque da ampliação do acesso à *Internet* e, por conseguinte, às redes sociais (LEVY, 1999). Igualmente acelerada, essa cibercultura ajudou a promover uma onda de descontextualizações ao aproximar pessoas de diferentes partes do mundo, pessoas que passaram a pensar e agir de forma convergente e a partir de novas referências de espaço e tempo (JENKINS, 2009). Aperfeiçoada pela ação contínua e direcionadora dos algoritmos (PERISER, 2012), a cibercultura encurtou as

distâncias, melhor, as ignorou a construir uma espécie de bolha cultural na qual seus participantes compartilham ideias e interesses semelhantes e se mobilizam contra inimigos comuns em uma linguagem estética que em um primeiro momento podemos julgar caricata, mas que é absolutamente coerente e inteligível para os seus usuários. Não obstante, essa aceleração própria da modernidade tardia ajudou a promover a ascensão de um novo regime de historicidade no qual as diferenças passaram a ser negligenciadas em benefício de uma liquidez que a tudo se adapta refazendo rapidamente suas formas (ROSA, 2019, p. 438-439).

Histórias conectadas de cavaleiros de cola, papel e plástico

Essa base teórica introdutória foi a que construímos e até aqui utilizamos nas reuniões de debates e pesquisas desenvolvidas no âmbito do *Vivarium – Laboratório de Estudos da Antiguidade e do Medievo* vinculado ao Departamento de História e ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) entre os anos de 2018 e 2020. Nestas reuniões, tivemos a participação de pós-graduandos e discentes dos períodos iniciais do curso que colaboraram no processo de triagem das reportagens que compõem a terceira e última parte deste artigo, assim como selecionaram as imagens que julgaram ser as que melhor iriam se adequar à proposta apresentada.[3]

No atual contexto, a atuação organizada de grupos que se auto definem como apolíticos ou contrários ao sistema vigente, como a já mencionada *English Defense League* que atua basicamente no Reino Unido, ganhou nossa atenção. De acordo com os dados coletados pelos referidos discentes na própria *Internet* (*Facebook*, *Instagram* e *Twitter*), este grupo de extrema-direita, criado há pouco mais de uma década, opera *on line* e em eventos públicos

3. No ano de 2017, no âmbito do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, ofertamos a disciplina optativa História, Memória e Usos do Passado na qual foram inseridas versões preliminares da pesquisa cujos resultados parciais ora trazemos a público.

a pregar a intolerância contra aqueles que consideram como invasores do território inglês, dentre estes, muçulmanos e minorias latino-americanas, africanas e asiáticas (cf. ELLIOTT, 2017, especialmente o capítulo 7). Ao mesclar racismo e nacionalismo, esta liga fomenta a percepção de que uma Idade Média branca e masculina de fato existiu (UTZ, 2020).

Assim como no vídeo do cavaleiro divulgado em março de 2020 pela *Lux Brasil*, palavras em latim também estão presentes na estética da EDL, até mesmo no emblema por ela utilizado em suas muitas ações ao ar livre, fardamentos e em seu site oficial.[4] Uma vez mais, o uso do latim para igualmente afirmar supostas purezas de origem e enfatizar os ideais de resgate cultural e luta contra a degenerescência contemporânea promovidos por tal grupo que parece ignorar, entre outras questões, a multiplicidade de línguas faladas na Europa à época das ordens cavaleirescas, com amplo destaque para a Inglaterra onde encontramos uma pluralidade cultural marcante, sendo estas de origens céltica, normanda e mesmo da cristandade oriental (cf. MEDEIROS, 2014).

Conhecer a *English Defense League* acabou logo nos levando para o outro lado do Atlântico Norte, para os Estados Unidos, mais especificamente para a cidade de Charlottesville, situada 200 Km a sudoeste da capital Washington. Nesta pequena e até então desconhecida cidade de cerca de cinquenta mil habitantes, grupos supremacistas manifestaram-se em praça pública contra a retirada de uma estátua do General Lee (1807-1870), um dos heróis da história daquele país sob a ótica dos sulistas norte-americanos. Em agosto de 2017, a portar a bandeira dos estados confederados e também armas (escudos, elmos e capacetes) a imitar as que supostamente teriam sido utilizadas pelos cavaleiros medievais, os manifestantes enfrentaram grupos opositores e a própria polícia local.[5]

---

4. Cf. <http://www.englishdefenceleague.org.uk/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

5. Informações obtidas na Internet nos seguintes endereços eletrônicos: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40913908, https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/12/album/1502552919_477485.html#foto_gal_25 e https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/12/internacional/1502553163_703843.html?rel=mas. Acesso em: 13 out. 2018.

Encontro com características semelhantes, porém, com uma repercussão bem menor, ocorreu bem longe da Inglaterra e dos Estados Unidos. Em Teresina, no dia 21 de dezembro de 2019, três jovens a usar roupas "medievais" (elmos de plástico e túnicas pretas com uma cruz branca improvisada estampada no peito) e se definindo como "templários" tentaram impedir o encontro de mulheres que ali estavam para defender pautas feministas diante da Igreja São Benedito, situada bem no centro da capital do estado do Piauí. Um dos líderes do trio afirmou ter ido para aquele local por ser contra as reinvindicações das manifestantes, porque elas estavam a atacar princípios da religião cristã, e também pelo fato de a igreja ser uma propriedade privada.[6]

Muito provavelmente, estes mesmos jovens estiveram expostos (e certamente concordam) com as narrativas visuais que dão ares messiânicos às ações do presidente Jair Bolsonaro e com os diversos *memes* e vídeos de curta duração que se espalham dia e noite pela *Internet* a representar o chefe do executivo brasileiro com os paramentos de um cavaleiro templário, elementos cujo objetivo é o conectar a um passado judaico-cristão europeu medieval idealizado, mas que essas pessoas acreditam ter de fato existido e que Bolsonaro teria a missão de proteger e/ou resgatar (LANZIERI JÚNIOR, 2019; PACHÁ, 2019).

Neste mesmo contexto que conecta Inglaterra, Estados Unidos e Brasil, observamos a ascensão de grupos religiosos que compreendem a Idade Média como uma espécie de paraíso perdido da educação, encarando as mudanças do mundo contemporâneo como a mais absoluta degenerescência, o fundo do poço de uma história que definem como cíclica e que está prestes a acabar e dar espaço a outra (VALENCIA-GARCÍA, 2020, p. 5 e 9). Não por acaso, esses mesmos grupos têm incentivado a volta do estudo do latim e da tradução de autores medievais, tais como Bernardo de Claraval (1090-1153), Hugo de São Vítor

6. Informações obtidas na Internet no seguinte endereço eletrônico: https://revistaforum.com.br/mulher/homens-vestidos-de-cavaleiros-templarios-invadem-protesto-feminista-no-piaui/. Acesso em: 30 mai. 2020.

(1096-1141) e Tomás de Aquino (1225-1274), como formas de disseminar uma certa pedagogia que existiu e formou gerações de discípulos entre os séculos XI e XII e que pode muito bem, segundo essas pessoas, preparar as gerações vindouras.

Tal percepção com nítidos laivos mitológicos, teleológicos e simplificadores acerca da educação medieval foi sintetizada na série *Pátria Educadora* produzida e distribuída pela *Brasil Paralelo*, destacadamente em seu *Capítulo 1*.[7] Sem depoimentos de professores que estão a atuar nos diferentes níveis da Educação Básica e demais especialistas no assunto, ou mesmo filósofos, sociólogos e antropólogos que tratem o tema a partir de diferentes ângulos e abordagens, o documentário há alguns meses disponível gratuitamente no *YouTube* traz uma série de críticas veladas à educação dita de esquerda (por ser crítica e revolucionária, na visão dos produtores) que ganhou corpo no Brasil ao longo do século XX, mas sem mencionar os problemas estruturais de natureza socioeconômica que aqui existem desde o período colonial. No fim, é nítida a defesa do *homeschooling* presente no documentário que tem como esteio a retomada da educação clássica vendida em cursos promovidos *on line* pelos autores e participantes do documentário.

Nas nossas últimas reuniões presenciais realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2020, nossos debates em busca de explicações plausíveis para tais eventos que atraem cada vez mais seguidores dentro e fora do Brasil indicavam que, embora separadas fisicamente por milhares de quilômetros de distância, o tema em comum entre todas essas histórias recentes é a presença do cavaleiro medieval, ou de uma determinada estética que a ele faça menção e também à própria Idade Média e ao cristianismo. Mas por que exatamente o cavaleiro? Esse é o ponto. Acreditamos que não há uma resposta única para esse questionamento,

7. Vídeo originalmente disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EU5sAWPKg-Mc>. Acesso em: 10 mai. 2020.

mas um conjunto de repostas e elas devem ser assim trabalhadas: em conjunto. Vamos a elas.

Em um contexto de crescente valorização do indivíduo no qual expressões próprias do mundo corporativo, tais como "empreendedorismo", "meritocracia" e "proatividade", soam como mantras monocórdicos, o cavaleiro surge como uma espécie de glamourização das lutas cotidianas nas quais os melhores, os mais fortes e os mais bem preparados vencem.[8] Também, em um contexto de ascensão do neofascismo na Europa e nas Américas, o cavaleiro pronto para o embate emerge como aquele que virilmente protege os seus contra toda e qualquer ameaça externa (STANLEY, 2019, p. 84-96). De forma complementar, podemos considerar que as imagens desses antigos senhores da guerra e da paz servem aos que desejam recuperar (ou reviver) o mito do projeto civilizador europeu, branco e cristão que por muito tempo lhes serviu como instrumento de dominação patriarcal e ocultamento das diferenças (PEREIRA & TORELLY, 2020). Tradições inventadas que pouco dizem sobre o passado e muito sobre as agendas supremacistas que grassam faceiras na atualidade (JONES, KOSTICK e OSCHEMA, 2020, p. 10).

Também não descartamos as influências de um militarismo romântico com traços quixotescos que impregna o imaginário ocidental há alguns séculos, sobretudo por meio da literatura (PINKER, 2013, p. 269; ALMEIDA, 2010, p. 11-12). Em tempos mais recentes, este mesmo imaginário recebeu um novo impulsionamento com o cinema e, nesta década, com as séries de TV altamente populares como *Game of Thrones* e *Knightfall*. Ao apelar para uma estética considerada medieval aliada a histórias de aventuras que remontam à idade Média, tais produtos ajudaram (e ajudam) moldar ainda mais o imaginário social acerca deste período histórico. Não somos contra o entretenimento e os possíveis

8. Não por acaso, livros de autoajuda como O cavaleiro preso na armadura e A arte da guerra fazem enorme sucesso e ficam semanas ou mesmo meses seguidos nas listas dos mais vendidos.

debates que podem suscitar em função de suas releituras do passado, mas torna-se preocupante quando tais produtos se transformam em justificativa para a intolerância e a violência (JONES, KOSTICK e OSCHEMA, 2020, p. 11).

E por que os cavaleiros medievais no Brasil? Além de revelar o apagamento das fronteiras culturais comum à modernidade tardia acelerada e de uma memória global promovida pela mencionada cibercultura, conforme expresso em parágrafos anteriores, tal apelo desponta como uma forma de conectar o passado de nossa nação ao passado europeu e à cultura ocidental de um modo geral. Se na Europa e nos Estados Unidos, tais personagens lutam contra os que ameaçam a cultura ocidental judaico-cristã, no Brasil, esses inimigos são as minorias sociais e movimentos ligados ao feminismo e à comunidade LGBT, que estariam a ameaçar essa mesma cultura ocidental judaico-cristã e os valores da família e da pátria.

Na sequência de nosso raciocínio, há também a presença de emergentes lideranças religiosas que enxergam no medievo uma espécie de apogeu cultural do cristianismo que, via conquista portuguesa, aqui desembarcou na esperança de se manter a salvo de nocivas influências externas, destacadamente o islã. Nada mais distante da saudável abordagem global que vem ganhando cada vez mais espaço e adeptos entre os historiadores que, entre vários outros assuntos, trazem a debate a questão étnica para se pensar os passados antigo e medieval, o que dá vez e voz aos que, por exemplo, defendem a existência de uma Atenas Negra contra uma Atenas ariana embranquecida ao longo do século XIX e que permaneceu encrustada na historiografia contemporânea sem um devido questionamento (BERNAL, 2005, p. 13-31). Tudo isso sem mencionar a importância das abordagens reorientadas que se colocam contra envelhecidas teses econômicas eurocêntricas que insistem em pensar a história tendo como base tão somente aquilo que aconteceu em algumas poucas regiões acima do Mediterrâneo, ignorando outros passados e seus milhares de anos de histórias em benefício de fatos ocorridos nos

últimos quinhentos anos (FRANK, 1998). E em todos os casos citados neste texto fica patente a ideia de que tais apropriações dizem bem mais sobre a atualidade do que os possíveis episódios e personagens históricos nos quais se inspiraram.

Na esteira do entendimento deste processo, é preciso enfrentar o que Jill Lepore (2010, p. 19) definiu como "fundamentalismo histórico". E isso passa pela necessidade de se problematizar a história medieval em busca de novas abordagens que permitam a percepção dos encontros e trocas culturais em recortes temporais e espaciais amplos sem um centro previamente definido como único, melhor e/ou mais importante. Como pesquisadores, mas sobretudo como professores formadores de outros professores e cidadãos do século XXI, temos a certeza de que uma Idade Média mítica e imaginada não contribui em nada para a seriedade exigida pelos debates que atualmente se impõem. Fazer esses questionamentos e aventar novas possibilidades de ensino e pesquisa não desonra o passado e não nos desobriga de estudá-lo seriamente (LEPORE, 2010, p. 124). Neste sentido, há a necessidade de se rever o papel da divulgação do conhecimento histórico, assim como a construção do conhecimento histórico escolar e o posicionamento acadêmico perante a própria realidade social e política (SILVEIRA, 2016, p. 51). Olhar mais abrangente do medievalista, e dos medievalistas sul-americanos em específico, que leva em consideração as diferenças no espaço e no tempo pode ser fundamental. Por conseguinte, excluir os estudos de História Medieval dos currículos escolares como as primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chegaram a propor é um equívoco e cabe a nós medievalistas dizer porque ela é relevante para as sociedades contemporâneas. Não o fazer não está em pauta.

Conclusão

Pensar em uma História Pública como muitos historiadores atualmente têm feito é pensar em uma História escrita e divulgada tendo como base outros protocolos, novas demandas, novos meios de difusão e,

talvez o mais importante, novas formas de percepção em relação ao nosso ofício que nos apontam para a certeza de que a descolonização da História é uma arma poderosa contra os supremacistas e integristas que se aninham física e virtualmente em torno da *alt history* (VALENCIA-GARCÍA, 2020, p. 20). Concomitantemente, pensar a construção do conhecimento histórico escolar como aqui mencionado é levar em consideração essas novas demandas e também questões éticas que regem a nossa profissão, sobretudo na lida diária com a formação de novos professores e pesquisadores que atuarão em várias frentes, sendo a principal delas a Educação Básica ofertada em escolas públicas.

Sem dúvida, tudo isso nos apresenta a urgente necessidade de compreensão e diálogo com outros regimes historiográficos, tais como os mencionados escolar e de circulação ampla. Portanto, pensar em uma História Pública e no conhecimento histórico escolar também é pensar que os nossos públicos não podem ser formados apenas pelos pares autorizados a legitimar (ou não) o que ano a ano escrevemos e também como a História é pensada em outros espaços para além dos muros da academia (NICOLAZZI, 2019, p. 211-212, 214 e 218-219). Sem a pretensão de um ponto final, muito menos uma explicação definitiva, afinal nossas análises encontram-se em construção, encerramos com as palavras admoestativas de Michel-Rolph Trouillot (1949-2012) e com as ainda cheias de esperança e ensinamento de Carl Sagan (1934-1996):

> Muito antes de ler as Meditações Atemporais de Nietzsche, eu sabia intuitivamente que as pessoas podem sofrer de overdose histórica, reféns complacentes dos passados que criam (TROUILLOT, 2015, p. xxii).

> Os relatos espúrios que enganam os ingênuos são acessíveis. As abordagens céticas são muito difíceis de encontrar. O ceticismo não vende bem. Uma pessoa inteligente e curiosa, que se baseie inteiramente na cultura popular para se informar sobre uma questão como Atlântida, tem uma probabilidade centenas de milhares de vezes maior de encontrar uma

fábula tratada de maneira acrítica em lugar de uma avaliação sóbria e equilibrada (SAGAN, 1996, p. 20).

Sobre o autor:

Carlile Lanzieri Júnior é Graduado em História pelas Faculdades Integradas de Cataguases, instituição na qual também se especializou em "História: Ensino e Escrita". Mestre em História pela Universidade Feral do Espírito Santo e Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense, desde 2013, é professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso. Neste programa, atua e orienta pesquisas na linha "Fronteiras, identidades e culturas". Membro do *Vivarium* - Laboratório de Estudos da Antiguidade e do Medievo, também é coordenador do Grupo de Pesquisa "Sociedade, Educação e Filosofia na Idade Média". Seu atual Projeto de Pesquisa, "Os usos do passado e o papel do medievalista diante de seus novos públicos", busca o diálogo entre a História Pública, a História Global e o Ensino de História da Idade Média. É pesquisador do *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. Autor de diversos artigos e capítulos de livros, seu livro mais recente é "Homens de Pedra: tradição, memória e harmonia na pedagogia de João de Salisbury e outros mestres medievais".

Referências

ALMEIDA, Néri de Barros. A cavalaria: nova leitura para um tema fundamental. In: BARTHÉLEMY, Dominique. **A cavalaria**: da Germânia antiga à França do século XII. Campinas: Unicamp, 2010, p. 11-14.

BARRINGTON, Candace. Global medievalism and translation. In: D'ARCENS, Louise (ed.). **The Cambridge companion to medievalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 180-195.

BAUMAN, Zygmunt. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BERNAL, Martin. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia. In: FUNARI, Pedro Paulo A. (org.). 2. ed. **Repensando o mundo antigo**. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005, p. 13-31.

D'ARCENS, Louise. Introduction – Medievalism: scope and complexity. In: D'ARCENS, Louise (ed.). **The Cambridge companion to medievalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 1-13.

ELLIOTT, A. B. R. **Medievalism, politics and mass media**: appropriating the Middle Ages in the twenty-first century. Cambridge: D. S. Brewer, 2017.

FRANK, Andre Gunder. **ReOrient**: global economy in the Asian age. Berkeley / Los Angeles / London: University of California Press, 1998.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JONES, Chris, KOSTICK, Conor e OSCHEMA, Klaus. **Making the medieval relevant**. Berlim/Boston: De Gruyter, 2020.

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Ontem e hoje, o porta estandarte: reflexões sobre os usos do passado medieval, a estética bolsonarista e os discursos recentes da direita rasileira. **Roda da Fortuna**, v. 8, n. 2, p. 189-209, 2019.

LEPORE, Jill. **The whites of your eyes**: the tea party's revolution and the battle over American history. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Edições 34, 1999.

LYNCH, Andrew. Medievalism and the ideology of war. In: D'ARCENS, Louise (ed.). **The Cambridge companion to medievalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, p. 135-150.

MACEDO, José Rivair. Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. In: MACEDO, José Rivair & MONGELLI, Lênia Márcia (orgs.). **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê, 2009, p. 13-48.

MEDEIROS, Elton Oliveira Sousa de. Mito e história no campo de batalha: apropriação e interpretação do passado pelo medievo e como história nacional. **Revista de História Comparada**, v. 8, n. 2, p. 29-59, 2014.

NICOLAZZI, Fernando. Os historiadores e seus públicos: regimes historiográficos, recepção da história e história pública. **Revista História Hoje**, v. 8, n 15, p. 203-222, 2019.

PACHÁ, P. H. Por que a extrema direita brasileira ama a Idade Média europeia? Disponível em: https://www.viomundo.com.br/politica/

paulo-pacha-por-que-a-extrema-direita-brasileira-ama-a-idade-media-europeia.html. Acesso em: 31 jul. 2019.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a Internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Por uma aula não narcísica: como representar "o outro" no ensino da História. In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-aula-de-historia-nao-narcisica/. Acesso em: 2 mar. 2020.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza**: por que a violência diminuiu. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Unesp, 2019.

ROUSSO, Henry. Rumo a uma globalização da memória. **História Revista**: revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História, v. 19, n. 1, p. 265-279, 2014.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SILVEIRA, Aline Dias da. Algumas experiências, perspectivas e desafios da medievalística no Brasil frente às demandas atuais. **Revista Brasileira de História**, v. 36, n. 72, p. 39-59, 2016.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do "nós" e "eles". 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Impérios em concorrência**: histórias conectadas nos séculos XVI e XVII. Lisboa: ICS, 2012.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the past**: power and production of history. Boston: Beacon, 2015.

UTZ, Richard. **Neomedievalismo e mídia**. *Live* realizada pelo Grupo de Estudos em História Medieval (GEHM) da Universidade de Montes Claros (Unimontes) no dia 03 de junho de 2020.

VALENCIA-GARCÍA, Loui Dean. Far-right revisionismo and the end of the History. In: VALENCIA-GARCÍA, Loui Dean (ed.). **Far-right revisionismo and the end of the History**: alt/histories. Nova York/Londres: Routledge, 2020, p. 3-26.

Representações das sociedades da Alta Idade Média sobre a natureza e os animais e o que podemos aprender sobre a nossa própria relação com o meio natural

Raquel de Fátima Parmegiani

Introdução

Nas últimas décadas a sociedade contemporânea interessou-se em trazer para a esfera pública discussões voltadas ao meio ambiente. Questões como aquecimento global, acidentes naturais, crimes ambientais de grandes proporções, esgotamento de recurso imprescindíveis a vida humana como a água potável, assim como ações ligadas a desenvolvimento sustentável como consumo consciente, preservação de ecossistemas etc., passaram a ser elementos centrais em discussões e acordos de políticas em âmbito internacional.

Instigados por essa cena política, mas também por mudanças internas do fazer científico em relação ao entendimento do mundo natural e de seu lugar na vida humana, muitos historiadores passaram a refletir sobre a relação que as sociedades do passado desenvolveram com a natureza. Ponto central destes estudos é que os seres humanos constroem sentidos diversos para o que chamamos de natureza e certamente essa palavra nem sempre designou a mesma coisa:

> O ser humano age sempre a partir de sentidos e compreensões, estando imerso na linguagem, nos mecanismos de cognição e na presença de

> visões culturais historicamente construídas. A apropriação dos recursos da natureza e a valoração das paisagens, nesse sentido, possuem uma clara historicidade. Basta lembrar que o ouro não possui valor econômico universal, sendo irrelevante, por exemplo, para os grupos indígenas que cruzavam o território da atual Serra do Espinhaço antes da chegada dos europeus. (PÁDUA, 2010, p. 93).

De maneira geral, na medida em que as sociedades humanas foram construindo seus habitats, a partir de interações com espaços geográficos diversos por todo planeta, emergiram incontáveis exemplos de práticas materiais e percepções culturais em relação ao mundo natural. E para Pádua (2010), a produção de um entendimento sobre esse mundo tornou-se um componente básico da própria existência social.

Partindo do pressuposto de que o comportamento social dos seres humanos em relação ao mundo natural, assim como a própria estruturação socioeconômica da vida coletiva, passa pelas visões de natureza e dos significados da vida humana, traremos aqui uma proposta de reflexão histórica sobre o meio ambiente, tendo como base da discussão a representação que as sociedades do medievo europeu tinham sobre a natureza.

Propomos como documento histórico para o desenvolvimento desse trabalho duas obras que, por sua característica enciclopedista, ou seja, por serem textos que nos remetem a uma tradição de escrituras que objetivavam proporcionar a seus contemporâneos uma síntese do conhecimento sobre as coisas e qual lugar e função destas no mundo, nos dão vestígios da representação geral do saber sobre a natureza nas sociedades da Alta Idade Média. Trata-se da *Doutrina Cristã* de Agostinho de Hipona (escrito entre os anos de 397 a 427 d.C.) e das *Etimologias* de Isidoro de Sevilha (escrito entre os anos de 615 a 621 d.C.).

De onde deve partir essa discussão?

Falar da relação que determinada sociedade tem para com a natureza e os animais, como já apontamos, envolve, em muitos aspectos, a forma como essa se relaciona com a natureza e a ecologia. Ao tratar dos animais, por exemplo – pela proximidade que eles têm com os seres humanos -, a forma como são compreendidos nos permite propor questões sobre as concepções que se tem em relação a própria natureza humana, de outras criaturas e das fronteiras que os separam.

Ao colocar essa relação numa perspectiva histórica, percebemos que ela tem uma ação direta na forma como as sociedades se relacionam com atividades essenciais da vida cotidiana: exploração da natureza, tradição alimentar, organização espacial dos núcleos populacionais etc. Isto é importante, dado que o aprendizado histórico é algo que necessita do exercício dialético entre sujeito individual e ser social.

A questão ambiental nos permite fazer facilmente essa relação. A proposição desse assunto pode se dar a partir do material didático ligado à disciplina de biologia, por exemplo. O estudo da taxonomia – parte da biologia que descreve, nomeia e classifica todos os seres vivos – poderia servir nessa nossa proposta de trabalho, como um contraponto em relação aos documentos históricos selecionados para a atividade, visto que este material carrega objetivos semelhantes àqueles que apontamos acima sobre os textos de caráter enciclopédicos tardo antigos.

Destaca-se aqui a importância de irmos a contrapelo da chamada "grande narrativa histórica do Ocidente" e de fazer um exercício de reflexão que caminhe no sentido do que Said chama de "experiencias divergentes", na forma como será proposto esse conhecimento sobre a Antiguidade Tardia. Para este autor, é importante que sejamos capazes de interpretar sociedades diversas em conjunto:

> (...) Ao justapor experiencias, ao deixar elas interagirem, meu objetivo político interpretativo (no sentido mais abrangente) é colocar em convívio visões e experiências ideológica e culturalmente fechadas umas às outras,

> e que tentam afastar ou eliminar outras visões e experiências. Longe de querer reduzir a importância da ideologia, a exposição e a acentuação da divergência realçam sua relevância cultural; permitem-nos apreciar sua força e entender sua influência ainda viva. (SAID, 2011, p. 75).

Portanto, não podemos de forma alguma situar essa discussão numa narrativa evolutiva da História Humana. É preciso aqui propor o exercício de ensino-aprendizado, mantendo todos os esforços em construir um diálogo entre sociedades distintas. As diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia devem ser abordadas por meio de um processo dialético com a vivência do estudante. É esse exercício de fazê-lo posicionar-se em relação ao conhecimento histórico que permitirá a ele conferir sentido a esta reflexão. Maria de Lurdes Rosa chama nossa atenção para o fato de que:

> A paciente reconstituição de um mundo diverso do nosso a que somos obrigados, predispõe-nos para a compreensão e aceitação de outras formas de organização do mundo. Um passado que temos que reconstruir e interpretar ajuda-nos a usar menos analogias simples, a recusar para os historiadores uma postura de áugures, a teorizar corretamente – complexamente – a evolução e a permanência. Enfim, a recusa da "modernização do passado" como condição para que ele se torne compreensível e, ao invés, a insistência no esforço de despaísamento necessário a qualquer compreensão da diferença, faz-nos mais tolerante (...). (ROSA, 2010, p. 33).

Devemos declinar do lugar reservado a essas sociedades do medievo na *grande narrativa histórica do Ocidente* – lugar de desordem, de estagnação, Idade das Trevas –, a qual "restringe o "*enredo da trajetória humana* a uma única possibilidade narrativa (BRUGIONI, 2019, p. 25) e, nos debruçarmos sobre possibilidades de trabalho que, permeados por posicionamentos críticos a essa História, nos possibilite dialogar com aqueles que foram silenciados.

Ou seja, é necessário tratar da experiência dessas sociedades da Antiguidade Tardia com o meio natural, numa perspectiva em que esta seja colocada num local cientificamente construído de observação de fatos socioculturais, abordados por meio de uma perspectiva multilinear que permita um diálogo entre sociedades e culturas históricas.

Como se compreende a natureza na Antiguidade Tardia?

Em um artigo intitulado *La percepción de la naturaleza en la Alta Edad Media*, Adeline Rucquai (2017) nos provoca a refletir sobre como as sociedades deste período entenderam a natureza e onde poderíamos encontrar possíveis respostas a esta indagação. Para esta medievalista, um primeiro passo para nos aproximarmos desse tema deve ser dado em direção às bibliotecas, principalmente em direção a obras de viés enciclopedistas.

E é seguindo seu conselho que propomos aqui este tema de aula voltado para a relação entre seres humanos e a natureza na Antiguidade Tardia europeia, a partir do estudo de dois importantes documentos deste período já mencionados anteriormente: *Doutrina Cristã* de Agostinho de Hipona e *Etimologias* de São Isidoro. Estas duas obras assumiram um papel essencial no processo de transição da visão que o mundo greco-romano tinha sobre o saber científico e aquela que, num processo de longa duração, se estabelecerá durante a Idade Média.

É bastante relevante os apontamentos feitos por esses dois autores no sentido de construir os primeiros alicerces de uma tradição de leitura cristã da natureza à qual deveria submeter-se toda a ciência. Agostinho traz um capítulo em *Doutrina Cristã*, provocativamente intitulado de *A utilidade do conhecimento das ciências, da arte e das instituições* e, logo no primeiro parágrafo ele atrela esse saber à utilidade que esse teria na compreensão dos textos bíblicos: "A ignorância da natureza das coisas dificulta a interpretação das expressões figuradas, quando estas se referem aos animais, pedras, plantas e outros seres citados frequentemente

nas Escrituras e servindo como objeto de comparações". (*DOUTRINA CRISTÃ*, XVII, 24).

Sem dúvida, o saber herdado da antiguidade greco-romana ganhou na ponta da pena dos autores cristãos tardo-antigos um lugar essencial no trabalho de exegese. E isto produziu uma diferenciação importante entre as enciclopédias antigas e medievais, as últimas ainda que estivessem interessadas em explicar como o mundo era, traziam uma preocupação maior ainda em explicar como entender os textos sagrados.

Essa mudança de interesse em relação a ciência veio acompanhada de um deslocamento na forma como essa sociedade passou a olhar a ordem do universo e a se localizar nele. Para estes cristãos, o mundo e tudo que existia nele teria sido criado por um Deus – único, onipotente e onipresente –, que também os criou, mas lhes conferindo um grau maior de importância: os fez a sua imagem e semelhança.

Jacques Voisenet (2010) ao investigar as *Etimologias* de Isidoro de Sevilha com o intuito de compreender o que os autores cristãos do século VI pensavam sobre os animais, traz como uma primeira conclusão o fato de que estes eram entendidos como seres que não possuíam a menor autonomia em relação ao ser humano (para quem eles foram criados). Porém, para este autor, fica clara a importância dada aos animais na lógica da Criação divina: Deus conferiu a estes seres atributos físicos (a brancura da pomba, a escuridão do corvo...), mas principalmente moral (a crueldade do lobo, a lubricidade da cobra, a castidade da abelha...). Pode-se resumir dizendo que a essência dos animais não apenas precedia, mas condicionava sua existência, o porquê da sua criação.

Isto justifica a necessidade, apontada por Agostinho, de que o exegeta tivesse conhecimento sobre as coisas do mundo:

> (...) Em *De doctrina christiana* (II, 57), Agostinho insiste longamente no fato de que a falta de conhecimento das coisas torna obscuras as locuções figuradas. Para entender por que a Escritura nos ordena que sejamos astutos como a serpente, se deve saber que, no mundo real, a serpente oferece

> todo o corpo ao agressor a fim de proteger a cabeça. E somente se soubermos que a serpente, penetrando com esforço pelos estreitos de seu covil, abandona a velha pele e recebe novas forças, compreenderemos o dito do Apóstolo quando nos explica como devemos nos despir do homem velho e nos revestir do novo (...). (ECO, 2013, p. 38).

Isto nos leva à uma necessária reflexão sobre a forma como homens e mulheres medievais construíam, em termos epistemológicos, o saber. Hilário Franco Junior destaca que o conhecimento neste período não se organizava de forma cumulativa, mas como teias entrelaçadas. Conexões, similitudes entre os seres, coisas, fenômenos, todos ligados a uma totalidade que os ultrapassa e que era comum a cada elemento. Assim, o trabalho de observação da natureza, tinha um porque que não estava ligado à busca das leis que a regia, mas sim de relação de similitude:

> Sendo a religião do Verbo, o cristianismo vê o mundo como imagem de modelo contido na mente de Deus e materializa por meio de suas palavras ("faça-se luz", "que brote vegetação na terra" etc.) ou de seus gestos (modelou o homem da argila"), "façam isso em minha memória" etc.). Para conhecer Deus, inalcançável pelo homem de forma direta, os cristãos medievais observavam a natureza. (...) Para Dionísio Areopagita, Deus é cognoscível, graças às analogias das quais Ele é causa; para Tomás de Aquino, toda Revelação se dá por analogia. Observação da natureza, portanto, mas não em busca de leis naturais, causais, e sim de relações comparativas e simultâneas. (FRANCO, 2010, p. 102).

Conhecer os animais e/ou a natureza de forma geral, respondia a necessidade de interpretar os sentidos transladados que estavam sob as coisas. Assim, a descrição da aparência física dos animais não dava conta da sua realidade, era preciso tratar da sua natureza primordial, visto que era esta que determinava a função deles dentro do conjunto da ordem da natureza. Esta, agora compreendida como um vasto sistema

de ideias, cujo ponto inaugural era a *Criação* tal qual narrada no *Genesis*, deixou de ter um sentido em si, para dar conta da onipotência e onipresença de Deus. Daí a redução do animal a um conceito, ou melhor, a um conjunto de conceitos.

Um elemento importante a se destacar nessa relação entre a concepção de ciência e relação com a natureza são os critérios classificatórios para a organização do saber. No livro XII das *Etimologias,* no qual Isidoro fala dos animais, ele demonstra sua clara preocupação em dar lugar às coisas pelo grau de importância que elas ocupavam na ordem do mundo. Essa narrativa fortalece a ideia de que todo e qualquer ser animado ou inanimado – e a as enciclopédias deveriam dar conta de compilar todos eles –, tinham um único princípio, uma única origem: Deus. E cada um deles fazia parte dessa rede de significados que formava a ordem universal criada por Ele.

Umberto Eco ao tratar do conceito de arte e Estética no Medievo, afirma que o mundo era, para esses escritores, um livro escrito por Deus. Nessa visão simbólica, a natureza, até em seus aspectos mais temíveis, tornou-se o alfabeto com o qual o Criador nos falava da ordem do mundo, dos bens sobrenaturais, dos passos a serem dados para nos orientar ordenadamente no mundo. Esse alegorismo escritural tornou-se um simbolismo universal:

> O homem medieval vivia, efetivamente, em um mundo povoado de significados, referências, suprassentidos, manifestação de Deus nas coisas, em uma natureza que fala continuamente uma linguagem hierática, na qual um leão não era um leão, uma noz não era uma noz, um hipogrifo era real como um leão porque como este, era signo, irrelevante existencialmente, de uma verdade superior. (ECO, 2010, p. 104).

Desse sistema de significados não ficava de fora nem mesmo coisas e/ou seres conhecidos apenas por tradição. Não se vê nem mesmo um mínimo esforço em separar as informações lendárias daquelas

comprovadas pela experiência. Esta postura está de acordo com a narrativa da Criação, constantemente afirmada por essas obras. Se Deus é onipotente e onipresente (se eu escrevo Deus em maiúsculo no meu texto para demonstrar isso), só pode haver um autor para qualquer manifestação na natureza. É isto que afirma Isidoro de Sevilha ao tratar dos *seres prodigiosos* no capítulo XI – *Dos homens e dos seres prodigiosos)*: "Varrão disse que os portentos são coisas que parecem nascer contra a lei da natureza. Na realidade, não acontecem contra a lei da natureza, pois existem por vontade divina, e a vontade do Criador é a natureza de todo o criado". (*ETIMOLOGIAS,* XI, 3).

Portanto, a representação que estes autores trazem sobre a natureza a coloca como criação divina e expressão do seu poder (onipotência e onipresença). Assim, todos os seres, animados ou inanimados, que manifestem sua existência (até mesmo os *seres prodigiosos*) tem origem no Criador. O que se afirma na cuidadosa inserção de cada um deles na ordem do universo, vinculados a uma representação simbólica e moralizante, que reduziu sua possibilidade de existência a um veículo da mensagem divina.

Para encerrar nossa reflexão gostaríamos de trazer um ponto importante da tese de Agostinho sobre a alma humana que se relaciona diretamente com a compreensão sobre os animais. Influenciado pelo neoplatonismo, este autor dividiu o ser humano em corpo e alma e deu a esta última uma natureza espiritual e intelectual. É neste aspecto, que segundo ele, nos aproximamos da "Imagem de Deus".

Aos animais ele atribui uma alma apenas sensitiva. Incapaz de ter acesso ao conhecimento, é privada da razão. Há aqui, em larga medida, uma desvalorização dos animais, que está ligada a necessidade de impor um Deus transcendental contra as divindades pagãs. Essa perspectiva encaminhar-se-á em direção a profanação da natureza. Esta passa cada vez mais a ser entendida como objeto de uso para as necessidades cotidianas. Para exemplificar esse processo de mudança podemos citar o desenvolvimento de hábito alimentar em relação a carne, alimento

que passa a ser mais consumido no final da Idade Média e que, entre outros aspectos, relaciona-se com a afirmação da ideia de dominação/superioridade absoluta do ser humano sobre a os animais (ou a natureza de forma geral).

Apontamentos finais

Por fim, gostaríamos de enfatizar o potencial que é desenvolver esse tema em sala de aula, numa perspectiva de trabalho que leve em conta a problematização do conhecimento histórico. A estreita relação que a natureza tem com a vida cotidiana dos grupos sociais, permite que facilmente se contemple, dentro do processo de ensino-aprendizagem, a imprescindível dialética apontada por Fosnot (1998) entre os modelos pessoais já existentes do mundo (trajetórias de vida dos estudantes) e o novo que se abre diante do que é proposto pela ciência.

Sem dúvida, pensar sobre a nossa relação com a natureza a partir desse exercício dialético assegurado pelo modo como a História lida com o passado, atribuindo a ele sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas (BARCA; CAINELLI, 2018, p. 3), nos permite desnaturalizar nossa forma de viver, de estar no mundo e, consequentemente, abre espaço para a construção de reflexões e ações mais conscientes sobre a nossa sociedade, além de proporcionar uma maior compreensão de outras culturas e experiencias históricas. Acima de tudo, nos possibilite abrir espaço para a prática da tolerância.

Sobre a autora:

Possuo graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis. Atualmente sou professora associada II de História Antiga e Medieval do Curso Graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Atualmente

tenho pesquisado sobre História da Leitura e da Escrita na Antiguidade Tardia, Recepção de Textos Bíblicos na Escrita e na Cultura Latina da Antiguidade Tardia.

Referências

Fontes

AGOSTINHO, Santo. **Doutrina Cristã**. São Paulo: Paulus, 2002.

ISIDORO DE SEVILLA. **Etimologías**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2009.

Bibliografia

BARCA, Isabel e CARNELLI, Marlene. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Vol. 44, p. 2-16, 2018.

BRUGIONI, Elena. **Literaturas Africanas Comparadas**. Paradigmas críticos e representação em contraponto. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

ECO, Umberto. **Da Árvore ao Labirinto**. Estudos Históricos Sobre o Signo e a Interpretação. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ECO, Umberto. **Arte e Beleza na Estética Medieval**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **Os três Dedos de Adão**: ensaios de Mitologia Medieval. São Paulo: Edusp, 2010.

FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, Catherine Twomey (Ed.). **Construtivismo e educação**: teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p. 23-58.

PÁDUA, José Augusto. A bases teóricas da história ambiental. **Estudos avançados**. Vol. 24, Num. 68, p. 61-81, 2010.

ROSA, Maria de Lurdes. **Fazer e Pensar a História Medieval Hoje**. Guia de Estudo, Investigação e Docência. Coimbra: Impressa da Universidade de Coimbra, 2017.

RUCQUOI, Adeline. La percepción de la naturaleza en la Alta Edad Media. In: SABATÉ, Flocel. **Natura i desenvolupament**. El medi ambient a l'Edat Mitjana. Càtedra d'Estudis Medievals Comtat d'Urgell: Balaguer, 2007, p. 73-98.

SAID, Eduard W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VOISENET, Jacques. **Bêtes et hommes dans le monde medieval**. Le bestiaire des clercs du Ve au XIIe siècle. Turnhout: Brepols, 2000.

A música medieval na sala de aula da educação básica (subsídios para o professor)

Lenora Pinto Mendes
Márcio Paes Selles

Introdução

O termo *Idade das Trevas*, cunhado por Petrarca no século XIV e reforçado no período iluminista, infelizmente, é ainda utilizado nos dias de hoje. Sabemos, no entanto, que foi durante este período de mil anos que uma série de descobertas e iniciativas ocorreram, como a criação das universidades, o livro no formato do códex que usamos hoje em dia, os óculos e até mesmo a escrita musical que ainda usamos.

Neste capítulo, vamos nos ater à música e principalmente ao período conhecido como baixa Idade Média dando ênfase à Península Ibérica. Estudar a Península Ibérica como núcleo gerador da consciência histórica a respeito da Idade Média, vai proporcionar aos estudantes brasileiros a revelação de aspectos de um passado comum que continua a interagir com o presente. Esse passado ainda se manifesta em nossa cultura e está presente nas raízes profundas da nossa herança cultural (MACEDO, 2016, p. 116-117).

A música esteve presente no cotidiano medieval, nas batalhas, nos ofícios religiosos (nas capelas), nas cortes, nas feiras. Compreendê-la fazia parte da educação da nobreza e do clero. Nos séculos XIV e XV, as grandes universidades tinham seu sistema educacional baseado no *trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e *quadrivium* (Aritmética,

Geometria, Música e Astronomia). Santo Isidoro de Sevilha em sua *Etimologias* escreve que "sem a música, nenhuma disciplina pode ser perfeita"[1], uma vez que nada pode existir sem ela (STEVENS, 1988, p. 13). Com isso podemos perceber a importância da música na sociedade medieval.

Ela estava presente nas festas e comemorações, promovendo a alegria, nas batalhas encorajando os soldados e servindo de consolo nos momentos tristes. A palavra falada, através de notas, melodias e harmonias, pode ter seu sentido verbal intensificado, permitindo-nos atingir uma compreensão que extrapola a simples lógica (HARNONCOURT, 1996, p. 23).

A música utilizada nos rituais desenvolveu uma linguagem simbólica que foi se estabelecendo ao longo dos séculos: o rufar de tambores acompanhado do toque de trombetas para anunciar a entrada de um rei, o canto gregoriano como um momento oração e reflexão, a presença da polifonia em determinadas partes da missa para expressar alegria ou um mero embelezamento. Quando se acrescenta a um texto melódico um outro texto polifônico, prolonga-se o tempo de duração daquele trecho da cerimônia, além de trazer outra informação de caráter estético que é a polifonia, uma nova linguagem que se apresentava. A música, nesse contexto, ampliava, valorizava ou, ainda, reforçava para o ouvinte um texto ou uma parte dele, sinalizando que aquela parte era a mais importante. A música foi ainda, um elemento fundamental para a dança e para o teatro.

A forma de escrever música da maneira como a conhecemos hoje, foi inventada no século XI, por um mestre de coro italiano: Guido D'Arezzo (991- depois de 1033), que não se conformava com a imprecisão da escrita musical disponível em seu tempo - um sistema de notação musical ineficiente que fazia com que os cantores dependessem sempre de um mestre para lhes ensinar um novo canto. Com isso, os

1. Sine musica nulla disciplina potest esse perfecta.

cantos iam se modificando e tomando a versão de um mestre ou de outro (PAGE, 1997, p. 19).

Na busca por solucionar esse problema, que o afligia, Guido desenvolveu a pauta musical, ainda hoje utilizada. Nesse sistema, as notas se situam em linhas e espaços e andam para cima e para baixo em função da altura dos sons enquanto a passagem do tempo é representada pelo movimento da página, da esquerda para a direita. Guido aproveitou símbolos que já existiam anteriormente, chamados "neumas"[2]. Manteve os mesmos formatos, movimentos e nomes. As notas, no entanto, foram individualizadas e tornadas quadradas e assim podiam ser facilmente identificadas, pois cada uma tinha o seu lugar definido na pauta de quatro linhas.

Essa notação não foi utilizada apenas pela Igreja, para registrar os cantos gregorianos. Extrapolando seus muros, foi também utilizada para o registro de músicas profanas do repertório trovadoresco e danças instrumentais. Graças a essa invenção, hoje podemos tocar, cantar e ouvir músicas escritas há mais de mil anos e saber que estamos bem próximos da sonoridade original.

Outra afirmação bastante comum, relacionada à música, é dizer que na Idade Média não era permitido instrumentos na igreja, com a exceção do órgão. Alguns tratados como o *Scola Enchiriadis*, dizem o contrário, ou seja, que não só eram usados como eram benvindos, uma vez que auxiliavam na manutenção da afinação e embelezavam ainda mais o canto (McGEE, 2019, p. 229). McGee cita o tratado *De Musica* de Johannes de Grocheo (1255-1320) que ressalta que:

> Entre todos os instrumentos de corda que vimos, a viela parece ser o melhor. Tal como a alma intelectiva virtualmente compreende em si as outras formas naturais, como o quadrado compreende o triângulo, e como

2. Termo usado na Idade Média com o sentido de notação musical ou passagem do canto medieval a partir do século X.

> o número maior compreende o menor, assim a viela contém virtualmente em si mesma todos os outros instrumentos (McGEE, 2019, p. 160).

Richard Pestell, em seu artigo *Medieval Art and the performance of Medieval music*, lembra que as catedrais eram cheias de ornamentos, estátuas e vitrais representando músicos com seus instrumentos, inclusive alguns portais famosos de igrejas, como, por exemplo, o de Santiago de Compostela, Ourense ou Exeter, atestam a presença de inúmeros músicos com seus instrumentos. Acredita-se que existiu sim um movimento com base nos monges cistercienses, liderados por Bernard de Claraval, que defendiam uma igreja mais sóbria, ou seja, com restrições aos instrumentos musicais, mas essa afirmação não pode ser generalizada para toda a Europa e por todo o tempo medieval. (PESTELL, 1987, p. 67).

Nas batalhas

Até cerca de 1300, trombeteiros e outros músicos eram viajantes, mas a partir do início do século XIV vão se estabilizando e tornam-se empregados, como músicos citadinos. Esses grupos de músicos, empregados pelas cidades podiam ser identificados por dois tipos: "trombetas e charamelas" e "trombetas e tambores". Na Alemanha, essa atividade deu origem ao *Satdpfeifer,* na Inglaterra ao *Courtly Trumpets Corps* e na região da Florença, já no século XIII, aos *Trombatori*. Documentos municipais apresentam fontes sobre o emprego de músicos nas cidades ocupando funções que podiam variar desde sinalizadores até o entretenimento, passando por mensageiros e mesmo espiões. Esses músicos recebiam pagamentos regulares que muitas vezes incluíam casa, vestimentas, alimentação, gorjetas e mesmo a possibilidade de fazer horas extras, além de assegurar uma pensão, se servisse durante vários anos a um mesmo empregador. Há documentos que identificam o pagamento dos primeiros músicos profissionais que tocavam nas torres dos castelos, de onde nasceu o embrião do que seriam mais tarde as bandas das

cidades. Tocavam ainda nas entradas reais, procissões e demais serviços ligados a vida urbana (McGEE, 2000, p. 210).

Em Portugal, durante o reinado de D. João I (1385-1433), em 1415 deu-se a tomada de Ceuta, no Marrocos. O cronista Zurara registra em sua crônica que se celebrou com uma cerimônia cantada na região africana, na qual os príncipes foram armados cavaleiros. Ao final da cerimônia "começaram todollos clerigos em alta voz Te Deum laudamus muy bem contraponteado, em fim de quall fezeram todallas trombetas huua soada e ueede queiam da seria, honde passavam de duzentas" (ZURARA, 1916, p. 253).

Já no reinado de Afonso V (1432-1481), para comemorar o final da Batalha de Arzila, em 1471, Álvaro Afonso, mestre de capela do rei, escreveu *Vesperae Matutinum & Laudes cum Antiphonis & figuris musicis,* obra que infelizmente se perdeu (FREITAS BRANCO, 1995, p. 79).

Em um conjunto de tapeçarias, descrevendo o cerco e a Batalha de Arzila, ainda no reinado de Afonso V, é possível identificar a presença de trombeteiros tocando trombetas em formato de ¨S¨, o que a tornava mais fácil de manusear, principalmente numa batalha. Todas se apresentam ricamente adornadas com flamulas onde é possível identificar a imagem de castelos de três torres com a flor de lis[3].

Na corte de Afonso V, atuaram cerca de 20 cantores, 15 trombeteiros, 4 charameleiros com um rei – o rei das charamelas – que comandava, ensaiava, ensinava música e "os ordenaria tanta nas salas reais como nos campos de batalha ou outra qualquer parte onde se achassem". Ao rei das charamelas, cabia também ensinar viola de arco e todos os demais instrumentos, pois os músicos deveriam praticar "para serdes bõos e destros a tanger pelo livro" (BRITO e CYMBRON, 1992, p. 29).

A música nestas grandes festas tinha um papel de grande relevância. O aparato sonoro, incluindo o repicar dos sinos nos campanários das

3. Disponível em: https://historiasdeportugalemarrocos.files.wordpress.com/2015/01/trombeteiros-pastrana.jpg Acesso em: 28 out. 2020.

igrejas, tiros de canhão e "arcabuzes", somados aos sons das trombetas, sacabuxas e charamelas e, por fim, o rufar dos "atabales" e "atambores", criavam uma paisagem sonora, formando parte indissolúvel da própria experiência festiva. A experiência sonora era reforçada pela linguagem visual e conceitual através de imagens e inscrições (CARRERAS, 2000, p. 279-280), combinando com a beleza das roupas, com os enfeites nas sacadas, com os tapetes coloridos, flores e plantas aromáticas, criando um ambiente "maravilhoso".

Nas capelas

A capela era o local onde os indivíduos se reuniam para o culto do sagrado. Concomitantemente foi um local de produção cultural e também um centro de ensino. Os "moços de capela" começavam aos oito anos de idade e iam gradativamente ocupando novas atribuições à medida que se desenvolviam na música, cantando e aprendendo instrumentos musicais, além do latim. Assim, por muito tempo, a capela, principalmente as reais, foram locais de formação de músicos da mais alta qualidade.

O termo capela sempre foi associado à uma instituição fundamentalmente religiosa, mesmo no que diz respeito às Capelas Reais. No entanto, apesar de nunca terem sido entendidas como instituições musicais, este termo, a partir do século XIV, passa a designar um conjunto de atividades relativas à realização e produção musical numa determinada instituição eclesiástica, casa ou corte mantida por um monarca, nobre ou prelado. Essas atividades envolviam músicos assalariados residentes que deveriam se encarregar da produção de músicas sacra e secular – criação e execução. Este grupo era mantido para estar à disposição do seu prelado (REESE, 1978, p. 6). Além do grupo de músicos profissionais, a capela possuía, muitas vezes, um coro de meninos que, além de fazer as partes mais agudas das músicas, iam se iniciando nessa atividade (RAYNOR, 1981, p. 93-94).

Em torno do século XII, o termo capela já tinha muitos significados. Poderia significar um relicário, contendo relíquias de santos e artigos associados com a vida de Cristo, livros sacramentais e litúrgicos, artigos valiosos e documentos. Também podia significar um grupo de padres, capelães, clérigos que muitas vezes eram cantores treinados em ordens menores e ofícios menores. Significava ainda o lugar do ofício, normalmente uma sala de um palácio, castelo ou casa, ou uma área grande onde se realizam serviços religiosos como uma catedral, uma abadia devotada a algum santo particular, de aquisição privada ou alugada.

Capela significando relicário teve sua origem no Império Carolíngio, no século VIII. Pela tradição, o termo supostamente derivou da capa de São Martinho, a relíquia mais reverenciada que os reis merovíngios possuíam:

> Certa vez no inverno, passando pela porta de Amiens, ele encontrou um pobre quase nu, que não recebera nenhuma esmola, e Martinho compreendeu que ele lhe fora reservado: pegou a espada e dividiu em dois o manto que usava, dando metade ao pobre e cobrindo-se com a metade que lhe restava. Na noite seguinte viu Cristo vestido com a parte do manto com que cobrira o pobre e ouviu-o dizer aos anjos que o cercavam: "Martinho, que ainda é apenas catecúmeno, cobriu-me com esta veste". O santo homem não se glorificou com isso, mas conhecendo assim a bondade de Deus fez-se batizar com a idade de dezoito anos, e como seu tribuno prometeu renunciar ao mundo laico ao término de seu mandato, Martinho aceitou servir mais dois anos (VARAZZE, 2003, p. 929).

Durante o reinado de Pepino III, o Breve (751-768), o homem que tomava conta da capa era chamado "capellani". No tempo de Carlos Magno (768-814), a coleção de relíquias como um todo passou a se chamar "capella". Ao fim do século VIII, o termo já era usado para o edifício onde estava o relicário, a basílica em Aix-la-Chapelle, e também o grupo de padres que servia ao relicário, que se tornou um ofício da casa

real. No século IX, a organização deste grupo se tornou hierárquica com um "archicappellano" e diversos níveis de "cappellani". Os membros da família real possuíam os seus próprios relicários, também chamado "cappellae" com uma hierarquia similar entre seus "cappellani".

O último relicário merovíngio e seu grupo de padres foi modelado na ideia da arca do antigo testamento e seus guardiões, padres levitas, sob o reinado do Rei Davi. Essa simulação deliberada era parte do intento de Pepino de restabelecer o conceito de reino bíblico no Império Franco e modelar sua própria autoridade na de Moisés e Davi. Isto está intimamente associado com a liturgia das aclamações conhecida como as "laudes regiae", que tiveram sua origem no período de 751-74, e com a unção do Rei com óleo na sua coroação. As "laudes" estavam designadas para aclamar Pepino como um Rei Santo. Processo semelhante aconteceu com a coroação de Carlos Magno como Santo Imperador Romano em 800. Ser itinerante era essencial para a capela: como a arca, a capela era transportada com o rei aonde quer que ele fosse e os capelães eram seus guarda-costas eclesiásticos (POINDEXTER, 1980, p. 149).

Pelos próximos três ou quatro séculos, o direito de ter "laudes" cantadas periodicamente em sua honra foi reivindicado por Papas, Arcebispos, Bispos, Príncipes e Duques. No mesmo período, esses homens também tinham sua capela privada nos três sentidos – como relicário e sua equipe de clérigos e, eventualmente, uma sala em um prédio (POINDEXTER, 1980, p. 151).

A ideia de capela como um grupo de clérigos e capelães, funcionando permanentemente em um edifício, veio mais tarde, quando acabou a itinerância das cortes medievais e ela passou a residir numa cidade que se tornou a cidade principal do reino. Isso aconteceu no final do século XIV e início do XV, pois, com o crescimento das cidades e o fato de algumas delas adquirirem o posto de principal. Nesse momento, as capelas reais começam a ganhar proeminência em todo o continente europeu, tornando-se escolas de música e centros

de referência para outras capelas menores. Cria-se aos poucos um modo de vida no qual a música tinha de exprimir a dignidade da nobreza e enaltecer as cerimônias reais. À medida em que as capelas crescem em excelência, cresce também a demanda por bons músicos (RUBIO, 1998, p. 63). Tinctoris (c.1436-1511), no prefácio do seu *Proportionale* (1476), atribui o crescimento da música à iniciativa dos Príncipes Cristãos:

> que fundaram capelas, a maneira de Davi nas quais a um custo grande, empregavam cantores para cantar de maneira gentil e comedida em honra de nosso Deus... e no momento em que os cantores dos príncipes, seus mestres, cheios da liberalidade que fazem os homens ilustres, são recompensados com honra, glória e riqueza, muitos ficam com zelo fervente por este estudo (STRUNK, 1865, p. 5).

A primeira capela real portuguesa foi fundada por D. Dinis (1261-1325) em 1299 no Palácio das Alcáçovas, junto ao castelo de São Jorge em Lisboa. Em 1353, D. Afonso IV (1291-1357) elevou o número de cantores da capela para 10, que deveriam cantar diariamente nas missas. Durante o reinado de D. João I (1357-1433), uma lista relacionada com redução no pessoal da casa real no ano de1402 inclui os nomes de quatorze capelães cantores e de sete moços de capela, estipulando o vencimento de cada um (VALENÇA, 1990, p. 53-54).

Mesmo tendo notícias de atividade musical em Évora, Coimbra e outras igrejas de Portugal, somente a partir de D. Duarte (1391-1438) é possível ter elementos concretos do funcionamento destas capelas. Tanto no *Leal Conselheiro* quanto no *Livro dos Conselhos de El-Rei D. Duarte* (livro da Cartuxa), é esmiuçado como deve ser a capela, os músicos, o espaço, o ofício etc. Este padrão foi um marco tão forte que Garcia de Resende faz menção, numa visita à Évora, ao fato de a Capela de D. João II (1455-1495) não ter correspondido ao modelo instituído por D. Duarte (ALEGRIA, 1997, p. 25).

D. Duarte, no capítulo 56 do livro dos Conselhos, ainda como Infante, portanto antes de 1433, estipula aos seus capelães e mestre capelas, quanto e quando devem trabalhar, para que o serviço realizado seja impecável:

> Desejando o infante nosso senhor, cuja vida e estado Deus acrescente por longos anos a seu serviço, ser servido por seus capelães e sua capela ser honrada por eles pelo tempo necessário e que outrossim seus benefícios sejam servidos e regidos por eles, ordena que estes capelães aqui listados tenham este regimento[4]. (DUARTE, 1982, p. 213).

Tanto no capítulo 57 do *Livro de Conselhos*, quanto no 97 do *Leal Conselheiro*, D. Duarte descreve os ofícios religiosos de sua Capela, detalhando as missas diárias, rezadas e cantadas, as procissões, assim como as festas mais importantes como Natal e Páscoa. Desta forma, o rei ordena como cada festividade deve acontecer e o tempo de sua duração.

Nas cortes

O termo corte entendido como "sociedade de corte" designa um organismo que dá sustentação à realeza, promovendo e provendo o cotidiano régio. Nesse cotidiano eram comuns os saraus, serões e representações teatrais durante as quais a corte se entretinha com canções, poesia, danças e teatro.

Aos poucos, esta sociedade vai forjar a cultura laica da sua época e ao seu redor os artistas vão produzir músicas e poesias que sobreviveram em diversos cancioneiros medievais. Era importante que esse grupo de artistas que frequentava as cortes tivesse uma formação

4. Desejando o Jfante noso senhor cuja vida e estado deus acreçente per longos anos a seu seruiço ser seruido de seus capelães e sua capela ser horrada per eles aos tempos neçesarios e que outro sy seus benefiçiios sejam seruidos e regidos por eles ordena que estes capelães aquy escritos tenham este regimento.

intelectual, com conhecimento das letras, música, dança, esgrima; além de desenvolver virtudes políticas tais como a temperança, a justiça, a prudência e a discrição, etc.

A sociedade de corte se desenvolveu, ao longo da Idade Média, através do fortalecimento de algumas famílias da nobreza em detrimento de outras que por sua vez orbitavam a corte, formando uma aristocracia interligada por vínculos de parentesco que podiam abarcar quase toda a Europa ocidental (ELIAS, 1994, p. 18).

No século XII, nas cortes no sul da França, surgiu um movimento musical e poético que se espalhou por toda a Europa medieval – o movimento trovadoresco. Uma das principais características desse movimento é a valorização das línguas vernáculas em detrimento do latim usado até então. Na Península Ibérica, a língua usada na poesia foi o galego-português e o termo adotado para os músicos e poetas foi "trovadores".

A música e a poesia, através do movimento trovadoresco, foram elementos que colaboraram no processo de transformação e consolidação da sociedade de corte. A poesia trovadoresca difundia o respeito às convenções e o controle da conduta. Promovia uma relação menos violenta entre homens e mulheres, contribuindo para o refinamento da sociedade. Os senhores mais ricos transformaram suas cortes em centros de grande importância cultural e local de exibição de seu poder e riquezas (ELIAS, 1993, p. 73). Em torno dos trovadores e do movimento trovadoresco, menestréis de toda ordem faziam performances em feiras, castelos e cidades, contando, cantando, tocando e encenando histórias que maravilhavam a população local.

Em Portugal, embora existam alguns pequenos relatos da presença de "mimos" na corte de Sancho II (1223-1247), é na corte de Afonso III (1248-1279) que o trovadorismo português vai encontrar campo fértil para se desenvolver. Afonso III era Conde de Bolonha e vassalo de Luís IX (1226-1270) (bisneto de Eleonora de Aquitânia e filho de Branca de Castela, ambas rainhas e trovadoras). Viveu grande parte de sua vida

na corte francesa, onde conviveu com muitos trovadores. Ao assumir o reino português, introduziu em Portugal os hábitos culturais da França (OLIVEIRA MARQUES, 1981, p. 180). Em sua corte, mantinha inúmeros trovadores que conviveram com D. Dinis desde a infância. D. Dinis (1279-1325), que era neto de Afonso X, o Sábio (1252-1284) por parte de mãe, assim como seu avô, foi um importante trovador. De sua obra sobreviveram 73 cantigas de amor, 51 cantigas de amigo, 10 cantigas de escárnio e maldizer e 3 pastorelas (GONÇALVES, 1993, p. 206).

Como bom trovador, D. Dinis compôs não apenas os versos, mas também a música de suas cantigas, até recentemente desconhecidas. Um fragmento datado de 1300, conservado no arquivo da Torre do Tombo em Lisboa, contendo a música de sete Cantigas de Amor de D. Dinis, foi identificado pelo pesquisador americano Harvey Sharrer, em 1990. Essas cantigas foram estudadas e transcritas pelo musicólogo português Manuel Pedro em 1991. Quanto à música, além das sete cantigas de amor de D. Dinis citadas acima, ainda temos as seis cantigas de amigo de Martim Codax, trovador do século XIII, preservadas no Pergaminho Vindel encontrado na década de quarenta pelo livreiro Pedro Vindel e que hoje se encontra na Morgan Library em Nova Iorque. No *Cancioneiro da Ajuda* (manuscrito de finais do século XIII), chegaram a ser traçadas as linhas onde seriam colocadas as notas que infelizmente não chegaram a ser escritas. Este Cancioneiro, embora incompleto, possui iluminuras representando cantores, instrumentistas, dançarinas e instrumentos da época, tais como a viela de arco, saltério, pandeiros, *citoles,* etc. Essas iluminuras constituem fontes importantes para o estudo da história e da *performance* da música medieval ibérica.

Mesmo com os poucos exemplos musicais sobreviventes, a grande quantidade de poesias denuncia a riqueza da tradição trovadoresca portuguesa deste período que rivalizava com a produção castelhana da corte de Afonso X. Da corte deste monarca temos as *Cantigas de Santa Maria* que sobreviveram em quatro manuscritos e constituem importante fonte para o estudo do trovadorismo ibérico. Os manuscritos

sobreviventes são: O *Códice de Toledo*, o *Códice Escorial 1*, o *Códice Escorial 2* e o *Códice de Florença*.

No século XIII, para a corte de Afonso X, o rei sábio, acorreram muitos trovadores vindos de diversos lugares, incluindo da região da Provença, arrasada após a cruzada contra os Albigenses (1208-1218). Em sua corte multicultural, conviveram músicos e poetas judeus, árabes, galegos e castelhanos. Esse pluralismo cultural se reflete nas obras produzidas. Afonso X foi ele mesmo um rei trovador e deixou uma respeitável obra lírica em galego-português que incluem cantigas de amigo, de amor, de escárnio, além de mais de quatrocentas cantigas de Santa Maria.

Nas *Cantigas de Santa Maria* vemos uma mudança do objeto de culto do trovador que se desloca da figura da dama da corte e passa para a Virgem Maria, ideal de perfeição feminina. Ao longo da Idade Média, a Virgem Maria vai aos poucos ganhando um lugar de destaque cada vez maior no culto cristão, o que demonstra a necessidade sentida pela Igreja de conceder um espaço maior ao elemento feminino (BACHET, 2005, p. 470). A partir dos séculos XI e XII, surgem as primeiras compilações de milagres marianos que têm nas *Cantigas de Santa Maria* seu exemplo mais completo. As *Cantigas de Santa Maria* podem ser de dois tipos: Cantigas de louvor – poesia lírica e amorosa, de caráter sacro, onde os temas trovadorescos das canções de amor aparecem sublimados – e Cantigas de milagres – narrativas poéticas de caráter didático para pregação – *exemplum*. A cada dez cantigas de milagres, segue-se uma cantiga de louvor onde o rei canta as virtudes e a beleza da Virgem. As cantigas de milagres predominam sobre as de louvor numa proporção de nove para uma.

Após a morte do rei sábio, a corte de D. Dinis se torna o principal centro de produção da lírica galego-portuguesa (GONÇALVES, 1993, p. 206). Após a morte de D. Dinis, o movimento trovadoresco, que já estava em declínio em toda a Europa, ainda encontra apoio na corte do Conde de Barcelos, D. Pedro (1285-1354), filho bastardo de D. Dinis,

que herdou do pai o gosto pela composição poética e musical, sendo considerado o último trovador galego-português.

Na sala de aula (educação básica)

A Idade Média aparece de maneira muito superficial no currículo do 6º ano do ensino fundamental. A ênfase dada é sempre ao aspecto político e econômico. Percebe-se também a ausência da História dos povos Ibéricos (Portugal e Espanha) que deveria ser valorizada como a base de nossa história e da nossa cultura. Para os estudantes brasileiros, o conhecimento da História dos países ibéricos é muito importante pois a cultura desses países está na base da nossa formação a começar pela língua. É a cultura Ibérica gerada na História de Portugal e Espanha que identificamos nos cantos, poesias e lendas que se formaram e se desenvolveram no Brasil.

A ideia deste capítulo é apresentar ao estudante e ao professor de história, a música e a dança medieval, sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos. Além disso, estimular a possibilidade de incluir um pouco de prática nas salas de aula do ensino fundamental e médio, aproximando os alunos da cultura da época através de cantigas, danças, narrativas e iconografias.

As melodias medievais, no aspecto melódico, são simples e podem facilmente ser usadas em sala de aula. Como a tradição trovadoresca ibérica elegeu como língua poética o galego português, esse repertório se torna acessível para os estudantes brasileiros, pois podemos identificar palavras e entender o contexto das narrativas e poesias. No Brasil, temos um acervo bom de gravações do repertório trovadoresco em galego português, como as cantigas de *Martin Codax* e *Cantigas de Santa Maria*, gravadas em grande parte pelo *Conjunto de Música Antiga da UFF* [5]. Nessas gravações, o *Música Antiga da UFF* procura se aproximar da

5. Disponível em: https://soundcloud.com/leandro-aldebaran. Acesso em: 28 out. 2020.

sonoridade original através da utilização de instrumentos copiados de iluminuras medievais e/ou estátuas e vitrais de igrejas. As técnicas e a interpretação buscam seguir informações contidas em tratados da época, tais como o de Johannes de Grocheo, *De Musica*, que elucida diversos aspectos da performance musical de seu tempo. Fazendo uso dessas canções, o professor de história pode trazer para a sala de aula a ambiência de uma festa medieval nas cortes, capelas ou cidades.

As danças também faziam parte dessas festas e eram frequentes, tanto nas cidades como nos castelos. Sobreviveram muitas partituras medievais que registraram danças no seu aspecto musical, mas pouco restou da descrição dos movimentos e passos. Através da iconografia, no entanto, podemos entrever alguns movimentos. Alguns sermões eclesiásticos, ao criticar a prática da dança pela população, descrevem uma série de movimentos que por sua vez permitem vislumbrar exemplos de coreografias da época. Sabemos, portanto, que as danças podiam ser circulares quando dançadas em cemitérios, praças ou lugares abertos. Podiam ser em forma de correntes se ocorressem através das vielas da cidade medieval. Para a realização das rodas ou correntes os dançarinos ficavam de mãos dadas, o que era alvo de críticas nos sermões, devido ao contato físico. As descrições também falam de batidas de palmas e pés. As rodas podiam girar pra esquerda ou para a direita e as danças eram acompanhadas por um flautista ou uma moça que batia um tambor para marcar o ritmo. (PAGE, 1998, p. 114-115). Essas descrições, somadas às iconografias que sobreviveram ajudam na reconstrução das danças medievais.

Os primeiros tratados contendo descrições precisas de coreografias de danças aparecem somente no século XVI. As danças contidas nesses tratados remetem às que eram dançadas nas cortes e cidades desde pelo menos o século XV. Desenvolveu-se a partir desse momento métodos de notação coreográfica que nos permite reconstituir com precisão essas danças.

Um dos tratados desse período foi escrito por Thoinot Arbeau, clérigo francês que nos deixou o *Orchesography,* tratado que contêm

instruções práticas de como dançar a *Basse dance*, a *Galiarda*, a *Pavana*, o *Tordion*, além de diversos tipos de *Bransle*. A *Pavana* é descrita como uma dança lenta, solene e processional e era sempre seguida da *Galiarda*, dança alegre e saltitante. As *Bransles* eram danças de roda e Arbeau as descreve com coreografias diversas que envolviam o bater de pés e mãos, troca de pares, batidas de espadas, saltos, etc. (ARBEAU, 1946, p. 64).

O tratado foi todo escrito em forma de diálogo entre um "mestre" e um "discípulo", descrevendo de maneira eficiente e original os passos das diversas danças. O "discípulo", que se chama Capriol, procura o "mestre" Arbeau para aprender com ele a arte da dança. Quer aprender a dançar bem para poder se aproximar das damas. O mestre o aconselha a ser agradável e saber dançar, se tem a intenção de se casar (ARBEAU, 1946, p. 18).

Algumas dessas danças possuem uma coreografia simples de fazer e podem também ser usadas em atividades de aula pelos professores[6].

Conclusão

Encontramos na cultura popular brasileira muitos traços de medievalismo, nos folguedos populares, na literatura de cordel, nas músicas, nas festas religiosas e folclóricas, cujas raízes tiveram origem em fatos ocorridos na Idade Média e que se popularizaram através de narrativas que permaneceram no imaginário popular e se reinventaram aqui no Brasil, transformando-se em festas populares, religiões únicas, peregrinações, frutos da mistura de culturas presente no Brasil. A Idade Média não está muito longe nós, está na nossa herança Ibérica, nascida na história de Portugal e Espanha, precisamos identificá-la, valorizá-la e trazê-la para a nossa sala de aula.

---

6. Exemplos disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=xoaQwoot2C4 e https://www.youtube.com/watch?v=RNewLIxtMis. Acesso em: 28 out. 2020.

Sobre os autores:

Lenora Pinto Mendes é Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense em Janeiro de 2005, com a tese: *A Música no Teatro de Gil Vicente*: a função do espetáculo no projeto político da Dinastia de Avis (?1465-1536) orientada pela Profa. Dra. Vânia Fróes. Mestre em *Fine Arts* pelo Sarah Lawrence College (EUA) no ano de 1989 onde estudou viola da gamba com Judith Davidoff, flauta doce com La Noue Davenport, notação medieval e canto gregoriano com Alexander Blachly. Integrante do conjunto de Música Antiga da UFF com o qual gravou um LP e 9 CDs temáticos contendo músicas da Idade Média e do Renascimento. Graduada em Educação Artística com habilitação em Música pela UFRJ em 1983.

Márcio Paes Selles é Doutor em História sob a orientação da Profª. Dra. Vânia Fróes com a tese: *Entre a corte e a capela: a apropriação da música nas cerimônias reais na Dinastia de Avis - séculos XV e XVI*. Mestre em *Fine Arts* pelo Sarah Lawrence College (Nova Iorque) no ano de 1989 onde estudou canto com Sheila Schonbrum; viola da gamba com Judith Davidoff; música medieval e renascentista com La Noue Davenport; notação original e canto gregoriano com Alexander Blachly. Integrante do conjunto Música Antiga da UFF desde a sua formação com o qual gravou um LP e 9 CDs temáticos contendo músicas da Idade Média e do Reanscimento. Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense em 1979.

Referências

Fontes:

ARBEAU, Thoinot. **Orquesografia, tratado em forma de diálogo**. Buenos Aires: Ediciones Centurion, 1946.

DUARTE, D. **O livro dos Conselhos**. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

VARAZZE, Jacopo de. **Legenda Áurea**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ZURARA, G. E. **Crónica de Tomada de Ceuta por El Rei D. João I**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1915.

Bibliografia:

ALEGRIA, José A. **O Colégio dos Moços do Coro da Sé de Évora**. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

BACHET, J. **A civilização feudal**. São Paulo: Editora Globo, 2005.

BRITO, M. C. e CYMBRON, L. **História da Música Portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

CARRERAS, Juan Jose. La música em las entradas reales. In: **Aspectos de la cultura musical em la corte de Felipe II**. Madrid: Editorial Alpuerto S.A, 2000, p. 273-287.

DIOSDINOIKAR. Bransle des chevaux. **YouTube**, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xoaQwoot2C4. Acesso em: 27 out. 2020.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREITAS BRANCO, J. **História da Música Portuguesa**. Mira Sintra: Europa-América, 1995.

FERREIRA, M.P. **O Som de Martim Codax**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.

GONÇALVES, E. Dom Denis. In: **Dicionário da Literatura Medieval Galega**. LANCIANI, Giulia e TAVANI, Giuseppe (org.). Lisboa: Ed. Caminho, 1993, p. 206-212.

HARNONCOURT, N. **O Discurso dos Sons**. Caminhos para uma nova compreensão musical. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p. 23.

PAULA, Frederico Mendes. **Tapeçarias de Pastrana**. História de Portugal em Marrocos, 2014. Disponível em: https://historiasdeportugalemarrocos.com/tapecarias-de-pastrana/. Acesso em: 27 out. 2020.

KNIGHTON, Tess. The "a capella" heresy in Spain: an inquisition into the performance of the cancionero repertory. **Early Music Journal** vol. XX, nº 4, p. 560-581, 1992.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: **História na Sala de Aula**. L. Karnal (org.). São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 109-125.

MENDES, Leandro. Música Antiga da UFF (CDs). **Soundcloud Leandro Aldebaran**, 2020. Disponível em: https://soundcloud.com/leandro-aldebaran. Acesso em: 27 out. 2020.

McGEE, T. **Estilo Vocal e Ornamentação do Canto Medieval.** São Paulo: Fontenele Publicações, 2019.

McGEE, T. Giovanni Cellini piffero di Florença. **Historical Brass Society Journal**. Vol.12, p. 210-225, 2000.

OLIVEIRA MARQUES, A. **A sociedade medieval portuguesa**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1981.

PAGE, Christopher. Called to the barline. **Early Music Today**, Vol. 5, nº 3, p. 18-19, junho/julho de 1997.

PAGE, Christopher. **The Owl and the Nightingale**. Londres: J. M. Dent & Sons LTD, 1989.

PESTELL, Richard. Medieval Art and the performance of Medieval music. **Early Music Journal**, Vol. XV, Num. 1, p. 56-68, fevereiro de 1987.

POINDEXTER, Adele. Chapel. In: **The New Grove Dictionary of Music and Musician**. Londres: McMillan Publisher Ltd., 1980, p. 148-151.

REESE, Gustave. **Music in the Renaissance**. Londres: J. M. Dent & Sons LTD, 1978.

RAYNOR, **História Social da Música**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

RUBIO, Samuel. **Historia de la música española 2**. Madrid: Alianza Música, 1998.

SALTUS, Gladi. **Salterello**. YouTube, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RNewLIxtMis. Acesso em: 27 out. 2020.

STEVENS, J. **Words and Music in the Middle Ages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

STRUNK, Oliver. **Source Readings in Music History** vol. II. The Renaissance. Londres: Faber & Faber Ltd., 1965.

VALENÇA, Manuel. **A Arte Organistica em Portugal** (c.1326-1750). Braga: Editorial Franciscana-Montariol, 1990.

A arquitetura românica na formação de professores de História

Algumas possibilidades[1]

Luciano José Vianna

Introdução

Como trabalhar com o contexto arquitetônico românico, surgido aproximadamente entre os séculos X e XI no Ocidente medieval, em um processo de formação de professores de História? Como abordar as características deste estilo arquitetônico, promovendo, assim, uma formação interdisciplinar, em um cenário no qual não encontramos nenhum locus físico para apresentar pessoalmente aos alunos? O que a abordagem das características arquitetônicas românicas pode auxiliar na formação de professores e professoras de História no cenário brasileiro? Estas são algumas perguntas que tentaremos responder neste capítulo.

Na interação entre o presente e o passado, observamos uma série de materializações, manifestações e representações sobre o Medievo transmitidas através de releituras e apropriações contextuais, muitas das quais estão presentes em nossa contemporaneidade. Tais ações são compreendidas quando identificamos diversas presenças de aspectos medievais em nosso cotidiano, como, por exemplo, as torres e o

1. As reflexões discutidas neste capítulo foram apresentadas de forma inicial em VIANNA (2017, p. 16-31). A partir destas reflexões iniciais, ampliamos o debate direcionando-o para a formação de professores, principalmente em seu aspecto bibliográfico. Também ampliamos o debate sobre a possibilidade de abordagem do presente tema na formação de professores a partir de algumas reflexões feitas em VIANNA (2020, p. 274-278).

transepto de uma catedral; ou quando entramos em uma livraria e nos deparamos com obras literárias contemporâneas que retratam a vida de reis e rainhas do Medievo; ou então quando andamos pelas ruas de uma cidade e nos deparamos com um *outdoor* anunciando a estreia de um filme ambientado no que chamamos de período medieval. Entretanto, tais perspectivas contemporâneas em relação ao Medievo não surgiram *ex nihilo*. As mesmas foram construídas de forma interativa social e culturalmente, o que, de certa forma, influenciou na constituição de nossa mentalidade contemporânea, e isso nos mais diferentes âmbitos, tais como o religioso, o político, etc...

Em termos de formação de professores, gradativamente o período histórico conhecido como Medievo tornou-se um componente curricular no contexto territorial brasileiro, transformando-se em um importante campo para a formação do historiador no Brasil. Tal fato possibilitou não somente uma melhor compreensão do passado medieval ibérico vinculado ao desenvolvimento histórico do território brasileiro, mas também uma compreensão do desenvolvimento da história e da cultura dos territórios que mantiveram contatos com o território ibérico medieval (FIGUEIREDO NOGUEIRA, 2002, p. 291-297).

A revolução historiográfica, os novos objetos e a relação entre o presente e o passado

O Medievo tem sido um dos períodos históricos mais utilizados para se fazer considerações sobre reflexões historiográficas. De uma forma específica, a historiografia medieval tornou-se um dos campos de trabalho mais privilegiados para uma aproximação à realidade histórica de uma forma mais concreta, destacando-se por produzir boa parte das reflexões sobre as tendências historiográficas de décadas recentes (NICHOLS, 1991, p. 1-26).

O campo do Medievalismo, a partir dos anos 70 do século passado, passou por uma repercussão considerável, o que favoreceu a renovação

epistemológica da disciplina História. Historiadores como Johan Huizinga, Marc Bloch, Georges Duby e Jacques Le Goff contribuíram de forma decisiva para favorecer a renovação das ferramentas metodológicas utilizadas pelos historiadores para textualizarem suas reflexões (AURELL, 2005). Tal movimento continuou a partir dos anos 80 do século passado, principalmente se observarmos o movimento do medievalismo norte americano, o qual apresentou uma constante renovação metodológica (FREEDMAN e SPIEGEL, 1998, p. 677-704).

Junto à renovação das metodologias, podemos acrescentar a ampliação dos temas e o surgimento de novos objetos de pesquisa, o que, de certa forma, acompanhou a trajetória do desenvolvimento historiográfico, principalmente a partir dos anos 70 do século passado. Entretanto, esta ampliação temática tardou a se manifestar no cenário brasileiro. O Medievalismo brasileiro permaneceu por décadas sem estabelecer um diálogo considerável internamente entre diversas áreas, tais como História, Filologia, Literatura, Filosofia, História da Arte, etc..., característica que se modificou com a presença no panorama historiográfico das propostas da História Cultural (FRANCO JÚNIOR, MONGELLI, VIEIRA, 2008, 177-219). A partir desta perspectiva, uma das principais mudanças que observamos foi a multiplicação dos objetos de estudo que poderiam ser utilizados na pesquisa histórica. Devemos relembrar que esta mudança ocorreu a partir de uma perspectiva global relacionada à historiografia: na transição dos anos 70 para 80 do século XX observa-se uma série de reflexões teórico metodológicas principalmente advindas da História Cultural, na qual o aspecto interdisciplinar era um dos mais evidentes e necessários (COELHO, 2006, 29-33).

A relação entre o passado e o presente é mais constante do que imaginamos. Na obra de Marc Bloch, intitulada *Introdução à História*, observamos esta relação como um conselho dado pelo autor para os historiadores, destacando a "força da solidariedade das épocas" (BLOCH, 1965, p. 39-46). Seja em uma perspectiva menos abrangente, como o cotidiano, seja em uma perspectiva mais ampla, como uma conjuntura,

estes dois tempos se interpenetram intrinsecamente e constantemente apresentam relações que nos fazem repensar nossos objetos de estudo. Assim, aspectos de um passado distante ainda se fazem presentes no contexto contemporâneo, possibilitando, dessa forma, repensar a formação de professores em suas mais diversas manifestações temporais.

Nesta interação entre o presente e o passado, marcas, estratos e impressões do tempo pretérito acabam sendo transportadas e se manifestam em contextos posteriores. E este é o caso do Medievo. Para a explicação de sua permanência em um contexto contemporâneo e para a formação de professores a partir desta permanência, alguns conceitos têm sido elaborados nos últimos decênios para servir como norteadores de estudos voltados para a transposição de barreiras temporais estabelecidas didaticamente, assim como para servir de norteadores para a compreensão de recuperações de tempos passados na contemporaneidade.

Neste sentido, devemos compreender a diferença conceitual entre os termos *reminiscências medievais* e *medievalidade*. De acordo com José Rivair Macedo, entende-se por *reminiscências medievais* "as formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao Medievo, alterados e/ou transformados como passar do tempo", assim como as festas, os costumes populares, as tradições orais de cunho folclórico que remontam ao contexto anterior ao século XV, ou até mesmo os monumentos arquitetônicos originados no Medievo. No que diz respeito à *medievalidade*, o Medievo sempre aparece "como uma referência, e por vezes uma referência fugidia, estereotipada", algo bem explorado pela indústria musical, pelos jogos eletrônicos e pelas representações cinematográficas (MACEDO, 2009, p. 13-48).

Uma das possibilidades de se estudar o Medievo a partir de um olhar contemporâneo é analisá-lo em suas manifestações atuais, ou seja, destacando a relação entre o território e a temporalidade. Considerando esta possibilidade, estaríamos observando, por exemplo, a formação de professores de História a partir da realidade cotidiana do corpo

discente. Ademais, sobre esta perspectiva, as palavras de Hilário Franco Júnior são exemplares:

> Estudar História – de qualquer época e de qualquer local – não deve ser tarefa utilitarista, não deve "servir" para alguma coisa específica. A função de seu estudo é mais ampla e importante; é desenvolver o espírito crítico, é exercitar a cidadania. Ninguém pode atingir plenamente a maturidade sem conhecer a própria história, e isso inclui, como não poderia deixar de ser, as fases mais recuadas do nosso passado. Assim, estudar História Medieval é tão legítimo quanto optar por qualquer outro período. Mas não se deve, é claro, desprezar pedagogicamente a relação existente entre a realidade estudada e a realidade do estudante. Neste sentido, pode ser estimulante mostrar que, mesmo no Brasil, a Idade Média, de certa forma, continua viva (FRANCO JÚNIOR, 2011).

Gradativamente, cada vez mais passou-se a compreender o Medievo como um período no qual foi criado o mundo moderno e com o qual o nosso cotidiano apresentava diversos vínculos com um contexto, *a priori*, considerado como distante (FERNANDES, 1999, p. 7-14). Neste sentido, Raul César Gouveia Fernandes, em um importante texto metodológico sobre o estudo da Idade Média, alerta para a importância dos estudos medievais para o entendimento da história e da cultura dos países americanos:

> Pode-se afirmar, portanto, que os estudos medievais também auxiliam a compreender a história e a cultura dos países americanos: a própria expansão marítima, que ocasionou a descoberta do Novo Mundo, tem suas raízes solidamente vincadas na Idade Média. Temas da literatura medieval, como a gesta de Carlos Magno, permanecem vivos ainda hoje na poesia de cordel nordestina; além disso, é sabido que diversos escritores brasileiros de nosso século, entre os quais Manuel Bandeira, Guimarães Rosa e Adélia Prado, beberam fartamente de fontes medievais (FERNANDES, 1999, p. 7-14).

O fragmento destacado acima ainda apresenta as formas pelas quais o Medievo continuou se manifestando mesmo após o seu "fim" tradicional, ou seja, o século XV, como, por exemplo, no campo literário. As palavras de Hilário Franco Júnior, escritas há mais de vinte anos, servem de reflexão inicial para observar as materializações, as manifestações e as representações de aspectos medievais no Brasil:

> Diversos elementos medievais continuaram presentes nos tempos seguintes, e alguns até hoje. Mas, para captá-los, é necessário ampliar o campo temporal observado, o *corpus* documental examinado, o instrumental metodológico utilizado. Deve-se alargar a atenção para a Europa medieval em geral e Portugal em particular. Não basta, porém, o cuidado do historiador em ressuscitar os fragmentos mortos do passado, *é preciso também um olhar de etnólogo sobre as manifestações vivas do presente que carrega aquela herança*. Todo material disponível, mesmo aquele aparentemente menos nobre que crônicas, diplomas e peças arqueológicas, deve ser analisado. Poucos estudiosos negariam atualmente que tanto o documento histórico quanto o etnográfico ganham esse estatuto ao serem utilizados como indícios explicativos das questões que lhe são colocadas: as fontes não criam o historiador e o etnólogo, mas o inverso (FRANCO JÚNIOR, 2008, p. 80-104).

Observando a nossa contemporaneidade, alguns campos se destacam, como, por exemplo, a materialização/construção de diversas catedrais no Brasil, principalmente na virada do século XIX para o século XX e que foram edificadas no estilo arquitetônico neogótico.

A interação entre o passado e o presente: a formação de professores a partir da arquitetura românica

> O lugar para onde se busca fugir é também uma construção da própria época. Ou seja, a Idade Média revivida ou "reencontrada" (*retrouvée*, como

> dizem muitas vezes os franceses), com seu "gótico", era produto do século XIX. Mas nem por isso deve ser descartada pelos medievalistas atuais: apesar de falar mais do século XIX que do XIII ou do XV, ela faz parte, necessariamente, do que hoje, no século XXI, vemos como medieval, ou conservamos da Idade Média (como seus monumentos restaurados). Tentar eliminá-la seria tão fadado ao insucesso como ocorreu com muitos arquitetos do séc. XIX que tentaram expurgar de suas catedrais os traços de outras épocas, chegando a ficções do gótico (PEREIRA, 2011, p. 1-16).

A construção das catedrais neogóticas no Brasil foi um fenômeno que ocorreu principalmente durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, de forma que, atualmente, diversas cidades brasileiras apresentam tais edifícios. Tal fenômeno obedeceu a um movimento denominado *Revivalismo*, contextualizado na segunda metade do século XVIII e que se manifestou tanto na Europa quanto na América (PEREIRA, 2011, p. 1). As catedrais, neste contexto, foram construídas seguindo um estilo arquitetônico denominado neogótico, o qual, por sua vez – considerando as devidas diferenças históricas – preserva algumas características que estavam presentes nos edifícios de estilo arquitetônico gótico, o qual foi o estilo seguido para a construção das catedrais durante aproximadamente os séculos XIII e XV (DUBY, 1979). Este estilo – gótico –, por sua vez, e especificamente em termos de composição espacial interna, apresentava algumas características próximas ao estilo românico, o qual foi considerado como o primeiro estilo arquitetônico a apresentar uma certa uniformidade no Ocidente medieval (GARCIA-VILLOSLADA, 1958, p. 335-336).

Assim, o românico é considerado como o primeiro estilo arquitetônico construído no período medieval que apresenta características comuns na maior parte das construções localizadas no então território da cristandade. Suas origens estão vinculadas às reformas da vida religiosa entre os séculos X e XI e seu auge está vinculado ao feudalismo no

século XII, demonstrando, assim, um espírito unitário, forte e harmônico do período (GARCIA-VILLOSLADA, 1958, p. 335, 337).

Ao estabelecer uma linha do tempo comparando os estilos arquitetônicos que surgiram no Medievo com os que estão presentes em nossa contemporaneidade, no aspecto formação de professores diversas questões podem ser abordadas, fundamentadas, por exemplo, nas principais diferenças entre os estilos românico, gótico e neogótico e suas relações com a sociedade de cada época. O exercício comparativo pode servir, por exemplo, para exercitar, no processo educacional e no processo de conhecimento do outro – neste caso, de outras temporalidades –, a formação de valores significativos, os quais são elaborados a partir de uma base de conhecimentos (GATTI, 2016, p. 37). Para isso, recuperamos a definição de espaço social elaborada por Henri Lefebvre, segundo o qual "cualquier espacio social puede devenir objeto de un análisis formal, de un análisis estructural y, por último, de un análisis funcional" (LEFEBVRE, 2013, p. 198). Sendo assim, o espaço interior de uma catedral neogótica pode ser analisado – levando em consideração algumas ressalvas e o próprio significado deste estilo nos séculos XVIII e XIX – através de um exercício de voltar-se para o passado, para explicar questões sociais relacionadas a épocas anteriores e a estilos arquitetônicos anteriores. Neste sentido, formar professores a partir das manifestações arquitetônicas religiosas contemporâneas em comparação com as de épocas anteriores, estabelecendo e explicando as diferenças de construção entre as mesmas e, principalmente, relacionando-as com o desenvolvimento da sociedade da época, pode ser uma forma de apresentar o cenário arquitetônico medieval para os futuros professores durante a sua formação inicial. Em relação ao espaço aqui destacado, ou seja, uma catedral neogótica, resgatamos as palavras de Selva Guimarães sobre a formação de professores "em diferentes tempos e espaços educativos":

> A formação de professores é um processo educativo. Logo, não se inicia nem termina na educação superior (nos cursos de graduação e pós-graduação, aprimoramento). Como processo de aprender e ensinar e aprender a ensinar,

> desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, por exemplo, nos espaços de lazer: teatros, cinemas, meios de comunicação; em diferentes lugares de memória: museus, bibliotecas, igrejas, sindicatos; nos espaços e atividades formais e também informais. No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa (...). (2012, p. 114).

Uma proposta que deve ser considerada no momento de trabalhar o românico na formação de professores é justamente a perspectiva interdisciplinar, uma vez que a constituição deste estilo arquitetônico obedecia a uma série de ideias que perpassam a outros campos disciplinares. Portanto, a abordagem de aspectos arquitetônicos românicos a partir da perspectiva interdisciplinar no processo de formação de professores representa uma tentativa de estabelecer uma práxis docente de recuperação da totalidade do homem, algo perdido atualmente, principalmente considerando os aspectos educacionais de décadas anteriores, como bem destacado por Hilton Japiassú (JAPIASSÚ, 1976, p. 10-16) e reforçado atualmente por Ivani Fazenda (FAZENDA, 2012, p. 11) na formação profissional e no âmbito educacional. Sobre a consideração da complexidade do ser humano, destacamos as palavras de Edgar Morin:

> O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2000, p. 15).

Neste sentido, é importante trabalhar de forma interdisciplinar nos temas abordados na formação de professores e professoras de História

no sentido de abordar a totalidade do pensamento dos homens e mulheres de temporalidades passadas, o que favorece uma compreensão holística dos fenômenos históricos (BARROS, 2019). Relações com o contexto religioso e social, por exemplo, podem ser caminhos a serem explorados.

Além disso, podem ser abordadas questões relativas ao contexto do surgimento do estilo arquitetônico românico, o qual obedecia a uma perspectiva rural – abordando a ruralização da sociedade ocidental europeia ocorrida desde os séculos III e IV – (LE GOFF, 2016, p. 32) e a uma iniciativa monástica, ainda que não exclusiva, na construção destes edifícios (GARCIA-VILLOSLADA, 1958, p. 338). A organização espacial das igrejas românicas também pode ser abordada no sentido de estabelecer uma relação com a pedagogia visual, onde a parte interior do edifício poderia ser decorada com imagens, estabelecendo, assim uma relação entre a arquitetura e os aspectos visuais.

Ainda sobre o espaço interno das igrejas, outra possibilidade de abordagem na formação de professores é em relação ao surgimento, também gradativo, do corpo social no Medievo, principalmente em relação aos clérigos e leigos. A definição desta consolidação social foi limitada visualmente, também, pela arquitetura românica, uma vez que a ocupação do espaço social no interior do edifício era uma separação nítida entre clérigos e leigos (SCHMITT, 2002, p. 237-250). Neste sentido, pensar em organização social neste período, a partir da organização interna das igrejas românicas, é pensar a diferenciação e hierarquização entre os diversos grupos sociais existentes, os quais, através de suas ocupações locais no interior do edifício, utilizaram-nas para fortalecer a sua imagem de grupo.

Um aspecto que também pode ser abordado é a relação entre o românico e a espiritualidade medieval em relação ao culto das relíquias. O culto das relíquias no Ocidente medieval foi considerável em termos de popularidade, e foi um dos principais caminhos pelos quais os leigos manifestaram sua atuação em termos religiosos (GAJANO, 2002, p.

451-453). O surgimento das relíquias no contexto do cristianismo obedece ao cenário inicial do mesmo (GARCÍA DE CORTÁZAR, 2012, p. 94). As mesmas estavam alocadas dentro do edifício religioso e especificamente em um local chamado deambulatório ou girola. Por exemplo, uma diferença espacial que notamos entre as basílicas romanas e os edifícios construídos em uma perspectiva cristã é justamente o surgimento do deambulatório ou girola nestes últimos, os quais encontramos também em catedrais neogóticas na atualidade. Com o tempo, também surgiram espaços individuais para abrigar as relíquias, os chamados absidíolos; posteriormente, a preparação deste espaço com a introdução de pequenos altares destaca a individualidade das relíquias que nele estavam alocadas. As relíquias passaram a ficar alocadas no edifício religioso, ocupando, portanto, um local dentro deste espaço social e, portanto, influenciando cada vez mais um comportamento social em relação ao culto das mesmas (ERLANDE-BRANDENBURG, 2002, p. 178-179).

Neste sentido, aproveitar as semelhanças estruturais entre edifícios religiosos – mesmo que apresentem estilos arquitetônicos distintos e, novamente, considerando as devidas diferenças históricas – pode ser um caminho para aproximar os professores e professoras em formação do contexto histórico do período analisado, neste caso, do românico. Esta ação a partir do exemplo do surgimento das relíquias e sua entrada no âmbito arquitetônico do cristianismo torna-se um exercício não somente de volta ao passado, mas também de compreensão de mudanças comportamentais na própria época, e que influenciou não somente na própria arquitetura, mas também em comportamentos sociais.

Considerações finais

Neste capítulo identificamos alguns possíveis caminhos através dos quais podemos trabalhar a relação entre o presente e o passado para a realização da formação de professores a partir da realidade

contemporânea dos discentes em formação. Um exemplo de um exercício de voltar-se para o passado é a utilização das catedrais neogóticas como âmbito de formação, principalmente através de uma ótica comparada e de regresso aos estilos arquitetônicos que se manifestaram no Medievo, como é o caso do românico e do gótico, explorando os possíveis resquícios que estes estilos apresentam nas manifestações arquitetônicas contemporâneas. No caso do presente capítulo mantivemos nosso foco nas possibilidades com o românico.

Recuperando a proposta de Marc Bloch em relação à interação entre passado e presente, o objetivo deste capítulo foi apresentar propostas de formação de professores a partir da arquitetura românica, a qual, inexistente em nosso território, apresenta reminiscências com o Medievo em um contexto neogótico. A ideia, portanto, aqui apresentada, está voltada para a questão de aproveitar espaços que surgiram no Medievo e que ainda hoje se fazem presentes em construções contemporâneas, explorando a historicidade de tais espaços – e, uma outra vez, considerando as devidas diferenças históricas – para servir como experiências de formação de futuros professores de história.

A proposta aqui apresentada não é fechada e nem definitiva, e sim passível de ser ampliada e melhorada, inclusive com o uso da tecnologia. Sabemos hoje que há muitas possibilidades com a internet para se conhecer um pouco mais sobre a arquitetura românica, como, por exemplo, visitas a museus virtuais, o que poderia servir como complemento à proposta apresentada acima. De todas as formas, a presente proposta se fundamentou na possibilidade de se realizar uma formação docente aproximando o futuro professor e a futura professora ao máximo de um passado distante, problematizando o mesmo e guardando as devidas diferenças históricas com a contemporaneidade.

Sendo assim, é necessário adaptar-se à realidade da formação de professores e professoras na contemporaneidade e buscar explorar as formas possíveis além de uma perspectiva tradicional de se formar professores e professoras de História. Considerando as renovações

historiográficas ocorridas no século passado, as rápidas interações que o mundo digital nos proporciona hoje, assim como as possibilidades de pensamento interdisciplinar, há não somente a necessidade de "sair" da sala de aula tradicional para se formar professores e professoras – para explorar a criticidade profissional – mas também de se voltar para outras "salas de aula", outros cenários que possibilitem a formação profissional em História.

Sobre o autor:

Luciano José Vianna é professor adjunto de História Medieval da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. Doutor em *Cultures en contacte a la Mediterrània* pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Pós-doutor em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Institut d'Estudis Medievals (UAB-IEM). É um dos fundadores e um dos diretores da *Roda da Fortuna – Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo* (www.revistarodadafortuna.com). Coordenador do *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. E-mail: luciano.vianna@upe.br

Referências

AURELL, Jaume. **La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos**. València: Publicacions Universitat de València, 2005.

BARROS, José d'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

COELHO, Maria Filomena. Breves reflexões acerca da História Medieval no Brasil. In: SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da, SILVA, Leila Rodrigues. (Org.). **Atas da**

VI Semana de Estudos Medievais do PEM. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2006, p. 29-33.

DUBY, Georges. **O tempo das catedrais**. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

ERLANDE-BRANDENBURG, Alain. Catedral. In: LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude (eds.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. I. São Paulo: EDUSC, 2002, p. 173-184.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2012.

FERNANDES, Raúl Cesar Gouveia. Reflexões sobre o Estudo da Idade Média. Revista **Videtur**, Num. 6, p. 7-14, 1999.

FIGUEIREDO NOGUEIRA, Carlos Roberto. Os estudos medievais no Brasil de hoje. **Medievalismo**, Num. 12, p. 291-297, 2002.

FREEDMAN, Paul e SPIEGEL, Gabrielle M. Medievalisms Old and New: The Rediscovery of Alterity in North American Medieval Studies. **The American Historical Review**, Vol. 103, Num. 3, p. 677-704, 1998.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Raízes Medievais do Brasil. **Revista USP**, Num. 78, p. 80-104, 2008.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Somos todos da Idade Média. Reflexões de História**. Disponível em: https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todos-da-idade-media-por-hilario-franco-junior. 2011. Acesso em: 21 mai. 2017.

FRANCO JÚNIOR, Hilário; MONGELLI, Lenia Márcia de Medeiros; VIEIRA, Yara Frateschi. Estudos Medievais no Brasil. **Revista de poética medieval**, Num. 21, p. 177-219, 2008.

GAJANO, Sofia Boesch. Santidade. In: LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 2. São Paulo: Edusc, 2002, p. 449-463.

GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel. **Historia religiosa del Occidente medieval** (años 313-1464). Madrid: Ediciones Akal, 2012.

GARCIA-VILLOSLADA, Ricardo. **Historia de la Iglesia Católica II. Edad Media (800-1303). La cristiandad en el mundo europeu y feudal**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1958.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 35-48.

GUIMARÃES, Selva. A formação dos professores de História. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2012, p. 111-142.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

LE GOFF, Jaques. **O Deus da Idade Média**. Conversas com Jean-Luc Pouthier. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid: Capitan Swing Libros, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

MACEDO, José Rivair. Introdução – Cinema e Idade Média: Perspectivas de abordagem. In: MACEDO, José Rivair e MONGELLI, Lênia Márcia (Orgs.). **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, p. 13-48.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

NICHOLS, Stephen G. The New Medievalism: Tradition and Discontinuity in Medieval Culture. In: BROWNLEE, Kevin; BROWNLEE, Marina S.; NICHOLS, Stephen G. (Orgs.). **The New Medievalism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1991, p. 1-26.

PEREIRA, Maria Cristina Correia Leandro. O revivalismo medieval e a invenção do neogótico: sobre anacronismo e obsessões. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH – São Paulo, julho 2011, p. 1-16.

SCHMITT, Jean-Claude. Clérigos e Leigos. In: LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude (eds.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. I. São Paulo: EDUSC, 2002, p. 237-250.

VIANNA, Luciano J. Do presente para o passado: uma reflexão sobre o Ensino de História Medieval na Contemporaneidade. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, Vol. 8, Num. 2, p. 16-31, 2017.

VIANNA, Luciano J. Igrejas: arquitetura e arte. In: LANGER, Johnni. (Org.). **Dicionário de História das religiões na Antiguidade e Medievo**. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 274-278.

ANTIGOS TEMAS SOB NOVOS OLHARES

Monaquismos cristãos no começo da Idade Média (sécs. IV-VII)

Possibilidades para a formação de professores

Bruno Uchoa Borgongino

Desde que iniciei minha trajetória como pesquisador na área de História Medieval, dedico-me ao estudo dos movimentos monásticos – mais especificamente, ao período compreendido entre os séculos IV e VII. A minha inserção profissional como professor universitário responsável por disciplinas de Idade Média trouxe-me a oportunidade e o desafio de lecionar sobre esse tema em que me especializei. Oportunidade, pois trabalhar com saberes que me aprazem é pessoalmente gratificante; desafio, uma vez que o saber da sala de aula é distinto do saber acadêmico, embora indissociáveis, sendo difícil o trânsito adequado entre os dois.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe os conteúdos a respeito da Idade Média no sexto ano do Ensino Fundamental. Na unidade temática intitulada *Trabalho e formas de organização social e cultural*, prevê como um dos objetos "o papel da religião cristã, **dos mosteiros** e da cultura na Idade Média" (BNCC, 2017, p. 420-421, grifo meu). Entretanto, nas habilidades definidas para esse objeto, não se atribui uma competência específica a ser desenvolvida em relação ao estudo dos mosteiros, limitando-se a propor: "analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval" (BNCC, 2017, p. 420-421). Tendo em vista que os mosteiros consistem num objeto a ser ensinado nas escolas sem uma diretriz específica,

como preparar licenciandos para lidarem com o tópico quando se tornarem professores?

O referido documento ainda apresenta como objeto "a passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do político na Idade Média" (BNCC, 2017, p. 420-421), definindo como habilidade: "identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços" (BNCC, 2017, p. 420-421). É justamente nesse momento de transição entre a Antiguidade e a Idade Média em que se desenvolveram os monaquismos cristãos. A emergência e a dispersão de experiências monacais estão vinculadas às transformações que se sucederam naquele período. Não se poderia estudar os movimentos monásticos nos cursos de graduação em História no intuito de evidenciar aspectos dessa passagem entre os dois períodos históricos?

Neste capítulo, compartilho reflexões que articulam minha experiência na prática docente e a historiografia disponível. Meu objetivo é apresentar possibilidades para a abordagem dos monaquismos no começo da Idade Média em cursos de graduação de Licenciatura em História, destacando algumas questões que podem ser contempladas em sala de aula. Para tanto, divido meu texto em quatro partes: primeiramente, apresento um panorama sobre os movimentos monásticos no início do medievo; em seguida, identifico alguns tipos de documentos que podem ser utilizados para atividades de análise; logo após, exponho alguns possíveis temas que podem ser debatidos em sala a partir do estudo do fenômeno monacal; por fim, elenco alguns recursos didáticos disponíveis e que propiciam fortuitas discussões sobre os monacatos.

O que foram os movimentos monásticos?

Há uma narrativa tradicional sobre os momentos iniciais do monaquismo medieval, presente na maior parte dos textos e livros introdutórios. O enredo começa com uma busca das origens incertas do monaquismo, mais precisamente situadas nos desertos do Oriente e com protagonismo

inconteste da figura de Antão. A experiência eremítica representada pelo asceta egípcio seria sucedida pelo relato do cenobitismo de Pacômio e de Basílio Magno. Na sequência, destaca-se contribuições históricas de personagens que, vindos das paragens orientais, estabeleceram-se no Ocidente, tais como Jerônimo e João Cassiano. Tal estória é encerrada ou com as "revoluções" de Bento de Núrsia e de sua regra, ou com a difusão de um modelo insular de vivência monacal por influência de Columbano (DUNN, 2003; LAWRENCE, 2015; MELVILLE, 2016; VAUCHEZ, 1994).

Por muito tempo, os estudos sobre esse fenômeno foram empreendidos majoritariamente por eruditos eclesiásticos, principalmente monges. Nas décadas recentes, realizou-se pesquisas que solapavam os fundamentos da narrativa até então consolidada. Göehring descartou as teses historiográficas amparadas no que denominou "big bang monástico", ou seja, num centro originário do monaquismo a partir do qual o movimento se irradiou para outras regiões (GOEHRING, 1999). David Brakke analisou a *Vita Antonii*, documento comumente empregado para a trajetória de Antão e para os primórdios do monaquismo, demonstrando-a como uma criação literária vinculada às pretensões políticas de seu autor, Atanásio de Alexandria (BRAKKE, 1995). Albrecht Diem criticou a transposição de aspectos do monaquismo pós-carolíngio e da interpretação da história monacal por Bento de Aniane para as experiências ascéticas anteriores ao século IX, particularmente no que concerne ao impacto da regra beneditina (DIEM, 2011).

A crítica historiográfica recente possibilitou uma revisão dos postulados sobre a dispersão de experiências monacais cristãs entre os séculos IV e VII. Cabe, hoje, abdicar de uma visão de um processo linear e homogêneo de paulatina expansão e consolidação de um monacato originário do Oriente e que culminaria com a beneditinização no Ocidente – estória apologética, triunfalista e nada desinteressada.[1] Ao

1. A historiografia sobre o movimento monástico foi marcada por contribuições de monges, como o francês Jean Leclecq (2012), o espanhol Garcia M. COLUMBÁS (1998) e o norte-americano Columba STEWART (2006). Apesar da notável erudição documental e do rigor com que

invés disso, deve-se sublinhar a heterogeneidade do fenômeno, sendo preferível, inclusive, referir-se a ele no plural: movimentos monásticos, ao invés de movimento monástico. A compreensão do que era a vida monástica genuína variava conforme as práticas culturais locais, as realidades econômicas específicas, as disputas clericais e políticas vigentes e o perfil social e institucional dos sujeitos envolvidos.

Mesmo o cânone literário basilar dos monaquismos era objeto de embates sobre seus textos constitutivos e como os monges deveriam lidar com eles. Hoje nos soa tão evidente que a *Vita Antonii*, os *Apopthegma Patrum*, a regra beneditina e mais alguns outros documentos do período eram os escritos fundamentais para os monges medievais. Parece igualmente natural ao observador contemporâneo a indissociabilidade entre o monacato legítimo e as regras monásticas, decisões conciliares e outros dispositivos normativos. Essa seleção de textos tidos como primordiais e as formas de observá-los foram o resultado do acúmulo de diversos conflitos dispersos em torno a essas questões; a impressão de consenso foi sendo construída pelos grupos eventualmente vitoriosos no decorrer dos processos históricos.[2]

Ante tantos projetos, frequentemente concorrentes entre si, que se reivindicavam como o único autenticamente monástico, é inapropriada uma definição de "monaquismos" que restrinja demais sua abrangência. Tendo em vista que as identidades monacais se desenvolvem a partir de referências da Filosofia greco-latina, considero como mais pertinente remeter a Pierre Hadot e conceituar "monaquismos" como modo de vida (HADOT, 2014, p. 15-22; 333-347). Nesse sentido, a adesão ao movimento consistiria numa conversão em que se abandonaria a maneira anterior de viver, tida como inferior, em favor de se conformar

---

autores como Adalbert de Vogüé realizaram edições críticas e traduções de fontes fundamentais ao estudo do tema, o vínculo institucional acabou por fazê-los incorrer numa abordagem compromissada.

2. A respeito dessas questões, destaco o texto recente de Roberto ALCIATI (2020).

a diretrizes de vida superiores, pois em consonância princípios instituídos por Deus.

Evidentemente, declarar-se monge não bastava para o reconhecimento social do status social do sujeito e, assim, angariar as benesses potenciais da adoção de um modo de vida cuja fundamentação teórica aspirava respaldar um elitismo de caráter espiritual. No começo do medievo, circulavam listas que tipificavam as formas de experiência monacal e as categorizavam como aprováveis ou reprováveis – Jerônimo, João Cassiano, Bento de Núrsia e Isidoro de Sevilha constituem exemplos notórios desse empreendimento classificatório (DIETZ, 2005, p. 69-106). Esses documentos vinculavam um arcabouço conceitual para avaliação positiva ou negativa das vivências monacais, mas sob critérios antes morais do que práticos. Efetivamente, o apoio ou condenação do modo de vida de um monge era condicionada à sua inserção nas relações locais de poder e no sucesso em angariar apoio de grupos influentes.

Possibilidades documentais

Dada a projeção obtida pelos monges cristãos entre os séculos IV e VII, que alcançou regiões desde a Península Ibérica até a Síria e ainda mais além, produziu-se diversos documentos sobre personagens e temas pertinentes ao movimento. Nesse tópico, irei elencar os tipos documentais que julgo, a partir da minha experiência profissional, mais proveitosos para o trabalho em cursos de formação de professores, eventualmente apontando alguns exemplos relevantes e acessíveis. Apontarei, ainda, alguns textos para que o docente se familiarize com o manuseio desses documentos ou os disponibilize à turma como leitura de apoio.

Conforme anteriormente explicitado, houve debates do começo da Idade Média que visavam estabelecer parâmetros a serem observados para uma vivência monástica legítima. Como resultado, produziu-se farto material normativo voltado ao movimento, muitos dos quais

sobreviveram até os nossos dias. Tradicionalmente, os mais utilizados para o estudo desses esforços codificadores são as regras monásticas – textos destinados a comunidades e que continham prescrições quanto a aspectos do cotidiano monacal, sendo a mais famosa a redigida por Bento de Núrsia no século VI. Caso o docente opte por essa tipologia documental, sugere-se os artigos de Paulo Barata DIAS (1998) e de Albrecht Diem e Philip Rousseau (DIEM; ROUSSEAU, 2020) a respeito. Ainda sobre o *corpus* que incidia sobre os monaquismos, indico a possibilidade de uso de atas conciliares, pois representariam a tentativa, por parte da elite clerical, de estabelecer um consenso sobre questões conflituosas.

Para considerar trajetórias específicas de monge, ou melhor, como eram retratadas conforme os interesses em jogo, pode-se empregar o vasto acervo hagiográfico do período. Em diversas ocasiões, atribuiu-se santidade a monges. As narrativas sobre as suas vidas e feitos milagrosos podem decorrer em análises instigantes sobre a construção das virtudes monacais, a difusão do monge enquanto referência de conduta cristã e as disputas entre os adeptos do monacato e outros grupos sociais – apenas para assinalar algumas possibilidades. A vantagem do recurso às hagiografias é a disponibilidade ampla de bibliografia específica em português, seja por traduções ou pela intensa produção nacional a respeito. Para considerar o monaquismo "oriental", pode-se ter em conta a *Vida de Santo Antão*, escrita por Atanásio de Alexandria, por ser um texto bastante difundido na época e uma referência literária de destaque. Para o "ocidental", a *Vida de São Bento* pode suscitar interessantes discussões sobre a construção posterior de uma narrativa sobre a história monástica.

Por fim, redigiu-se escritos de natureza doutrinal e teórica pertinentes aos monaquismos no início do medievo, das mais variadas tipologias. Há, por exemplo, os tratados ascéticos de Evágrio Pôntico, que remontam ao século IV. As *Conferências* de João Cassiano, que circulou ao longo de toda a Idade Média, é um documento que considero

particularmente instigante: foi composto por vinte livros, cada qual narrando os diálogos que o autor e seu companheiro Germano travaram com proeminentes ascetas orientais sobre diversos temas espirituais. Mesmo epístolas, como aquelas escritas por Jerônimo de Estridão, podem ser fortuitas fontes para atividades em sala concernentes aos monaquismos.

Possibilidades de abordagem

Os monaquismos podem ser analisados em aulas sobre diversos temas e a partir de múltiplas perspectivas. Por conta disso, restrinjo-me aqui a relacionar as possibilidades de debate sobre os movimentos monacais às abordagens que suscitam maior atenção no ambiente acadêmico contemporâneo. Abdicando, assim, da pretensão de um levantamento exaustivo de tópicos, detenho-me em três questões: gênero, sexualidade e corporeidade; enfoques globais e pós-coloniais; as controvérsias a respeito da identidade cristã. As três alternativas proporcionam oportunidades para dialogar com objetos de conhecimento previstos para o sexto ano do Ensino Fundamental na BNCC: *O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval; O mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio*; e *O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade*. (BNCC, 2017, p. 420-421)

O interesse científico sobre os aspectos culturais, sociais e políticos do gênero, da sexualidade e da corporeidade despontaram a partir da década de 1980, propiciadas por transformações estruturais, pela intensificação da militância em torno a essas pautas e pelo sucesso editorial de autores como Michel Foucault e Judith Butler. Em consonância com essa tendência, os estudos medievais no Brasil produziram importantes contribuições nesses campos. Das querelas sobre a vida monacal que perpassaram os primeiros séculos da Idade Média, constam discursos instigantes sobre a castidade, as inclinações carnais, as imbrincadas dinâmicas entre as esferas física e espiritual, o controle necessário do

corpo, dentre outros. O *corpus* documental concernente ao monaquismo pode ser analisado à luz da historiografia específica, inclusive a brasileira, sobre corpo e sexualidade no medievo.

Ainda sobre o tema, cabe destacar o potencial dos monaquismos femininos para discussões sobre gênero. A possibilidade de mulheres abdicarem do século para se tornarem monjas foi cotejada por intelectuais cristãos – homens – nos diversos tratados sobre a virgindade. Constam, ainda, as regras monásticas destinadas a comunidades compostas por mulheres. Em alguns casos, algumas dessas foram redigidas pelos mesmos autores – novamente, homens – de regras monásticas masculinas. A comparação entre dispositivos normativos dirigidos a monges e monjas pode ser um fecundo exercício reflexivo sobre gênero, principalmente pela surpreende similitude entre os dois tipos de documento.[3]

A presença de monges cristãos documentada em muitas regiões da Afroeurásia, o trânsito de ascetas por diversos espaços, a circulação de textos por rotas de longa-distância e as amplas redes de contato fornecem dados instigantes para abordagens historiográficas globais e pós-coloniais, tão em voga nos últimos tempos. Em algumas fronteiras imperiais, o estabelecimento de mosteiros estava atrelado às transformações das relações entre sociedades: no *limes arabicus*, por exemplo, onde a delegação da função de proteção militar aos árabes confederados sob a liderança gassânida resultou na conversão de fortes militares em comunidades monacais, como no caso de Qasr Al-Haballat (ARCE, 2009). Relatos sobre santos que se defrontaram com pessoas situadas além dos limites do mundo cristão, como sarracenos, persas ou etíopes, propiciam debates sobre a construção hierarquizante de estereótipos, inclusive raciais, do outro. Documentos escritos em contextos monacais atestavam a conectividade tardo-antiga: ao prefaciar o primeiro

3. Para um trabalho em que esse exercício de comparação foi realizado, cf.: GRADOWICZ-PANCER, 2002.

livro de suas *Institutiones*, o monge itálico Cassiodoro demonstrou estar ciente da fundação da comunidade de Nisibis, na longínqua Síria. Houve, ainda, iniciativas monásticas em sociedades não cristãs, empreendidas principalmente pelos nestorianos (GONZÀLEZ-ALCALDE, 2014).

Por fim, cabe salientar o problema que os setores monásticos representavam nos debates sobre a identidade cristã. Entre os séculos IV e VII, emergiram controvérsias a respeito das possibilidades de perfeição na vida terrena e de salvação. Ideias defendidas por autores como Pelágio e Joviniano nessa questão, embora condenadas pelo consenso ortodoxo niceno, acarretaram dissensões entre grupos clericais. Num contexto em que o cristão era cada vez mais definido em termos ascéticos, como rechaçar a proposta de que a salvação requisitaria a perfeição neste mundo, tornando-a inacessível ao fiel comum, sem solapar as aspirações monásticas por um elitismo espiritual meritório? A resposta de Agostinho de Hipona à Pelágio desencadeou a querela entre facções clericais galo-romanas, representadas por João Cassiano e Próspero de Aquitânia (WEAVER, 1998). A exposição dessas disputas em sala de aula contribui à desnaturalização da concepção sobre o que é ser cristão, apontando para o caráter histórico dessa definição.

Possibilidades de recursos didáticos

Neste último tópico, apresento algumas modalidades de recursos didáticos que podem suscitar, de maneira lúdica, questões interessantes a respeito dos monaquismos em cursos de formação de professores. Abordarei três: filme, série e literatura. Por conta da intensa produção científica na área de Educação e de Ensino de História concernentes ao uso pedagógico dessas ferramentas, [4] detenho-me na exposição de indicações e na sugestão de abordagens. Saliento ainda que nessa parte

4. Da produção a esse respeito, indico os seguintes o trabalho de Selva GUIMARÃES (2012, p. 257-400), além dos textos reunidos nos livros organizados por Leandro KARNAL (2016) e Circe BITTENCOURT (2015).

em específico não me restrinjo ao monaquismo do começo da Idade Média, embora elenque materiais que ainda assim contenha aspectos do fenômeno monacais também presentes antes do século VIII.

Embora menos presentes em filmes que outros personagens da Idade Média, ainda assim há representações cinematográficas de monges. Por vezes, como protagonistas: é o caso, por exemplo, de *Simeón del Desierto* (1965), dirigido pelo surrealista espanhol Luis Buñuel e inspirado nos relatos sobre a vida do estilita sírio Simeão (século V); ou da animação irlandesa *Brendan and the Secret of Kell* (2008), que narra as aventuras de um jovem monge para concluir as iluminuras do que viria a ser o *Livro de Kells* em meio à iminente chegada dos vikings. Em outros casos, o mosteiro é cenário principal, como no aclamado suspense *O nome da Rosa* (1986). Mesmo as obras em que monges aparecem por apenas alguns minutos podem ser proveitosas. Nos filmes do cineasta italiano Mario Monicelli sobre Brancaleone, *L´armata Bancaleone* (1966) e *Brancaleone alle Crociate* (1970), o protagonista se encontra com monges, retratados de modo propositalmente estereotipado para fins cômicos.

Considerando os limites de carga horária das disciplinas de graduação, seriados dificilmente poderiam ser exibidos na íntegra. Todavia, há a possibilidade de seleção de um episódio individual ou de cenas selecionadas, ou ao menos realizar a indicação para a turma. A minissérie *The Pillars of the Earth* (2010), que narra os jogos de interesses em torno à construção de uma catedral na cidade de Kingsbridge, o mosteiro local desempenha papel fundamental na trama. Já em *Vikings* (2013 -), o episódio *Wrath of the northmen*, o segundo episódio da primeira temporada, aborda o saque ao mosteiro de Lindisfarne e introduz na trama Athelstan, monge cristão capturado pelos normandos.

Por fim, cabe destacar a ampla oferta de material literário que poderiam ser de alguma maneira integrado aos planos de curso. Desde fins da Idade Média, letrados produziram histórias sobre a vida nos mosteiros medievais sob perspectivas variadas. No século XVI,

Rabelais escreveu sobre a Abadia de Thélème, construída por Gargântua e seu companheiro monge, cuja regra de vida era uma paródia aos ideiais monacais. No século XIX, Gustave Flaubert publicou *Le tentation de Saint Antoine*, retratando as diversas tentações que Antão teria enfrentado durante uma noite. No século XX, Umberto Eco publicou o aclamado *Em nome da rosa*, que recebeu uma adaptação cinematográfica anteriormente mencionada. Portanto, estão à disposição do formador de professores diversas criações literárias que caracterizaram os monaquismos medievais a partir das preocupações de seus próprios contextos.

Considerações finais

A abordagem dos monaquismos dos primeiros séculos do medievo em cursos de formação de professores propicia discussões enriquecedoras sobre diversos aspectos da sociedade e da cultura na Idade Média. Esse fenômeno histórico ainda suscita questões a respeito de conceitos e temas atualmente em voga na historiografia, podendo ser adotado como o ponto de partida para debates teóricos mais amplos. A disponibilidade e variedade de documentação histórica e de recursos didáticos a respeito dos movimentos monacais do período em questão viabilizam diversas estratégias de ensino.

Compete ao formador de professores alguns cuidados ao lidar com tópicos relacionados aos monaquismos dos primeiros séculos. Primeiramente, deve-se atentar às construções historiográficas consolidadas, principalmente as oriundas de ambientes eclesiásticos, que foram contundentemente criticadas em pesquisas recentes. É necessário, ainda, evitar causar a impressão de que, em algum momento da Idade Média, existiu um movimento monástico homogêneo e de desenvolvimento linear; deve-se, ao invés disso, sublinhar a heterogeneidade de compreensões do que seria a vida monacal e o caráter simplista da narrativa etapista consagrada.

Sobre o autor:

Bruno Uchoa Borgongino é mestre e doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor Adjunto de História Medieval do Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco e coordenador do LEOM – Laboratório de Estudos de Outros Medievos. Desenvolve pesquisas sobre o movimento monástico entre os séculos IV e VII.

Referências

ALCIATI, Roberto. The invention of western monastic literature: texts and communities. In: BEACH, Alison; COCHELIN, Isabelle (eds). **The Cambridge History of medieval monasticism in the Latin West**. Cambridge: Cambridge University, 2020, p. 144-161.

ARCE, Ignatio. Qasr al-Hallabat (Jordan): transformation of a *limes arabicus* fort into a monastic and palatine complex. **Gladius**, n. 13, p. 155-180, 2009.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades Acesso em: 10 set. 2020.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2015.

BRAKKE, David. **Athanasius and the politics of asceticism**. Oxford: Clarendon, 1995.

COLUMBÁS, García M. **El monacato primitivo**. Madrid: BAC, 1998.

DIAS, P. B. A *regvla* como gênero literário específico da literatura monástica. **Hvmanitas**, v. 50, p. 311-335, 1998.

DIEM, Albercht; ROUSSEAU, Philip. Monastic rules (fourth to ninth century). In: BEACH, Alison; COCHELIN, Isabelle (eds). **The Cambridge History of medieval monasticism in the Latin West**. Cambridge: Cambridge University, 2020, p. 162-194.

DIEM, Albrecht. Inventing the Holy Rule: some observations on the history of monastic normative observance in the Early Medieval West. In: DEY, Hendrik; FENTRESS, Elizabeth (eds.). **Western monasticism ante litteram:** the spaces of monastic

observance in Late Antiquity and the Early Middle Ages. Turnhout: Brepols, 2011, p. 53-84.

DIETZ, Maribel. **Wandering monks, virgins and pilgrims. Ascetic travel in Mediterranean world 300-800.** University Park: The Pennsylvania University, 2005.

DUNN, Marilyn. **The emergence of monasticism.** From the Desert Fathers to the Early Middle Ages. Malden: Blackwell, 2003.

GOEHRING, James E. **Ascetics, society and the desert:** studies in Early Egyptian monasticism. Harrisburg: Trinity, 1999.

GONZÁLEZ-ALCALDE, Julio. **El cristianismo nestoriano en Asia y la Ruta de la Seda.** Madrid: Librería Argentina, 2014.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História.** Campinas: Papirus, 2012.

HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 2014.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2016.

LAWRENCE, C. H. **Medieval monasticism.** Forms of religious life in Western Europe in the Middle Ages. London, New Yotk: Routledge, 2015.

LECLERCQ, Jean. **O amor às letras e o desejo de Deus:** iniciação aos autores monásticos da Idade Média. São Paulo: Paulus, 2012.

MELVILLE, Gert. **The world of medieval monasticism.** Its history and forms of life. Collegville: Cistercian, 2016.

PANCER, Nira. Au-delà du sexe et du genre. **Revue de l´Historie des Religions**, vol. 219, núm. 3, p. 299-323, 2002.

STEWART, Columba. **Oração e comunidade.** Juiz de Fora: Subiaco, 2006.

VAUCHEZ, André. S. Bento e a revolução dos mosteiros. In: BERLIOZ, Jacques. **Monges e Religiosos na Idade Média**. Lisboa, Portugal: Terramar, 1994, p. 17-22.

WEAVER, Rebecca Harden. **Divine grave and human agency. A study of semi-pelagian controversy.** Macon: Mercer University, 1998.

La búsqueda de los orígenes para comprender el presente

La literatura medieval y su historia

Antonio Contreras Martín

Liminar

Recuerdo vivamente aquella escena en la que un *drakkar*, en cuya cubierta yacía el cadáver del jefe Einar, hijo de Rágnar, revestido de sus armas, se adentraba en el mar, y desde la orilla un grupo de guerreros disparaba sus arcos con flechas incendiarias contra la nave, y, al impactar, comenzaba a arder. Un bello largometraje: *The Vikings* de Richard Fleischer (1958)[1]. Aquellas exequias me parecieron fascinantes y debo confesar que aún ahora, cuando vuelvo a ver el filme, evoco aquella primera vez.

Años después, en los años ochenta, leía *The Lord of the Rings* (1954-1955). Una obra que por entones había empezado a despertar el interés de más lectores, como consecuencia de la versión cinematográfica de animación de *The Lord of the Rings* de Ralph Bakshi (1978), una apuesta brillante pero inconclusa. Estaba acabando el primer volumen (*The Fellowship of the Ring*), cuando casi al final se describía cómo, tras un bravo combate, Boromir, hijo del Senescal de Góndor, caía abatido por las heridas provocadas por unos terribles orcos y lo hacía tocando un cuerno; y cómo el cuerpo del valiente era depositado, junto con sus armas,

1. Disponbile en: <https://www.youtube.com/watch?v=tq7qSBRNxBo>. Accesado en: 20 de oct. de 2020.

en una barca, que arrastrada por la corriente se alejaba río abajo. Uno de esos momentos épicos tristes y conmovedores que magistralmente narra J. R. R. Tolkien.

La semejanza parcial entre la escena cinematográfica y la literaria, la imagen de un guerrero muerto, cuyo cadáver armado se desplazaba en una nave por el agua, me llamó poderosamente la atención y me condujo a preguntarme sobre qué posible relación podría existir entre ambas. Desafortunadamente, en aquellos días mi visión del mundo medieval era superficial y en cuanto a la literatura de ese período, sólo conocía directamente las obras compuestas en castellano o en catalán, y de muchas otras apenas tenía un conocimiento indirecto. Sin embargo, la respuesta no tardó en llegar, pues al leer un breve estudio sobre Tolkien (SANTOYO-SANTAMARÍA, 1983) supe que era especialista en literatura medieval celta y germánica (escandinava), y se mencionaban similitudes entre pasajes, temas y motivos de sus obras con los textos medievales, para mí por aquel entonces desconocidas (por ejemplo, *Beowulf* o la *Batalla de Maldon*), y comprendí que ahí se hallaba la clave: la relación podría explicarse a partir de la literatura y de la cultura medieval.

Desde ese momento, mi acercamiento a cualquier manifestación artística se ha regido no sólo por un criterio estético, claramente necesario, sino también en cuanto muestra de unas "formas de vida" (*Lebensformen*) (BORST, 1988), cuya comprensión sólo es posible tratar de alcanzar mediante una visión global y transversal, que permita interpretar la obra en su contexto original y en sus diversos momentos de recepción hasta nuestros días.

Tratar de reconstruir cualquier período de la Historia, obliga a considerar las obras literarias, en tanto que elementos cruciales que reflejan formas diversas de concebir, interpretar y plasmar el/los imaginario(s) tanto del creador como de sus receptores; es decir, ofrecen una imagen del mundo, de su mundo, real o ficticio. Así, al afrontar el estudio de un período concreto en la historia de la literatura se plantean distintas

posibilidades: ¿un análisis por "géneros"? ¿por autores? ¿por obras? ¿por temas? ¿por personajes? ¿por motivos? ¿por lenguas? Cualquiera de estas sería absolutamente pertinente. Sin embargo, dado que nuestra reflexión tiene por objeto "la literatura medieval", mi enfoque se realizará desde una perspectiva global, basada en un amplio abanico de aspectos complementarios que posibiliten su comprensión, pero que debe ser entendido forzosamente como una aproximación, por lo que muchos aspectos desafortunadamente no serán estudiados.

Recuperemos, para empezar, la escena del combate, muerte y "entierro" de Boromir, hijo del Senescal de Góndor. El joven se muestra como un audaz guerrero, que para proteger a dos de sus compañeros, Peregrin Tuk (Pippin) y Meriadoc Brandigamo (Merry), se enfrenta en solitario a un numeroso contingente de adversarios. Para ello, emplea una espada y un escudo, frente a sus enemigos que usan arcos y flechas. Toca un cuerno: ¿para pedir ayuda o para alertar al resto de la compañía del peligro? Lucha denodadamente y muere. Sus dos compañeros son capturados. El resto realizará sus exequias: colocará su cuerpo, junto con sus armas, en una barca, que será transportada por la corriente río abajo. ¿A dónde?

La escena permite observar cómo para su elaboración se ha recurrido a varias fuentes. Así, por ejemplo, el toque del cuerno remite a los desesperados toques de Roldán, sobrino uterino de Carlomagno, protagonista del *Cantar de Roldán* (*Chanson de Roland*) (vv. 1753-1795 y 2099-2114), cuya primera versión conservada se data hacia 1140, aunque la obra circuló con anterioridad, como atestigua el hecho de que fuera "cantada" para animar a las tropas de Guillermo, Duque de Normandía, antes de la Batalla de Hastings (1066). Un poema en el que la traición de un noble llevado por la envidia, Ganelón, padrastro de Roldán, provoca la desgracia del ejército franco, cristiano, y su exterminio a manos de los musulmanes (paganos), eso sí, por causa de la imprudencia desmesurada de su comandante, Roldán. La obra muestra, por un lado, la imagen del *miles Christi*, un combatiente cristiano que

llegará a entregar su vida por la defensa del Cristianismo contra el infiel (musulmán, pagano o incluso cristiano ortoxodo), al igual que otro héroe épico, Vivién, sobrino uterino de Guillermo de Orleans, quien sufre un auténtico martirio y logra alcanzar, de ese modo, las tres coronas, en el *Cantar de Guillermo* (*Chanson Guillaume*) (hacia 1140) (estrofas LXIV-LXXIII). El alma de Roldán será transportada por ángeles al Cielo (vv. 2366-2396), metamorfosis cristiana de las valquirias germánicas, quienes acompañaban a los guerreros muertos en aguerrido combate, como por ejemplo se narra en *El Lenguaje del Arte Escáldico* (*Skaldskaparmál*) de la *Edda Menor* de Snorri Sturluson (1179-1241) al Valhalla[2].

Aunque nada sabemos sobre las creencias de Boromir, se observa cómo su cadáver es tratado con respeto y dignidad y recibe un noble y sencillo funeral, que recuerda, sin duda, el del rey Scyld descrito en el *Beowulf* – su primera versión se situaría en el siglo VIII, pese a que el texto que ha pervivido data de hacia el año 1000 – (vv. 26-52), testimonio de un uso germánico y, especialmente, escandinavo, que, aunque transformado, se emparenta, evidentemente, con los hallazgos en diferentes yacimientos arqueológicos. Pero, además, no cabe duda de que se establece también una relación con las creencias celtas en las que los guerreros viajan al Más Allá en barco ("immrama") o parar superar una prueba (*Mabinogion*, siglos XI-XIII) o para recuperarse de heridas mortales, como se recoge, por ejemplo, en la leyenda de Tristán, quien será sanado por Iseo en Irlanda, como se narra, por ejemplo, en *Tristán de Leonís* (1501), o en la historia del rey Arturo de Bretaña[3] en *La muerte del rey Arturo* (*La Mort Artu*) (hacia 1215-1225), quien tras su recuperación debería volver para restablecer el orden perdido en su reino.

Este breve excurso permite poner de relieve cómo en la recuperación del pasado medieval, ya sea en el ámbito literario o cinematográfico, se han utilizado fuentes medievales solventes, en tanto que

2. "A Góndul y a Skógul / el Dios de los Héroes / mandó a que eligiesen a un rey de la estirpe de Yngvi / que a Odín acudiera / y pasara a habitar el Valhalla", (STURLUSON, 1984 , p. 108).

3. Para los antropónimos y topónimos, seguimos las propuestas de Alvar (1991).

"documentos" ilustradores del Medievo. Pero, ahora, centrándonos puramente en la literatura medieval, veamos algunos aspectos relevantes, para comprender la Edad Media. Iniciemos el análisis.

Las relaciones de parentesco y las estructuras de poder

Las diferentes formas de concebir las relaciones de parentesco y articulación de las estructuras de poder son objeto de debate y reflexión en las obras literarias y en ellas quedan fijadas. De ese modo, por ejemplo, la relación tío materno y sobrino, sobre la que se configuró la estructura feudal (RUIZ-DOMÈNEC, 1985 y 2017), se manifiesta de modo ejemplar en las parejas Carlomagno-Roldán, Arturo-Galván y Marco--Tristán, en las que los segundos podrían ser herederos, al carecer los reyes de descendencia legítima. Sin embargo, en los tres casos, la herencia uterina se frusta, al morir los tres jóvenes, lo que parecería mostrar que el sistema de parentesco, característico de la estructura feudal, se cuestiona y desploma, y, por lo tanto, se defiende la herencia patrilineal.

En cuanto a la plasmación de las relaciones entre los integrantes de las estructuras de poder, se observa cómo se reflejan diversas formas de articularse. Así, la figura del protagonista del *Cantar de Mio Cid* (hacia 1140-1150),[4] Rui (Rodrigo) Díaz de Vivar, se presenta como un ejemplo de vasallo al que se destierra por cuestionar la conducta de su señor, el rey Alfonso VI de Castilla y León ("–¡Dios, qué buen vassallo, si oviese buen señor!–", v. 20); o la de Raúl de Cambrai, quien rompe sus lazos (se desnaturaliza) con el rey Luis, al sentirse desatentido, en el *Raúl de Cambrai* (*Raoul de Cambrai*) (último cuarto del siglo XII). El destierro conlleva la desvinculación de la tierra y la obligada itinerancia para lograr un nuevo territorio en que asentarse o para poder entrar al servicio de un nuevo "señor", que se caracterice por la generosidad (*largitio*),

4. La versión conservada es tardía y representa un estadio de la historia que habría sufrido modificaciones y que se situaría hacia 1207.

como canta Egil Skalla-Grimsson en la *Saga de Egil Skalla-Grimsson* de Snorri Sturluson (hacia 1230)[5].

La figura del monarca o gobernante (el señor) también es tratada de forma diversa en la literatura medieval, en la que se destacan los aspectos positivos (virtudes) o negativos (vicios), característicos de una concepción dual de la existencia, articulada en torno a la oposición Bien-Mal, y la necesidad de eregirse como modelo y referente de la estructura social. El compromiso del soberano puede llevarle hasta su propio sacrificio a fin de lograr la protección y la salvación de su reino, como, por ejemplo, se ilustra con el rey Beowulf, quien luchará con un dragón y perderá la vida (vv. 2542-2845), o con el rey Arturo quien caerá, junto con la mayoría de sus hombres, en la célebre batalla de Salesbieres, en la que combate contra el traidor Mordret (¿Sobrino o hijo?) para recuperar su reino, como se narra, por ejemplo, en *La muerte del rey Arturo* (*Le Morte D'Arthur*) de Sir Thomas Malory (1485) (Libro XXI).

Las relaciones entre los diferentes y cambiantes estratos sociales, con sus rivalidades, tensiones y pugnas, a partir de los que se fue configurando la sociedad medieval, e incluso los abiertos enfrentamientos que desembocarán en conflictos armados, también tienen lógicamente presencia en los textos medievales. De ese modo, por ejemplo, los *Cuentos de Canterbury* (*The Canterbury Tales*) de Geoffrey Chaucer (último cuarto del siglo XIV) o el *Decamerón* (*Decamerone*) de Giovanni Boccaccio (hacia 1360) recogen un amplio abanico, compuesto por personajes masculinos y femeninos, con el fin de mostrar el conjunto de la sociedad, por ejemplo, entre otros muchos, el clero (sacerdotes y monjes), mercaderes, artesanos, campesinos o caballeros.

Ahora bien, sin duda, son los últimos, los grandes protagonistas de la época. La mayor parte de las creaciones literarias, ya sea en verso o en prosa, se ocupa de los caballeros o de los guerreros, sus antecesores,

5. "Los anillos divide / sus regalos no mide / no ama la avaricia/ reparte sin codicia", (STURLUSON, 1983, p. 311).

de sus "valores sugestivos" (RUIZ-DOMÈNEC, 1993), y de la caballería, su "forma superior de vida" (HUIZINGA, 1985). Es lógico, pues ellos son sus principales receptores. Desde que Chrétien de Troyes, en la segunda mitad del siglo XII, propusiera y articulara en sus obras a partir de diversos "modelos de caballeros" una "imagen cortesana del mundo" (RUIZ-DOMÈNEC, 1984; KÖHLER, 1991), las reflexiones y ampliaciones de los mismos serían objeto de continua consideración, con el fin de tratar de conjugar la realidad de la caballería con sus modelos literarios, y viceversa, con lo que se asistió a un fenómeno de mímesis y ósmosis entre la literatura y la realidad de la que se cuenta con múltiples ejemplos (RIQUER, 2008). Así, entre otros muchos personajes, serán Lanzarote, Tristán de Leonís, Galván, Yvaín, Erec, Perceval, Galaz, Amadís de Gaula o Orlando, quienes alcanzarán un gran renombre. Así, serán los caballeros quienes saldrán a la "aventura" y a la "búsqueda", y la vida errante devendrá consustancial al mundo de la caballería (CIRLOT, 2005).

La búsqueda y la vida errante

La búsqueda, que puede estar causada por razones de índole diversa (por ejemplo, la recuperación de un ser querido o admirado conocido o desconocido – un compañero, un caballero, una dama, o una doncella –, como, por ejemplo, Avtandil buscando a Tariel en *El caballero de la piel de leopardo*[6] de Shota Rustaveli (hacia 1180-1207) o Lanzarote del Lago a la reina Ginebra en *El Caballero de la Carreta* (*Le Chevalier de la Charrete*) de Chrétien de Troyes (hacia 1184) – o la búsqueda de un animal o ser prodigioso o extraordinario – un ciervo blanco en el lai *Lanval* de María de Francia (mediados del siglo XII) o la Bestia Ladrador en *La Demanda del Santo Grial* (1515) (cap. CCCLVI) –, o por la necesidad de

6. Así debe traducirse *El caballero de la piel de leopardo*, literalmente "Revestido con la piel de leopardo" y como El caballero de la piel de leopardo.

hallar sustento, como Zifar, quien precisa que le proporcionen monturas, pues sus caballos se le mueren "cada diez días" en el *Libro del caballero Zifar* (segundo cuarto del siglo XIV), conlleva enfrentarse con la "aventura" en la que se triunfará o fracasará, lo que implica lograr el honor o sufrir el deshonor.

Ahora bien, sin duda, la gran búsqueda, que supondrá, ya desde sus orígenes, diferentes formas e intentos de explicarla es la del Grial o Santo Grial (CIRLOT, 2014). Una búsqueda transcendental en la que se persigue alcanzar el verdadero Amor, aquel que emana de Dios y que directamente conduce hacia él, protagonizada, primero, por Perceval/Parzival o Perlesvaus, en *El cuento del grial* (*Li contes del graal*) de Chrétien de Troyes (hacia 1178-1181), *Parzival* de Wolfram von Eschenbach (hacia 1220) o *Perlesvaus o El Alto Libro del Graal* (*Li Haut Livre du Graal*) (principios del siglo XIII) y, después, por Galaz, el hijo de Lanzarote del Lago, en *La Búsqueda del Santo Grial* (*La Queste du Saint Graal*) (hacia 1215-1225) en sus diferentes versiones y lenguas, como, por ejemplo, *La Questa del Sant Grasal* (1380), en *A Demanda do Santo Graal* (principios del siglo XV) o *La Demanda del Santo Grial* (1515).

Sobre la mujer

De igual modo, durante la Edad Media, las reflexiones sobre la mujer y su lugar en la sociedad se acometen desde dos perspectivas, que agrupan en sus senos diversos modos de comprensión de la existencia femenina, y que están regidas o bien por los principios de la cultura eclesiástica o por los de la cultura cortés (RUIZ-DOMÈNEC, 1999 y 1986). La cultura eclesiástica confeccionará y defenderá un modelo del estado de la mujer fundado en tres principios: virginidad (*virginitas*), matrimonio (*matrimonium*) y viudedad (*viduitas*). Se trata, en consecuencia, de un modelo concebido a partir de la figura masculina, a la que o bien la mujer debe complementar (matrimonio) o de la que debe alejarse (virginidad y viudedad). Pese a las voces que

proclamaban la renuncia al cuerpo y destacaban las bondades de la virginidad y de la castidad, ya desde sus orígenes la Iglesia cristiana había apostado, como situación más adecuada para la mujer, por el matrimonio, dentro del cual había que moverse en el terreno de la *caritas*, que se convertía en *castitas* en caso de viudedad, y en el que se rechazaban tanto la lujuria (*luxuria*) como la virginidad. Por su parte, la cultura cortés, desde un primer momento, formulará su reflexión desde una óptica tendente a aclarar qué relación se establece entre el amor (*amor*) y el matrimonio, y los riesgos de su incomprensión, como ilustra ejemplarmente *Flamenca* (mediados o segunda mitad del siglo XIII), donde la desmesura del marido, Don Archimbaut, quien tiene recluída en una torre a Flamenca, provoca el adulterio de ésta con Guillermo de Nevers. De ese modo, frente a las dos figuras que se propondrán como modélicas, por parte de la cultura eclesiástica, Ester y la Virgen María, serán otras damas o doncellas de la cultura cortés las que resultarán mucho más atractivo emular, por ejemplo, Ginebra, Iseo, Oriana o Angélica. Las dos primeras, Ginebra e Iseo, dos damas protagonistas de dos célebres triángulos amorosos (Arturo-Ginebra-Lanzarote y Marco-Ginebra-Tristán), que conmocionarán a la sociedad y provocarán el quebranto e incluso la guerra, y pondrán en peligro el sistema de sucesión al ser estériles (*Lancelot en prose* o las diversas versiones de la leyenda tristaniana). Las otras dos doncellas, Oriana y Angélica, muestran el costoso camino que deben seguir los caballeros, Amadís y Orlando, para obtenerlas, como se narra en *Amadís de Gaula* (1508) de Garci Rodríguez de Montalvo o en *Orlando Furioso* de Ludovico Ariosto (1516).

También la Virgen María, en tanto que madre de Jesús e intercesora entre el género humano y Dios, ocupa un destacado papel en la literatura medieval, como ponen de manifiesto, por ejemplo, *Los milagros de Nuestra Señora* de Gonzalo de Berceo (hacia 1246), o *Sobre Nuestra Señora* o *Los Nueve Gozos de Nuestra Señora* de Rutebeuf (mediados del siglo XIII).

Del Amor

De igual modo, una de las cuestiones cruciales en el mundo medieval es el tema de Amor. ¿Cómo se concibe? ¿Hay una homogeneidad? Las diversas reflexiones que se llevaron a cabo con objeto de comprender la noción de Amor quedaron fijadas en cuatro formas de concebirlo, condicionadas, evidentemente, por el pensamiento cristiano y la sexualidad: *castitas*, *caritas*, *cupiditas* y *luxuria*. Así, mediante las diferentes relaciones que se establecen entre los personajes, independientemente de que sean masculinos o femeninos, se ponen de manifiesto esas diversas formas, por ejemplo, en *A Demanda do Santo Graal*.

Y es precisante el tema del Amor y su concepción en el ámbito de la moral matrimonial y la ética caballeresca, y el intento de "armonizarlas o conjugarlas" el que condujo a plantear: cómo casar la primera, fundada en la vida errante, consustancial al caballero, con el fin de demostrar mediante los hechos de armas su valía para alcanzar renombre y fama, con la segunda, regida por el principio de inmovilidad y permanencia en el espacio del hogar. Así, lo expresó, por ejemplo, Chrétien de Troyes en *Erec y Enide* (*Erec et Enid*) (hacia 1176-1181), donde Erec corre el riesgo de sumirse en la "recreántise" – podría traducirse como "holganza" – y en *El Caballero del León* (*Li chevaliers au lion*) (hacia 1184), en que Yvaín, dedicado plenamente a los hechos de armas, "olvida" su compromiso con su esposa, y pierde su favor.

El abandono del mundo

Asimismo, otro personaje que ocupa un papel destacado en la literatura medieval es el del ermitaño o su versión femenina. Hombres, generalmente ya ancianos, y mujeres, mayoritariamente viudas, que se han retirado del mundo y viven una existencia solitaria, entregados plenamente a Dios mediante la oración. Son los guardianes de una forma de comprender el cristianismo que lo sitúa en la sencillez de sus orígenes. El objeto de los cuales, por un lado, es ser reveladores a la humanidad

de los designios de la divinidad; y, por el otro, en el caso masculino, imparten enseñanzas, generalmente, referidas a la ética caballeresca a jóvenes que la desconocen. Así, por ejemplo, se observa en *El cuento del Grial* de Chrétien de Troyes, donde Perceval es informado por su tío de la muerte de su madre. En cierto modo, es una forma de reflejar la vida del monacato de renuncia extrema, como, por ejemplo, el célebre caso del Papa Celestino V, o el de las beguinas, mujeres que buscaban preservar su condición de "viudas" por medio de la creación de "redes femeninas" de interrelación.

En los márgenes de la sociedad

Igualmente sucede con la inclusión de los que se consideran grupos "marginales" como, por ejemplo, los leprosos, los forajidos o las prostitutas. Los primeros en tanto que muestra de unos seres marcados por el estigma del pecado, causado en muchos casos por un ancestro[7], que les conduce a execrables crímenes, como el sacrificio de las doncellas, entre ellas la Hermana de Perceval, narrado en *La búsqueda del Santo Grial*, o que les obliga a llevar a una vida itinerante y en los márgenes de la sociedad, como se refleja, por ejemplo, en la leyenda tristaniana, donde se les entrega a Iseo. Los segundos, individuos que contravienen el orden social, y de los que se da una visión negativa, o se les convierte en auténticos héroes al enfrentarse a las injusticas y buscar un orden "más justo", como pone de manifiesto el legendario Robin Hood, protagonista de un importante ciclo de baladas, compuesto entre los siglos XIV y XVII. Y, las terceras, mayoritariamente circunscritas al ámbito urbano, ponen de relieve, por un lado, la expansión de los valores del mercantilismo en la sociedad bajomedieval, y, por el otro, se convierten en un mecanismo regulador de las pasiones masculinas y sus posibles

7. Según la medicina medieval, una de las causas por la que se podía contraer la lepra era por el hecho de haber sido engendrados durante el período de menstruación de la mujer, un acto de enorme lujuria y contrario a los preceptos eclesiásticos.

manifestaciones violentas, especialmente, entre la juventud, como se observa, por ejemplo, con Elicia y Areúsa en *La Celestina* de Fernando de Rojas (1500).

La infancia

La literatura medieval apenas se ocupa de la infancia (*pueritia*) y de la adolescencia (*adulescentia*), pues en el Medievo se consideran etapas de transición, en las que se debe llevar a cabo el "aprendizaje" y la "formación" necesarios que permitirán, ya en la juventud (*juventus*), desempeñar un papel activo en la sociedad. El niño es tremedamente vulnerable y frágil, y está sometido a constantes peligros, y su presencia en las obras, salvo en aquellas de carácter didáctico, centradas en su formación ética y moral, elaboradas a partir de la conocida fórmula del *puer/senex* de la que el *Libro del Conde Lucanor* (segundo cuarto del siglo XIV) de Don Juan Manuel es una clara muestra, así lo ponen de manifiesto. Recuérdense, entre otros posibles ejemplos, la impactante imagen de la niña que se dirige al Cid en el *Cantar de mio Cid*[8] o el peligro que corren Lanzarote del Lago y sus primos, Boores y Lionel de Gaunes ante el acoso de Claudas de la Tierra Desierta en la *Historia de Lanzarote del Lago*.

Ver el futuro

También, las formas de revelación (sueños, profecías o visiones), "canales" mediante los que la divinidad se pone en contacto con los creyentes para comunicarles con anticipación acontecimientos relevantes para el

8. "Una niña de nuef años a ojo se parava: / –¡Ya Campeador, en buen ora cinxistes espada! / El rey lo ha vedado, anoch' d'él entró su carta / con grant recabdo e fuertemientre sellada. / Non vos osariemos abrir nin coger por nada; si non, perderiemos los averes e las casas, e demás los ojos de las caras. / Cid, en el nuestro mal vós non ganades nada, / mas el Criador vos vala con todas sus vertudes santas.– Esto la niña dixo e tornós' para su casa", (Cantar de Mio Cid, 2011, vv. 40-49).

devenir de su existencia o de su mundo desempeñan un relevante papel en la literatura medieval. Así, por ejemplo, se recoge en los sueños de Carlomagno en el *Cantar de Roldán* (vv. 2525-2569), o en el de Svjatoslav, Príncipe de Kíev, en el *Cantar de la hueste de Ígor* (finales del siglo XII)[9] en los que se muestran, respectivamente, el peligro en se que hallan el ejército franco o el ruso; o las "profecías" de Merlín referidas al mundo britano contenidas en la *Historia de los Reyes de Britania* (*Historia regum Britanniae*) de Geoffrey de Monmouth (capítulos 106-118) o sobre el devenir del reino de Castilla y León en el *Poema de Alfonso Onceno* (coplas 243-247); o las "visiones" que se presentan a diversos personajes artúricos como, por ejemplo, en *A Demanda do Santo Graal*.

La maravilla y el milagro

Asimismo, es interesante destacar cómo en la literatura medieval se documenta la pervivencia de creencias ancestrales de los pueblos euroasiáticos, de la capacidad de algunos individuos, dotados de una naturaleza especial, de transformarse en animales o seres extraordinarios, rasgos claramente emparentados con el chamanismo, del que es buena muestra el dios germánico Odín. Tales son los casos, por ejemplo, de algunos berserkir, como canta el poeta Tórbiorn el Cuervo en el *Canto a Harald* (*Haraldskæði*) (siglo X)[10] o del príncipe ruso Vseslav en el *Cantar de la hueste de Ígor* (versículos 153-153), o el famoso héroe irlandés, Cu Cuchuláin, en *La gran razia* (*Táin Bó Cuáilnge*) (siglo XII) (p. 141-145).

---

9. "Y a Svjstoslav le pareció haber tenido un sueño agitado. / 'En Kíev, en las montañas, esta noche desde el atardecer, cubríanme – dijo – con una mortaja negra en un lecho de tejo. / Escanciábanme vino azul, mezclado con amargura. / Arrojábanme grandes perlas sobre el pecho con las vacías aljabas de los infieles pechenegos. / Rodéanme de tranquilidad y cuidado, mientras yo, el Príncipe, estoy en mi torre de dorada bóveda, donde falta la viga maestra. Toda la noche desde el ocaso, sombríos cuervos lanzaban graznidos. / En el llano de Plesensk encontraba un trineo, y lo transpoprtaban hacia el mar azul", (Cantar de la hueste de Ígor, 1997, versículos 93-99).

10. "[...] Berserkes rugieron / de guerra afanosos, / aullaron los pieles de lobo / que hierro blandían" (Poesía antiguo-nórdica, 1993, estrofa 8).

Ellos son una muestra de cómo en las culturas medievales conviven diversas concepciones de la existencia que se hallan en pugna y que se articularán en torno a lo que se ha dado en llamar lo "maravilloso" o lo "milagroso" (LE GOFF, 1991). De ahí, por ejemplo, también de la presencia de unos personajes femeninos, las hadas procedentes de "otro mundo"[11], un universo paralelo al real, relacionado especialmente con las creencias celtas primitivas, que ofrecían la posibilidad de disfrutar de una vida de abundancia desbordante, aunque marcada siempre por unas condiciones estrictas, que es indispensable respetar y a las que es absolutamente necesario someterse, pues de lo contrario todo se pierde. Así, por ejemplo, el caballero Lanval perderá su situación privilegiada en el lai *Lanval* de María de Francia (segunda mitad del siglo XII), o como Melusina, quien desaparecerá, en *Melusina* (*Livre de Mélusine* o *Noble Histoire de Lusignan*) de Jean d'Arras (entre 1387-1393).

Ante la Muerte

Uno de los momentos trascentales en la existencia del ser humano es la Muerte. En la Edad Media, se produjo una convergencia entre las creencias precristianas, especialmente celtas, germánicas y eslavas, aunque también euroasiáticas, y la judeocristiana, que fueron modelando una cambiante visión de la Muerte y de la preparación para la misma, así como del trato al cadáver y a su lugar de reposo, y de los espacios destinados a los "espíritus" o "almas" (Más Allá). La muerte, en primer lugar, se percibe como igualadora de los seres humanos, independientemente de su condición y estado, como ponen de manifiesto las *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique (hacia 1477) o la *Danza de la Muerte* (finales del siglo XIV o principios del siglo XV), surgida muy probablemente durante los terribles episodios

11. Se distinguen dos tipos de hadas, la melusiniana y la morganiana, que actúan de forma diferente (HARF-LANCNER, 1984).

de Peste (segundo cuarto del siglo XIV) y que fue modificándose en sus diversas versiones (INFANTES, 1997). Sin embargo, ante ella puede producirse un sentimiento de rechazo, recriminación y revuelta, como muestran las palabras del Campesino hacia la Muerte y la replica de ésta en *El Campesino de Bohemia* (*Der Ackermann aus Böhmen*) de Johannes von Tepl (hacia 1400-1401) (capítulos I-II); o de negación, como ponen de manifiesto los diferentes personajes de la *Danza de la Muerte*; o se acepta y asume, como recogen las *Coplas* de Manrique[12]. Para afrontar la muerte, hay que estar preparado, pues de ello depende el destino que se le asignará al "espíritu" o "alma", ya que los actos de la vida condicionan el devenir de la existencia tras la muerte, y, así le esperará o bien el Infierno, o el Purgatorio o el Paraíso, como magistralmente cantara Dante Alighieri en la *Commedia* (primera mitad del siglo XIV). Ahora bien, ¿cómo alcanzar el último y evitar los otros? La cultura eclesiástica argüía que la única forma posible era la práctica rigurosa de una vida regida por las creencias cristianas y acorde con sus preceptos, para lo que fue necesario reorientar la mentalidad arcaica guerrera, sobre todo la germánica, en la que el tesón en el combate garantizaba el acceso al Valhala, como se narra, por ejemplo, en *La Alucinación de Gylfi* (*Gylfaginning*) de la *Edda Menor*[13] y proyectarla hacia la lucha contra el infiel, pagano o musulmán e incluso cristiano herético (entre los que se hallaban los ortodoxos), bajo el modelo del *miles Christi* y el espíritu de la cruzada, como recuerda también Jorge Manrique[14]. Asimismo, el paso hacia la muerte

12. "–No gastemos tiempo ya / en esta vida mezquina / por tal modo / que mi voluntad está / conforme con la divina / por todo. / Y consiento en mi morir / con voluntad plazentera, / clara y pura, / que querer ombre bivir / cuando Dios quiere muera / es locura", (MANRIQUE, 1993, copla XXXVIII, vv. 445-455).

13. "Odín se llama Padre Universal porque es el padre de todos los dioses; también se llama Padre de los Caídos porque acoge como hijos a todos los que mueren en batalla; los tiene en el Valhalla y en Víngolf, y entonces reciben el nombre de einhériar", (STURLUSON, 1984, p. 51).

14. "– y pues vos, claro varón, / tanta sangre derramaste / de paganos", (MANRIQUE, 1993, copla, XXXVIII, vv. 433-434).

exige cumplir con una serie de preceptos que se formularon de modo ejemplar en las *Ars moriendi* (SANMARTÍN BASTIDA, 2006), en las que se establecía la muerte en compañía de los seres queridos, la confesión, la comunión, la fijación de las últimas voluntades (testamento) y la entrega con templanza y resignación a la muerte, como ilustran, por ejemplo, la muerte de Tristán en *Tristan de Leonís* (1501) o la de Tirant en *Tirant lo Blanch* de Joanot Martorell y Joan Martí de Galba (1490). De igual modo, es obligado tratar con respeto y dignidad el cadáver y depositarlo en un lugar adecuado para mantener su recuerdo, como se aprecia, por ejemplo, en la tumba de los hermanos de Galván (Agravaín, Gueheriet y Gueherret), en la *La muerte del rey Arturo* (hacia 1215-1225).

Homo bellator

Tanto en la mentalidad arcaica guerrera como en la ética caballeresca, los hechos de armas en sus diversas manifestaciones (la guerra, la batalla, el torneo, la justa o el combate singular) ocupan un lugar central de la existencia, pues por medio de ellos se consiguen beneficios materiales o espirituales y se logra el reconocimiento (CARDINI, 1987 y 1992, y KEEN, 1990[4]). Así, lo recordaba, por ejemplo, el trovador Bertran de Born en su sirventés *Be·m platz lo gais temps de pascor* (1191-1192)[15]; aunque también conllevan la muerte, la destrucción, la desolación o el dolor, como, por ejemplo, se narra en el *Libro de Tebas* (*Roman de Thèbes*) (mediados del siglo XII)[16].

15. "Me gusta el alegre tiempo de primavera que hace nacer hojas y flores, me gusta oír el júbilo de los pájaros que hacen sonar su canto por el seto, y me gusta ver plantados en los prados tiendas y pabellones; y tengo gran alegría cuando veo alineados por el campo caballeros y caballos armados", (RIQUER, 1983, volumen II, estrofa I, p. 741).

16. "De este modo se desarrolló la guerra por la conquista de Tebas. Estos acontecimientos concluyeron la famosa batalla y el odio entre los dos hermanos; así terminó la guerra. Todas sus tierras y el país entero fue destruido y devastado", (Libro de Tebas, 1997, p. 223).

La caza

Otro de los aspectos que refleja la literatura medieval es el de la caza. Los hombres y, en mucho menor grado, las mujeres, muestran interés por la caza, aunque éste se circunscribe puramente al ámbito de la práctica, y desde una perspectiva lúdica, que debe ser entendida en el caso masculino, además de como una forma de "mostrarse" (STANESCO, 1988) y como muestra de pertenencia a una "forma de vida", como método de entrenamiento e instrucción, orientado hacia la práctica guerrera. Además, la caza se practica mayoritariamente de forma colectiva, al inicio de la jornada, pero, a menudo, se continúa individualmente, como consecuencia de las frenéticas e intensas persecuciones de las presas. Los cazadores montan caballos apropiados y visten indumentarias adecuadas. En cuanto a los tipos de caza, hay que destacar que todos los casos descritos pertenecen o a la caza mayor ("montería") o a la "cetrería"; es decir, actividades que son privativas de la nobleza. Asimismo, se alude al valor económico y simbólico tanto de las aves rapaces como de los perros de caza. Así, las primeras, por un lado, se ofrecen como premio al vencedor de un torneo, como se recoge, por ejemplo, en *Erec y Enide* de Chrétien de Troyes, donde se premia con un gavilán; y, por el otro, son objeto de acérrima defensa, a fin de protegerlas y recuperarlas. De igual modo, los segundos se presentan como un importante galardón que hay que recuperar al haber sido robado. Los hombres anhelan salir de caza y necesitan hacerlo, dado que ésta se concibe como un medio de educación y adiestramiento; es decir, de formación, con cuyos valores simbólicos se remite a los ritos de iniciación. De ahí que se practique ya desde la infancia, como lo hace el rey Arturo en *La Demanda del Santo Grial* (capítulo CXXXII), e incluso pueda llegar a devenir una actividad de valor determinante en la trayectoria vital de un caballero, como Galván, quien durante su adolescencia debe cazar un ciervo blanco en *El Baladro del Sabio Merlín* (1498) (volumen II, capítulo XCV).

La actividad cinegética implica riesgo, pues el cazador puede quedarse sólo en el bosque, un lugar inhóspito, expuesto a graves peligros,

tanto de naturaleza física como moral, o resultar herido, al enfrentarse a una presa o al ser atacado por otros cazadores, como la herida de Tristán en *Tristán de Leonís* (1999, p. 81[b]), o herir a alguien por accidente.

De igual modo, se pone de manifiesto el peligro que entraña adentrarse en el bosque, un espacio salvaje, ya que uno puede perderse o caer preso o ser secuestrado, como el rey Arturo, que es retenido por la Falsa Ginebra, por ejemplo, en *Lanzarote del Lago* (2006, p. 40[b]), o el rey Meliadux, que es asesinado, por ejemplo, en *Tristán de Leonís* (1999, p. 9[a]).

Asimismo, se documenta que, cuando el afectado es una persona regia, se genera una seria conmoción en el reino, que puede llevarlo a sumirse en una inestabilidad de nefastas consecuencias, como sucede con las desapariciones de Arturo o de Meliadux.

Por otro lado, también se observa que la caza puede conllevar riesgos para las personas del entorno de los cazadores, pues, en su ausencia, éstas quedan desprotegidas y expuestas a posibles ataques, que pueden suponer el secuestro o, en el peor de los casos, la muerte.

En la mesa

Otro de los aspectos de enorme relevancia en la literatura medieval es el de la alimentación, ya sea de forma individual o en grupo, frugal u opípara, sencilla o elaborada. La alimentación, que para la sociedad medieval desempeña un papel decisivo, se ve sometida en la sociedad cortesana a una constante revisión, a una continua reflexión hasta convertirse en el "epicentro de la cultura", caracterizado por la complicada escenificación de la que es objeto y por el sinfín de reglas de conducta que al respecto se establecen, cuya finalidad es otorgarle una mayor "plasticidad". Así, no sólo será importante lo que se come, sino también la forma de hacerlo. Al acto de comer se le dota de un significado peculiar que trasciende la pura realidad física a ejemplo de la eucaristía, hasta ritualizarse, al igual que sucede con las comidas monásticas; pues cada movimiento, cada gesto, o palabra están regulados y regidos por la

cortesía, si bien es cierto que en no pocas ocasiones de la preceptiva a la práctica encontramos notables diferencias. La comida se torna así en el acto de sociabilidad por antonomasia (MONTANARI, 1989). Es en ella donde el hombre se muestra y demuestra quién es.

La permanente revisión de la que es objeto el acto de la alimentación va encaminada, como era de esperar, hacia un incremento de *teatralidad*, especialmente cuando éste se realiza en colectividad. De modo que, por ejemplo, los banquetes, actos suntuosos – baste con recordar el trágico banquete en que los niflungos son diezmados en la *Saga de Teodorico de Verona* (*Þiðreks saga af Bern*) (1217-1263) (2010, p. 479-497) –, celebrados generalmente con motivo de una fiesta, llegarán a convertirse en auténticos espectáculos, sobre todo durante los siglos XIV y XV, y servirán para demostrar la superioridad de un estamento determinado (la nobleza) y se utilizarán para reafirmar la pertenencia social a un grupo (los guerreros o caballeros), a fin de mostrar la clara cohesión de ese grupo altamente privilegiado, al tiempo que se emplearán para marcar una distancia entre aquelllos que poseen la capacidad de gastar grandes sumas y los que no (HEERS, 1982), como se observa en los numerosos banquetes que aparecen descritos, especialmente, en los textos caballerescos, donde abundan los platos exóticos, el lujo de los enseres, la suntuosidad de la decoración y el lujo de las vestimentas de los asistentes, como, por ejemplo, se describe en el *Tirant lo Blanch* de Joanot Martorell (1490) (capítulos IV, XLI y CDVIII, entre otros).

El dinero

Y es precisamente el valor de la riqueza y el dinero otro de los temas sobre los que reflexionará la literatura medieval, como muestra, sobre todo, del avance de la sociedad mercantilista, la sociedad del beneficio y su ética, en contraposición a los valores de la ética caballeresca o al de la moral cristiana, como reflejan, entre otros muchos, el *Decamerón*, los *Cuentos de Canterbury*, William Langland en *Pedro el Labriego* (*Piers*

Plowman) (finales del siglo XIV)[17] o Juan Ruiz, Arcipreste de Hita en el *Libro de buen amor* (segundo cuarto del siglo XIV)[18].

Epílogo

Esta sucinta presentación con la que he tratado de mostrar cómo algunos de los aspectos más relevantes de la cultura medieval fueron objeto de reflexión y plasmación en la literatura coetánea, y cómo se han ido utilizando en creaciones posteriores de nuestro tiempo, debería entenderse como una sugerencia para que los docentes, a partir de las obras mencionadas o de otras, acometan la enseñanza del estudio de la Edad Media, y muevan a sus alumnos a aproximarse a ella desde los textos literarios, en tanto que producciones que se ocuparon de las inquietudes del momento o de los temas candentes, y que, en muchos casos, son muy cercanos a los nuestros.

Sobre el autor:

Dr. Antonio Contreras Martín (1964) es miembro del Institut d'Estudis Medievals (IEM) de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) y del Equipo de Dirección de *Medievalia. Revista d'Estudis Medievals*. Es investigador del *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística de Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. Se ha ocupado de diversas líneas de investigación como la traducción de obras medievales (literatura artúrica europea; didáctica y cronística), la historia del armamento y del arte de la guerra, de la alimentación, la

17. "¡Yo creo que no hay nada más indecoroso que entregar una joven doncella a un viejo decrépito o casarse por dinero con una viuda entrada en años, capaz de llevar a un niño en brazos pero incapaz de engendrarlo!", LANGLAND, 1997, Libro VIII, p. 147).

18. "En suma te lo digo, tómalo tú mejor: / el dinero, del mundo es grand rebolvedor; / señor faze del siervo, de señor servidor; / toda cosa del sieglo se faze por su amor", RUIZ, 1992, estrofa 510). Véase también estrofas 490-509.

historiografía medieval, la relación del cine y literatura, y la historia de la cultura de la Europa del Este. Ha participado en congresos, coloquios y simposios internacionales centrados en ámbitos diversos, y ha publicado más de una veintena de artículos en revistas especializadas y en libros de conjunto (*The Arthur of the Iberian. The Arthurian Legends in the Spanish and Portuguese Wordls*, 2015; *Kanuni I Lekë Dukagjinit/ El Kanun de Kekë Dukagjini*, 2016; o *Los modelos anglo-normandos en la cultura letrada en Castilla (siglos XII-XIV)*, 2018) Además, es autor de *Cantar de la hueste de Ígor'* (1997), *Honoré de Bouvet, Árbol de batallas. Versión castellana atribuida a Diego de Valera* (2008), *Los cantares de Lanzarote* (2011), y en colaboración con Harvey L. Sharrer de *Lanzarote del Lago* (2006). También, es colaborador del programa radiofónico *A les portes de Troia*.

Bibliografía

Fuentes

A Demanda do Santo Graal (ed. Irene Freire Nunes). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

ALIGHIERI, Dante. **Comedia** (ed. José María Micó). Barcelona: Acantilado, 2018.

ARIOSTO, Ludovico. **Orlando Furioso** (trad. José María Micó). Barcelona: Espasa-Calpe, 2017.

Baladas de Robin Hood (ed. J. Rubén Valdés Miyares). Madrid: Akal, 2009.

Beowulf y otros poemas anglosajones (siglos VII-X) (trad. Luis Lerate y Jesús Lerate). Madrid: Alianza Editorial, 2017.

BERCEO, Gonzalo de. **Milagros de Nuestra Señora** (ed. Fernando Baños) (Estudio preliminar de Isabel Uría). Barcelona: Crítica, 1997.

Cantar de Guillermo (trad. Joaquín Rubio). Madrid: Gredos, 1997.

Cantar de la hueste de Ígor (trad. Antonio Contreras Martín). Madrid: Gredos, 1997.

Cantar de Mio Cid (ed. Alberto Montaner) (Estudio preliminar de Francisco Rico). Madrid-Barcelona: Real Academia Española-Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

Chanson de Roland/Cantar de Roldán y el Roncesvalles navarro (por Martín de Riquer). Barcelona: El Festín de Esopo, 1983.

D'ARRAS, Jean. **Melusina** (trad. Carlos Alvar; Apéndice de Jacobo F. J Stuart). Madrid: Siruela, 1982.

Dança de la muerte (ed. Víctor Infantes). Madrid: Visor, 1982.

DON JUAN MANUEL. **El conde Lucanor** (ed. Guillermo Serés) (Estudio preliminar de Germán Orduna). Barcelona: Crítica, 1994.

El Baladro del Sabio Merlín según el texto de la edición de Burgos de 1498 (ed. Pedro Bohigas) (3 vols). Barcelona: Selecciones Bibliófilas, 1957-1958.

El Cuento del Grial de Chrétien de Troyes y sus continuadores (trad. Martín de Riquer e Isabel de Riquer). Madrid: Siruela, 1993.

ESCHENBACH, Wolfram von. **Parzival** (trad. Antonio Regales; Epílogo de René Nelli). Madrid: Siruela, 1999.

Flamenca. Novela occitana del siglo XIII (trad. Antoni Rossell; Introducción Mercedes Brea). Barcelona: Anem Editors, 2019.

FRANCIA, María de. **Lais** (trad. Carlos Alvar). Madrid: Alianza Editorial, 1994.

Historia de Lanzarote del Lago (trad. Carlos Alvar) (7 vols). Madrid: Alianza Editorial: 1987-1988.

La búsqueda del Santo Grial (trad. Carlos Alvar). Madrid: Alianza Editorial, 1986.

La Demanda del Santo Grial (ed. José Ramón Trujillo). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017.

La grande razzia (Táin Bó Cúailnge) (ed. Melita Cataldi). Milano: Adelphi Edizioni, 1996.

La leyenda de Tristán (ed. Isabel de Riquer). Madrid: Siruela, 1996.

Lanzarote del Lago (ed. Antonio Contreras Martín y Harvey L. Sharrer). Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2006.

LANGLAND, William. **Pedro el Labriego** (trad. Pedro Guardia). Madrid: Gredos, 1997.

Libro de Tebas (trad. Paloma Gracia). Madrid: Gredos, 1997.

LUCÍA MEGÍAS, José Manuel. **Edición crítica del Libro del cavallero Zifar**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1995.

Mabinogion (ed. Victoria Cirlot). Madrid: Siruela, 1988.

MALORY, Sir Thomas. **La muerte del rey Arturo** (trad. Francisco Torres Oliver, epílogo de Luis Alberto de Cuenca) (2 vols). Madrid: Siruela, 1999.

MANRIQUE, Jorge. **Poesía** (ed. Vicente Beltrán) (Estudio preliminar de Pierre Le Gentil). Barcelona: Crítica, 1993.

MARTORELL, Joanot (Martí Joan de Galba). **Tirant lo Blanch / Tirante Blanco** (ed. Albert Hauf y Vicent Escartí) (2 vols). València: Tirant lo Blanc, 2005.

MONMOUTH, Geoffrey. **Historia de los Reyes de Britania** (trad. Luis Alberto de Cuenca). Madrid: Siruela, 1984.

Poema de Alfonso Onceno (ed. Juan Vitorio). Madrid: Cátedra, 1991.

Poesía antiguo-nórdica. Antología (siglos IX-XII) (ed. Luis Lerate). Madrid: Alianza Editorial, 1993.

Raúl de Cambrai. Cantar de gesta francés (trad. Anna Maria Mussons, Gabriel Oliver e Isabel de Riquer). Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 1988.

RIQUER, Martín de. **Los trovadores**. **Historia literaria y textos** (3 vols). Barcelona: Ariel, 1983.

RODRÍGUEZ DE MONTALVO, Garci. **Amadís de Gaula** (ed. Juan Manuel Cacho Blecua) (2 vols). Madrid: Cátedra, 1987.

ROJAS, Fernando de. **La Celestina** (ed. Francisco J. Lobera y Guillermo Serés, Paloma Díaz-Mas, Carlos Mota e Íñigo Ruiz Arzálluz, y Francisco Rico), Madrid-Barcelona: Real Academia Española-Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

RUIZ, Juan, Arcipreste de Hita. **Libro del buen amor** (ed. Alberto Blecua). Madrid: Cátedra: 1992).

RUSTAVELI, Shota. **El caballero de la piel de tigre** (ed. María Elvira Roca Barea). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2004.

RUTEBEUF. **Poemas** (trad. María Antonia Martínez). Madrid: Gredos, 2002.

Saga de Teodorico de Verona (trad. Mariano González Campo). Madrid: La Esfera de los Libros, 2010.

STURLUSON, Snorri. **Saga de Egil Skalla-Grimsson** (trad. Enrique Bernández). Madrid: Editora Nacional, 1983.

STURLUSON, Snorri. **Edda Menor** (trad. Luis Lerate). Alianza Universidad: Madrid, 1984.

TEPL, Johannes von. **El campesino de Bohemia y otros textos** (trad. Francisco Manuel Mariño, Francisco Javier Muñoz y Pedro Conde). Madrid: Gredos, 1999.

Tristán de Leonís (Valladolid, Juan de Burgos, 1501) (ed. Mª Luzdivina Cuesta Torre). Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 1999.

TROYES, Chrétien de. **Lanzarote del Lago o el Caballero de la Carreta** (trad. Carlos García Gual y Luis Alberto de Cuenca). Barcelona: Labor, 1976.

TROYES, Chrétien de. **Erec y Enide** (trad. Victoria Cirlot, Antoni Rossell y Carlos Alvar). Madrid: Siruela, 1993.

TROYES, Chrétien de. **El Caballero del León** (ed. Marie-José Lemarchand). Madrid: Siruela, 1984.

Estudios

ALVAR, Carlos. **El rey Arturo y su mundo.** Diccionario de mitología artúrica. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

BORST, Arno. **Forme di vita nel Medioevo** (trad. Paola Albarella). Napoli: Guida, 1988.

CARDINI, Franco. **Alle radici della cavalleria medievale**. Firenze: La Nuova Italia, 1987.

CARDINI, Franco. **Guerre di primavera. Studi sulla cavalleria e la tradizione cavalleresca**. Firenze: Le Lettere, 1992.

CIRLOT, Victoria. **Figuras del destino.** Mitos y símbolos de la Europa medieval. Madrid: Siruela, 2005.

CIRLOT, Victoria. **Grial.** Poética y mito (siglos XII-XV). Madrid: Siruela, 2014.

HEERS, Jacques. **Fêtes, jeux et joutes dans les sociétés d'Occident à la fin du Moyen Age**. Paris-Montreal: Institute d'Études Médiévales-Librairie J. Vrin, 1982.

HARF-LANCNER, Laurence. **Les fées au Moyen Âge.** Morgane et Mélusine. La naissance de les fées. Paris: Librairie Honoré Champion, 1984.

HUIZINGA, Johan. **El otoño de la Edad Media** (versión de José Gaos). Madrid: Alianza Editorial, 1985.

INFANTES, Víctor. **Las Danzas de la Muerte.** Génesis y desarrollo de un género medieval (siglos XIII-XVII). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1997.

KEEN, Maurice. **Chivalry**. New Haven and London: Yale University Press, 1990.

KÖHLER, Erich. **La aventura caballeresca.** Ideal y realidad en la narrativa cortés (trad. Blanca Garí). Barcelona: Sirmio, 1991.

LE GOFF, Jacques. **L'Imaginaire médiéval**. Paris: Gallimard, 1991.

MONTANARI, Massimo. **Alimentazione e cultura nel Medioevo**. Roma-Bari: Laterza, 1989.

RIQUER, Martín de. **Caballeros andantes españoles**. Madrid: Gredos, 2008.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **La caballería o la imagen cortesana del mundo**. Genova: Università da Genova, Istituto di Medievistica, 1984.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **L'estructura feudal**. Barcelona: Edicions del Mall, 1985.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **La mujer que mira** (Crónicas de la cultura cortés). Barcelona: Quaderns Crema, 1986.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **La novela y el espíritu de la caballería**. Barcelona: Mondadori, 1993.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **El despertar de las mujeres**. Barcelona: Península, 1999.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **La ambición del amor.** Historia del matrimonio en Europa. Madrid: Aguilar, 2003.

RUIZ-DOMÈNEC, José Enrique. **La memoria de los feudales**. Barcelona: Pensódromo, 2017.

SANMARTÍN BASTIDA, Rebeca. **El arte de morir.** La puesta en escena de la muerte en un tratado del siglo XV. Frankfurt am Main-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2006.

SANTOYO, Julio-César y SANTAMARíA, José Miguel. **John R. R. Tolkien**. Barcelona: Barcanova, 1983.

STANESCO, Michel. **Jeux d'errance du chevalier médiéval.** Aspectes ludiques de la fonction guerrière dans la littérature du Moyen Age flamboyant. E. J. Brill: Leiden--New York-København-Köln, 1988.

As muitas faces da cidade medieval e a participação política nas comunas

Caminhos epistemológicos para a formação de professores

André Miatello

Discutir a formação dos professores de História, e a História Medieval como parte dessa formação, obriga-me a colocar em pauta, ainda que de modo introdutório, as mudanças decorrentes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que reformulou o Ensino Básico, no Brasil. De acordo com essa nova configuração do ensino escolar, os conteúdos de História Antiga e Medieval ficaram alocados exclusivamente no 6º Ano, praticamente desaparecendo do Ensino Médio. A despeito das críticas que possam ser feitas a essa reforma pedagógica, ela tem, pelo menos, três pontos positivos para o ensino de História Medieval que gostaria de destacar. O primeiro ponto é a inserção da História da África como parte da História Medieval, minimizando a tradicional e exclusiva referência à Europa; o segundo ponto positivo é a adoção do Mar Mediterrâneo como eixo geográfico integrador, ao redor do qual operaram-se dinâmicas plurais – religiosas, políticas, econômicas e culturais – que moldaram a história do Ocidente, e que já preparam os desdobramentos das chamadas Grandes Navegações do mundo moderno, tendo o Atlântico por eixo. Por fim, creio ser muito bem-vinda a proposta de um ensino de História em que as relações sociais são consideradas no tempo a partir de diversos pontos de vista (etnia, classe, gênero, religião etc.) e de múltiplos lugares sociais (não só o do Estado ou dos sistemas políticos), e é aqui que entra a minha contribuição.

Neste texto, gostaria de discutir a história das cidades do Ocidente Medieval; o tema já aparecia nos antigos currículos, anteriores à Base, porém, quase sempre deslocado de uma discussão política, e atrelado à história econômica, por meio da narrativa da invenção e ascensão da burguesia. As cidades ditas medievais eram abordadas tão somente como palco da burguesia e, nesse caso, ambiente primário de superação do feudalismo, o que tornava as cidades "medievais" precursoras da modernidade. Os medievalistas já não concordam com esse pressuposto e, desde 1960, pelo menos, insistem numa proposta contrária, isto é, que considera que as cidades do Ocidente medieval, incluindo aí o que foi chamado de burguesia, tomavam parte na sociedade senhorial mais ampla, de natureza feudo-vassálica, o que minimiza o papel revolucionário atribuído às cidades.

Minha proposta é, em primeiro lugar, fornecer aos professores de História subsídios que consigam dar conta de abordar a história das cidades desde uma outra chave interpretativa – a da participação política – e tendo em vista o fenômeno urbano numa longa duração, sem prendê-lo ao paradigma da burguesia, tal qual proposto tradicionalmente (muito explícita nos livros didáticos inclusive pós-BNCC). Em segundo lugar, quero debater a participação política dentro das reais possibilidades oferecidas pelas cidades, indo do século V ao século XIII, de modo a contemplar a população urbana em suas camadas constituintes. Nas duas primeiras partes do texto, irei circunstanciar o fenômeno urbano na Alta e na Baixa Idade Média, sempre priorizando as modalidades de participação política, e, na terceira parte, vou propor um exercício prático de discussão histórica que una o tema das cidades às orientações da BNCC.

A cidade na Alta Idade Média

As cidades ocidentais da Alta Idade Média (séc. V-X) tinham uma estreita relação com o passado romano, seja porque foram fundadas durante o período dos césares, seja porque haviam feito parte das estruturas governamentais do Império. Se, como afirma Chris Wickham (2019,

p. 64), "o Império [romano] era, em um sentido, a união de todas as suas cidades", vemos também que a identidade romana era uma noção forjada pela condição de citadino, a que os romanos chamavam de civilidade (*civilitas*, em latim, deriva de *civitas*, cidade). Por um lado, a civilidade aplicava-se àquelas pessoas que, além de habitarem numa cidade, podiam participar, direta ou indiretamente, nas diversas formas de deliberação e de gestão da vida pública, principalmente, através da *cúria*, isto é, a assembleia cívica. Por outro lado, civilidade aplicava-se também aos espaços urbanos, que acolhiam as atividades cívicas, lugares onde a cidadania era visivelmente exercida, como o fórum, os palácios públicos, o teatro, as termas e os templos.

No entanto, essa conjuntura alterou-se bastante nos inícios do século V, e dois resultados são, aqui, dignos de nota. Em primeiro lugar, o papel das cúrias deixou de ser tão determinante para os destinos das cidades, e mesmo para os do Império, pois o governo central havia tomado para si boa parte de suas prerrogativas administrativas e fiscais; por conseguinte, pertencer à cúria deixou de interessar aos cidadãos, sobretudo aos mais ricos, e, sem uma cúria eficiente, que bem ou mal era um organismo oficial de governo, a política urbana informalizou-se bastante (WICKHAM, 2019, p. 65). Em segundo lugar, as delicadas condições militares do Império levaram grande parte das cidades ocidentais a construírem ao redor de si espessas muralhas, uma vez que o Estado romano já não era tão eficiente em conter a violência e repelir os inimigos externos (cf. DUTOUR, 2005, p. 42-45). Essas duas situações, isto é, a informalidade política e a constatação de que as cidades estavam lançadas à própria sorte, num clima de fragilidade defensiva permanente, motivaram sérias modificações na forma com que a cidadania era vivenciada nas cidades ocidentais da Alta Idade Média, sendo que duas parecem-me mais decisivas.

A primeira alteração tem a ver com a questão religiosa e, mais precisamente, com a cristianização do Império romano. Apesar de ter uma teologia política muito diferente daquela pagã, a Igreja cristã

adaptou-se bem às estruturas do Estado romano, e desenvolveu uma interpretação teológica que praticamente acabou com as contradições entre a prática da fé e a ética cidadã; foi essa releitura – já evidente em Eusébio de Cesareia, Ambrósio de Milão, Agostinho de Hipona e Leão Magno – que criou as condições para que as comunidades eclesiais enxergassem a si mesmas como assembleias citadinas, assimilando e reproduzindo vários aspectos da atividade cidadã, antes visíveis no fórum e na cúria. O sucesso dessa operação pode ser observado, por exemplo, na relativa onipresença dos bispos, chefes das igrejas urbanas, no cargo de administradores políticos das próprias cidades, e no fato de que a *cúria episcopal*, em si, uma secretaria eclesiástica, converteu-se num organismo de administração pública, cujos cargos, desde então, atraíam a elite laica local, como antes atraíam os postos das antigas *cúrias municipais*. É bem verdade que o cargo episcopal integrou-se às carreiras civis urbanas, e que o bispo conhecia bem o espectro cívico romano; no entanto, há que se perceber que, apesar disso, os fundamentos da ação de um bispo não coincidem o tempo todo com o civilismo antigo, o que já aponta para o quanto essa nova fase da governança urbana implicava, na verdade, uma outra modalidade de cidadania.

A segunda alteração a ser destacada tem a ver com a necessidade de amuralhar as cidades, sintoma do crescente regionalismo e motivo para uma progressiva militarização da vida civil. Isso não ocorreu do dia para a noite, e a depender do lugar, demorou séculos para se tornar uma realidade completa. Construir muralhas é tarefa extremamente dispendiosa e demorada, não se faz a esmo e por capricho. Por falta de pedras para os muros, muitas cidades chegaram a reutilizar os blocos dos antigos templos e anfiteatros, às vezes demoliram igrejas; porém, o mais comum foi cercar apenas o antigo centro monumental cívico, trazendo os citadinos para dentro desse espaço restrito, porém, protegido, o que alterou profundamente os modos de habitar as cidades e de viver dentro delas. Lugares, como Tours e Arles, que chegaram a medir entre 30 a 40 hectares, reduziram-se a 8-9, às vezes a muito menos, ao longo do século VI.

Não surpreende que, diante dessa mudança arquitetônica, política e cultural, a prática da cidadania, que já havia assimilado aspectos cristãos, assumisse também uma índole curiosamente militar, pois a defesa armada da cidade passou a obrigar os próprios cidadãos que, por conseguinte, tornaram-se cidadãos armados. No poema *Versum de Mediolano civitate* (séc. VIII), podemos ler: "os cidadãos [*cives*], com vigorosa resistência, apresentavam-se para o combate" contra os sarracenos, que atacavam a Provença (BORDONE, 2002, p. 89-90). Sarracenos ao sul, húngaros ao leste, ou escandinavos ao oeste, o contexto belicoso que marcou muitas regiões do Ocidente, entre os séculos VII-VIII, acelerou a formação de milícias urbanas [*militia civitatis*] e fortaleceu a mescla do cidadão com o soldado [*miles*]: os que podiam arcar com os altos custos do armamento e do vestuário militar pertenciam à cavalaria, recebendo o título de cavaleiros [*equites*] ou de homens bons [*boni homines*]; os que tinham posses menores participavam como infantes [*pedites*, isto é, peões ou pedestres], e ambos os grupos compunham o *populus* [o povo], o conjunto dos cidadãos.

Como não há ataques todo dia, a milícia urbana funcionava mesmo como pólo de atração para a elite laica, e para os que queriam fazer parte da elite, pois a milícia operava como marcador social, conferindo prestígio e franqueando o acesso a posições de poder dentro da cidade. Como se nota, as cidades não tinham uma cultura política muito distinta da que predominava nos domínios rurais, pois até mesmo os comerciantes e artesãos, às vezes chamados de *burgenses* (burgueses) investiam seu dinheiro em terras e, tão logo conseguiam uma boa posição, disputavam um lugar na milícia; em suma, os burgueses queriam fazer parte da elite, e seria muito complicado afirmar que pretendiam agir como uma classe mercantil descolada da elite militar ou oposta a ela.

No período carolíngio, surgiram novos núcleos urbanos, geralmente pequenos, localizados em áreas estratégicas para o controle do território imperial, para servir de barreira contra invasores, sobretudo normandos e muçulmanos, e para atuar como entrepostos comerciais em

zonas portuárias, nas partes setentrionais, no litoral limítrofe com a Britânia ou a Escandinávia. Esses novos centros, no entanto, não tiraram das antigas *civitates* – todas bispados mais ou menos importantes – a sua função, e até mesmo a sua primazia, no contexto urbano. De todos os dez lugares mencionados no *Edito de Pîtres*, de 864, com direito a cunhar moedas em nome do rei Carlos o Calvo, sete são *civitates*, tendo à frente seus bispos, um é *castrum*, isto é, um núcleo urbano fortificado, um é *emporium* – entreposto comercial –, e, por fim, um *vicus,* título dado a um pequeno centro urbano desprovido de bispado. As sete *civitates* citadas possuem, todas, um passado romano (Narbona, Châlon-sur-Saône, Sens, Reims, Paris, Orleãs e Rouen), o que nos ajuda a ver que mesmo a política carolíngia assentava boa parte de sua governança, incluíndo o controle monetário, na rede formada pelos bispados, e não ignorava o significado cívico dessas cidades.

A cidade na Baixa Idade Média

A contemporânea historiografia das cidades medievais deve a Henri Pirenne, em seu ensaio, *Les Villes du Moyen Âge* [*As cidades da Idade Média*], publicado em 1927, suas teses principais. Sem querer resumir inteiramente esse livro, sem dúvida, sedutor, destaco duas dessas teses, cujo conteúdo fará a conexão entre a primeira e a segunda partes desse capítulo.

A primeira tese a ser destacada é esta: Pirenne destitui as *civitates* – isto é, as cidades-episcopais da Alta Idade Média – de qualquer significado verdadeiramente urbano: elas não merecem comparação com as cidades romanas antigas, porque haviam deixado de ser sedes do poder político, retendo apenas o poder religioso; por outro lado, elas não eram centros de mercado regular, nem abriam qualquer espaço para a participação dos mercadores e artesãos nos destinos da cidade. Pirenne afirma: "a população era governada por seu bispo, e não reivindicava nada, pois ela não possuía a menor participação nesse governo"

(PIRENNE, 1927, p. 63). A segunda tese já está contida na primeira, pois, segundo Pirenne, as cidades dignas desse nome são aquelas em que o comércio exerce o papel principal.

O próprio historiador belga reconhece que, nas cidades episcopais, existiam mercados, e que comerciantes ali habitavam e desenvolviam suas atividades; porém, o poder episcopal teria impedido a formação de uma sociedade de mercadores autônoma, e a economia seria apenas um campo subjugado ao governo do bispo. A *civitas*, portanto, é carente de direito próprio, o que significa que viver dentro ou fora dela não mudava nada na vida das pessoas, e nem podia conceder privilégios aos que, a partir do século XI, Pirenne verá como os artífices da cidade propriamente dita, os burgueses. Não à toa, ele opõe o modelo da cidade-episcopal (*civitas*) ao modelo da cidade burguesa (*burgus*), afirmando que somente o segundo modelo expressa a natureza de uma cidade.

O propósito aqui não é criticar ou defender as teses de Pirenne; mais útil é dizer que tais afirmações são pressupostos formulados a partir da história da Bélgica, pátria de Pirenne, a qual, durante a Idade Média, era povoada de cidades-episcopais que se transformaram, ao longo do século XII, em comunas livres, governadas por um conselho de cidadãos, não mais pelos bispos ou pelos cônegos. Esse processo de ruptura com a autoridade política dos bispos foi chamado de *movimento comunal*, e surgiu da articulação e do êxito das associações juramentadas, que foram se formando, no interior das cidades, a partir do século XI.

Uma associação – corporação, guilda ou confraria – é o resultado da livre adesão de cidadãos que, por razões profissionais, políticas ou devocionais, decidiam organizar-se coletivamente, com vistas à defesa jurídica, política e social dos membros do grupo perante o governo citadino. Tratava-se de uma agremiação de direito privado, e para a promoção de interesses privados e, nesse sentido, uma cidade podia ter tantas corporações ou confrarias quantas a vontade dos indivíduos ou dos grupos sociais quisesse. Uma confraria funcionava como uma cooperativa mutuária, cujos bens, advindos da contribuição dos membros, eram

revertidos para a proteção dos confrades associados, tanto no âmbito econômico quanto no jurídico. A gestão do patrimônio, legalmente privado, mas de uso coletivo, bem como a formulação de políticas específicas de intervenção do grupo na vida citadina aconteciam mediante assembleias periódicas, e por meio de um conselho diretor, eletivo e rotativo.

Esse associacionismo profissional urbano surgiu no momento em que, de modo geral, o desenvolvimento econômico do século XI engendrou uma melhora na qualidade de vida, com o consequente aumento da expectativa de longevidade e índices menores de mortalidade infantil. Esse quadro de crescimento, que atingiu os campos e as cidades, desequilibrou bastante a ecologia das cidades, pois, não nos esqueçamos, elas eram amuralhadas, e isso dificultava a acolhida irrestrita ou ampliada de uma população superior ao cabível dentro das antigas muralhas. O inchaço habitacional e a precarização das moradias, das formas de trabalho e da remuneração criaram situações muito tensas entre a elite militar – proprietária de terras – e a população menos abastada, que vivia da prestação de serviços e de comércio.

A esses novos problemas econômicos e sociais foi preciso pensar soluções igualmente novas, porém, os tradicionais arranjos, baseados no governo dos bispos e na influência da milícia, já não davam a devida resposta. Assim é que as corporações articularam uma mudança na governança cívica, dentro de centenas de cidades, e, aproveitando a sua experiência de deliberação coletiva e liderança eletiva, proclamaram a *comuna*, isto é, o governo autônomo dos cidadãos, retirando do bispo – ou de qualquer outro representante monárquico – a prerrogativa exclusiva de ditar as regras da política urbana e do sistema judicial. A essa realidade citadina jurídica e politicamente nova deu-se diversos nomes, como *communio* [comunhão], *universitas* [universidade], *communitas* [comunidade ou comuna] ou ainda *res publica* [república].

Embora as cidades comunais tenham emergido, o mais das vezes, de lutas aguerridas e de batalhas reais contra os representantes dos bispos

ou dos príncipes, hoje em dia já não se acredita que o movimento comunal tenha sido obra de uma revolução burguesa anti-nobiliárquica. Testemunhos históricos, como os de Otto de Freising (1114-1158), tio do imperador Frederico Barbarruiva, apontam para um arranjo político plural, que contou com a participação de diversos segmentos sociais das cidades, principalmente, na Itália, indo além de um movimento burguês.

Otto de Freising diz que os citadinos do norte italiano:

> apreciam a liberdade de tal maneira que, para escapar aos excessos do poder, preferem ser governados pelo arbítrio de cônsules mais do que de senhores. Eles [os citadinos] se dividem em três ordens, isto é, os capitães, os vavassores e o povo; para reprimir os exageros da soberba, eles elegem os cônsules não de uma só ordem, mas um [cônsul] de cada [ordem], e para que o desejo de dominar não tome conte de ninguém, eles trocam [os cônsules] anualmente (WAITZ, 1912, p. 116).

Os capitães e os vavassores eram dependentes (ou seja, vassalos) do bispo, e eram igualmente proprietários de terras (terratenentes) e senhores de castelo, o que mostra que eles pertenciam à milícia urbana e à camada aristocrática da cidade; eles podem ter rompido com os bispos, mas não estavam dispostos a renunciar à sua posição nobiliárquica. Os não aristocratas, incluindo, portanto, os mercadores e artesãos, encaixavam-se na terceira ordem, isto é, a plebe [*plebs*] ou o povo; embora contados em terceiro lugar, o povo era parte constitutiva do sistema comunal, e ocupava a mesma posição de acesso à esfera do poder e da política e, nesse sentido, a comuna significava realmente uma promoção para essa categoria social, com frequência alijada dos centros de decisão política.

No curto relato do arcebispo Otto, podemos identificar três realidades políticas surgidas com a proclamação das comunas: primeiro, o *governo era rotativo*, o que implicava uma ruptura com a antiga

permanência vitalícia dos senhores (bispos ou condes); segundo, os governantes formavam uma *junta colegiada* de, no mínimo, três cônsules ou magistrados, que vão compartilhar o governo a fim de impedir o poder de um só (poder autocrático); terceiro, os governadores eram, na verdade, representantes das ordens sociais que compunham a *communitas*, e isso quer dizer que havia uma participação mais ampla dessas ordens na governança urbana, o que de fato se confirma pela observação das *assembleias parlamentares* que secundavam os magistrados encarregados do governo.

Todavia, essas três realidades dependiam de um fundamento social tão inovador, que Otto ficou estarrecido com o que acontecia na Itália: a comuna reivindicava a 'liberdade'. Otto tomava 'liberdade' em diversos sentidos: o primeiro deles diz respeito à própria autonomia jurídica que a cidade reivindicava frente aos poderes monárquico e senhorial (ela podia, desde então, formular seus estatutos, ter seus próprios juízes, julgar as suas causas e aplicar as penas); o segundo sentido é aquele da liberdade pessoal, pela qual, dentro da cidade, ninguém mais seria servo (ou escravo) de ninguém, pois todos seriam livres (embora não iguais); em terceiro lugar, tratava-se de uma liberdade de classe, uma vez que, doravante, os não aristocratas, como os comerciantes e artesãos, poderiam aceder ao poder e ao governo urbano.

Apesar dessas inovações, o movimento comunal foi um processo descontínuo, heterogêneo e bastante distinto no tempo e no espaço; começou pela região da Flandres belga, no início do século XII, atingiu a França e a Península Ibérica, e encontrou na Itália centro-setentrional um solo privilegiado de implantação e de persistência no tempo, durando até inícios do século XVI. Sem dúvida que os graus dessa liberdade comunal variou no tempo e no espaço, adaptando-se a contextos fortemente monárquicos, como na França, ou senhoriais, como na Península Ibérica; em Castela ou Portugal, a autonomia citadina era relativa e as jurisdições, moderadas, dependendo quase sempre das chamadas *cartas de franquia* (ou *forais*, na momenclatura lusitana), isto é, diplomas

de concessão de direitos, exarados por uma autoridade senhorial ou régia, como marcas de submissão da cidade a um poder superior. De toda forma, mesmo nessas circunstâncias, as cidades comunais conseguiram manter a personalidade jurídica, fazendo-se representar, de próprio direito, nas cortes régias, e defendendo ali os interesses das populações urbanas.

Em síntese, tratou-se de uma experiência colegial de poder, baseada no uso extensivo da lei escrita, inclusive isso facilitou a expansão das Faculdades de Direito, e da deliberação parlamentar, ou seja, em debates orais que impulsionaram também as escolas de retórica, com sua ênfase nos saberes ditos humanistas, e a constituição de uma cultura política específica que, ao longo do tempo, sedimentou o lugar da palavra pública e do debate público no centro da prática política ocidental. Como o sistema se adaptava a cada cidade de modo muitas vezes único ou exclusivo, a comuna, em alguns casos, aproximou-se muito de uma democracia direta, pois a rotatividade dos cargos podia ser tão grande, e as assembleias, tão abrangentes, que todo cidadão tinha chances de se envolver na governança cívica ao menos uma vez na vida.

Na formação escolar básica, os conteúdos relativos à Idade Média costumam centrar-se nos aspectos marcadamente senhorial ou feudal e monárquico, tendo como lógica interna o domínio espiritual ou ideológico da Igreja, o que é dizer muito pouco das relações sociais desse milênio. As cidades ocidentais medievais foram locais de produção de um outro estilo de fazer política, com maior participação popular, embora sem revolucionar o sistema aristocrático, predominante até à Revolução Francesa. Conhecer um pouco mais a gestão parlamentar das cidades medievais pode lançar luz sobre a lenta gestação da experiência republicana e democrática, que se consolidou no mundo contemporâneo. Passemos, então, para a demonstração de como esses conteúdos de história política medieval podem iluminar a produção do conhecimento histórico, em sala de aula, acompanhando de perto as propostas da BNCC, pelas quais o ensino-aprendizagem de História pretendem

"compreender os acontecimentos históricos" (aí incluídas as relações de poder) "para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo" (BRASIL, 2017, p. 400).

Uma política do *comum* e a comunidade política urbana (aula prática)

Nessa terceira parte, gostaria de propor um exercício prático para o estudo do fenômeno urbano e da participação política, no período medieval, levando em conta as discussões construídas nas duas partes anteriores. Esse exercício pode ser feito, tanto nas aulas da Graduação em História (servindo, portanto, para a formação de professores), quanto nas aulas do Ensino Fundamental, apenas adaptando os conteúdos e dividindo melhor o tempo. Aqui suponho que o professor já terá apresentado os traços essenciais da História das cidades medievais, conforme se demonstram nas partes 1 e 2, o que não levaria mais do que duas horas/aula. O exercício prático começaria num segundo momento, após o estudante ter se inteirado da especificidade das cidades medievais, durante a Baixa Idade Média. Pode-se começar com um diálogo entre o professor e os estudantes, tendo por base os diversos nomes que damos às instituições políticas e aos regimes de governo, tanto hoje, quanto ontem, procurando pensar a política e a participação política diacronicamente. O exercício prático se completa com uma análise de fonte histórica – nesse texto, a fonte será uma iconografia – que seja expressiva da cultura política que se queira discutir, o que, para nós será a cultura política das cidades comunais, entre os séculos XI-XVI.

Quando dizemos 'República Federativa do Brasil', o que isso significa? A palavra *república*, empregada na Constituição Federal de 1988, tem alguma relação com aquilo que os romanos antigos chamavam de '*res publica*'? Gênova, na Itália, também se autointitulava uma república; seria ela mais próxima do sistema romano ou do brasileiro? O que a nossa república tem de semelhante com aquelas? O que tem de

diferente? Para nós, quem são os cidadãos? De que modo eles participam da política? E com perguntas desse tipo se pode seguir mobilizando o debate; porém, para transpor esse diálogo sobre o presente para o passado urbano medieval, será preciso distinguir um Estado nacional (do presente) e uma cidade autogovernada (do passado). Isso pode ser feito, por exemplo, perguntando pelos lugares em que a política governamental é feita, atualmente, diferenciando municípios, Estados e a Federação.

Vimos que, a partir dos inícios do século XI, as cidades ocidentais latinas começaram a trocar o sistema de governo, substituindo o bispo ou o conde, como chefe monocrático da cidade, por uma junta de cidadãos que, mediante eleição e rotatividade, governariam a urbe daí para a frente; nesse ponto, poder-se-ia, mais uma vez, mobilizar a discussão: como a eleição acontece hoje, no Brasil, e como acontecia no período medieval, na Itália? Será que há alguma aproximação possível? A proposta é mostrar que a república moderna não é uma direta transposição da república antiga, de feições romanas, mas, uma experiência política que foi sendo maturada durante séculos, justamente no Ocidente Medieval e nas cidades.

Para esse novo modo de governar deram-se nomes diversos, como *communio* [comunhão], *communitas* [comunidade], *commune* [comuna], *universitas* [universidade, no sentido de governo de todos] e até mesmo *res publica* [república]. Como se nota, o repertório é muito rico e variado, mas, será que há algo similar entre eles? Haveria alguma equivalência de sentido entre essas diversas expressões? Seria interessante deixar os estudantes pensarem os significados dessa terminologia, brincarem com as palavras... *comunhão*...*comunidade*...*comuna*... a grafia e a sonoridade já bastariam para indicar um caminho interpretativo: o radical de todas essas expressões é a palavra *comum*. Será que isso significa que o valor mais fundamental da política urbana medieval é o *comum*, isto é, o bem comum? Ou o comum, aqui, indica a participação das pessoas comuns, isto é, todas as pessoas, sem acepção de classe social? A cidade

da Baixa Idade Média instaura um regime político baseado na ideia de que todos os cidadãos compartilham algo em comum, participam de uma vida comum, compactuam um mesmo destino comum, embora haja uma configuração elitista das instâncias de poder. No entanto, a ideia-força está dada: o sistema privilegia o que é comum, e isso precisa ser explorado em sala de aula.

Ora, se o fundamento dessa política é o bem comum, isto é, o bem de todos igualmente, o bem público se sobrepõe ao bem privado, e o interesse público (a paz social, a segurança e a saúde públicas) suplanta o interesse privado. Dessa forma, todo desvio de finalidade do bem comum torna-se sinônimo de corrupção, e a corrupção constituía o maior dos crimes, passível, inclusive, de pena de morte. Por causa disso, as cidades comunais inventaram um rígido sistema de sindicância e investigação das contas públicas, até mesmo responsabilizando os governantes por toda irregularidade no uso do tesouro público e dos recursos da comunidade. Em outras palavras, a participação política também passava pela vigilância social sobre os atos governamentais. Todo esse conteúdo pode ser colocado em discussão em sala de aula, por exemplo, confrontando a corrupção de ontem com a de hoje.

Tomemos dois exemplos possíveis, sacados da internet. Na versão eletrônica do jornal *Correio Braziliense*, em matéria publicada em 05/01/2020[1], as jornalistas Maria Eduarda Cardim, André Phelipe, Alessandra Azevedo e Catarina Loiola mostram o quanto os jovens nascidos em 2000, hoje com vinte anos de idade, estão insatisfeitos com a política brasileira, decepcionados e desiludidos "com a política por causa do excesso de escândalos de corrupção, cujo combate, na visão deles, ficou pela metade". Segundo uma pesquisa do governo federal, realizada antes de os protestos de 2013 tomarem conta das ruas do país,

1. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/01/05/interna_politica,818353/desiludida-com-a-politica-geracao-2020-vai-a-luta.shtml. Acesso em: 11 ago. 2020.

e publicada na versão eletrônica da revista *Exame* (08/08/2013)[2], a corrupção "é o problema nº 1 para jovens". Como aponta a matéria assinada pelo jornalista Rafael Moraes Moura, 36% dos jovens entrevistados consideram a corrupção o grande mal que acomete a política brasileira, e que tira a esperança dos jovens em uma sociedade mais justa, democrática e participativa.

Ao registrar a opinião dos jovens sobre a política, ambas as matérias nos permitem entender que os entrevistados, independentemente de formação escolar e classe social, possuem um conceito do que seja política e do que seja a anti-política. Numa aula de História, o professor poderia aproveitar matérias como essas e, a partir de seus conteúdos, pedir que os os estudantes manifestem sua opinião, em primeiro lugar, sobre a matéria lida, se concordam ou não que a corrupção seja o grande problema da política, e qual seria o jeito bom de fazer política. Depois, o professor poderia ajudá-los a conectar o tema da corrupção, localizado no presente brasileiro, ao tema da comuna, localizado no passado medieval, e suscitar o confronto de ideias. Os textos jornalísticos citados, por exemplo, não explicitam qual o significado que os jovens atribuem à palavra corrupção, e isso poderia ser um bom ponto de partida para a discussão em classe ("o que é corrupção para vocês?"; "a corrupção é mesmo a degradação da política? Por que?").

Após esse diálogo reflexivo em torno de questões do passado e do presente, e sem perder o foco no estudo do sistema político comunal, pode-se arrematar a aula (ou um conjunto de aulas) com a análise de fontes históricas, dando espaço para que os estudantes proponham vias interpretativas, sempre em relação com os debates anteriores. Para efeitos práticos, decidi investigar uma das iluminuras que ornamentam os chamados *Annales Ianuenses* (Os Anais de Gênova), escritos ao longo dos séculos XI-XIII (esta imagem circula amplamente pela internet, e

2. Disponível em: https://exame.com/brasil/corrupcao-e-problema-no-1-para-jovens-mostra-pesquisa/. Acesso em: 11 ago. 2020.

o manuscrito completo pode ser visto no sítio eletrônico da Biblioteca Nacional da França, mediante acesso gratuito)[3].

Numa análise iconográfica em sala de aula, talvez o melhor seja provocar os alunos para que descrevam a imagem que estão vendo na projeção eletrônica (quem são os personagens? Como estão vestidos? Dá para ver grande diferença de idumentária entre os personagens? Há alguma mulher na cena? O que isso indica? Como os homens estão posicionados? Que gesto fazem com as mãos e com a cabeça? Onde fica esse lugar? Como ele se parece? Que sentido podemos tirar disso? Esse conjunto de homens formaria uma assembleia? Assembleia é parlamento? Como podemos decidir? Há um personagem assentado no meio do grupo, diante de uma coluna central, e sua cadeira é mais alta; podemos tirar algum significado disso? Enfim, esses são alguns exemplos de perguntas que podem mobilizar a curiosidade e a análise dos próprios espectadores-participantes.

O professor, que preparou a sua aula e que escolheu a imagem, deve ajudar os alunos a interpretá-la. Aqui entram as informações históricas que, estando implícitas na imagem, não são de imediata identificação pelos alunos. Por exemplo, a República de Gênova foi proclamada em 1099, justamente nos tempos iníciais do crescimento econômico da cidade, em meados do século XI, quando a cidade havia se tornado uma potência naval, seriamente comprometida com o comércio exterior, desde o Mediterrâneo ocidental (o Tirreno) até o Mar Negro; as companhias genovesas fundaram colônias nas áreas portuárias de diversas cidades orientais e norte-africanas, e comerciavam todo tipo de produto, inclusive escravos (MIATELLO, 2016). Pode-se acrescentar aqui alguma discussão sobre o que seja uma "crônica oficial", enfatizando

3. Annales de Gênes par Cafaro (Annales Ianuenses) c. 1101-1300. Crédito da imagem: Bibliothèque Nationale de France (BnF) ms. Latin 10136, foto 123. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9076701x/f123.item. Acesso em: 12 out. 2020. Uma bela reprodução da iluminura, em cores (a imagem da Gallica é em preto-e-branco), está disponível aqui: http://www.primaedizione.net/wp-content/uploads/2016/03/10006.jpg. Acesso em: 05 dez. 2020.

que a história estava sendo contada a partir dos interesses políticos do governo citadino, e que isso será determinante para a representação idealizada da própria iluminura.

Ao mostrar um homem ao centro, assentado em cadeira mais alta, a imagem localiza a cena na época em que a Comuna de Gênova adotou o sistema de governo do *podestà* (que se traduz por potentado ou poderoso), isto é, um magistrado escolhido pela assembleia, porém, trazido de uma outra cidade, pois esperava-se que ele fosse o mais imparcial possível, afinal, as comunas eram sistemas altamente parciais, ou melhor, sistemas partidários: os partidos (ou facções) dominavam a política, e por isso, era contínua a tendência de esquecer o conjunto. O *podestà* tinha funções de supremo governante militar (garantia da soberania municipal), de comandante da força policial (garantia da ordem pública), de juiz supremo das ações penais (garantia de um judiciário isento) e responsável pela articulação política entre os partidos. A decisão de delegar o comando a um *podestà* começou por volta do fim do século XII e, ao longo dos primeiros 50 anos, esse cargo público foi sendo adotado por quase todas as comunas da Itália. O mandato do *podestà* podia variar entre um ano e/ou seis meses, findo o prazo, ele era obrigado a prestar contas de seus rendimentos (enquanto pessoa privada) e de seus gastos (enquanto pessoa pública); verificava-se se ele enriqueceu mais do que o salário permitia (caso isso ocorresse, podia significar o recebimento de propina), e se ele usou bem o dinheiro público (deixar a cidade endividada podia levar o *podestà* à cadeia).

Mas o *podestà* não governava sozinho, pois política não é só força de comando ou coerção. A imagem mostra que o *podestà* está acompanhado de outros nove homens, posicionados à sua direita e à sua esquerda. Quem seriam esses eles? Como toda iluminura, ela acompanha um texto escrito, e, logo ali embaixo da ilustração nomeiam-se todos esses homens. Numa aula de Ensino Fundamental, talvez seja exagerado recuperar o texto escrito, mas o professor precisa conhecer essas informações. Numa aula na Graduação, penso que o primeiro parágrafo desse

capítulo da crônica seja fundamental para o exame da imagem. É no texto que se diz que os homens que ladeiam o *podestà* são os cônsules da república. Aqui fica bem perguntar pelo significado da palavra *cônsul*. Hoje ela indica um representante diplomático de um Estado soberano estrangeiro. Na Antiguidade, indicava os dois governantes eleitos pelo senado para administrar a república durante seis meses. As comunas tentam recuperar esse mesmo significado (o que demonstra que a Antiguidade, de algum modo, era uma referência importante durante toda a Idade Média), porém, aqui podemos acrescentar um sentido adicional: cônsul deriva de consulta, isto é, de tomar conselho.

Os cônsules formam um conselho especial, de natureza deliberativa, cuja pluralidade deve ser representativa de todos os grupos sociais constitutivos da cidade, incluindo aí os aristocratas, os comerciantes e os artesãos. No texto dos *Annales Ianuenses*, diz-se que os cônsules eram magistrados de justiça (agregando funções judiciais), e que representavam as companhias de comércio, distribuídas de acordo com os partidos de dentro da cidade e aqueles de fora, existentes nas aldeias do território citadino. Exatamente porque os cônsules representam companhias mercantis, ao invés de grupos sociais, percebe-se o alto grau de tensão que essa instituição produzia: a comuna tinha muito dinheiro para administrar, e os interesses particularistas expunham a integridade do sistema a graves riscos.

Devido a esses riscos, a república de Gênova adotou o regime de *podestà* em 1195, cerca de cem anos após o início da comuna; a iluminura, aliás, foi pintada para marcar, no corpo do texto, o momento exato em que o historiador iniciou a narração do novo regime. O *podestà* está ao centro, em patamar mais elevado, porque foi instituído para mediar as diferenças políticas que havia entre os cônsules, sua função era colocar o comum acima do particular, e evitar que o faccionalismo impedisse a paz social. Assiste-se, portanto, a uma articulação política em que mais gente participando significava menos gente dominando. A comuna é um sistema de governo colegial, que

conta com um poder executivo colegial, com um judiciário colegial e com um legislativo igualmente colegial.

Na imagem, cônsules e *podestà* vestem trajes muito parecidos, o que pode traduzir a ideia de que, entre eles, as diferentes condições sociais não constituem um limite para o governo coletivo, pois, em tese, eles são todos iguais, e ali não deveria haver distinções entre os ricos comerciantes, locais ou internacionais, ou os artesãos e profissionais liberais (como os contadores, professores e advogados). O projeto é impedir que senhores individuais, ou forças grupais específicas, assumissem o controle de tudo, e instaurassem um poder de uns poucos (oligarquia) contra o restante da população, impedindo o funcionamento da república.

A assembleia está diante de um pórtico, que compõe a fachada (a parte externa) de um edifício imponente. É o *palácio público* (na tradição italiana) ou a *casa de câmara* (ou *câmara municipal*, na tradição portuguesa, e que foi trazida para o Brasil desde a época colonial). Tanto a noção de *palácio* quanto a de *câmara* indicam que existe um sistema político baseado no uso político do discurso de assembleia; na imagem, isso fica bem marcado no gesto das mãos e da cabeça: os personagens estão conversando entre si, estão discutindo, não ouvindo a uma palestra; o *podestà* não reina, ele ouve para depois falar. Além disso, o palácio é a casa do parlamento cívico, onde os demais cidadãos têm direito de falar, de serem ouvidos, de apresentar suas demandas, de exigir mudanças, enfim, de participar do governo de sua comunidade.

Obviamente que os antagonismos existem, a luta de classes existe, a tendência ao elitismo existe, mas o sistema comunal foi montado para blindar os excessos e evitar a tirania (aqui poderia ser interessante definir o conceito de tirania e distingui-lo do conceito de monarquia). Representar os cônsules num pórtico pode significar que o poder vem de fora, isto é, vem da praça, da rua, do povo (não seria instigante discutir o conceito de povo na Idade Média?). Enquanto símbolo, o pórtico indica também que o exercício desse poder é uma delegação da população

urbana, que se reúne na praça, e que esse exercício é para proveito do povo, em vista de uma cidade próspera e capaz de dar vida digna a seus habitantes. O defeito do sistema é que, sendo a cidadania um direito local, estrangeiros e migrantes não gozavam de direitos políticos, embora pudessem ter direitos civis (comprar, vender, fazer contratos, deixar herança etc.).

Por fim, seria proveitoso discutir a ausência de mulheres na assembleia. Por que elas não estão ali? O professor deve ficar atento, pois é muito comum que a resposta derive de uma falsa imagem de que, na Idade Média, mulher não participava da política. Participava, e participava bastante: seja como rainha (cf. Dona Teresa de Portugal, Branca de Castela,), seja como condessa (cf. Mumadona Dias, Matilde de Canossa, Leonor da Aquitânia), ou ainda como abadessa (cf. Hildegarda de Bingen, Gertrudes de Helfta, Dona Teresa Sanches), o dito sistema feudo-vassálico permitia o governo de mulheres; porém, as comunas ou repúblicas comunais, justamente porque pretendiam neutralizar o poder aristocrático, tomaram medidas que redundaram no alijamento de mulheres da cena política urbana. Alguns estatutos comunais, por exemplo, chegavam a proibir que mulheres assistissem as assembleias cívicas.

O curioso é que o ensino de História costuma acentuar que as comunas representaram um progresso político importante, que teria contribuído para a superação do feudalismo, como se isso tivesse sido uma grande vantagem. Para as mulheres, não foi, como também não foi para os camponeses e para as aldeias, pois o poder comunal é, acima de tudo, o poder dos citadinos e das forças predominantes na cidade, o comércio e a manufatura. Em outras palavras, uma iluminura como essa pode ajudar a perceber os limites do sistema comunal, e oferece uma boa ocasião de contrastar a república, de então, com a democracia, de hoje, pois certamente que a democracia moderna aprimorou as instituições republicanas medievais.

Uma iluminura como essa ajuda a discutir o sistema republicano comunal e a apontar para o seu legado: a cultura parlamentar, a inclusão

de atores políticos não aristocráticos, o direito escrito, uma escolarização mais ampla e lógica – ainda que imperfeita – do uso social da riqueza, dificultando, por exemplo, que grupos elitistas abocanhassem a maior parte dos recursos (é aqui que entram as barreiras comunais ao livre comércio, tão criticadas por Adam Smith e pelos liberais modernos). As comunas aperfeiçoaram o uso extensivo do voto, da rotatividade nos cargos públicos, da fiscalização dos políticos, da diplomacia e, até, da prática de escrever história (pois as comunas usavam a historiografia como modo de dar maior publicidade aos atos de governo). Enfim, as virtudes e os vícios das repúblicas medievais não são, em si, muito diferentes dos nossos, e creio que o confronto desses sistemas poderia significar um ganho na formação dos professores e dos estudantes.

Sobre o autor:

André Miatello é doutor em História Social (USP 2010), professor associado do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais, professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG (linha de pesquisa História e Culturas Políticas), coordenador do Laboratório de Estudos Medievais do Departamento de História da UFMG e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2) 2019-2022.

Referências

Annales de Gênes par Cafaro. **Bibliothèque Nationale de France** (BnF) ms. Latin 10136, foto 123. Disponível em: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b9076701x/f123.item. Acesso em: 12 out. 2020.

BORDONE, Renato. **Uno stato d'animo.** Memoria del tempo e comportamenti urbani nel mondo comunale italiano. Florença: Firenze University Press, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

DUTOUR, Thierry. **La ciudad medieval.** Orígenes y triunfo de la Europa Urbana. Buenos Aires: Paidós, 2005.

MIATELLO, A. Servo e servidão, escravo e escravidão nas cidades comunais italianas da Baixa Idade Média: estudo de caso na Chronica civitatis Ianuensis de Iacopo de Varagine (1298). In: **De que estamos falando?** Antigos conceitos e modernos anacronismos: escravidão e mestiçagens. Eduardo F. Paiva; Manuel F. Fernández; Rafael Pérez (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 155-178.

PIRENNE, Henri. **Les Villes du Moyen Âge.** Essai d'Histoire économique et sociale. Bruxelas: Maurice Lamertin Éditeur, 1927.

WAITZ, G. **Ottonis et Rahewini Gesta Friderici I Imperatoris**. Hannover: Impensis Bibliopolii Hahniani, 1912.

WICKHAM, Chris. **O Legado de Roma.** Iluminando a idade das trevas. Campinas: Editora Unicamp/Imprensa Oficial, 2010.

O mercador medieval

Uma proposta de estudo na formação de professores

Jaime Estevão dos Reis
Liliana Grubel Nogueira
Augusto João Moretti Júnior

Introdução

Os indivíduos e as sociedades estão em contínua transformação. Por conseguinte, a educação e seus processos de ensino-aprendizagem também estão, ou pelo menos deveriam, tendo em vista que acompanham as renovações da sociedade[1]. Com a publicação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[2] o ensino está voltado, principalmente, para trabalhar o desenvolvimento de habilidades e competências, que tem por objetivos preparar os alunos para lidar com situações cotidianas e capacitá-los para resolução de problemas reais.

Este posicionamento demonstra a preocupação em abordar as novas tendências educacionais que realçam a importância de colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

1. Com a chegada da Revolução Industrial e da Sociedade 4.0 conseguimos um acesso contínuo e imediato as informações, tal característica manifesta cada vez mais uma necessidade emergencial de mudança nos sistemas educacionais. A chamada Revolução Industrial 4.0 refere-se a um conceito desenvolvido pelo alemão Klaus Schwab acerca dos novos processos que vivemos na indústria: os sistemas cibernéticos, a internet das coisas, realidade aumentada, nano tecnologia, computação em nuvem. Diante desses novos modelos, desenvolveu-se a ideia de uma educação 4.0, na qual, o ensino-aprendizagem deve colaborar para o desenvolvimento desse novo modelo de sociedade (SHARMA, 2019).

2. Acesse a nova BNCC no seguinte link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020

Lembramos, também, que com o maior acesso a informações o professor ganhou uma nova função. Deixamos de ser os únicos detentores do conhecimento para sermos os mediadores. Profissionais capazes de direcionar os discentes no processo de aprendizagem, tendo em vista os perigos e confusões que a *internet* e as novas tecnologias podem ocasionar.

Considerando esta nova realidade educacional, este capítulo tem como objetivo discutir a temática do mercador medieval como proposta de estudo na formação de professores. A partir do debate historiográfico e da análise das fontes, procuramos fornecer informações acerca do universo destes profissionais e sua atuação no contexto da sociedade medieval. Assuntos estes que podem complementar as informações apresentadas nos livros didáticos nos Ensinos Fundamental e Médio, no que tange à questão das habilidades e competências.

Diante da complexidade inerente à educação escolar, ao desenvolvimento de habilidades e competências, bem como do ensino de História e a constante problematização da noção de sujeito histórico, somos convidados a ultrapassar a visão paradigmática e simplista que tem por característica básica pensar a História como produto da ação individual de "grandes personagens" e vê-la como área frutífera em prol do conhecimento e da formação crítica do indivíduo[3]. Essa ressignificação do conhecimento histórico atinge todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

A partir do momento em que começamos a pensar sobre os mercadores medievais é salutar que reconheçamos a importância das investigações pioneiras acerca destes agentes econômicos e sua atuação no contexto da Idade Média. Observamos que os estudos sobre esses personagens históricos se intensificaram a partir de 1929, desde a primeira edição da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, com um artigo do medievalista belga Henri Pirenne, denominado *L'instruction*

3. Veja-se (BATISTA, 2017-abr./2018, p. 85-101).

des marchands au moyen âge. O autor destaca que os mercadores medievais possuíam uma instrução compatível com o movimento comercial florescente no Ocidente a partir do século XI, pois contribuíram de maneira efetiva para o desenvolvimento técnico e intelectual daqueles tempos[4].

A afirmação de Henri Pirenne é uma resposta à tese do economista e sociólogo alemão Werner Sombart, esboçada em seu livro *Der Moderne Kapitalismus*, publicado pela primeira vez no ano de 1902. Para o autor, a tese de Werner Sombart[5], na qual afirma que os mercadores da Idade Média não tinham nenhum talento ou dom para escrita, nem conhecimento para manter suas contas em dia, e que não passavam de pequenos comerciantes analfabetos ou semianalfabetos, preocupados apenas com a sua subsistência e sem o interesse em obter lucros, não tinha sentido. A ideia sombartiana, de que faltava aos mercadores "espírito empreendedor" e gerenciamento de seus negócios, era incompatível com o desenvolvimento observado nas cidades medievais, no que se refere ao comércio e às atividades corporativas (PIRENNE, 1929).

As fontes relativas às atividades econômicas são bastante variadas, incluem cartas comerciais, acordos de negócios, atas, além de outros documentos, como, por exemplo, os manuais de mercadores. Tomamos como base desta análise uma fonte pertencente à última categoria: o *Livro da Arte do Comércio* (1458), um manual escrito pelo mercador Benedetto Cotrugli (1416-1469), que mostra não somente o universo comercial e financeiro dos mercadores das grandes companhias comerciais dos séculos XIV e XV, mas também todo o universo cultural ao qual estavam inseridos. Especialmente, no que se refere às características da vida cotidiana dos mercadores desse período, inclusive, suas moradias.

---

4. Veja-se (REIS, 2019, p. 123-140).

5. Veja-se (SOMBART, 1902, p. 174-180).

A chamada "Revolução Comercial da Idade Média"

A "Revolução Comercial da Idade Média", termo cunhado pelo historiador econômico Reymond de Roover que publicou, em 1942, o artigo *The Commercial Revolution of the 13th century*, alude ao conjunto de transformações ocorridas entre os séculos XI e XIV que levou ao desenvolvimento crescente dos modos, dos usos, das formas e das técnicas referentes aos negócios comerciais. Fatores como o crescimento e dinamismo demográficos e da produção agrária; aumento da criação de animais domésticos; progressos técnicos, tanto agrícolas quanto nos meios de transporte por vias terrestres e de navegação; expansão monetária e de investimentos; desenvolvimento das cidades e das atividades urbanas; aperfeiçoamento das técnicas de negócio e comércio; formação de associações; sedentarização crescente dos mercadores e, sobretudo, uma maior estabilidade política[6].

De acordo com Raymond de Roover (1953), a "Revolução Comercial da Idade Média" teve impactos tão marcantes quanto a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX. Ambas são marcos na História: a primeira marca o início do capitalismo mercantil e comercial; a segunda, o fim dele, com a introdução das máquinas movidas a energia e do capitalismo industrial.

Ao contrário das fases posteriores do desenvolvimento econômico, são as mudanças qualitativas que caracterizam a "Revolução Comercial da Idade Média", que "tal como a industrialização deu o papel preponderante ao industrial, também a comercialização transferiu a chefia económica das mãos do proprietário fundiário para as do mercador" (LOPEZ, 1986, p. 98)[7].

---

6. Para compreender melhor os fatores que levaram às transformações ocorridas entre os séculos XI e XIV, veja-se (FOURQUIN, 1991).

7. Diante disso, deve-se ter o cuidado para não desprestigiar a agricultura, que continuou sendo a principal ocupação e/ou sustento da maioria da população em toda Europa medieval, até mesmo, anos depois dos inícios da Revolução Industrial. No entanto, averígua-se que, entre os séculos X e XIV, o comércio ganhou cada vez mais destaque em várias cidades do Ocidente

Para Raymond de Roover, o ápice da "Revolução Comercial da Idade Média" ocorreu no século XIII, com a distinção entre o pequeno e o grande capital e entre o mercador itinerante e o mercador sedentário. Assim, esta "Revolução" é marcada por dois períodos: "um período anterior até cerca de 1300 e um período posterior que inclui os séculos XIV e XV"[8] (ROOVER, 1953, p. 80).

O comércio do medievo foi uma atividade predominantemente errante no primeiro período da "Revolução Comercial" e constituía-se de mercadores profissionais itinerantes, que deveriam seguir as rotas dos produtos. Estes mercadores se dirigiam, em sua maioria, até às feiras em regiões distantes com a esperança de obter privilégios locais e chances de lucros com a comercialização de produtos diversificados.

Nos séculos XII e XIII, dentre várias feiras, as da região de Champagne ganharam destaque. Eram realizadas em quatro cidades (Lagny, Bar-sur-Aube, Provins e Troyes) no norte da França, e duravam, praticamente, o ano inteiro, com grande volume de negócios e de artigos vindos de todas as partes da Europa e do Oriente. Havia uma intensa atividade financeira com o câmbio de moedas e instrumentos de crédito.

Em fins do século XIII, iniciou-se o declínio do Ciclo de Feiras de Champagne e, consequentemente, o enfraquecimento da rota francesa denominada *Strata francigena*, que unia o mundo econômico do Norte ao comércio mediterrânico. Essa situação se acentuou no decorrer do século XIV, com a insegurança provocada pela Guerra dos Cem Anos. Também contribuiu para esse declínio o florescimento da indústria têxtil italiana, que desbancou a primazia dos tecidos vendidos nas Feiras de Champagne (LE GOFF, 1991, p. 16-17).

Outro fator que contribuiu para o deslocamento do eixo econômico do norte da França para a região italiana foi uma mudança na forma

---

europeu, dinamizando-se, sendo os mercadores os principais agentes responsáveis por promover a circulação e modificar, de diversas formas, as estruturas sociais (LOPEZ, 1986).

8. No original: "an earlier period up to about 1300 and a later period which includes the fourteenth and fifteenth centuries" (ROOVER, 1953, p. 80).

das transações, com o crescente abandono do comércio errante para o sedentário, bem como com a ampliação do comércio marítimo (PIRENNE, 1982, p. 106).

Essas mudanças marcam a segunda fase da "Revolução Comercial da Idade Média". Acontecimento provocado pelas contínuas transformações nas estruturas comerciais, pois, com a evolução das técnicas e a complexidade atingida na logística dos transportes, foi preciso formar uma rede de associados, o que, de certo modo, diminuía a necessidade de constantes deslocamentos dos mercadores, haja vista que estes possuíam representantes nas diversas praças comerciais.

É importante, contudo, que não vislumbremos, de maneira uniforme, a "Revolução Comercial da Idade Média" em todas as partes da Europa. Houve pontos nevrálgicos que se evidenciaram: as cidades italianas, com laços comerciais com Bizâncio, adquiriram posições de grande relevância no comércio marítimo pelo Mar Mediterrâneo, Tirreno e Adriático, e nas cidades costeiras que existiam nesses locais (por exemplo, Ragusa, importante entreposto comercial). Foram nesses locais que se estabeleceram as rotas marítimas mais eficazes e seguras, bem como as técnicas comerciais inovadoras.

O poder econômico de Veneza forçou as demais Repúblicas, como Gênova, Pisa e Florença, a empreenderem uma política econômica expansionista, impulsionando suas elites às atividades mercantis, desenvolvendo, inclusive, códigos de direito comercial para legitimar e normatizar as atividades[9].

As Cidades-República Italianas alcançaram seu ápice de expansão comercial em fins do século XIV. Nesse período, houve um desenvolvimento intenso dos mercados internacionais e novos empreendimentos internos. Todavia, o comércio italiano perdeu a primazia nos finais do século XV, devido à expansão de outras potências comerciais no Ocidente, como Barcelona, por exemplo.

---

9. Veja-se GILLI (2011) e WALEY (1969).

Outro fator que explica o declínio do comércio italiano no século XV foi o deslocamento do eixo marítimo principal do Mediterrâneo para as rotas do Oceano Atlântico, que os próprios mercadores italianos ajudaram a inaugurar[10]. Neste cenário, os italianos optaram por direcionar suas operações para a produção dos tecidos de seda e para o setor bancário, além do comércio de joias e obras de arte (SAPORI, 1970).

Uma brevíssima caracterização da fonte: os manuais de mercadores medievais e suas tipologias

Os manuais de mercadores se inserem neste contexto chamado de "Revolução Comercial da Idade Média". O manual selecionado para análise, o *Livro da Arte do Comércio*, escrito no século XV pelo mercador da cidade de Ragusa[11], Benedetto Cotrugli, revela este período de mudança na estrutura e na organização comercial das Cidades-República italianas renascentistas. Ele vivenciou estas transformações e ponderou sobre as transações e sobre o papel do comerciante no mundo dos negócios de fins da Idade Média[12].

Estudos recentes revelam diferentes "tipologias" de manuais de mercadores. Existem três tipos de manuais: os de caráter mais didático, voltados, supostamente, para a formação dos jovens aprendizes ao ofício de mercador; os manuais mais técnicos, com densas informações

10. Nos inícios da Modernidade foram realizados grandes feitos marítimos, possíveis devido às inúmeras descobertas antecedentes. Por isso, não podemos ocultar os nomes dos navegantes que desde a Antiguidade foram adquirindo pouco a pouco o conhecimento dos mares. Na Idade Média, ressaltamos as célebres viagens empreendidas pelos mercadores italianos a partir do século XIII. Citamos o exemplo do veneziano Marco Polo e, já em 1291, dos irmãos genoveses Vivaldi (SOUZA, 1959).

11. No século XIV, Ragusa era uma República Marítima, hoje, Dubrovinik, na Croácia. A região da Dalmácia a qual pertencia Ragusa estava, na época de Benedetto Cotrugli, sob domínio dos venezianos.

12. As análises aqui apresentadas sobre o termo "Revolução Comercial da Idade Média", as características das moradias dos enriquecidos mercadores no contexto da Itália da Baixa Idade Média que damos destaque no decorrer do presente capítulo, bem como sobre a vida e obra de Benedetto Cotrugli podem ser encontradas na seguinte dissertação (NOGUEIRA, 2019).

econômicas (descrição dos produtos comercializados, preços, taxas, impostos, formas e custos de transportes, praças de comércio, moedas, câmbio, etc). Estes manuais são relatos das atividades de mercadores experientes, vinculados, em sua maioria, às grandes companhias de comércio[13]. Por fim, aqueles manuais que apresentam não somente informações econômicas, mas que abordam uma gama de conteúdos de natureza política, filosófica e moral, cujo objetivo é tratar não apenas da arte do comércio em si, mas traçar um perfil do mercador ideal[14].

A fonte desta discussão, o *Livro da Arte do Comércio*, encaixa-se na terceira tipologia de manuais, que se popularizou, principalmente, nos fins do século XIV e durante o século XV. A obra revela o desenvolvimento do mundo dos negócios e apresenta o modelo ideal de mercador e representante social, de acordo com as concepções da Renascença italiana e da filosofia humanista, identificando virtudes morais e profissionais necessárias aos mercadores.

Este "novo" mercador é caracterizado não apenas como profissional, mas como pai de família, personagem público e, em uma perspectiva muito mais abrangente, como um legítimo representante da sociedade renascentista (PIOTROWICZ, 2013, p. 349-350). Isso significa que houve a legitimação e renovação da ética mercantil, concomitante à consolidação do segmento social dos mercadores na Baixa Idade Média (AURELL, 2009, p. 75).

Uma proposta de estudo na formação de professores: características da casa do mercador medieval no *Livro da Arte do Comércio*

Nesse momento somos convidados a refletir sobre a realidade medieval. Sabe-se que a Idade Média foi palco de grandes transformações reveladas e aprimoradas nas mais diferentes esferas sociais e culturais

13. Veja-se (REIS, 2015, p. 43-68).
14. Veja-se (REIS, 2016, p. 104-122).

(FOURQUIN, 1991, p. 141). Para tanto, precisamos entender que o homem medieval viveu em categorias espaciais próprias que deram fundamento à sua vida cotidiana. Aprofundar-se nessa instância, permite vislumbrar características da cultura do mercador e de sua "vida privada [como] homem medieval" (AURELL, 2008, p. 128). Além disso, estudar a História Medieval em suas mais variadas possibilidades faz-nos pensar o agora e em todas as minuciosidades da vida de cada ser humano envolto em costumes que lhe são próprios.

A tipologia dos mercadores medievais era bastante variada. Existiam desde mercadores retalhistas ou que possuíam pequenas lojas, até grandes mercadores vinculados às companhias de comércio. Aqui discutimos o conceito de casa ideal do mercador, sua estrutura, no *Livro da Arte do Comércio* de Benedetto Cotrugli, ele próprio, um abastado mercador medieval. Partimos do pressuposto que, conforme destaca Françoise Piponnier, a casa não é meramente uma construção feita de materiais sólidos e isenta de intenções, mas a representatividade de todo um conjunto de caraterísticas materiais e simbólicas de uma sociedade (PIPONNIER, 2017, p. 322), ou grupo social.

Escolhemos o *Livro da Arte do Comércio* como fonte, pois, além de ter sido escrito por um influente comerciante na Baixa Idade Média, também expressa um ideal de vida que, segundo o autor, deveria ser seguido por todos aqueles dedicados à arte do comércio. Notadamente, a obra destinava-se à figura do grande mercador medieval, incutindo-lhe a imagem da casa ideal.

Segundo Michel de Certeau e Luce Giard, os gestos elementares da "arte de fazer" são geridos na intimidade do lar, onde as pessoas se sentem confortáveis. É lugar onde se evidenciam "traço[s] de uma encenação destinada a dar uma certa imagem de si, mas também a confissão involuntária de uma maneira mais íntima de viver e de sonhar" (CERTEAU; GIARD, 2013, p. 204).

Portanto, é no seio familiar que se gestam os valores morais, a cultura e as convicções dos mercadores medievais, edificando-se no campo

afetivo, sensível e emocional (LE GOFF, 2018, p. 220). Assim, "a família constitui a base de sua abertura ao mundo e da concreta maneira de considerar os assuntos vitais, tanto do ponto de vista profissional, quanto físico e lúdico" (AURELL, 2008, p. 146).

Para Georges Duby (1990), o adjetivo privado remete à ideia de família, do doméstico, de casa, de interior. A casa ideal do mercador é descrita por Benedetto Cotrugli no primeiro capítulo do quarto livro da *Arte do Comércio*, intitulado *La casa*. Nele, como exemplo de "civilidade" doméstica e profissional para o mercador com reconhecida cultura e ascendente aos círculos de intelectuais italianos, enumera doze condições que devem apresentar as casas dos mercadores. Dentre estas condições, destaca-se que elas devem estar localizadas em regiões onde há grandes fluxos comerciais. Esse cuidado é conveniente e necessário, pois, ao contrário, o comerciante deixaria de realizar vários negócios por desinformação e distanciamento das praças de comércio (COTRUGLI, 2017, p. 143-144).

Para Charles de La Roncière (1990), o tamanho e as divisões das casas definiam o nível social dos moradores. No caso dos mercadores, as casas mais luxuosas pertenciam, evidentemente, aos homens de negócios vinculados, em sua maioria, às grandes companhias de comércio, como é o caso de Benedetto Cotrugli. Destaca-se que, desde a entrada, a casa deverá refletir a dignidade e posição do mercador, pois, uma casa apresentável transmitiria certa segurança e reputação e, consequentemente, imporia maior credibilidade às visitas (COTRUGLI, 2017, p. 143-144).

Devido à vida sedentária do mercador, que se torna mais comum a partir dos séculos XIII e XIV, as casas passaram a contar com escritórios onde eram organizados os negócios. Esses espaços possuíam um intenso dinamismo funcional (AURELL, 2008, p. 164). Para Benedetto Cotrugli, a casa ideal deveria possuir, logo no primeiro andar, um escritório apropriado para o mercador receber os visitantes, com mobílias adequadas e lugares para sentar-se, uma decoração bem planejada e

apropriada. Esse espaço deveria ser localizado em uma área estratégica da casa para que não incomodasse a família com a constante presença de estranhos (COTRUGLI, 2017, p. 143).

Destarte, o mobiliário também é um elemento que revela o *status* social. Françoise Piponnier (2017, p. 332), explica que ele é um abrigo, um aconchego tanto para o grupo familiar quanto para o estrangeiro que venha visitar ou em busca de realizar negócios. Além de expressar o poder e a riqueza.

No quinto capítulo do quarto livro da *Arte do Comércio*, Benedetto Cotrugli alerta, todavia, que o mercador deveria agir com racionalidade ao mobiliar sua casa, pois é preciso evitar exageros e suntuosidade em demasia, comuns em algumas regiões da Itália, visto que isso implica gastos que poderiam afetar as finanças da família (COTRUGLI, 2017, p. 150-151). Embora Cotrugli ressalte essa prudência, tal parcimônia na ornamentação da casa não significa simplicidade. Pelo contrário, a casa deve ser acolhedora não apenas à família do mercador, mas, especialmente, às visitas e aos clientes que, eventualmente, venham para tratar de negócios.

Dessa forma, a casa de um grande mercador, especialmente daqueles vinculados às principais companhias de comércio italianas, deveria espelhar o seu nível social e sua importância no contexto da economia mercantil. A obra de Benedetto Cotrugli, para além das informações de ordem eminentemente econômica, assume um caráter nitidamente didático, moral e filosófico. Assim, forma um tipo de "espelho de mercador", dedicado a todos que exerciam ou pretendessem exercer a arte do comércio, no contexto da Baixa Idade Média.

Essas informações são de especial importância para o estudo do comércio e da atividade dos mercadores medievais no âmbito acadêmico para a formação de professores. Objetiva-se, fornecer informações inovadoras para que os profissionais que atuam em sala de aula, possam contar com recursos capazes de fazê-los preencher as lacunas presentes nos livros didáticos nos Ensinos Fundamental e Médio. Aspectos da vida

cotidiana dos mercadores, como a estrutura de suas casas e a vida familiar, bem como as relações sociais, permitem uma visão mais aproximada da realidade deste grupo atuante no contexto da sociedade medieval.

Deste modo, com este texto buscamos fornecer subsídios teóricos para que os professores sejam capazes de desenvolver em seus alunos as habilidades e competências requisitadas pela BNCC, que estão diretamente ligadas aos estudos dos mercadores medievais. Abaixo, apresentamos um quadro que demonstra as habilidades que podem ser trabalhadas pelo professor por meio do estudo dos mercadores e da atividade do comércio na Idade Média.

Quadro 1: Habilidades dos Ensinos Fundamental e Médio que podem ser desenvolvidas por meio do estudo dos mercadores medievais

Habilidades para o Ensino Fundamental			
6º Anos	Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidade
	Trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos
7º Anos	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo
Habilidades para o Ensino Médio			
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.			
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).			
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.			

Fonte: BRASIL, 2017

Portanto, analisar as fontes históricas e o debate historiográfico em sala de aula ajuda no desenvolvimento das habilidades necessárias para a discussão inovadora das narrativas históricas do período medieval, pois, com as novas abordagens apresentadas pelo professor, surgem novos questionamentos dos alunos, fazendo com que visões cristalizadas e simplistas da Idade Média sejam desconstruídas (RIBEIRO, 2014).

Considerações finais

De acordo com Jacques Le Goff, pesquisar e ensinar História requer: "aquela "consciência profissional" que consiste no reflectir sobre a própria matéria da nossa elaboração histórica" (LE GOFF, 2018, p. 193). O professor preparado e consciente de sua profissão, ao refletir sobre determinado período histórico a partir da documentação, das fontes históricas, o faz considerando o contexto e os valores que permeiam sua elaboração.

Trabalhar o tempo histórico e perceber que ele é objeto de estudo, é essencial para que tenhamos noção das modalidades cronológicas pensadas e postas em prática pelas pessoas da Idade Média[15]. Para Jacques Le Goff, existem dois tipos de anacronismo: o mau e o bom. Mau, no sentido de desorientar, iludir, abusar e cegar aqueles que buscam o conhecimento histórico. E o bom, no sentido de fazer aproximações legítimas com as demais realidades e temporalidades históricas, que, consequentemente, vão orientar, esclarecer, embelezar e tornar ainda mais atrativa a análise do historiador para todos aqueles que buscam o conhecimento, inclusive para ele mesmo (LE GOFF, 2018, p. 195).

Este cuidado deve estar presente no âmbito escolar, pois, a formação de um professor de História deve ser feita sobre bases sólidas. Sólida, não no sentido de se encontrar enrijecida sobre uma determinada metodologia, mas que o professor se perceba também como historiador,

15. Conferir (FOSSIER, 2018).

como pesquisador que investiga, seleciona e produz materiais didáticos, e propõe práticas críticas e criativas no âmbito do ensino e da aprendizagem da História.

Em uma sociedade na qual as informações podem ser acessadas de forma instantânea, perde-se o sentido a existência de um ensino único e exclusivamente de conteúdo em que o aluno deve "decorar" para submeter-se a avaliação. Torna-se vital, a formação de pessoas com habilidades e competências como as que apresentamos no quadro acima, que, em suas buscas por informações, sejam capazes de distinguir aquilo que é seguro e confiável, e que consigam compreender os mecanismos que estruturam as sociedades e, consequentemente, seu próprio presente.

Neste sentido, uma proposta promissora a se considerar é a da produção de materiais didáticos que explorem mais o cotidiano nas diversificadas fontes do período medieval. A vida privada do mercador, como exploramos a partir do manual *Livro da Arte do Comércio* de Benedetto Cotrugli, permite uma melhor compreensão desta figura histórica e sua atuação no espaço das cidades e sociedade medievais, especialmente, no contexto da chamada "Revolução Comercial da Idade Média".

Sobre os autores:

Jaime Estevão dos Reis é doutor em História. Professor de História Medieval do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História – PPH e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Maringá. Coordenador do LEM – Laboratório de Estudos Medievais. Realiza pesquisa e orientações nos seguintes temas: Nobreza, Cavalaria, Guerra na Idade Média, Reinos de Castela e Leão no século XIII (Fernando III e Alfonso X, o Sábio), Economia Medieval (Comércio, Mercadores e Cultura Mercantil).

Liliana Grubel Nogueira é mestre em História. Membro do LEM – Laboratório de Estudos Medievais.

Augusto João Moretti Júnior é doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá. Professor de História Medieval do Departamento de História da Faculdade Santa Maria da Glória de Maringá (SMG) e do Departamento de História EaD da Unicesumar. Membro do LEM – Laboratório de Estudos Medievais. Líder do Grupo de Educadores Google (GEG) de Maringá. Sócio e cofundador da COTED - Consultoria em Tecnologias e Educação.

Referências

Fonte

COTRUGLI, Benedetto. The Book of the Art of Trade. In: CARRARO, Carlo; FAVERO, Giovanni (Eds.). **Benedetto Cotrugli** – The Book of the Art of Trade. Translation by John Francis Phillimore. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017, p. 21-172.

Bibliografia

AURELL, Jaume. Mercador. In: AURELL, Jaume; PUIGARNAU, Alfons. **A Cultura do Mercador na Barcelona do Século XV**. São Paulo: Ramon Llull, 2008, p. 126-207.

AURELL, Jaume. Reading Renaissance Merchants' Handbooks: Confronting Professional Ethics and Social Identity (Chapter 2). In: LIS, Catharina (Org.). **The Idea of Work in Europe from Antiquity to Modern Times**, 2009, p. 71-90. Disponível em: http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29296/1/Reading%20Renaissance%20Merchants%E2%80%99%20Handbooks%20.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

BATISTA, Maria Isabel Formoso Cardoso e Silva. Teoria crítica e formação do indivíduo: considerações sobre a análise crítico-dialética da relação entre subjetividade e objetividade na contemporaneidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 29, nov./2017-abr./2018, p. 85-101.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

CERTEAU, M. de; GIARD, L. Espaços privados. In: CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Mathilde Endlich Orth. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 203-207.

DUBY, Georges. Abertura. In: DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada, 2**: da Europa feudal à Renascença. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 17-46.

FOSSIER, Robert. **As pessoas da Idade Média**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FOURQUIN, Guy. **História Económica do Ocidente Medieval**. Tradução de Fernanda Barão. Lisboa: Edições 70, 1991.

GILLI, Patrick. **Cidades e sociedades urbanas na Itália medieval**: (séculos XII-XIV). Tradução de Marcelo Cândido da Silva e Victor Sobreira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

LA RONCIÈRE, Charles de. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. In: DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada, 2**: da Europa feudal à Renascença. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 163-310.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e banqueiros da Idade Média**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE GOFF, Jacques. **O Maravilhoso e o Quotidiano no Ocidente Medieval**. Tradução de Antônio José Pinto Ribeiro. Portugal: Edições 70, 2018.

LOPEZ, R. S. **A revolução comercial da Idade Média**: 950-1350. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

NOGUEIRA, Liliana Grubel. **O mercador no *Livro da Arte do Comércio* (1458), de Benedetto Cotrugli (1416-1469)**. Orientador: Prof. Dr. Jaime Estevão dos Reis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2019. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5573/1/Liliana%20Grubel%20Nogueira_2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

PIOTROWICZ, Paulina. **L'immagine del mercante modello in Il libro dell'arte di mercatura di Benedetto Cotrugli**. Iuvenilia Philologorum Cracoviensium, t. VI Źródła Humanistyki Europejskiej 6 Kraków, 2013. p. 349-361. Disponível em: http://www.ejournals.eu/pliki/art/4642/. Acesso em: 31 mar. 2017.

PIPONNIER, Françoise. Cotidiano. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**: volume I. Tradução coordenada por Hilário Franco Júnior, 2017, p. 318-337.

PIRENNE, Henri. **História econômica e social da Idade Média**. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. 6. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

PIRENNE, Henri. L'instruction des marchands au moyen âge. **Annales d'histoire économique et sociale**, 1' anée, Num. 1, p. 13-28, 1929. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/ahess_0003-441x_1929_num_1_1_1033. Acesso em: 8 out. 2018.

REIS, Jaime Estevão dos. A instrução nos manuais de mercadores medievais: o Zibaldone da Canal. In: OLIVEIRA, Terezinha (Org.). **Visões de mundo da Antiguidade e Medievo**: abordagens historiográficas. Aracaju: EDUNIT, 2016, p. 104-122.

REIS, Jaime Estevão dos. A matemática nos manuais de mercadores da Idade Média: uma análise do Zibaldone da Canal. In: REIS, Jaime Estevão dos (Org.). **A Idade Média em debate**: estudo das fontes. 1 ed. Curitiba [PR]: CRV, 2019, p. 123-140.

REIS, Jaime Estevão dos. Os manuais de mercadores da Idade Média: uma análise comparada do Zibaldone da Canal e o La pratica della mercatura. **Revista de história comparada**, Rio de Janeiro, Vol. 9, Num. 1, p. 43-68, 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/2350/1978. Acesso em: 26 ago. 2019.

RIBEIRO, Álvaro Nonato Franco. **Fontes Históricas e Ensino de História**: Olhares sobre o medievo. Orientadora: Dr. Sônia Aparecida Siquelli. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, 2014. Disponível em: http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/7.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

ROOVER, Reymond de. The Commercial Revolution of the Thirteenth Century. In: LANE, Frederic C. **Entreprise and secular change**: Readings in Economic History. Londres: George Allen and Unwin LTD, 1953, p. 80-85.

SAPORI, Armando. **The italian Merchant in the Middle Ages**. Translated by Patricia Ann Kennen. New York: Norton & Company, Inc., 1970.

SHARMA, Priya. Digital Revolution of Education 4.0. **International Journal of Engineering and Advanced Technology** (IJEAT), Vol. 9, Num. 2, p. 3558-3564, 2019.

SOMBART, Werner. II – Der Händler. In: SOMBART, Werner. **Der Moderne Kapitalismus.** Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1902, p. 174-180. Disponível em: https://visuallibrary.net/ihd/content/pageview/307670?query=Sombart. Acesso em: 4 nov. 2018.

SOMBART, Werner. **Der Moderne Kapitalismus**. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1902. Disponível em: https://visuallibrary.net/ihd/content/pageview/307670?query=Sombar. Acesso em: 4 nov. 2018.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. A circunavegação da África na Idade Média. **Revista de História**, Vol. 18, Num. 38, p. 363-382, 1959. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/107502/105907. Acesso em: 28 ago. 2020.

WALEY, Daniel. **Las ciudades-república italianas**. Traducción de José-Miguel Velloso. Madrid: Ediciones Guadarrama S.A, 1969.

La educación en la Edad Media

Posibilidades curriculares

Josué Villa Prieto

La Edad Media en el marco legislativo español

La educación española se rige por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, que reforma algunos aspectos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo. En la etapa de Primaria, la enseñanza de la Historia está adherida al área de Ciencias Sociales, prevista en cada uno de los seis cursos como asignatura troncal (título I, capítulo II, artículo 18). En Secundaria, la materia pasa a denominarse Geografía e Historia, posee la misma consideración y es obligatoria en los cuatro cursos (título I, capítulo III, artículos 24-25). La presencia de la Historia en Bachillerato es más compleja, pero no se ofrecerán detalles sobre ello al centrarse en la época contemporánea.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece el currículo básico de la Educación Primaria definiendo los estándares de aprendizaje, los contenidos y los criterios de evaluación. En los tres casos se diferencia una primera arenga general, ligada a las habilidades que requiere la disciplina (manejo de fuentes, acceso a la información, comprensión de textos, participación en debates, exposición de ideas, argumentación con propiedad…) para, posteriormente, distinguir varios bloques. El que centra nuestra atención es el cuarto, titulado "las huellas del tiempo"; una lectura atenta nos permite delimitar con exactitud los elementos exclusivamente centrados en la época medieval.

Tabla 1: La Edad Media en el currículo básico de Primaria.

Contenidos	Estándares de aprendizaje	Criterios de evaluación
Los reinos peninsulares en la Edad Media.	3.7. Identifica los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en los reinos peninsulares durante la Edad Media, describiendo la evolución política y los distintos modelos sociales.	1. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la Historia. 2. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes. 3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la historia de España para adquirir una perspectiva global de su evolución.

Fuente: RD 126/2014, de 28 de febrero, anexo I.b.

Por su parte, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, implanta el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. La Edad Media se incorpora en el primer ciclo de la etapa, correspondiente a los tres primeros cursos. El segundo ciclo, que equivale al cuarto curso, está dedicado de manera monográfica a la Historia Moderna y Contemporánea, y la globalización. El texto normativo no especifica en qué curso se debe acometer la Edad Media; tan solo expresa que se hará "siguiendo un criterio cronológico a lo largo de los dos ciclos de la ESO". Dicha decisión corresponde a las Comunidades Autónomas, ya que el Estado les traslada las competencias de precisar el currículo en su territorio. No obstante, teniendo en cuenta que tercero se concentra en Geografía, y en primero y segundo conviven tanto la Geografía como la Historia, resulta plausible que en el primer curso se enseñe la Prehistoria y la Edad Antigua, y sea segundo el que incluya todo cuanto concierne a la época medieval.

La Historia es uno de los tres bloques en que se organizan los contenidos de la asignatura; los otros dos son "El medio físico" y "El espacio humano". Los elementos concretos referidos a la Edad Media son los siguientes:

Tabla 2: La Edad Media en el currículo básico de Secundaria.

Contenidos	Estándares de aprendizaje	Criterios de evaluación
- La Edad Media: concepto de 'Edad Media' y sus subetapas: Alta, Plena y Baja Edad Media. - La "caída" del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas. - Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente). - El feudalismo. - El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. - La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al-Ándalus) y los reinos cristianos. - La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII). - La evolución de los reinos cristianos y musulmanes. - Emirato y Califato de Córdoba, reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación). - La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades. - El arte románico y gótico e islámico. - La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV). - La crisis de la Baja Edad Media: la 'Peste Negra' y sus consecuencias. - Al-Ándalus: los reinos de Taifas. Reinos de Aragón y de Castilla.	24.1. Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos.	24. Describir la nueva situación económica, social y política de los reinos germánicos.
	25.1. Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.	25. Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este período.
	26.1. Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos.	26. Explicar la organización feudal y sus consecuencias.
	27.1. Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior. 27.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.	27. Analizar la evolución de los reinos cristianos y musulmanes, en sus aspectos socioeconómicos, políticos y culturales.
	28.1. Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica. 28.2. Explica la importancia del Camino de Santiago.	28. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus.
	29.1. Describe las características del arte románico, gótico e islámico.	29. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media.
	30.1. Comprende el impacto de una crisis demográfica y económica en las sociedades medievales europeas.	30. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.

Fuente: RD 1105/2014, de 26 de diciembre, anexo I.14.

Tanto la LOMCE como los decretos autonómicos orientan la acción educativa hacia el desarrollo competencial. Las competencias hacen referencia a las aptitudes demostradas por los alumnos para resolver problemas mediante habilidades que permiten demostrar conocimientos

aplicados. Frente a la memorística tradicional, este enfoque subraya el pragmatismo, el dinamismo, la transversalidad y la interdisciplinariedad, a la par que pone en solfa la adquisición de destrezas en pro del utilitarismo de los nuevos conocimientos. La base de este planteamiento lo constituye el informe "Definición y selección de competencias" (DeSeCo) publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2003, que propone a los estados miembros coordinar sus políticas educativas en dicha dirección. En este sentido, la Unión Europea, a través de su Parlamento y Consejo, fija ocho competencias clave para el aprendizaje permanente en su Recomendación 2006/962/CE, de 18 de diciembre, que la legislación española reduce a siete al abreviar en una misma las competencias de comunicación lingüística en lengua materna y extranjera (CCL). Las restantes son la matemática y básica en ciencia y tecnología (CMCT), digital (CD), aprender a aprender (CAA), sociales y cívicas (CSC), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), y conciencia y expresiones culturales (CEC). El texto que las relaciona con los contenidos curriculares y los criterios de evaluación es la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.

La educación como contenido en el currículo de Historia Medieval

Si analizamos las unidades didácticas que los docentes diseñan para la enseñanza de la Edad Media podemos observar un criterio secuenciador ligado a la lógica de la periodización, en las que predominan los temas políticos, seguidos de los sociales y económicos. Los objetos ligados a la cultura y las mentalidades quedan relegados a epígrafes (incluso recuadros) secundarios, y son abordados de manera sucinta; entre ellos se encuentra la educación. Ante esta situación, Saiz (2010) distingue entre "Historia regulada" e "Historia soñada", contraponiendo las formulaciones tradicionales con nuevos prismas que no solo entrañan

interés, sino que pueden resultar muy sugestivos para el alumnado, como las relaciones campo-ciudad, los intercambios de ideas, la visión de género o las identidades; a este listado puede añadirse la temática que nos atañe.

Las pocas veces que la educación se abre hueco como perístasis de reflexión histórica en el aula lo hace en un sentido bastante ligado al positivismo y centrado únicamente en el discurso de los orígenes, desarrollo y funcionamiento de los centros de enseñanza. Sin menospreciar el interés que supone la Historia de la Escuela y de la Universidad, se echa de menos una perspectiva sumativa desde el punto de vista comunitario que considere no solo a las élites que conforman la minoría selecta con acceso a la instrucción intelectual, sino también al resto de la sociedad que representa el grueso de la población sin capacidad para alfabetizarse, pero que a lo largo de su vida (y especialmente durante la niñez, la adolescencia y la juventud) recibe otro tipo de conocimientos ligados a la crianza familiar, los valores morales, las directrices catequéticas y la sabiduría necesaria para desempeñar cualquier oficio.

La necesidad de dignificar los trabajos manuales es una idea ya presente en los tratadistas medievales que escriben sobre educación. Baste como ejemplo citar al mallorquín Ramón Lull (ca. 1232-1316), que en su *Doctrina pueril* reflexiona que "más segura riqueza es enriquecer a su hijo con un oficio que legarle posesiones", o al valenciano Francesc Eiximenis (ca. 1330-1409), defensor de una teoría organicista de base tomista por la que cada profesión cumple un cometido de semejante importancia para el correcto funcionamiento de la sociedad; así, por ejemplo, los jueces y los soldados son a la colectividad lo que las orejas y brazos al cuerpo humano, lo mismo que los menestrales y los agricultores respecto a las piernas y los pies. Por el contrario, otros autores son más conservadores. El príncipe de Villena, don Juan Manuel (1282-1348), sostiene que los artesanos y labradores "son menguados de entendimiento, por torpedad podrían caer en grandes yerros non lo entendiendo", mientras que el obispo Rodrigo Sánchez de Arévalo

(1404-1470) aconseja: "Los padres no pueden procurar una educación para sus hijos ni una riqueza mayor, ni un patrimonio más seguro que una educación en las Artes Liberales. […] Las Artes Mecánicas han de ser exercitadas por aquellos solamente que otra cosa mejor no pueden fazer" (TORRES, 1975, p. 532; GARIN, 1987, p. 111; VILLA PRIETO, 2015, p. 433, 437-438).

Este tipo de prejuicios e imágenes estereotipadas perviven en cierto modo en la actualidad. El docente debe combatir cualquier tipo de tópico al respecto abogando por los principios de igualdad, integración y sensatez. Para ello, es preceptivo que, cuando explique la educación medieval a sus alumnos, no se detenga únicamente en la intelectualidad académica, sino que sugiera un horizonte amplio en el que estén presentes todos los individuos de la sociedad con independencia de su género, edad, estamento y profesión. En este sentido, se ofrece a continuación una propuesta de temas que es posible tratar en clase bajo la óptica indicada; previamente, cabe advertir que se trata de una proposición y que, por tanto, no está conferida de manera rígida, inamovible ni categórica, sino abierta, adaptable y mutable a otras ordenaciones en función de los posibles condicionantes e intereses del profesorado, del alumnado y del centro escolar:

1. Combatiendo estereotipos: la sociedad medieval era ¿y estaba? educada. Fuentes y posibilidades de conocimiento.
2. De la decadencia de la cultura clásica al auge de la patrística. El ascenso de la Iglesia como autoridad educativa.
3. Las escuelas en la Edad Media.

3.1. Centros de enseñanza.

a. Escuelas palatinas. El ejemplo de la *schola* y el *scriptorium* de Carlomagno: su imitación en las cortes europeas.
b. Escuelas monásticas. Un modelo de orden religiosa educadora: los mendicantes dominicos.

c. Escuelas catedralicias. Los orígenes de la universidad (*Studium Generale*): fundación papal-real y funcionamiento. Principales centros: París (Teología), Bolonia (Derecho), Salerno (Medicina). *Studia Generalia* hispánicos (Salamanca, Coímbra, Valladolid, Barcelona).

d. Escuelas comunales (centros urbanos de Italia para la formación de notarios y juristas).

e. Otras modalidades (escuelas domésticas, centros de transcripción de libros, de traducción…).

f. Aproximación a las escuelas en la España musulmana. Córdoba y los intelectuales de Al-Ándalus.

3.2. El modelo de enseñanza.

a. Áreas de conocimiento. Las Artes Liberales: *Trivium* (Gramática, Dialéctica, Retórica) y *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). Las disciplinas superiores: Filosofía, Medicina, Derecho (Canónico y Civil) y Teología.

b. Método escolástico: la *lectio*, la *quaestio* y la *disputatio*. La exégesis bíblica.

c. Materiales: la Biblia, manuales, tratados, alfabetos, libelos, tesoros…

d. El pensamiento escolástico. De los esfuerzos por conciliar la fe y la razón a la imposición de esta última: realistas vs. nominalistas. Algunas figuras destacadas: Juan Escoto Erígena (810-877), Anselmo de Canterbury (1033-1109), Pedro Abelardo (1079-1142), Hugo de San Víctor (1096-1141), Alberto Magno (1206-1280), Tomás de Aquino (1225-1274).

3.3. Perfil sociológico del docente (religiosos) y del alumnado (hijos de nobles o burgueses acaudalados que desean convertirse en futuros sacerdotes o letrados laicos).

4. La educación en el ámbito familiar.

4.1. La niñez (*infantia*), mocedad (*pueritia*) y mancebía (*adolescentia*). Singularidades educativas en virtud del género, la edad y el estamento social.

4.2. Atribuciones paternas.

4.3. La relación conyugal.

4.4. Sobre la vejez y la muerte.

4.5. El compromiso, el auxilio y la herencia familiar.
5. La educación de los trabajadores.
5.1. La formación de los gobernantes y de los oficios administrativos (regidores, corregidores, jueces, alcaldes, procuradores, alguaciles, pregoneros…).
5.2. La formación del clero. Los esfuerzos de los concilios de Letrán III (1179) y Letrán IV (1215) para la alfabetización de los religiosos.
5.3. La formación de los caballeros. El mundo de la guerra y su jerarquía.
5.4. La formación de los menestrales: productores de alimentos (agricultores, pastores, pescadores), tejedores (sastres, zapateros, peleteros), hosteleros (cocineros, posaderos), constructores (albañiles, carpinteros, pintores), artesanos (herreros, orfebres, acuñadores, alfareros, cristaleros), comerciantes (vendedores, transportistas, marineros), banqueros y cambistas. Aproximación a la estructura gremial del trabajo.
5.5. Otras profesiones (juglares, actores, músicos).
6. La dimensión moral de la educación.
6.1. Los valores religiosos. Virtudes y pecados.
6.2. La apariencia física. El vestido y el comportamiento en la mesa.
6.3. Las diversiones en la Edad Media: juegos sanos y perniciosos. Torneos, eventos y fiestas.
6.4. La amistad.
6.5. El amor. Lujuria vs. continencia.

La amplitud de contenidos que puede observarse refleja, por un lado, la importancia de la educación para comprender mejor la organización de la sociedad medieval, su funcionamiento y sistema de valores. Por otro, vislumbra las posibilidades que ofrece desde un enfoque transversal, es decir, no concibiendo la Historia de la Educación como un epígrafe independiente respecto a los demás (sociedad, economía, política, cultura), sino transversal a todos, pues gracias a ella es posible dar respuesta a los porqués de diferentes dinámicas y coyunturas históricas. Por ejemplo, en términos socioeconómicos, puede relacionarse el ciclo agrícola con

el saber astronómico, las compraventas de los mercaderes con el conocimiento matemático o la construcción de viviendas urbanas con las habilidades necesarias para tal fin. Las correlaciones son mucho mayores a nivel sociocultural; por citar unos cuantos casos, el valor de la familia o la amistad, las cualidades de la personalidad consideradas elogiables o reprobables en el ideario público, la asimilación de la doctrina religiosa, la expansión de las órdenes monásticas, el cumplimiento de la legislación, las políticas dinásticas, el sentimiento de pertenencia...

Con todo, he aquí unos objetivos, redactados a modo de estándares de aprendizaje, que pueden marcarse para el estudio de los aspectos ligados a la Historia de la Educación en la Edad Media:

- Distingue los distintos tipos de escuelas en la Edad Media.
- Reconoce la importancia de la universidad (*Studium Generale*), identificando sus características principales y qué se enseñaba en ellas.
- Describe las relaciones familiares en sentido educativo.
- Relaciona los oficios existentes en la ciudad medieval con las necesidades formativas que requieren.
- Analiza los logros obtenidos gracias al fomento de la educación, tanto en sentido económico (desarrollo de la vida urbana) como cultural (obras científico-filosóficas).
- Establece hipótesis sobre la influencia de la religión en el comportamiento social del periodo.
- Argumenta la importancia de la educación en todos los grupos sociales, señalando sus beneficios y demandando su utilidad.

Bibliografía para la formación docente

En los contornos de la investigación, la educación aún es un tema bastante olvidado por los historiadores. No obstante, en las últimas décadas se han realizado importantes avances gracias a la cooperación

interdisciplinar. Las herramientas críticas de la Filología, los preceptos temáticos de la Pedagogía y los planteamientos analíticos de la Filosofía, comprendidos todos ellos desde la sensibilidad social de la Historia, han permitido disponer de interesantes aportaciones más allá del estudio compositivo de las fuentes, de las instituciones y del pensamiento.

Junto a las colaboraciones que se recogen en las actas de los congresos de Nájera de 1997, 1999 y 2000 dedicados respectivamente a la vida cotidiana, la enseñanza y la familia en la Edad Media, podemos señalar una serie de obras cuya lectura permite adentrarse en temas educativos concretos. No es nuestra intención hacer un acopio de bibliografía temática sino ofrecer una guía de orientación formativa. Por ejemplo, para introducirse al tema puede acudirse a manuales básicos de referencia (NEGRÍN FAJARDO y VERGARA CIORDA, 2018; DELGADO CRIADO,1992) y de tipo general (REDONDO GARCÍA *et alii*, 2001; PÉREZ MÉNDEZ, 2011), así como a estudios más concretos sobre la cultura pedagógica (VERGARA CIORDA, 2005) y la tradición historiográfica ligada a la cuestión (VILLA PRIETO, 2016a). Las materias específicas se refieren a continuación.

Las escuelas catedralicias españolas (GUIJARRO GONZÁLEZ, 2004, 1998, 1992) en el contexto de los diferentes centros educativos existentes en el Medioevo europeo (SÁNCHEZ PRIETO, 2010; LÁZARO PULIDO, 2018), atendiendo a su fundación, organización interna, servicios que ofrecen y la sociología del alumnado presente en ellas.

La génesis, desarrollo y operatividad de la universidad como institución de docencia por excelencia en el marco sociopolítico de la época (VILLA PRIETO, 2017; ROMERO MEDINA y PUPIALES RUEDA, 2013). Un ejemplo concreto es el *Studium Generale* de Salamanca, fundado gracias al *ius ubique docendi* otorgado por el Papado, que es el centro académico más importante de la Península Ibérica (PENA GONZÁLEZ y RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, 2014). También resulta de interés fijarse en el planteamiento de la metodología de enseñanza llevado a cabo (GARCÍA Y GARCÍA, 2001 y 1989; LÉRTORA MENDOZA,

2012; VERGARA CIORDA, 2003) para la transmisión de los conocimientos (SOTO RÁBANOS, 1995a).

La posesión de libros y el mundo de las bibliotecas, tanto de fondos capitulares (CAMPOS SÁNCHEZ-BORDONA *et alii*, 2013) como privados (BECEIRO PITA, 1991, 1990; FRANCO SILVA, 1985).

La familia como elemento de correlación en la crianza de sus miembros (VILLA PRIETO, 2016c), especialmente de los niños (VILLA PRIETO, 2011; GARCÍA HERRERO, 2011; ARROÑADA, 2007, 2004, 2003). Los estudios de género se detienen en el rol de madre y esposa, presentando el papel educativo atribuido a la mujer en la sociedad (SEGURA GRAÍÑO, 2007; LÓPEZ BELTRÁN, 1999; CUADA GARCÍA *et alii*, 1994; CABALLERO NAVAS, 1998).

Las exigencias anejas al adiestramiento de los caballeros dedicados a la defensa armada de la sociedad y a la participación en contiendas bélicas (VILLA PRIETO, 2020 y 2018a, DELGADO CRIADO, 1995), y su consideración como estamento (FERNÁNDEZ GALLARDO, 2013 y 2003, RODRÍGUEZ-VELASCO, 1996; PÉREZ DE TUDELA Y VELASCO, 1986).

Introducción a la instrucción intelectual del clero (SOTO RÁBANOS, 1995b; BELTRÁN DE HEREDIA, 1972).

Los requerimientos formativos que traen consigo el desempeño de los oficios manuales (VILLA PRIETO, 2018b) y la dignificación de estos en la mentalidad colectiva (VILLA PRIETO, 2015) sobre el mundo del trabajo (FOSSIER, 2002).

El ámbito más privado de las personas abarca cuestiones amplias y variadas, aunque en conexión entre sí. Por ejemplo, la conducta del individuo en su vida cotidiana con el resto de la sociedad y consigo mismo (VILLA PRIETO, 2018c), sus actitudes al vestirse y alimentarse (CASTRO MARTÍNEZ, 2001), el divertimento en las fiestas (LADERO QUESADA, 2004), el valor y significancia de la amistad (VILLA PRIETO, 2016b), o las pautas a seguir en el amor sentimental, pasional e íntimo (OTIS, 2001; CÁTEDRA GARCÍA, 1989).

Materiales

La mejor manera de enfocar la docencia del tema es aunando las explicaciones con la utilización de fuentes. Las literarias son las más numerosas y las que más posibilidades ofrecen; junto a ellas, pueden emplearse imágenes con objeto de ilustrar representaciones educativas de la época (miniaturas, códices iluminados) o los espacios que en su día fueron utilizados (fotografías de *scriptoria*, bibliotecas, claustros).

La utilización de textos se contempla en el ya mencionado Real Decreto 1105/2014, en su artículo 6, como medida para trabajar los elementos transversales (fomento de la lectura, de la comunicación y de las tecnologías de la información). Por desgracia, no existe una publicación que recoja, a modo de antología, una selección de fragmentos de crónicas, tratados y epístolas dedicados a la educación medieval; sería de gran interés y utilidad que se consumara un proyecto al respecto. Sin embargo, en la bibliografía citada en el apartado anterior abunda la inclusión de textos extraídos de las fuentes.

De manera sintética, algunos testimonios adecuados al nivel de Secundaria y que incluyen pasajes especialmente estimulantes para su lectura y comentario en clase son los siguientes:

- Partida II, título XXXI (*De los estudios en que se aprenden los saberes et de los maestros et de los escolares*). A lo largo de once leyes, Alfonso X regula cómo se crea una escuela, dónde debe localizarse, cómo se organiza, cómo deben actuar los profesores, qué y cómo se enseña, las normas de funcionamiento y de convivencia...
- *Arte y modo de aprender y de enseñar* de Juan Alfonso de Benavente (1453) es una gran oportunidad para emplear en el aula una fuente en sentido práctico, pues el autor ofrece consejos sobre cómo estudiar y comportarse en clase, técnicas de estudio y hábitos saludables. Puede complementarse con el *Didascalicon* de Hugo de San Víctor (principios del siglo XII).

- No como lecturas, sino para mostrar algunas de sus páginas ricas en figuras y esquemas en diapositivas, son los libros de texto de la época. Algunos son el *Tractado de la doctrina* de Pedro de Veragüe (finales del siglo XIV) o *Cartilla y doctrina para enseñar niños a leer* de Hernando de Talavera (finales del siglo XV), sobre alfabetización y absorción del mensaje cristiano; *De lineis, angulis et figuris* de Roberto Grosseteste (1220-1235) y *De Geometria speculativa* de Tomás Bradwardine (principios del siglo XIV), que se usaban para el estudio de las matemáticas; *De Musica practica* de Bartolomé Ramos de Pareja (1482), consagrada a los ritmos y las armonías; *De sphera* de Juan de Sacrobosco (ca. 1220) y otra homónima del señalado Grosseteste, sobre Astronomía y Geografía; o el *Tractatus de saphati* de Francisco Núñez de la Yerba (1496) y *Suma de la Medicina* de Francisco López de Villalobos (1498).
- *De arte, disciplina et modo aliendi et erundiendi filios, pueros et iuvenes* de Rodrigo Sánchez de Arévalo (1453) y *De liberis educandis* de Antonio de Nebrija (1509) están dedicados a la instrucción de los hijos y a las relaciones paternofiliales. En particular sobre la educación femenina destacan el *Sendebar* (1253), que recoge la influencia oriental advirtiendo de los engaños de las mujeres (lo que puede generar un debate atrayente entre los alumnos y una ocasión para reivindicar valores como la igualdad), y el también anónimo *Castigos y doctrinas que un sabio daba a sus hijas* (principios del siglo XV).
- Las obras de Ramón Llull y de don Juan Manuel son de carácter sapiencial e integran todo tipo de saberes sobre la vida y el cosmos. Del primero destacan *Doctrina pueril* (1275), *Libre de l'ordre de cavalleria* (1275), *Libre de Blanquerna* 1283) y *Libre de meravelles* (1289), mientras que del segundo el *Libro de los estados* (1327-1332) y el *Libro de Patronio* (1330-1335). Entre los temas que tratan se encuentran las propiedades de los elementos naturales, el

orden natural y social, los oficios, las normas de comportamiento o las bases de la Filosofía.

- Los tratados sobre educación nobiliaria resultan muy arduos para ser empleados en este nivel de enseñanza. Aun así, se puede probar a hacer una interpretación del significado de la honra caballeresca a partir del *Espejo de verdadera nobleza* de Diego de Valera (1441-1444), de su moral adscrita según el *Doctrinal de los cavalleros* de Alonso de Cartagena (ca. 1435-1445) y sobre sus comportamientos a través de estatutos como los de la Orden de la Jarra y el Grifo (Fernando de Antequera, 1403), inspirados a su vez en los de la Banda. En cuanto a la organización del trabajo urbano (administrativo y manual), además de los tratados indicados de Llull, puede emplearse el *Regiment de la cosa publica* de Francesc Eiximenis (1384).
- *El Corbacho* de Alfonso Martínez de Toledo (1438) ofrece sendos párrafos criticando los vicios y los pecados más usuales entre los jóvenes (lujuria y gula), así como el *Rimado de palacio* de Pero López de Ayala (1385-1403) condena la ostentosidad y las falsas apariencias. Herrán Núñez valora los grados de la amistad en su *Tractado de la amiçiçia* (finales del siglo XV), mientras que Clemente Sánchez Vercial en el *Libro de los enxemplos por ABC* (1420) y un anónimo en el *Libro de los gatos* (finales del siglo XIV) recopilan refranes y sentencias populares acompañadas de fábulas aleccionadoras breves. Finalmente, la *Danza de la muerte* (finales del siglo XIV) recuerda el inevitable final que le espera al hombre según el tipo de vida que haya llevado.
- A nivel cronístico, *El Victorial* de Gutierre Díez de Games (1436) representa la mejor ocasión para observar episodios sobre aventuras, torneos y encuentros militares de la mano del Conde de Buelna, Pero Niño. Por su parte, *Hechos del condestable don Miguel Lucas de Iranzo* de Pedro de Escavias (1475) es la crónica española más rica en descripciones sobre la vida privada de la aristocracia,

destacando en especial los capítulos centrados en ocasiones festivas y banquetes. Otras dos obritas muy interesantes pese a su brevedad son *Generaciones y semblanzas* de Fernán Pérez de Guzmán (1450-1455) y *Claros varones de Castilla* de Hernando del Pulgar (1486) por retratar, en clave juiciosa, los aspectos positivos y negativos de la personalidad de muchos aristócratas cortesanos de la época. El ejemplo más paradigmático de noble criticado es el condestable y valido Álvaro de Luna (1390-1453).

Las representaciones gráficas que pueden exhibirse en clase son igualmente cuantiosas y se prestan a la meditación reflexiva a través de la observación de sus detalles; todas las que se indican a continuación pueden consultarse en línea.

Algunas escenas escolares, en las que el docente aparece sentado en su *cathedra magistri* explicando la lección correspondiente y alrededor suyo los estudiantes en *sedilia*, son las del obispo del siglo VII San Cutberto enseñando en Lindisfarne (Londres, British Library, MS Yates Thompson 26, f. 35v; s. XII), la de Henricus de Alemannia dirigiéndose a sus alumnos en el *Liber Ethicorum* de Laurentius de Voltolina (Berlín, Kupferstichkabinett, Staatliche Museen, Inventarnummer, min. 1233, s. XIV) o la que Étienne Colaud ofrece sobre las lecciones en el *Studium Generale* de París (París, Bibliothèque Nationale de France, Chants royaux, fol. 27v, 1537). A ellas pueden añadirse los frescos de la Capilla de los Españoles realzados por Andrea de Bonaiuto en la Iglesia de Santa María Novella de Florencia (s. XIV).

Otras láminas llamativas son las del *Tacuinum sanitatis*, en la que un maestro de Medicina enseña a un joven cómo hacer aceite de almendras con propiedades curativas (París, Bibliothèque Nationale de France, Départament des manuscrits, Latin 9333, fol. 88, s. XV), o las de la *Chronique* de Jean Froissart en que soldados ingleses y franceses entrenan antes de enfrentarse en la batalla de Crecy (1346), una de las más importantes de la Guerra de los Cien Años (París, Bibliothèque Nationale de France, FR 2643, fol. 165v, s. XV).

Sobre la educación de los menestrales, puede consultarse el *Liber de proprietatibus rerum* de Barthélemy l'Anglais (ca. 1230-1240) en que aparece el calendario de la cosecha y los tiempos de las actividades agrarias (París, Bibliothèque Nationale de France, Départament des manuscrits 135, fol. 327); la *Relatio Translationis corporis Sancti Geminiani* (s. XII) en que se reproducen un picapedrero y un albañil aprendiendo labores de construcción (Giulio Bertoni, Rerum Italicorum Scriptores, 6.1, Città di Catello, 1907, p. 22-23), o el *Gorleston Psalter* (s. XIV) que recoge, entre otras, la representación de un herrero practicando las técnicas del fuego para fabricar una herradura (Londres, British Library, MS 49622, fol. 193r).

Como últimos ejemplos, en *Grandes Chroniques de France* (s. XIV) aparecen estampas festivas y lúdicas (París, Bibliothèque Nationale de France, Départament des manuscrits 2813, fol. 473v), mientras que en el *Roman de Lancelot en prose* (s. XV) se ilustran banquetes y la vestimenta adecuada para reuniones en sociedad (París, Bibliothèque Nationale de France, Départament des manuscrits 112, fol. 4).

Experiencias en el aula: en fomento de las metodologías activas

La férrea temporalización académica y la amplitud de contenidos que conforma el espectro educativo exigen una selección de los apartados que se deben abordar en clase. En este sentido, la materia puede determinarse y organizarse conforme a los intereses del alumno (encuadre psicológico), haciéndolo así protagonista de las decisiones. El docente, por su parte, puede orientar su exposición de manera inductiva si parte de los preceptos educativos para explicar las dinámicas sociales, económicas, políticas, religiosas y culturales explicadas con anterioridad; así, consideramos más provechosa una perspectiva explicativa sintética, en la que todos los elementos constituyen una unidad, en lugar de analítica, en que la educación se convertiría en un ítem más de una secuencia curricular fragmentada (TOURÓN y MARTINI, 2018).

Abogar por una metodología activa significa que el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. Bajo esta perspectiva, se señalan a continuación tres propuestas que perfectamente pueden adaptarse, modificarse o servir de inspiración para otras. En todas es necesario disponer de medios para acceder a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y destrezas para desenvolverse en ellas.

La primera se fundamenta en el aula invertida (*flipped classroom*) al invitar a los discentes a estudiar, leer o visualizar en su casa una serie de materiales teóricos dispuestos por el profesor, para dedicar el tiempo en la escuela a ejercicios prácticos. De esta manera, por caso, los estudiantes pueden documentarse acerca de los métodos de enseñanza en la Edad Media para luego practicarlos en clase mediante un debate estrechamente relacionado con la cuestión, por ejemplo, en el que comparen las asignaturas que existían entonces con las que cursan ahora, o valoren la importancia de recibir una educación intelectual.

La segunda se apoya en el aprendizaje basado en proyectos. La clase puede dividirse en grupos de tres o cuatro miembros; a cada uno se le entregan varios textos breves relacionados con temas educativos. Así, si se crean seis grupos, el primero recibe un dossier con fragmentos sobre la instrucción de los hijos, el segundo sobre la educación femenina, el tercero sobre los oficios urbanos, el cuarto sobre la ética caballeresca, el quinto sobre los compromisos nobiliarios y el sexto sobre la moralidad. Cada grupo debe leerlos en sentido crítico y analizarlos de manera colaborativa, siempre contando con la ayuda del profesor en la resolución de eventuales dificultades, para su posterior exposición en clase a los demás grupos. Es en esta ocasión cuando el docente puede aprovechar para proyectar imágenes relacionadas son los temas formulados.

La tercera opta por la gamificación a través de un test clásico de preguntas y respuestas para comprobar la comprensión de los contenidos. Herramientas como Kahoot, Socrative o Quizziz permiten crear este

tipo de recursos, a modo tanto de competición individual o grupal. Así como en las dos opciones anteriores se trabajan las aptitudes argumentativas, en esta puede prevalecer el encauzamiento conceptual.

Conclusiones

A diferencia de otros componentes del temario, el estudio de la instrucción en la Edad Media puede resultar mucho más atractivo a los alumnos por sentirse identificados con el contexto que supone. Incluso puede darse la ocasión de que fomenten la empatía al descubrir las condiciones de vida de los niños y adolescentes de la época.

La educación es un tema muy sugerente por estar presente en todos los aspectos de la vida cotidiana y dar respuesta a muchos de los interrogantes adscritos al orden político, social y económico. Por ello, conviene no observarla de manera independiente sino integrada, preferentemente como un elemento vinculado a la cultura y las mentalidades.

A nivel investigador, aunque la Historia de la Educación en la Edad Media es un tema más meditado en clave institucional que social, en los últimos años se han publicado resultados que ofrecen perspectivas más amplias al considerar objetos tradicionalmente no abordados, como la cotidianidad, el trabajo, la sociabilidad, la sensibilidad o la moral. Para trasladar al alumnado este tipo de enseñanzas pueden manejarse textos de fuentes tratadísticas y cronísticas de la época, así como elementos iconográficos.

Según la legislación, la Edad Media se explica en la asignatura de Geografía e Historia de 2º curso de ESO, por lo que los enfoques y las tareas previstas deben ajustarse a las características que presenta la instrucción de jóvenes de entre 13 y 14 años. Así, los métodos activos de aprendizaje orientados al trabajo en equipo y competencial resultan los más idóneos. De hecho, tal y como se ha presentado, en nuestra propuesta es posible practicar todas las competencias.

Sobre el autor:

PhD en Historia Medieval por la Universidad de Oviedo (2013), con una tesis dedicada a la educación nobiliaria en la Península Ibérica. Posteriormente ha trabajado en el Departamento de Ciencias Históricas y Bienes Culturales de la Università degli Studi di Roma Tor Vergata, donde ha realizado una investigación posdoctoral sobre la influencia italiana en el pensamiento pedagógico durante la Baja Edad Media hispánica (2014-2016). Su área de conocimiento es la Historia Social de la Educación, tema sobre el que ha publicado numerosos artículos científicos y participado en congresos internacionales, europeos y americanos. Actualmente es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad Padre Ossó (centro adscrito a la Universidad de Oviedo), en la Universidad Internacional de La Rioja y en la Universidad Internacional de Valencia. Es investigador del *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística de la Universidade de Pernambuco / campus Petrolina.

Bibliografía

ARROÑADA, Silvia. Algunas notas sobre la infancia noble en la Baja Edad Media castellana, **Historia, Instituciones, Documentos**. Vol. 34, p. 9-27 2007.

ARROÑADA, Silvia. El mundo infantil en tiempos de Alfonso el Sabio, **Estudios de Historia de España**. Vol. 6, p. 25-40, 2004.

ARROÑADA, Silvia. La visión de la niñez en las Cantigas de Santa María, **Iacobus. Revista de Estudios Jacobeos y Medievales**. Vol. 15, p. 187-202, 2003.

BECEIRO PITA, Isabel. Educación y cultura en la nobleza (siglos XII-XV). **Anuario de Estudios Medievales**. Vol. 21, p. 573-587, 1991.

BECEIRO PITA, Isabel. Bibliotecas y Humanismo en la Corona de Castilla: un estado de la cuestión. **Hispania**. Vol. 50, Núm. 175, p. 827-839, 1990.

BELTRÁN DE HEREDIA, Vicente. La formación intelectual del clero en España durante los siglos XII, XIII y XIV. En: **Miscelánea Beltrán de Heredia**. Vol. 1. VV.AA. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1972, p. 19-58.

CABALLERO NAVAS, Carmen. La educación de las mujeres hispanojudías en la Edad Media. En: **Estrategias laborales femeninas: trabajo, hogares y educación**. BIRRIEL SALCEDO, Margarita Johanna (Coord.). Málaga: Universidad de Málaga, 1998, p. 135-150.

CAMPOS SÁNCHEZ-BORDONA, María Dolores; CARRERO SANTAMARÍA, Eduardo; SUÁREZ GONZÁLEZ, Ana; TEIJEIRA PABLOS, María Dolores. **Librerías catedralicias: un espacio del saber en la Edad Media y Moderna**. León-Santiago de Compostela: Universidad de León-Universidade de Santiago de Compostela, 2013.

CASTRO MARTÍNEZ, Teresa de. El tratado sobre el vestir, calzar y comer del arzobispo Hernando de Talavera. **Espacio, Tiempo y Forma. Serie III: Historia Medieval**. Vol. 14, p. 11-92, 2001.

CÁTEDRA GARCÍA, Pedro Manuel. **Amor y pedagogía en la Edad Media. Estudios de doctrina amorosa y práctica literaria**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1989.

CUADRA GARCÍA, Cristina; GRAÑA CID, María del Mar; MUÑOZ, Ángela; SEGURA GRAÍÑO, Cristina. Notas a la educación de las mujeres en la Edad Media. En: **Las sabias mujeres: educación, saber y autoría** (**siglos III-XVII**). GRAÑA CID, María del Mar (Coord.). Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna, 1994, p. 33-50.

DELGADO CRIADO, Buenaventura. La educación física del caballero medieval. Historia de la educación. **Revista Interuniversitaria**. Vol. 14, p. 61-71, 1995.

DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.). **Historia de la Educación en España y América. Vol. 1: La educación en la Hispania Antigua y Medieval**. Madrid. Fundación Santa María, 1992.

FERNÁNDEZ GALLARDO, Luis. Alonso de Cartagena y el debate sobre la caballería en el siglo XV. **Espacio, Tiempo y Forma. Serie III: Historia Medieval**. Vol. 26, p. 77-118, 2013.

FERNÁNDEZ GALLARDO, Luis. **Alonso de Cartagena:** iglesia, política y cultura en la Castilla del siglo XV. Madrid: Universidad Complutense, 2003.

FOSSIER, Robert. **El trabajo en la Edad Media**. Barcelona: Crítica, 2002.

FRANCO SILVA, Alfonso; y BECEIRO PITA, Isabel. Cultura nobiliar y bibliotecas. Cinco ejemplos de las postrimerías del siglo XV a mediados del siglo XVI. **Historia, Instituciones, Documentos**. Vol. 12, p. 277-350, 1985.

GARCÍA HERRERO, Mará del Carmen. *Mocedades diversas: hacia un estudio de la juventud en la Baja Edad Media*, **Memoria y civilización. Anuario de Historia de la Universidad de Navarra**. Vol. 14, p. 9-34, 2011.

GARCÍA Y GARCÍA, Antonio. Transmisión de los saberes jurídicos en la Baja Edad Media. En: **Educación y transmisión de conocimientos en la historia**. VACA LORENZO, Ángel (Coord.). Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001, p. 25-42.

GARCÍA Y GARCÍA, Antonio. La enseñanza universitaria en *Las Partidas*. **Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo**. Vol. 2, p. 107-118, 1989.

GARIN, Eugenio. **La educación en Europa (1400-1600)**. Barcelona: Crítica, 1987.

GUIJARRO GONZÁLEZ, Susana. **Maestros, escuelas y libros. El universo cultural de las catedrales en la Castilla medieval**. Madrid: Dykinson, 2004.

GUIJARRO GONZÁLEZ, Susana. *Las escuelas catedralicias castellanas y su aportación a la Historia del Pensamiento medieval (1200-1500)*. En: **Pensamiento medieval hispano. Homenaje a Horacio Santiago-Otero**. Vol. 1. SOTO RÁBANOS, José María (Coord.). Madrid: CSIC, 1998, p. 703-736.

GUIJARRO GONZÁLEZ, Susana. **La transmisión social de la cultura en la Edad Media castellana (siglos XI-XIII): las escuelas y la formación del clero de las catedrales**. Santander: Universidad de Cantabria, 1992.

IGLESIA DUARTE, José Ignacio de la (Coord.). **La familia en la Edad Media (Nájera, 31 de julio-4 de agosto de 2000). XI Semana de Estudios Medievales**. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2001.

IGLESIA DUARTE, José Ignacio de la (Coord.). **La enseñanza en la Edad Media (Nájera, 2-6 de agosto de 1999). X Semana de Estudios Medievales**. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2000.

IGLESIA DUARTE, José Ignacio de la (Coord.). **La vida cotidiana en la Edad Media (Nájera, 4-8 de agosto de 1997). VIII Semana de Estudios Medievales**. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1998.

LADERO QUESADA, Miguel Ángel. **Las fiestas en la cultura medieval**. Barcelona: Areté, 2004.

LÁZARO PULIDO, Manuel. Principios educativos de la educación occidental. La Edad Media. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 23, p. 1-24, 2018.

LÉRTORA MENDOZA, Celina A. Los géneros de producción escolástica: algunas cuestiones histórico-críticas. **Revista Española de Filosofía Medieval**. Vol. 19, p. 11-22, 2012.

LÓPEZ BELTRÁN, María Teresa. **De la Edad Media a la Moderna: mujeres, educación y familia en el ámbito rural y urbano**. Málaga: Universidad de Málaga, 1999.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario; y VERGARA CIORDA. **Historia de la Educación**. Madrid: Dykinson, 2018.

OTIS, Leah Lydia. **Historia de la pareja en la Edad Media: placer y amor**. Madrid: Siglo XXI, 2000.

PENA GONZÁLEZ, Miguel Anxo; y RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (Coords.). **La Universidad de Salamanca y el Pontificado en la Edad Media**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2014.

PÉREZ DE TUDELA Y VELASCO, María Isabel. La dignidad de la Caballería en el horizonte intelectual del siglo XV. **En la España Medieval**. Vol. 5, p. 813-829, 1986.

PÉREZ MÉNDEZ, Pablo. La educación en la Edad Media: una aproximación al panorama educativo en la Europa medieval. **II Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación**. ÁLVAREZ-SEOANE, Denébola *et alii* (Coords.). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2011, p. 441-449.

REDONDO GARCÍA, Emilio; GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, Aurora; VERGADA CIORDA, Javier; LASPALAS PÉREZ, Francisco Javier; y PERNILL, Paloma. La educación durante la Edad Media. En: **Introducción a la Historia de la Educación**. REDONDO GARCÍA, Emilio (Coord.). Barcelona: Ariel, 2001, p. 251-380.

RODRÍGUEZ-VELASCO, Jesús D. **El debate sobre la caballería en el siglo XV. La tratadística caballeresca en su marco europeo**. Salamanca: Junta de Castilla y León, 1996.

ROMERO MEDINA, Raúl; y PUPIALES RUEDA, Bernarda Elisa. La educación en el otoño de la Edad Media. El nacimiento de la universidad en el contexto de la sociedad medieval. **Tendencias**. Vol. 14, Núm. 2, p. 231-246, 2013.

SAIZ SERRANO, Jorge. ¿Qué Historia Medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? **Imago Temporis. Medium Aevum**. Vol. 4, p. 594-607, 2010.

SÁNCHEZ PRIETO, Ana Belén. Dónde aprender a leer y escribir en el año mil. **Anuario de Estudios Medievales**. Vol. 40, Núm. 1, p. 3-34, 2010.

SEGURA GRAÍÑO, Cristina. La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la Modernidad. **Historia de la Educación**. Vol. 26, p. 65-83, 2007.

SOTO RÁBANOS, José María. Los saberes y su transmisión en la Península Ibérica (1200-1470). **Medievalismo. Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales**. Vol. 5, p. 213-256, 1995a.

SOTO RÁBANOS, José María. Pedagogía medieval hispana: transmisión de saberes en el bajo clero. **Revista Española de Filosofía Medieval**. Vol. 2, p. 43-58, 1995b.

TORRES, Eduardo. **Antología del pensamiento medieval**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

TOURÓN FIGUEROA, Javier; y MARTINI, Débora. Aprender y enseñar hoy: retos para los profesores. **Nueva Revista de Política, Cultura y Arte**. Vol. 167, p. 152-172, 2018.

VERGARA CIORDA, Javier. Alcance y sentido de la cultura pedagógica bajomedieval. **Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 24, p. 257-275, 2005.

VERGARA CIORDA, Javier. La didáctica bajomedieval: una apuesta por la pedagogía activa. **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 61. Núm. 226, p. 511-525, 2003.

VILLA PRIETO, Josué. Paradigmas de nobleza militar en el siglo XV. Espejos de caballeros en las crónicas y tratados castellanos: mirada al pasado y valoración del presente. **Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento**. Vol. 24, p. 35-66, 2020.

VILLA PRIETO, Josué. La tratadística bajomedieval dedicada a la instrucción militar en la Península Ibérica. Propuesta Tipológica. En: **Le recours aux armes. Les cultures politiques dans la Péninsule Ibérique et au Maghreb, VIIIe-XVe siècles**. Vol 1. BALOUP, Daniel (ed.). Bordeaux: Ausonius, 2018a, p. 95-106.

VILLA PRIETO, Josué. La tratadística bajomedieval sobre los oficios urbanos en las penínsulas ibérica e itálica: tipología y caracterización. En: **Trabajar en la ciudad medieval europea**. SOLÓRZANO TELECHEA, Jesús Ángel; y SOUSA MELO, Arnaldo (Eds.). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2018b, p. 131-159.

VILLA PRIETO, Josué. Las actitudes cotidianas en la mentalidad medieval: análisis de las crónicas y los tratados morales de la Península Ibérica (siglos XIII-XV). **Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento**. Vol. 22, p. 285-330, 2018c.

VILLA PRIETO, Josué. La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas. **Tiempo y Sociedad**. Vol. 26, p. 59-131, 2017.

VILLA PRIETO, Josué. Introducción a la historiografía de la educación medieval. **Tiempo y Sociedad**, Vol. 25, p. 7-21, 2016a.

VILLA PRIETO, Josué. La amistad en la mentalidad medieval: análisis de los tratados morales de la Península Ibérica. **Revista de Literatura Española Medieval y del Renacimiento**. Vol. 20, p. 191-210, 2016b.

VILLA PRIETO, Josué. La educación familiar en la mentalidad medieval: análisis de los tratados teóricos españoles e italianos (siglos XIII-XV). **Anthologica Annua**. Vol. 63, p. 563-716, 2016c.

VILLA PRIETO, Josué. La cultura de los menestrales: tratados didácticos medievales dedicados a la dignificación de los oficios mecánicos. **Mirabilia**. Vol. 21. Núm. 2, p. 417-444, 2015.

VILLA PRIETO, Josué. La educación de los niños pequeños en el ámbito familiar durante la Edad Media tardía. **Tiempo y Sociedad**. Vol. 6, p. 79-122, 2011.

Desaprender para reaprender

O Papado medieval na formação de professores

Leandro Duarte Rust
Magda Rita Ribeiro de Almeida Duarte

Idade Média, alter ego histórico do papado moderno

O estudo do papado na licenciatura em História e a prática de ensino dessa disciplina revelam um instigante problema que poderia se resumir no seguinte questionamento: o papado da Idade Média é um tópico relevante para a formação de professores? Por um lado, de modo irrefletido, a resposta pode ser positiva, especialmente, ao se apresentar a instituição pontifícia como sinônimo de Igreja. Porém, mesmo de forma emancipada da definição de Igreja, o papado também pode ser considerado fundamental nesses estudos ao ser identificado como o lugar cabível ao monarca supremo da cristandade naquele período, que arrogava a si os poderes espirituais e temporais – a mediação entre Deus e o homem. No entanto, uma observação mais detida aponta outra constatação, uma contrapartida. Uma negação: o papado não se constitui um tema essencial na preparação dos futuros professores. Não o papado medieval! Ao que parece, o que é apresentado como papado na Idade Média... não é!

De modo geral, Igreja e papado aparecem com um único espectro quando se trata de Idade Média. Não raro, a primeira é definida como singular e poderosa senhora de toda a cristandade, dona das vontades e dos destinos de todos os cristãos e, dentro dessa lógica, o papa é delineado como a personificação da instituição eclesiástica. É ele que,

simbolizando a Igreja, está à frente da execução do plano salvífico dos fiéis, da condenação dos infiéis e hereges, e que tem o direito de usufruir materialmente do patrimônio da instituição, como um grande monarca – o maior de toda a cristandade. Esse modelo explicativo de Igreja e papado, coesos, também permite, em outras ocasiões, que *o pontífice se sobressaia como instituição*. E isso se dá especialmente no que se refere à interpretação que o converte em força centrípeta de poder. Bispo de Roma, chefe da Santa Sé, sucessor de São Pedro e, portanto, legítimo detentor da Cátedra Petrina, são títulos que rotulam a figura de um papado que é frequentemente ligado às noções de teocracia pontifícia e de monopólio do poder. Notadamente, entre os séculos XI e XIII, uma série de papas com essas características são enumerados como ícones da centralização do poder político: Gregório VII (1020?-1085), na Querela das Investiduras e, sobretudo na Reforma Gregoriana; Urbano II (1035?-1099), como o grande mentor das Cruzadas; Inocêncio III (1161-1216), como o ápice da teocracia papal e, principalmente, do aparelhamento estatal da Igreja, da burocratização do poder temporal; Bonifácio VIII (1235?-1303), como a culminância das pretensões de soberania pontifícia em relação a poderes seculares. E é essa a interpretação (com ênfase para as Cruzadas) que chega aos professores em formação e, notadamente, aos materiais didáticos – impressos ou disponíveis na mídia digital como Brasil Escola[1] e Infoescola[2] (VAINFAS, 2016; VICENTINO, 2016; BRAICK, 2016; ALVES, 2016).

A consolidação dessa percepção de papado se deu por uma tradição historiográfica que se fortalece no século XIX e chega consagrada ao século XX, especialmente quando se vale dos modelos pontifícios existentes para projetar a Idade Média. De outro modo, *os papas medievais*

---

1. Disponível em: A QUERELA DAS INVESTIDURAS. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiag/a-querela.htm. Acesso em: 6 set. 2020.

2. GASPARETTO JÚNIOR, Antônio. Reforma Gregoriana. In: InfoEscola. Navegando e Aprendendo. Disponível em: https://www.infoescola.com/historia/reforma-gregoriana. Acesso em: 11 dez. 2020.

espelham aqueles bispos de Roma do período em que essa história do papado medieval está sendo escrita. A partir de 1869, das decisões do Concílio Vaticano I, perpassando as reformas conciliares de 1965, as ações de papas como Pio IX (1792-1878), Pio XII (1876-1958) e até mesmo João Paulo II (1920-2005) inspiram os historiadores a pensar os governos pontifícios da Idade Média como modelos de lideranças ideológicas ou de aparelhamento de uma forte máquina administrativa que não atingia exclusivamente a hierarquia eclesiástica, mas que abrangia os poderes seculares. Desse modo, temas como a infalibilidade papal são transpostos dos Oitocentos para a Idade Média ou, ainda, a postura bélica de governos da Igreja ao longo dos Novecentos contra o comunismo pode ser facilmente observada em histórias de papas como Urbano II, na sua guerra contra os infiéis muçulmanos, na sua condição de mentor das Cruzadas. Também não é difícil fazer uma análise que aproxima a postura inarredável de Pio IX e de seus sucessores durante a Questão Romana com a situação de Bonifácio VIII em confronto com Felipe, o Belo, e seus aliados da família *Colonna* (DUFFY, 1998; RUST, 2011; RUST, 2012).

Interpretando dessa maneira, o presente do historiador do papado medieval se reflete *diretamente* na sua construção histórica. E aos papas daquele período é dada uma roupagem moderna, contemporânea. E é isto que chega aos professores e aos materiais usados por eles nas aulas de história: um papado que é moderno, um papado vestido com as reformas romanizadoras, incentivadas por Pio IX e por vários outros pontífices, seus sucessores, ao longo do século XX. Uma interpretação que foi consolidada pela historiografia tradicional. De fora do processo de formação dos docentes e de seus livros didáticos estão os pontífices medievais, com características próprias daquele período. Estudos históricos desenvolvidos nos últimos vinte anos, que buscam analisar os governos pontifícios à luz de outros modelos explicativos, mais flexíveis e amplos, revelam suas complexas características que passam ao largo da centralização de poder imposta pela percepção de monarquia

pontifícia. Os governos papais dos séculos XI ao XIII têm sido reinterpretados sob um prisma que reconhece a coexistência de poderes autônomos e concorrentes. Por essa nova historiografia, as explicações trazem noções de poder, de autoridade e de direito mais elásticas e até o próprio conceito de soberania pontifícia é questionado. Uma concepção que parece impossível para a tradição historiográfica impregnada em muitos textos acadêmicos, nos livros didáticos, documentários. Desse modo, se o que é difundido como papado medieval não o é, considera-se, portanto, que é o governo pontifício moderno o tema relevante para o ensino de história, não o da Idade Média.

Uma presença inconveniente

Se o papado, em sua singularidade medieval, não é um tema relevante na formação dos professores brasileiros, cabe perguntar: *poderia sê-lo*? Ou seja: esse assunto poderia qualificar o ensino de história entre nós? Aqui, atenção redobrada. Antes de mais nada, interessa notar que a pergunta encaminha uma proposta. A questão é, em si, uma sugestão; que pode ser recebida de muitas maneiras, todas igualmente legítimas se o que estiver em jogo for um posicionamento pessoal. Contudo, se o propósito que a motiva for sugerir algo a respeito da formação de professores como *política pública*, as muitas respostas possíveis já não são igualmente aceitáveis. Pois, segundo o Estado brasileiro, só será admissível o posicionamento que atender aos critérios e parâmetros fixados em um documento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Homologada no final de 2018, a BNCC é um texto normativo sobre a formulação dos currículos escolares e das propostas pedagógicas para o ensino no Brasil. Normativo quer dizer mandatório. Suas seiscentas páginas – no caso, a BNCC voltada para o Ensino Fundamental – devem ser obedecidas em todas as escolas. Isto porque a Base foi investida de uma autoridade singular: suas instruções e disposições definem que conhecimentos garantem os direitos de aprendizagem e de

desenvolvimento de um cidadão brasileiro. Oficialmente, a BNCC é a interface entre a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Em termos mais simples, ela é apresentada pelo Estado brasileiro como o veículo que transporta os elevados princípios constitucionais para o cotidiano das salas de aula; o meio que supostamente traduz nosso ideal democrático de sociedade em uma agenda de práticas e deveres de pensamento, que, por sua vez, reforçam e preservam esse ideal. Como tal, a BNCC se tornou o principal instrumento para verificar a legitimidade de um conteúdo no sistema educacional brasileiro. Pode-se arriscar a formulação desta regra básica: se não há lugar para um tema entre os objetos de conhecimento definidos pela Base, ele não é, oficialmente, relevante para a sociedade brasileira – consequentemente, irrelevante para a formação dos professores que nela atuarão. O que nos leva de volta à pergunta do parágrafo anterior. Mas o questionamento, agora, pode ser reescrito e situado com maior clareza: há lugar na BNCC para o papado medieval? (Para a crítica dessa imagem oficial da Base, ver: SILVA, 2018, p. 1-15; AGUIAR; DOURADO, 2018; HYPOLITO, 2019, p. 187-201).

Sim, há. Embora a indicação sobre esse lugar seja implícita, a afirmação pode ser defendida com facilidade. Observe-se. Ao definir as etapas de ensino e aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental, a Base estabelece como um conteúdo obrigatório para o 6º ano "o papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média". Atentem para o substantivo "papel". Ele confere uma inflexão ao conteúdo, um direcionamento – embora sua presença seja dúbia, ambígua. Afinal, o que se entende por "papel da religião cristã"? Importância? Eficácia? Atribuição? Função? Todas essas alternativas? Uma vista d'olhos na página ao lado e encontramos um detalhe que ameniza a imprecisão e revela o direcionamento. Pois aí consta uma condição estipulada para a abordagem. Um objetivo. Esse conteúdo deve ser desenvolvido visando a formação de uma habilidade: "analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval".

Retenha o leitor essa última frase porque o tema ocupará o centro das nossas atenções no parágrafo seguinte (BNCC, 2018, p. 420-421).

Quem quer que tenha redigido esse trecho da BNCC atrelou o estudo do tema em questão à compreensão dos modos de organização social. Com isso, a expressão "o papel da religião cristã" assume uma inequívoca conotação funcionalista. A cultura medieval é considerada, ou melhor, *deve ser* considerada historicamente relevante como mecanismo de delimitação e fixação das posições sociais. Isso não é tudo. A ênfase em "organização" tem ainda outra implicação: a de conceber a cultura como uma dimensão de ordenamento, não de conflito; de controle, não de antagonismo. Trata-se da cultura como ordem, não como dinâmica. Em suma, nos termos da BNCC, a religião cristã *deve ser* vista como um fator funcional para a estagnação social. A normatização é, de fato, incisiva, reducionista. Seja como for, o papado medieval é, atualmente, um objeto de estudos capaz de atender ao propósito estabelecido por tal ênfase funcionalista. Como vimos na seção anterior deste capítulo, especialmente se considerarmos o peso da reputação do papado como instituição socialmente hegemônica – como instância que operava uma "dominação social total" –, chegamos à conclusão de que o 6º ano do ensino fundamental guarda a resposta: sim, porque permite demonstrar como a religião moldava e mantinha a organização social, o papado medieval pode ser um tema relevante para a formação de professores. Sugestão acolhida.

Inconvenientemente acolhida. Embora formalmente coerente, a inclusão do tema destoaria do modelo educacional proposto pela BNCC. Pontualmente, no que diz respeito à definição dos conteúdos, tudo transcorre com facilidade; mas, no plano geral, isto é, no entendimento global sobre o que é a história e qual sua relevância social, a inclusão é uma contradição, uma inconveniência. Dada a maneira como é *atualmente compreendido e ensinado*, o papado medieval é um obstáculo à aprendizagem da história determinada pelo documento. Expliquemos isso um pouco melhor.

As instruções e os parâmetros pedagógicos estabelecidos na BNCC gravitam em torno da seguinte premissa: o conhecimento histórico é a modalidade de temporalização da consciência individual. Eis o eixo teórico que, segundo o documento, deve orientar todo o processo de organização curricular. Mas, a simples adoção dessa premissa acarreta um efeito imediato e estrutural, ela provoca um abalo em nossa relação habitual com a história. Afinal, se essa é a ideia mestra, a memorização de informações como episódios, personagens e teses deixa de ser central, tornando-se secundária. Assim sendo, a resposta mais conhecida entre nós para "o que é a história?" está desqualificada. Reter modelos interpretativos na memória deixa de ser sinônimo de conhecimento histórico e surge como um campo de aplicação da "atitude historiadora", um entre muitos. Não custa repetir: por "atitude historiadora" a BNCC se refere à capacidade do sujeito de pensar e agir temporalmente, não necessariamente à última teoria sobre a dominação faraônica ou à interpretação mais recente sobre o golpe de 1964.

Determinada por essa premissa, a Base apresenta um itinerário educacional que se inicia na singularidade do sujeito, cujas referências concretas de percepção da realidade social são mapeadas ano a ano ao longo do ensino básico e do fundamental, até chegar ao ponto em que podem ser incluídos os regimes abstratos e impessoais de informação – os chamados paradigmas historiográficos. A historiografia é aí tão somente a etapa final da temporalização. Assim, ensinar história é temporalizar continuamente uma consciência, é estimular que uma pessoa incorpore um repertório crescente de relações temporais em sua vivência do mundo social – com todas as singularidades e limitações aí implicadas. Aprender história é ser capaz de perceber e lidar progressivamente com o fato de que a própria existência ocorre no tempo. Uma vez temporalizada a individualidade, passa-se a lidar com o pertencimento familiar como um fenômeno temporal. O mesmo deve ocorrer quando o campo de experiências da criança for deslocado do pertencimento familiar para a inserção comunitária e assim por diante, alcançando,

etapa por etapa, a localização da existência em uma sociedade urbana, em uma malha demográfica suprarregional, em um país e, por fim, em uma trajetória civilizacional. Trata-se de proporcionar às crianças, ao longo de seu crescimento e formação social, um modo para lidar com a realidade, partindo do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do presente para o passado.

Tudo bem entendido, o modelo torna um questionamento absolutamente urgente: o que é "temporalizar"? O que há neste verbo? Se não se trata de memorizar, que operação mental é por ele destacada? A resposta é simples: reconhecer a diferença. Nos termos da BNCC, temporalizar é diferenciar. O ideal de cidadania mobilizado na BNCC – ao menos na seção sobre história – consiste na certeza de que uma pessoa se torna um sujeito, isto é, alguém mais consciente sobre si mesmo, suas singularidades e sua liberdade, ao entrar em contato e ao ser limitada pelas diferenças do outro. Essa imagem do autoconhecimento ocorrendo através de um processo social de confronto com a diferença possui um *design* familiar: lembra o ideal hegeliano da liberdade, segundo o qual uma pessoa se torna mais atenta ao próprio campo de ação e mais capaz de mobilizá-lo ao incorporar a existência do "outro" (e, consequentemente, de um campo de ação diferente do seu), como um limite irredutível da vida. Sob o risco de uma simplificação, aí vai uma síntese: perceber o outro e a diferença favorece a unidade entre minhas vontades, ideias e ações; se todos se derem conta disso, todos podem ganhar em liberdade. E é precisamente aqui que os redatores da BNCC situaram a importância do ensino de história: por formar um gigantesco acervo de experiências humanas no tempo, esse saber proporciona um contínuo aprendizado sobre a diferença, sobre limitações, finitudes. Com a constatação, podemos, finalmente, fechar o círculo do raciocínio iniciado três parágrafos atrás. (HEGEL, 2014. Ver ainda: PIASSA, 2020).

Na maneira como é atualmente compreendido e ensinado, o *papado medieval não realça uma diferença entre nós e os medievais*. Pelo contrário.

Como vimos na primeira parte deste capítulo, o tema induz à convicção de que, séculos atrás, o papado era definido por fatores característicos do nosso tempo de vida, como centralismo estatal, monopólio jurídico, intervencionismo social, secularização econômica. Quando surge como tema de uma aula, ele reforça certezas familiares, retoca uma imagem de "Igreja católica" que já possuímos. Pensemos por um momento: seria uma tarefa fácil apresentar "diferentes versões de um mesmo fenômeno", conforme dita a BNCC, se esse fenômeno for o papado medieval? E quanto à exigência de escolher "duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes"? Quantos ângulos historiográficos (não teológicos!!) há, em nossos cursos de licenciatura, a respeito o papado medieval? Se essas perguntas soam quase retóricas é porque lidamos com um tema que parece nos devolver sempre a mesma imagem acerca do poder e da religião. É porque esse é um assunto que manuseamos como uma forma aplicável a séculos e séculos sem variações substanciais ou limitações significativas. Sem maiores diferenças (BNCC, 2018, p. 416, 419; ver ainda: RUST, 2019, p. 51-72).

Há lugar na BNCC para o papado medieval. Mas, a julgar pelo que determina esse modelo de história, o que o tornaria um tema realmente relevante, seria deixar de ensiná-lo.

O estudo do papado medieval como atitude historiadora

A ideia mestra fixada pelo texto normativo apresenta a história como uma maneira de cultivar a existência social antes de considerá-la uma memorização de dados. Conhecer a relação presente-passado é uma forma de estar no mundo antes de ser uma maneira de descrever o mundo. A temporalização precede a memorização. Essa regra, por sua vez, é a aplicação pedagógica da ideia hegeliana de que a *fenomenologia* precede, fundamenta e orienta a ação explicitamente intelectual. Ou seja, a BNCC parte da premissa de que ao falar de história, a

consciência desdobra e reformula uma experiência existencial anterior específica: a vivência cotidiana de uma rede de relações sobre o antes, o agora e o depois, sobre o começo, o meio e o fim, sobre a continuidade, a mudança e a inexistência que é constantemente tecida; que vai sendo urdida imperceptivelmente, no âmbito da percepção de si, das relações familiares, da inserção comunitária até o pertencimento geopolítico e cultural. É neste nível profundo, que devem atuar professores e professoras de história – assim determina a Base. Espera-se que cultivem esse repertório de relações temporais que um aluno ou uma aluna aplicará não apenas na interpretação de livros, vídeos, notícias e teses sobre o passado, como também em escolhas e condutas como cidadão (HEGEL, 2014; ver ainda: HARRIS, 1995; PIPPIN, 2011; PINKARD, 1996).

O ensino deve ultrapassar o nível da gestão de informações para alcançar a camada profunda das experiências de ser-no-mundo da criança e articulá-las como lugar social. Antes de prosseguir, um comentário. A meta lembra, em muitos aspectos, a abordagem transdisciplinar articulada por Jörn Rüsen em uma trilogia sobre *Teoria da História* que provocou grande impacto nos cursos nacionais de graduação e pós-graduação de história e educação. Embora as ideias de Rüsen sejam evocadas como contraponto – e até como antídoto – à BNCC, há a chance de que a Base resulte de uma apropriação (controversa) dessas ideias. A hipótese mereceria uma averiguação. Seja como for, e aqui retomamos o raciocínio, seu texto amplifica o rol de competências docentes. O que se atribui a um professor ou uma professora é o exercício de tremenda responsabilidade. E, não sem certa ironia, um dos indicadores da magnitude do trabalho exigido é o fato de que a própria BNCC parece ser, em várias instruções, incapaz de desempenhá-lo. Ela se contradiz e cria obstáculos para o cumprimento do que foi estipulado como norma. Vamos nos deter aqui (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b).

Recapitulemos. A Base está estruturada segundo a lógica de que aprender história é temporalizar, temporalizar é reconhecer a diferença. Mas diferença entre o quê? Não há resposta explícita no documento.

Mas pode-se defender a ideia de que o documento visa a *diferença entre culturas*. Eis um indício: "O exercício do 'fazer história' [...] é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um 'Outro', às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois," a Base prossegue, "alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação." (BNCC, 2018, p. 397-398).

Nesse plano geral do processo educacional, há dois sujeitos sociais: o indivíduo e "o povo". A passagem é abrupta. A redação transita da pessoa ao povo em poucas linhas, um só fôlego. Mas, ainda mais importante: notemos a referência que situa a compreensão de povo. A alusão a "usos e costumes específicos" é vaga, mas é suficiente para afirmar que se trata de uma definição etnográfica. Chegamos ao aspecto que interessa: "diferença" é, aqui, uma *medida de alteridade, não de mutabilidade*. Conforme os termos da proposta que lhe dá forma, a BNCC deveria priorizar a fenomenologia, mas ela termina por eleger uma forma de antropologia. Qual? Não fica claro. Uma das consequências dessa inflexão é induzir à lógica de que a diferença é um fenômeno da relação entre os seres, não do ser em si. Dito de modo mais prático: a diferença decorreria do contato entre povos, seria exterior às culturas. Acontece que culturas ou povos não são diferentes apenas entre si, mas *também em si mesmos*, no tempo. Ao enfatizar uma etnografia da diferença, a Base projeta o tempo para fora do ponto de vista do observador. Com efeito, ela marginaliza a percepção sobre o "eu" e sobre "minhas relações" como fenômenos temporais, abertos à transformação, marcados pela finitude e pela perda, diferenciáveis.

A BNCC encaixota o tempo no contato com "o outro". Ao fazê-lo, esse texto que declara a temporalização como princípio maior, paradoxalmente, estimula uma percepção atemporal da identidade do "eu", que encontra terreno educacional para enxergar a si mesmo como uma presença estática de "usos e costumes" que, supostamente, tendem ao

repouso, à permanência. Com isso, o ideal hegeliano já desmoronou: a Base converteu a valiosa busca pela autocompreensão na sutil prática do autocentramento – risco, aliás, sobre o qual Rüsen havia alertado seus leitores. A BNCC contradiz o ideal de cidadania contido em suas próprias páginas. (RÜSEN, 2015, p. 261-273).

Mas, cautela. Constatá-la não é defender um descarte integral da proposta. Em que pese ser uma escolha entre muitas possíveis (outras que, talvez, seriam mais adequadas à realidade brasileira), o modelo da história-como-temporalização-da-consciência poderia renovar nossas práticas educacionais. Há maneiras para reverter esse autocentramento e estimular a construção de uma perspectiva temporal que *humanize* – ao invés de reificar – a cultura. Uma delas é estudando o papado medieval. Como? A resposta a seguir é limitada, diga-se logo, mas, aponta um caminho concreto. O papado medieval pode proporcionar uma "atitude historiadora" porque favorece a realização de duas operações interpretativas: 1) demonstrar a precariedade hermenêutica da unidade cronológica e 2) distinguir entre o princípio de realidade e a crença. Falemos um pouco sobre cada etapa.

Precariedade hermenêutica da unidade cronológica pode parecer como uma frase de significados intrincados, mas não é. A ideia por trás desse enunciado historicista é esta: a duração de um fenômeno não indica sua constância. Um exemplo? Recorramos ao papado medieval. Poucos temas abocanham a cronologia como ele. No senso comum, eis uma instituição caracterizada por uma permanência maciça, que atravessa a Idade Média de ponta a ponta como uma constante. Escolha um momento e lá estará ele, do século V ao XV – e além. Mas se trata de pura continuidade? Um papa de 1400 opera os mesmos valores, implementa as mesmas lógicas e é movido pelas mesmas prioridades de um pontífice de novecentos anos antes? A instituição é a mesma? E o quanto ela pode ter sido diferente? A unidade existe, mas de quantas maneiras ela pode ter sido vivida ao longo dos séculos? Quanta mudança comportava o papado sem deixar de ser o papado? O que está em jogo nessa

pergunta é a possibilidade de humanização de uma referência que é, a princípio, genérica e fixa. O papado medieval permite combinar as ideias de unidade e pluralidade, continuidade e mudança, e, assim, demonstrar como o tornar-se diferente (mudar, adaptar, refazer) é parte do processo de permanecer: que *o "outro" é também um momento da própria existência social*. A unidade cronológica é, portanto, medida incerta, superficial, insuficiente – precária! – para interpretar a constância de um fenômeno.

Falar em *distinguir entre o princípio de realidade e a crença* é desdobrar tal constatação. Eis a lógica: se unidade comporta pluralidade, um mesmo fenômeno pode ter numerosas identidades. O raciocínio prossegue. Tais identidades são fenômenos em si mesmos, cada uma delas possuindo uma singularidade irredutível. Trata-se, aqui, de confrontar o senso comum com uma ideia desafiadora: um mesmo fenômeno tem muitas identidades e cada uma delas é *uma existência própria, cuja ocorrência foi coerente, autêntica em relação a um contexto*. Não são, portanto, nossas expectativas, crenças e juízos morais que ditam se a identidade de um fenômeno é coerente ou não, mas um contexto. Aqui, a consciência é confrontada com uma premissa crucial: o princípio de realidade de um fenômeno não é uma opinião ou uma convicção, mas uma relação exterior à mente; relação demonstrável, verificável e discutível. E, neste quesito, o papado medieval é uma espécie de campo ideal para a exploração. Pois poucos temas são tão subordinados à força da crença. Se o papado assume nova forma, a reação mais comum é julgá-la em função de uma convicção sobre o que essa instituição *deveria ter sido*. É justamente a força desse hábito que torna o tema relevante: o papado medieval pode ser uma oportunidade desconcertante e provocativa para demonstrar como a história é maior que nossas certezas e convicções.

Tocamos o nervo do argumento. O papado medieval dá o que pensar sobre como um sujeito – no caso, visível como instituição – não é o mesmo enquanto dura, não segue inalterado simplesmente porque permanece, mas deixa de ser, perde certas características e incorpora

outras, novas, inesperadas. E, ainda mais importante: essa inconstância não o torna menos autêntico. Não é defeito, inferioridade ou um mal funcionamento. É parte da condição histórica de algo. *Mudar é realizar a identidade*. Eis uma conclusão capaz de se comunicar diretamente com o cotidiano de alunos e alunas, professores e professoras. Eis algo útil à vida prática, uma conclusão que abre um campo de possibilidades à docência, permitindo correlações, associações e comparações com ocorrências do dia a dia, quer elas surjam dentro da escola, na vizinhança, na cidade ou na comunidade rural, no território abstrato do país ou da "aldeia global". Conclusão que pode ganhar cores e vivacidade por meio da utilização de jornais, redes sociais, filmes, jogos ou tantos outros materiais. Conclusão que pode suprir "carências de orientação da vida prática" com uma *atitude historiadora* (RÜSEN, 2015, p. 275).

Uma utopia historiográfica: o tema como campo de práticas pedagógicas

Nossa proposta, aqui, consiste em enfatizar um desenvolvimento gradativo da ação de desaprender para reaprender e, posteriormente, ter a capacidade de ensinar. Para esse processo, as barreiras não são poucas e parecem, muitas vezes, intransponíveis. Mas, identificar tais obstáculos é um primeiro passo fundamental para lidar com a questão. Ao preparar o plano de aula de História sobre o tópico, não se percebe que o principal embaraço seja, exclusivamente, um confronto entre a historiografia e a BNCC, haja vista que o documento normativo possui espaço para o papado medieval – como sublinhado anteriormente. Na verdade, existem outros elementos que condicionam a complexa vivência escolar. Um primeiro fator condicionante nessa realidade colegial é a expectativa do discente: o Ensino Básico é um mecanismo de preparação para o mundo acadêmico adulto. Em outras palavras, é a oportunidade de alinhavar um repertório de conhecimento das várias disciplinas para enfrentar as bancas de vestibulares e, obviamente, o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não raro, o professor ouve do aluno o questionamento: "Vai cair no ENEM?". Se por um lado, esse argumento pode impor limitações de abordagem, por outro é também uma oportunidade para atrair a atenção do discente para determinado assunto. Assim, nessa lógica, é natural que haja uma preocupação de que o planejamento de cada conteúdo esteja alinhado a essa expectativa e, portanto, às exigências dos processos seletivos. Esse alinhamento tem priorizado a perspectiva que estatizou a figura do papado medieval, que atribuiu características modernas aos papas daquele período. Quando a pergunta não se fundamenta no intercâmbio de atributos de papado e de Igreja, nada fortuito, as menções ao papado centralizador se constituem sua base. Isso se constitui um indicador de que há a necessidade de reconstruir uma nova memória do papado, de desaprender a perspectiva consagrada sobre o tema, desafio que perpassa instâncias e instituições externas ao convívio escolar, mas que influencia diretamente esse cotidiano, porque a rotina é uma consequência dessa estrutura (KOSELLECK, 1992, p. 134-146).

Uma via de ação consiste em recorrer a referências mais corriqueiras para o ensino da temática. Quando o papado é citado pelos livros didáticos, ou mesmo em provas de vestibulares, a atenção se volta, com mais frequência, para as Cruzadas, para a relação entre o Papado e o Império e, em torno disso, destacam-se a Querela das Investiduras e a Reforma Gregoriana. De Gregório VII a Inocêncio III, mais de um século de história, de experiências e atores sociais e políticos diferentes, tudo e todos são envolvidos no mesmo rótulo de esforço da Igreja – e, portanto, "do pontífice" – para controlar a sociedade ocidental por completo. O papa é tomado como, efetivamente, o principal governante do mundo cristão, e seu poder parece absorver todo o poder temporal e dissolver nessa hegemonia os distintos interesses dos diversos poderes existentes. Aliás, para realização de uma questão em sala de aula, não é inusitado encontrar como suporte trechos da emblemática bula *Sicut universitatis*, de 1198, em que Inocêncio III teria firmado suas

declarações de superioridade do poder pontifício em relação ao poder secular. As ênfases priorizadas por questões dessa natureza retiram algo da complexidade de um período tão longo, de instituições e poderes com características tão elásticas. Portanto, é fundamental que esse modelo seja repensado para que se conheça sobre poderes divergentes, concorrentes e independentes na formação do próprio poder papal.

Outro elemento limitador ao se ensinar sobre papado na Idade Média refere-se ao material didático – e, talvez, seja essa a maior evidência cotidiana da necessidade de uma premente transformação. De modo geral, tanto no que respeita à rede pública quanto à privada, a historiografia de suporte para sua elaboração é aquela que consolidou o modelo explicativo centralizador do papado nas últimas décadas dos Oitocentos e ao longo do século XX. Quase sempre se enfatiza a Igreja Medieval, o Ocidente cristão, sempre com adjetivos enfáticos e hiperbólicos ao poder monopolista da instituição e, esporadicamente, uma tímida nota sobre as disputas entre o Império e o Papado – amiúde, "culpabilizando" este último por intromissões no âmbito secular ou mesmo por impor uma visão sagrada do mundo que encobria com densas brumas a possibilidade mais reflexiva de pensamento. Tudo milimetricamente arquitetado para afirmar sua supremacia sobre a cristandade e garantir que se mantivesse a ordenação e o arcabouço piramidal da sociedade que lhe favorecessem o fortalecimento. De outro modo, os livros didáticos estão em consonância com o que é exigido nas provas. Ou, ao contrário, os processos seletivos são elaborados com o respaldo desses materiais, que já vêm indicados como bibliografia em seus editais. A leitura que a BNCC faz da religião medieval possui estreita relação com uma tradição historiográfica. E, portanto, é tão árdua quanto necessária a iniciativa de desaprender, ou mesmo deixar de ensinar, esses modelos explicativos tão sólidos.

E esses fatores condicionantes são tão robustos que, ainda que os docentes tenham acesso à historiografia que procura reinterpretar o papado a partir de um contexto mais flexível, mas nem por isso menos

intricado, como a Idade Média, eles têm pouca margem de ação junto aos alunos. E neste ponto, duas questões devem ser consideradas, tomando-se como referência o Ensino Médio. Questões que extrapolam a política curricular, pois englobam um universo de amplas escolhas sociais e políticas sobre a sala de aula. O primeiro problema diz respeito à realidade escolar do primeiro ano, que é quando o estudante secundarista tem acesso ao tema. Em geral, se estuda desde a formação da humanidade (a superada Pré-história) até os primeiros tempos de colonização na América. A temática geral sobre Idade Média abarca, sendo mais otimista, somente um capítulo e meio do livro didático. Essa limitação marginaliza muitos temas sobre o período, sendo destacados apenas os que atendem melhor às demandas impostas aos discentes pelos processos seletivos. Em segundo lugar aparece outra questão conflitante. O professor tem o arbítrio para apresentar e confrontar as duas perspectivas historiográficas, especialmente, salientando, como é recorrente, a noção de história como uma interpretação marcada por elementos do presente do historiador. No entanto, em se tratando do tema do papado medieval, do aluno dessa faixa etária e considerando as influências externas que ele tem no que se refere à Idade Média – sobretudo aquelas provenientes das mídias digitais –, a maneira como esses confrontos historiográficos são, eventualmente, expostos pode confundir e desorientar o discente. A complexidade desse embate pode gerar confusão, ainda que seja uma limitação contornável. E isso perpassa rever o que se está ensinando, mudar as ferramentas de ensino, desaprender para ensinar, sem marginalizar a proposta da BNCC, a partir de uma nova leitura.

A desconstrução desse aprendizado pode se dar, por exemplo, revelando ao aluno a complexa prática do ofício do historiador e seu olhar sobre o passado, e como é improvável que alguém possa destrinchá-lo, decifrá-lo, sem deixar as marcas do seu próprio tempo. Nesse sentido, é fundamental insistir junto ao discente da Educação Básica que a história não tem o passado como objeto, mas, sim, "os homens, no tempo",

segundo a célebre formulação de Marc Bloch (2001, p. 55). A análise de documentos pode propiciar inúmeras descobertas, mas isso deve ser feito mediante a compreensão dos interesses e exigências que envolvem a sala de aula. A pressão de calendários institucionais, do cumprimento de prazos e ementas pode dificultar um estudo aprofundado, mas é possível ter como suporte fragmentos de textos divergentes, abordar a multiplicidade de percepções sobre o passado e como isso é caro, rico, para os estudos históricos. Esse é um tipo de resistência que, embora exija algum esforço do professor de história, é executável e extraordinariamente valioso. Como nos meios universitários, os modelos explicativos rígidos vão mostrando seu lado vulnerável e outras possibilidades interpretativas ganham espaço. Faz parte do ato de desaprender para reaprender o estudo e a compreensão da maneira como se dá a construção da memória, a elaboração dos modelos explicativos, o fazer histórico.

Na prática de ensino, as transformações são possíveis, portanto. Mas envolvem toda a estrutura em que está assentada a realidade escolar. Como mencionado, mesmo conhecendo as discussões acadêmicas que poderiam converter o ensino sobre o papado medieval em um processo que relativize o modelo limitado a características modernas e contemporâneas, o professor enfrenta ainda outro grande obstáculo: a adaptação desse conhecimento, desses debates, da universidade, para o Ensino Básico. A simplificação também pode ser prejudicial ao aprendizado do aluno. Há limites concretos que dificultam esse processo como a própria realidade sociocultural discente, que, muitas vezes, têm acesso a materiais digitais diversos que reforçam o modelo consolidado sobre o papado. A saída, desse modo, para essa difícil arte de desaprender para reaprender o tema poderia estar ligada à produção de uma literatura didática alternativa. Marcada por uma reforma que não precisaria, necessariamente, se contrapor à BNCC, mas ir ao encontro, de maneira original e propositiva, do que propõe a normativa, particularmente, quanto à percepção da temporalização. O papado medieval pode ser

analisado a partir de lugares outros para sua existência, segundo as possibilidades dos diversos contextos capazes de fundamentar sua unidade e dinâmica. E esses lugares não podem reduzir o adjetivo "medieval" a certo padrão de definições inflexíveis, mas ponderar que Idade Média, apesar de sua imensa cronologia, é muito abrangente e deve ser analisada refletindo o caráter mutável e plural do ser humano.

Se é laboriosa a tarefa para os não-especialistas, os medievalistas que defendem a mudança e criticam a maneira como se interpreta a Idade Média precisam se unir em um esforço de produzir textos que, mais que orientem, (re)ensinem, apresentem coordenadas pedagógicas para, concretamente, auxiliar os professores na prática de ensino. A escrita para os pares universitários é essencial para fomentar as discussões que enriquecem a produção histórica, mas é fundamental que os especialistas se voltassem também para a educação, tomando como uma de suas responsabilidades sociais o compromisso com o Ensino Fundamental e Médio, produzindo textos que sejam não só cessíveis à elaboração das aulas de história em geral, como apontando caminhos exequíveis para a reaprendizagem. A produção de textos didáticos, com modelos explicativos menos rígidos, que humanizem o papado e o apresentem com um caráter plástico, mutável, resultaria na construção de ferramentas concretas para a desmitificação da instituição na Idade Média como também de outros temas importantes presentes nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio. Contribuiria, sem dúvida, para as transformações à medida que se tornam referências facilitadoras para professores e compreensíveis para os alunos no nível básico.

Considerando outras ferramentas de aprendizagem produzidas pelo mundo digital, outros dispositivos pedagógicos podem ser elaborados para atender as demandas de alunos que, assiduamente, fazem suas pesquisas escolares na internet. Essa realidade também se constitui o grande empecilho para desaprender os velhos modelos, mas pode se transformar em uma aliada no que diz respeito ao papado medieval e a reaprender sobre essa instituição. Podcasts, documentários,

filmes, jogos, são apenas algumas referências a materiais que poderiam ser formulados com esse propósito de começar as mudanças pela base do ensino.

Como todo ato de relativizar e desconstruir para, novamente, aprender, a proposta de mudanças não se efetivaria a curto ou médio prazo. Por óbvio, a desconstrução de uma perspectiva tão sólida sobre o papado não ocorreria de uma hora para outra. O deixar de ensinar tem caráter complexo e transitório, mas essencial, em um processo para refazer e ampliar, rever para descobrir, desaprender para, novamente, aprender de outra maneira. E nesse longo caminho, a prioridade não é valorizar temas, projetar um valor intrínseco a assuntos como "o papado medieval", mas transformá-lo em um campo de experiências para a elaboração de uma compreensão aberta às características mutáveis e plurais da condição humana, para enfrentar o desafio de construir um conhecimento histórico que se comunique com a realidade de cada aluno.

Sobre os autores:

Leandro Duarte Rust é licenciado em história (UFJF, 2003), mestre em história comparada (UFRJ, 2005), doutor em história social (UFF, 2010) e pós-doutor em história (USP, 2012; UCA-Washington, 2016). Professor do Departamento de História da Universidade de Brasília e pesquisador do Programa de Estudos Medievais (PEM-UnB), desenvolve, atualmente, os seguintes projetos de pesquisa "O Papado Medieval: história e historiografia de uma instituição (720-1210)" e "A Terceira Margem: história da violência nas fronteiras da Cristandade Latina (790 a 1090)". É autor de *Colunas de São Pedro: a política papal na Idade Média Central* (Annablume, 2011), *Bispos Guerreiros: violência e fé antes das cruzadas* (Vozes, 2018) entre outros livros.

Magda Rita Ribeiro de Almeida Duarte tem licenciatura em História (Unimontes, 2006), mestrado em história (Unimontes, 2012), doutorado em história (UnB, 2018). Professora de história do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Campus Paracatu, onde desenvolve o projeto "Laboratório do Ensino Médio sobre Idade Média". Autora do livro *Negociando com o Papa: Uma História da Cruzada Albigense*.

Referências

Fontes

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

A QUERELA DAS INVESTIDURAS. Disponível em https://brasilescola.uol.com.br/historiag/a-querela.htm. Acesso em: 6 set. 2020.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Brecho. **História***:* das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 20 jul. 2020.

REFORMA GREGORIANA. Disponível em: https://www.infoescola.com/historia/reforma-gregoriana/. Acesso em: 6 set. 2020.

VAINFAS, Ronaldo, *et al*. **História 1**: Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2016.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da história**: Brasil e mundo. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

Bibliografia

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE. 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

DUFFY, Eamon. **Santos e pecadores:** História dos Papas. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

HARRIS, H. S. **Hegel**: Phenomenology and System. Indianapolis: Hackett Pub., 1995.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Vol. 13, Num. 25, p. 187-201, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, Brasil, Vol. 5, Num. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084. Acesso em: 6 set. 2020.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **O conceito de diferença no currículo escolar**: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC. (Universidade Estadual Paulista, Tese de doutorado e Educação) Marília, 2020.

PINKARD, Terry. **Hegel's Phenomenology**: The Sociality of Reason. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PIPPIN, Robert B. **Hegel on Self-Consciousness**: desire and death in the Phenomenology of Spirit. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a.

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

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007b.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RUST, Leandro Duarte. *"Ecos de Pio IX"*: política e historiografia oitocentistas na criação de um estado pontifício para a Idade Média. **Revista História Unisinos,** Vol. 16, Num. 1, p. 130-138, 2012.

RUST, Leandro Duarte. **Colunas de São Pedro**: a política papal na Idade Média Central. São Paulo: Annablume, 2011.

RUST, Leandro Duarte. O Papado na Idade Média. In: SILVA, Paulo Duarte; NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa (Org.). **Ensaios de História Medieval**: temas que se renovam. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 51-72.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Vol. 34, p. 1-15, 2018.

Para além do passado

> O lugar do feudalismo na formação de professoras e professores de História no século XXI

Bruno Gonçalves Alvaro

Introdução

Qual o lugar do feudalismo na formação de professoras e professores de História atualmente? A pergunta não é fácil de se responder, principalmente, quando a colocamos diante dos desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das polêmicas que orbitaram e orbitam à sua volta, os lugares da História e da História Medieval na Licenciatura – enquanto área de saber de disputas – e os contextos políticos de um país tão plural como o Brasil. Contudo, não há avanço sem debate e não haverá este último sem exposição pública no tabuleiro de xadrez acadêmico que traz consigo o consequente risco de equívocos e exageros. Portanto, nos cabe entender cada peça deste jogo no qual estamos incluídos junto ao corpo discente e, ainda, como o *feudalismo* pode ser um importante componente para proporcionar uma demonstração das dinâmicas e possibilidades de aprendizagem e ensino.

Neste capítulo iremos expor de maneira breve como o passado historiográfico, tendo o *feudalismo* e suas múltiplas conceitualizações, ecoa no presente, se tornando desta maneira um profícuo modo de se pensar a História Medieval como um campo que possibilita fomentar constantemente novas disputas se manuseado com a devida preocupação metodológica e sem ignorar o Ensino de História, ou seja, no nosso caso, a formação de docentes para os Ensinos Fundamental e Médio.

Inevitáveis considerações de alerta

Opto a deixar de lado o "nós" tão comum na escrita acadêmica a partir deste ponto, não por entender que sigo só ou que não haverá possibilidade de acordo entre meus pares com o que virá a seguir, mas por entender que – metodologicamente – o tipo de narrativa analítica na qual me enveredarei neste texto tem por princípio ético minha própria experiência, seja no período em que fui professor no Ensino Fundamental ou como atualmente na Faculdade de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em seu curso de Licenciatura. É evidente que tais experiências – expostas aqui – foram frutos de relações com discentes de classes socioeconômicas, raças, orientações sexuais, religiosas, políticas das mais plurais, com momentos de conflito e afeto. Porém, na falta de poder agradecer nome a nome, falo por mim para elas e eles: muito obrigado.

Finalmente, tenho certeza de que esta publicação com todos os textos contidos nela trarão profundas reflexões e debates bem mais apurados sobre Ensino de História, BNCC, etc, nos temas que serão apresentados um a um por meus colegas que, certamente, sentiram-se tão desafiados quanto eu quando convidados para essa empreitada.[1]

Que me permita o organizador do livro e os colegas, mas as referências historiográficas aqui colocadas não vão além daquilo que a História da História já preenche em nossos Planos de Curso ou Ensino nas Licenciaturas e tampouco pretendem inventar a água quente e isso é intencional. Aqui e acolá até aparecerão artigos mais recentes, mas, no geral, minha pretensão é a mais simples possível – dentro da complexidade da tarefa. Ou seja, ser simples: demonstrando como eu, enquanto docente de História Medieval na Licenciatura lido com a problemática do *feudalismo* ao pensá-lo para além de cativar quem se candidate à uma bolsa de PIBIC ou ao processo seletivo no Mestrado Acadêmico em

1. Meu enorme agradecimento ao Prof. Dr. Luciano José Vianna, da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina, organizador deste volume, pelo convite.

História da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS-UFS) ao final de seu curso. Minha principal missão como funcionário público federal na área de educação é formar professores, lecionar numa pós-graduação ainda é uma opção pessoal e opções geram possibilidades de continuidade ou não, uma opção, fique claro: não é uma missão.

Coloco-me aqui aberto ao debate e à possiblidade de equívocos neste texto. De peito aberto traçarei uma linha de pensamento, mas que não gostaria que fosse considerada como a de um ensaio, pois já não há mais tempo para lutar como um Quixote contra moinhos de vento, e de Sacho, só cultivo em meu perfil físico seu sobrenome.

O *feudalismo* e sua operacionalidade: entre o passado e o presente

Quando entrei profissionalmente/oficialmente numa sala de aula de Ensino Fundamental, um ano depois ingressei no curso de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC-UFRJ),[2] naquele momento já lecionava em três colégios privados na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, eram turmas de 6º ao 9º ano. Talvez, era de se esperar naquela época (2006), que eu me sentisse seguro com as temáticas presentes nos livros didáticos dos dois primeiros anos finais do Ensino Fundamental.[3] Dois motivos devem ser frisados para minha afirmação: 1) ora, eu era um "medievalista", estava, como eu enchia o peito a dizer: "pesquisando História Medieval na UFRJ e iria escrever uma dissertação analisando comparativamente documentos do século XIII" e 2) nos colégios que já trabalhava certo tempo, em um deles eu havia escolhido os livros didáticos; no segundo, um excelente professor que preferiu ficar somente com as turmas de 8º e 9º anos, também havia feito escolhas didáticas muito boas para a

2. Refiro-me como profissionalmente/oficialmente, já tendo o diploma reconhecido e a Carteira de Trabalho assinada como Professor de História.

3. Para consulta a nova BNCC: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Último acesso em: 5 jul. de 2020

disciplina de História e,[4] por fim, na última escola, apesar de eu não ter tido nenhuma voz ativa, pois havia sido contratado em 2007, mesmo ano em que iniciei o mestrado, tínhamos uma excelente Coordenadora Pedagógica.

De toda forma, o frio na barriga, a vontade de correr e abandonar tudo, parecia aumentar toda vez que eu precisava lidar com o tema *feudalismo*, assunto que já me era muito próximo, não tanto quanto atualmente. À parte da velhice daqueles tempos de pouca idade que se chocam hoje com a idade verdadeiramente um pouco mais avançada, mas com a velhice mantida e transformada numa gota de maturidade relativamente equilibrada, olhar aquelas crianças – com toda a qualidade que os livros que eu tinha em mãos possuíam – e explicar como uma palavra inexistente, cunhada, *grosso modo*, com a Revolução Francesa, definia um "sistema", um "modo de produção", "relações sociais", etc., hoje penso se partir desses termos era tão necessário para aqueles adolescentes. Ah! A velhice do jovem arrogante que põem à frente do "ser professor/historiador" sua "especialidade". Esse era o eu do passado e o tempo tem cuidado de deixar essa cicatriz para trás, mesmo que ela teime em me atormentar como um fantasma. Quem é humilde nunca fala de sua humildade, melhor pensar que uma gota de arrogância nos defende diariamente dos falsos humildes do rebanho.

Frisa-se ainda perguntas sinceras de crianças e adolescentes inteligentíssimas vindas de camadas sociais ascendentes da Baixada Fluminense, como: "Mas como havia um rei e o rei não mandava em tudo, se o rei manda em tudo?"; ou "cada senhor feudal era um *reizinho*?"; "contestavam o papa e ele tinha territórios senhoriais?" e a mais tradicional na minha região: "essa tal de três ordens aí parece até o que fala o chefe da milícia lá de onde eu moro, cada um tem seu lugar e sua importância".

---

4. Presto aqui minha sincera amizade por todo aprendizado que tive durante o tempo em que trabalhei com o professor Rodrigo Carvalho.

Confesso: realmente, explicar tudo isso em uma sala abarrotada de hormônios, em dois tempos de hora/aula, quando havia a sorte de não ser após o recreio/intervalo deles, munido da tal arrogância, das poucas páginas dos livros, de outros assuntos que permeavam e permeiam o tema (os marcos temporais de início e fim; a religiosidade, a noção de Três Ordens, etc.) era complicado, sofrível. No entanto, o que julgo como o pior de todos os aspectos daquele tempo era como o FEUDALISMO naqueles bons e honestos livros era transformado em sinônimo de IDADE MEDIEVAL e, lógico, está no livro, o aluno lê no livro, você tenta usar o livro como ferramenta, há a pressão do livro ter um custo elevado de preço de compra, de mães e pais se queixarem se ele não for usado, afinal: "foi você, professor, quem escolheu".

Sim, fui eu e sabendo desses "problemas", mas pensando que um pouco de crítica ao conteúdo não ameaçaria meu sustento, meu emprego. A situação era nua e crua: ou eu me voltava à realidade, abandonando a escalada ao trono de marfim, ou seria melhor mudar de profissão, pois ainda possuía tempo para isso. Aliás, sempre há tempo, o que falta é coragem ou ser contaminado com o vírus do prazer que é entrar numa sala de aula. A última situação parece que continua pulsando em meu organismo.

A saída que encontrei foi regressar não aos meus tempos de Licenciatura, mas à minha época de aluno de Ensino Fundamental.[5] Esse foi um movimento interessante para que o frio na barriga se tornasse prazeroso como o é até hoje no início de cada semestre e não mais angustiante e beirando um ataque de ansiedade. Desta maneira, claro, não da forma como coloco agora, com as frases que elaboro hoje, passei a me questionar no caso das escolas, ano a ano e na Licenciatura, semestre à semestre: ora, qual a *operacionalidade* do termo *feudalismo*? Como trazê-lo naquele momento e no contemporâneo com os combates e debates que a BNCC atual coloca para a História e especificamente para

5. Na minha época, denominado Curso Ginasial.

o pouco do que restou à História Medieval? Cito a seguir o trecho de abertura para a nossa disciplina no documento:

> Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (BNCC, 2018, p. 397).

Só posso afirmar que seja no ontem ou amanhã, o termo *feudalismo*, não importa se na noção de Bloch (1939-1940);[6] Ganshof (1947); Boutruche (1959); Fourquin (1970); Anderson (1973); Guerreau (1980), etc., para não avançarmos muito, pois mais a seguir comentarei um pouco sobre os manuais que utilizo no curso de Licenciatura em História da

6. Para este tipo de citação, apenas nominal, colocarei em parênteses o ano de publicação da primeira edição em língua original, no entanto, quando for o caso, nas referências completas ao final do capítulo utilizarei o ano da edição manuseada por mim.

UFS e como tenho os manuseado lado a lado com o debate historiográfico e a documentação medieval: é operacional. E tais autores e tantos outros nos possibilitaram e possibilitam tal *operacionalidade*.[7]

Mais uma vez me valendo da autoanálise e de uma narrativa historiográfica que, defendo, parte da prática cotidiana: não me importa muito a visão restrita e quadrada sobre o lugar da História Medieval na formação de nossas meninas e meninos no Ensino Fundamental no conteúdo da atual BNCC. Tampouco, retomar a maneira como os medievalistas, medievistas, ou como lá nos denominamos e chamamos, conduzimos o debate com os colegas, sobretudo da área de estudos sobre a África Negra naquele período de idas e vindas na produção do texto que agora parece definitivamente ser colocado em prática. Por sinal, alguns de nós demoraram muito para se atentar que o mundo à nossa volta, dentro das universidades, no Ensino, na juventude e seus interesses que adentravam os muros até então quase intransponíveis das universidades públicas estava mudando. Orgulhosamente, posso dizer que o senso de *identidade*, principalmente, negra e indígena, enfim ocupava seus devidos e merecidos lugares, assim como um dia os campos de Antiga e Medieval tiveram que acotovelarem-se nos departamentos. Quantas vezes fui questionado em sala de aula nos últimos quatro, cinco anos, sobre o "lugar da História Medieval" e em tantas outras tive debates dos quais saí renovado e com um conhecimento enorme sobre História da África Subsaariana, quilombolas, massacres de povos indígenas no processo de colonização da região que corresponde hoje o Estado de Sergipe, etc. Ao mesmo tempo, pude demonstrar o quanto

7. Tomo o termo de empréstimo do Prof. Dr. Francisco García Fitz que em uma entrevista sobre o termo Reconquista fala sobre sua operacionalidade. De maneira muito simples e fácil de entender, se você pensa em reconquista, independentemente do anacronismo documental ou as tantas definições atribuídas ao termo, você tem uma noção ali inserida que é possível de iniciar um debate, até mesmo para desconstruir a noção tradicional do termo. O mesmo pode ser dito e aplicado sobre feudalismo. Hoje, por exemplo, já não enxergo mais como uma quimera o processo de tornar Idade Média – enquanto recorte histórico-cronológico – como um sinônimo de Feudalismo. Procuro a partir disso iniciar a metodologia aplicada na Licenciatura que explicarei caminhando para o término de meu capítulo neste livro.

pensar o Medievo no Ocidente e Oriente pode ser algo que vai além do tradicional.

É claro que isso tudo não significa que uma negra não deva ser medievalista e focar-se exclusivamente, não sei, no preconceito contra as religiões de matriz africanas no Brasil ou no seu lugar numa sociedade patriarcal e racista de maneira estrutural. Um indígena tenha que obrigatoriamente estudar o povo Xokó em Sergipe. Não! Tanto ela quanto ele podem estudar o que quiserem na História, com metodologia fundamentada, domínio da teoria e um aguçado senso de curiosidade. Essa é a questão: a Liberdade de querer saber, sem que isso descontinue o processo de ocupar os espaços acadêmicos. De todo modo, nós da medievística, brancas ou negros que já escolhemos tal caminho de pesquisa, não temos para onde correr: o fato é que a BNCC está aí e está como está. O combate segue outro trajeto daquele traçado alguns poucos anos atrás por nós quando emitimos cartas, nos mobilizamos, debatemos etc.

Como professor de História Medieval numa universidade pública, na Região Nordeste, me importa mais, seja neste momento de suas trajetórias ainda como adolescentes ou na formação de adultos como docentes na Licenciatura que é meu *locus* de atuação, apresentar e construir lado a lado em tal trincheira que é a aprendizagem, ferramentas que sejam efetivamente utilizáveis, mesmo para a futura médica que está sonhando e estudando no 6º ano do Ensino Fundamental em algum município do Estado da federação em que moro e trabalho, tanto quanto do futuro professor de História que fará mestrado profissional com o objetivo de apresentar um produto intelectual final que articule a aprendizagem do lidar com a terra no campo no século XXI e a rotação trienal encontrada na documentação medieval da Idade Média Central, ou que a professora, que eu ajudar a formar, mas que escolher o dia a dia das salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio, possa ter recursos para pensar a dominação feudal/senhorial tendo metodologia e conhecimento historiográfico suficientes para não cair no sumidouro

do anacronismo ao pensar comparativamente *servidão* com a *escravidão de africanas e africanos* no Brasil Colonial e Imperial. Porém, não deixar de trazer os dois temas à tona com os seus discentes, uma vez que a *servidão* tanto quanto a *escravidão negra* são modos de *dominação*, de relações entre *dominantes* e *dominados* e que, claro, variam nos seus modos de atuação na História, por isso, a comparação em História, enquanto metodologia, quando bem utilizada, é uma ferramenta fundamental para o ensino e o aprendizado.

Pode parecer utópico, mas, nos últimos onze anos lecionando na graduação em História numa Instituição de Ensino Superior Federal, somado ao difícil processo de me olhar no espelho enquanto ainda dava aulas em colégios particulares no Ensino Fundamental, reconhecendo minha arrogância (processo ainda presente no meu cotidiano como professor universitário e que não deixa de ser doloroso, pois a arrogância quando a reconhecemos no nosso próprio rosto dói, afinal "Narciso acha feio o que não é espelho", já diria Caetano Veloso), me possibilitou uma dinâmica que, volto a frisar, pensar o *feudalismo*, palavra por si só anacrônica se olhada na documentação medieval, como operacional e profícuo para fomentar interesse e consequentemente debate, não importando o espaço físico e o momento da formação discente/docente futuro.

Entre o presente e o passado: o uso dos "manuais" na Licenciatura em História e o *feudalismo*

Não há de se esperar neste tópico uma profunda análise dos manuais em uso ou quando usados em nossas Licenciaturas, eu estaria sendo tacanho e desonesto comigo e com aqueles que me são mais importantes: os autores que os escreveram. Nessa parte de meu texto me refiro àqueles entre os mais conhecidos e os mais "recentes" traduzidos para nossa língua. Como dito deste o início, parto de uma experiência de cotidiano, muito particular, inserida dentro de uma regionalidade

– também ela – própria, mas que acredito não ser muito diferente de quem compartilha suas reflexões em seus temas específicos neste livro. A maioria de nós pertence a uma mesma "geração", quando não, nos esbarramos em eventos e temos um ou outro contato mais próximo em comum. Ou seja, no geral, nos "conhecemos", nos lemos. Sei, por exemplo, que uns equilibram seus planos de ensino entre artigos e capítulos. Outros entre um ou mais livros base (manuais) e uma historiografia complementar de artigos que se preenche exemplificada com cotejamentos documentais. Faço parte do segundo grupo. Certamente, existem outras formas de trabalho. Já ouvi o relato de um colega num congresso que ele optava por usar somente documentos e que a historiografia era o complemento e que suas avaliações eram fundamentadas numa análise documental permitindo a consulta a tal material historiográfico. O importante no fim das contas – para a Licenciatura – é conseguirmos o equilíbrio entre docência e pesquisa para nós e para os discentes em formação para as salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio do nosso tão extenso país.

Há de se ressaltar que o próprio conceito de manual é muito relativo e não vejo muito consenso na sua definição. Explico melhor. Particularmente, trabalho em minhas aulas direcionando muito o conteúdo historiográfico junto ao tema de estudo da aula como um tipo de documento que reflete uma postura ideológica, um momento específico de escrita, uma escola X ou Y etc. Penso que isso proporciona ao encontro uma dinâmica que cria possibilidades para debates e apresentar várias vertentes sobre o conteúdo e as linhas historiográficas presentes no plano de ensino daquele semestre sobre determinado tema. No meu caso, ou melhor, explicitado no capítulo deste livro: o *feudalismo*. Logo, o próprio manual converte-se num "documento historiográfico" que se conjuga com um ou dois textos complementares (vistos também da mesma maneira) mais um documento medieval selecionado para debate. Essa vem sendo minha postura didática no decorrer dos últimos seis ou sete anos, pelo menos. Ou para ser mais exato, desde que defendi minha tese, em 2013.

Quando fui aprovado no concurso para História Antiga e Medieval no Departamento de História da UFS, havia acabado de defender minha dissertação de mestrado e ser aceito no curso de doutorado (2009), também no PPGHC-UFRJ. Durante alguns anos, não tive muita segurança – ou capital simbólico dentro do departamento e suas relações de força, mesmo que o respeito ao meu trabalho imperasse – para refletir de maneira mais cuidadosa e pessoal em como fazer isso ou aquilo quando relacionado aos conteúdos ministrados, principalmente, aqueles que eu considerava mais complexos. Recordo-me apenas de nunca perder de vista que estava formando professoras e professores, de que era uma Licenciatura e constantemente voltando-me à luta contra a minha arrogância. Curioso: um dia, um discente do curso noturno, cujo carinho guardo e cito constantemente a cada novo semestre como exemplo, após uma explanação erudita – mas aquela erudição de tablado alto – de minha parte sobre um debate específico de um assunto da historiografia da medievística, levantou a mão e questionou: "Ok, professor, tudo isso aí é bem interessante, mas como eu uso isso em sala de aula depois que eu me formar?". Madson, seu nome. Jamais o esquecerei. Pois aquela pergunta de fato mudou meu olhar e o tornou mais dolorido na frente do espelho a cada fim de dia. Eu não soube responder. Saberia hoje? Com alguma dúvida a revendo no papel, acho que sim, acredito que conseguiria responder.

Vejamos alguns exemplos para que isso fique mais claro, posto que o tom da relação entre História e Psicanálise certamente já chegou ao ponto de cansaço às pessoas que me leem.

Sendo assim, tomemos alguns manuais, não para criticá-los, mas para entendê-los como documentos historiográficos.

A primeira citação parte do importante livro e que me foi várias vezes uma tábua de salvação no início da docência na UFS conciliando com as matérias cursadas no doutorado:

> O feudalismo, do ponto de vista político, representava uma pulverização do poder que respondia melhor às necessidades de uma sociedade saída

> do fracasso de uma tentativa unitária (Império Carolíngio) e pressionada por inimigos externos (*vikings*, magiares etc.). Na verdade, as tendências centrífugas vinham desde o século IV, quando manifestaram e aceleraram o debilitamento do Império Romano. Naquele momento, com a busca da auto-suficiência por parte dos latifúndios, com a insegurança gerada pela penetração dos bárbaros e com as dificuldades nas comunicações, acentuou-se a ruralização da economia e da sociedade, levando os representantes do imperador a se verem limitados nas suas possibilidades de atuação. Os grandes proprietários rurais puderam, assim, usurpar atribuições do Estado: foi o caso, no começo do século V, da autoridade fiscal sobre os colonos, então delegada ao proprietário da terra na qual eles trabalhavam (FRANCO JR., 2006, p. 62).

A organização com capítulos voltados para "estruturas" do livro do professor Hilário Franco Júnior, um dos maiores medievalistas brasileiros, para mim que possuía apenas uma disciplina obrigatória de História Medieval, ou seja, mil anos de Ocidente e Oriente em apenas um semestre, foi a melhor e mais saudável saída para um recém professor universitário. Enquanto na disciplina optativa, chamada naquela época de História Medieval II, eu tive no primeiro semestre de concurso apenas quatro discentes matriculados dos quais apenas um comparecia às aulas e nem me lembro ao certo o que lecionei.

Com a mudança da grade dois ou três anos depois, o curso passou a ter duas disciplinas obrigatórias de História Medieval (*I* – Ocidente e Oriente entre os séculos IV e X e *II* – Ocidente e Oriente entre os séculos XI e XV) e uma disciplina optativa intitulada Tópicos Especiais em História Medieval.

Tal mudança foi caminhando com o próprio processo de confiança e finalização da tese de doutorado, na qual passei a observar a historiografia que trabalhava – estudei senhorios episcopais no século XII – como algo para além de um suporte ou norte, mas também eles documentos tão pertinentes quanto as doações senhoriais-episcopais e

crônicas que eram efetivamente minhas "fontes". Isso reverberou nas minhas aulas e na minha metodologia e didática do ensino de História Medieval.

O livro do professor Franco Jr. se manteve como sugestão para os alunos, por uma série de motivos que considero importante: sua organização, escrita agradável, erudição, indicações etc.

Do importante *A Sociedade Feudal* de Marc Bloch, passei a inserir um capítulo específico ao lado de algumas considerações suas em artigos disponíveis na Revista dos *Annales* e outros capítulos de manuais como *A Civilização do Ocidente Medieval*, de Jacques Le Goff (1964, tradução para português de 2005). Claro, era inevitável deixar de fora, mesmo sabendo que pouquíssimos discentes leriam o famoso debate ocorrido nos anos 90 na Revista *Past and Present* e pinceladas de autores como Alain Guerreau e seu *Feudalismo: um horizonte teórico* (1986).[8]

É neste ponto, nesse manejo da historiografia – devido minha experiência primeiro na qualificação de doutorado e depois na própria redação da tese para a defesa final – que optei por utilizar como manual para a disciplina obrigatória História Medieval I partes do livro *Introdução à Europa Medieval (300-1550)* de Wim Blockmans e Peter Hoppenbrouwers (2012), cotejando com outros clássicos e artigos.[9]

Porém, o mais interessante para implementar minha vontade de mesclar a postura entre docência e pesquisa, pensando a historiografia como um leque aberto ao debate foi a primeira parte do manual redigido por Jérôme Baschet (2004, publicação original). Sua verve historiográfica sem abandonar efetivamente uma escola que nunca morreu – isso é observável por exemplo no livro supracitado do medievalista Hilário Franco Jr. – a defesa de uma postura de tese com hipóteses pinceladas num quadro de vários tons. Em seu caso, especificamente,

---

8. Deixarei a lista de artigos utilizados para as referências ao final do capítulo.

9. Sobre a tradução deste manual, por duas ocasiões ouvi colegas se queixando quanto sua tradução ao português. Confesso não ter a capacidade de julgamento, uma vez que nunca tive acesso a edição em sua língua original e pela pouca experiência em tradução técnica.

entre outras o de longa duração, o uso do termo *civilização* etc. Talvez, sua presença como docente no México tenha despertado a vontade da aplicabilidade do conceito tão atrelado ao medievalista francês, que prefacia o livro, Jacques Le Goff.

De toda forma e com todas as críticas e debates que surgiram em torno do livro e sua utilização nos cursos de Licenciatura e Bacharelado (quando ainda existentes), Baschet possibilita ao professor e seus colegas de sala de aula uma exposição clara dos vieses historiográficos e uma vez ou outra posicionando-se. Pessoalmente, utilizo seu livro, apenas na primeira parte do curso de História Medieval II, preferindo mantê-lo como um aperitivo de curiosidade para que as alunas e alunos do curso busquem os textos que ele cita e que uso na montagem das aulas que são disponibilizados previamente.

Baschet parece render-se, por exemplo, ao conceito de *dominium* elaborado por Guerreau no decorrer dos anos entre artigos e seu livro *L'avenir d'un passé incertain: Quelle histoire du Moyen Age au* XXIe *siècle?* (2001).

É esse equilíbrio, sobretudo, na primeira parte de seu livro, entre a historiografia mais "clássica" Bloch, Duby, Anderson, etc..., e aquilo que até então não era paginado nos manuais, ao menos eu nunca havia percebido claramente, como os enfrentamentos entre o mutacionismo e a continuidade presentes como dito na *Past and Present* que, particularmente, mantiveram até meu último semestre lecionando (2019-2), antes do afastamento para pós-doutorado (2020), Baschet como uma sólida base para fomentos de debates acalorados e momentos de diálogo com o corpo discente de História Medieval II, principalmente, no que tange o tema *feudalismo*.

É comum no primeiro encontro com a turma desta disciplina[10] eu apresentar o que poderia sintetizar como três perspectivas inicialmente,

10. Que num equívoco de montagem de grade curricular é cursada como obrigatória concomitantemente com História Medieval I – parece, até a publicação deste livro, que este problema está sendo resolvido. Cabe salientar que as disciplinas de Teorias da História I e II também

claro, bem superficiais sobre o que seria o *feudalismo* ou ao menos como ele era/é entendido em alguns livros didáticos, digamos, mais tradicionalmente: **A**) uma escola institucionalista clássica, do Direito no seu sentido *ipsi litteris* das relações feudo-vassálicas e como consequência direta da fragmentação de um poder central, o que varia de tempo em tempo, para uns o fim do Império Romano Ocidental, para outros e mais estabelecido, com o fim do Império Carolíngio. É possível ainda encontrar em livros didáticos os termo *Regime Feudal* para tal fenômeno; **B**) o *Modo de produção Feudal* ou *Regime senhorial*, no qual vejo olhares dos mais diversos, alguns azedos por se considerarem *liberais* ou *neoliberais* e mais azedos ainda desde 2018 quando passei a incluir como leitura do curso partes d'*O progressista de ontem e o do amanhã: Desafios da democracia liberal no mundo pós-políticas identitárias*, de Mark Lilla (2018) e outros felizes por pensar em Marx, ao menos até chegar ao capítulo *Feudalismo*, do *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*, em que Alain Guerreau joga ao alto uma batata quente para muitos:

> Façamos uma rápida observação sobre Karl Marx. Hegel, no seu grande esquema da história, identificava os senhores medievais como proprietários e Marx fez o mesmo, obstruindo desta maneira o caminho para uma análise necessária. No entanto, a dialética hegeliana *Herr-Knecht* permitia voltar mais de perto ao assunto, e sobre este ponto encontram-se reflexões úteis, em particular nos *Grundrisse*. Revelando as estruturas do "fetichismo da mercadoria", Marx chegou a uma crítica decisiva dos fundamentos ideológicos da Economia política, mas ele não teve nem tempo nem energia para continuar a pesquisa em termos históricos, legando à posteridade somente o alicerce provisório e sem substância que constitui a noção indeterminada de "coação extra-econômica". Análises como as da "pretensa

---

enfrentam o mesmo problema, porém, as disciplinas possuem um quadro de três docentes, o que possibilita o rodízio. No caso da matéria de ensino de História Antiga e Medieval, as disciplinas que a compõem só contam comigo, responsável por História Medieval e com outro professor, especialista na área de História Antiga.

> acumulação primitiva" ou da "gênese da renda fundiária" contêm elementos de reflexão decisivos e sempre preciosos, mas nada que forneça sequer um início de hipótese sobre a especificidade da lógica de funcionamento e de evolução da sociedade feudal. Em suma, Marx não construiu nada que poderia ser considerado uma "teoria" da relação de produção feudal (GUERREAU, 2002, p. 442-443).

Triste, mas nem sempre é possível agradar a variedade de ideologias numa sala de aula, aliás, nunca me vi nessa função. A História para mim é um debate fundamentado num tripé muito claro: documentação, metodologia e teoria.

Finalmente, **C**) é muito comum encontrarmos uma explicação de tipo associativa que alguns, chamam de *escola medievalista*, atrelando-a muito ao nome de Marc Bloch e à uma ideia de que para haver uma sociedade de "tipo feudal" seria necessário que se identificar, *grosso modo*, a conjugação, presença entre os chamados regimes feudal e senhorial.

Deixo sempre, propositalmente, a maravilhosa perspectiva *dubyniana* em *O feudalismo? Uma mentalidade medieval*, praticamente uma resenha do conhecido livro *Que é o Feudalismo?* do já citado Ganshof, mas claro, é texto obrigatório de leitura, o que deixam tanto marxistas como liberais ou neoliberais um tanto amuados comigo.

A partir dessa introdução de aula muito sintética e em alguns pontos absurda, vide o quanto a escola institucionalista avançou, o materialismo histórico está anos luz do mero modelismo e o próprio Marc Bloch tem sido olhado com muito mais seriedade para além de sua importância como militante assassinado pelo nefasto regime nazista na França. Ele, por sinal, assim como Duby, deixou caminhos a serem trilhados que são verdadeiras aventuras e profícuas caminhadas pela investigação não somente na História Medieval, contudo, voltemos a Baschet e ao *feudalismo*.

Quando o autor finaliza sua exposição e debate fincada em três tipos de relações sociais, segundo ele "fundamentais [...] para dar conta da organização feudal: a relação senhores/dependentes; a distinção entre

nobres/não-nobres; a interdependência e a oposição cidades/campos" (BASCHET, 2006, p. 165). Ele não deixa de lado aquilo que me assombrava diante de meninas e meninos com seus onze ou doze anos entre os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. O medievalista prossegue:

> É preciso acrescentar as relações de vassalidade, que configuram parcialmente as hierarquias no seio do grupo dominante e lhe conferem uma coesão entremeada de rivalidades. Esta relação, entre um senhor e o vassalo que se declara seu "homem", por vezes, "de mão e de boca", é muito próxima daquela que liga um senhor do senhorio a deus dependentes; ambas, de resto, são pensadas em termos da relação entre o homem e Deus (dominus). Elas são, entretanto, de natureza e de importância radicalmente diferentes. A primeira concerne à ínfima minoria das classes dominantes, mas se beneficia da solenidade do ritual da homenagem; a segunda engaja a quase totalidade da população e põe em jogo o essencial das relações feudais de produção (BASCHET, 2006, p. 165).

No entanto, penso eu, é aqui que o *feudalismo* melhor atua por meio do uso de Baschet na formação de fomentadores de debates que hão de ser nossas professoras e nossos professores em suas salas de aula:

> Desde que se renuncie a considerar as relações vassálicas o coração da sociedade medieval, como queria a historiografia centrada nos aspectos institucionais e políticos, surge uma polêmica semântica. Mais do que continuar a falar de sociedade feudal, o que parece pôr a ênfase sobre o feudo e sobre as instituições da vassalidade que regulamentam sua transmissão, não seria melhor preferir a noção de sociedade senhorial? O que é certo é que o senhorio é, de fato, a unidade base, no seio da qual se instaura a relação de dominação e de exploração entre dominantes e dominados. O argumento é bastante válido, pois ele procura deslocar a ênfase da vassalidade para o senhorio e para a relação de *dominium* que nele se estabelece. Mas se pode também notar que a especificidade do senhorio – a junção do

> poder sobre as terras e do poder sobre os homens – é estreitamente associada ao desenvolvimento da feudalização, ou, melhor à disseminação da autoridade da qual ela é uma das modalidades. E, se as instituições vassálicas têm um papel na afirmação da dominação senhorial, elas contribuem de modo notável, embora em associação com outros laços, em particular os de parentela ou de amizade, para a distribuição das posições dominantes no seio da relação de *dominium*. Mas, sobretudo, os termos clássicos sociedade feudal e feudalismo remetem a uma convenção tão solidamente ancorada que é mais fecundo transformar a sua compreensão do que modificar seu nome (BASCHET, 2006, p. 165).

Durante algum tempo, tendi a concordar com Jérôme Baschet, por uma série de motivos. Mas, acho que é possível que haja *mutatis mutandis* para que o debate continue acalorado, ao menos e inicialmente nas Universidades para, de pouco a pouco, desaguarem no seu lugar mais importante: os Ensinos Fundamental e Médio. Tomo como exemplo, para encerrar este tópico e partir para as minhas conclusões, o terceiro capítulo do manual *História Medieval*, do professor e medievalista da Universidade de São Paulo (USP), Marcelo Cândido da Silva, lançado em 2019 pela Editora Contexto. Intitulado *A Dominação Senhorial*, ele traz passagens que – me parecem – expõem claramente a posição adotada pelo autor:

> A terra ocupava um lugar central nas sociedades do período medieval. A maioria esmagadora da população vivia no campo e obtinha, direta ou indiretamente, os meios de sua subsistência das atividades agrícolas, silvícolas e pecuárias. Isso é uma constante da história europeia, pelo menos até o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, não sendo, portanto, uma particularidade do período medieval. O que caracteriza esse período são as relações de dominação que se estabeleceram entre, de um lado, os senhores de terras e, de outro, aqueles que nelas trabalhavam (os camponeses) e mesmo os que habitavam nas proximidades dos centros de

> poder senhoriais. Essas relações que chamaremos aqui de "dominação senhorial", possuíam uma dimensão econômica: as obrigações monetárias ou em forma de serviço (corveias) que eram devidas pelos camponeses dependentes aos senhores em troca do direito de explorarem parcelas de terras cedidas por estes últimos. Contudo, elas iam além, englobando a proteção judiciária e militar oferecida pelos senhores tanto aos camponeses como aos habitantes dos arredores dos vilarejos, das vilas, etc. Essa dominação incluía, igualmente, a cobrança de impostos ou mesmo a extorsão, mediante do uso da força militar, de bens e serviços das populações rurais por parte desses senhores. A dominação senhorial não existiu de maneira homogênea na Europa Ocidental, nem se exerceu da mesma forma no campo e nas aglomerações urbanas, como veremos ao longo deste capítulo (SILVA, 2019, p. 43-44).

Como é possível observar, o professor Marcelo Cândido não se furta de enfrentar a querela semântica à qual Jérôme Baschet – querendo ou não – se esquiva um pouco. A questão aqui não é chegar ao ponto de montar num cavalo de batalha e redigir artigos manifestos como o clássico da historiadora Elizabeth Brown (1974) que ainda hoje é interessantíssimo e de leitura fundamental. Mas, tentar olhar um pouco mais um tema que, para muitos parece fato consumado. Vejamos essa minha última citação ao livro do medievalista brasileiro Marcelo Cândido da Silva:

> A dominação econômica, política e jurídica da aristocracia é denominada "Senhorio territorial". Seu apogeu, entre os séculos XI e XIII, correspondeu ao período que os historiadores chamavam de "Feudalismo clássico", no qual o Senhorio estendeu-se sobre o conjunto das populações rurais, incluindo parte importante das comunidades camponesas livres. O termo "Senhorio" é hoje mais utilizado do que "Feudalismo", em primeiro lugar, porque consegue definir, de maneira mais ampla, tanto as relações entre a aristocracia fundiária e os camponeses, livres

> e não livres, quanto as relações no interior da própria aristocracia. "Senhorio" permite atentar para o fato de que a dominação aristocrática no período medieval consistiu em um controle não somente do espaço, mas também dos homens. "Feudalismo" privilegia as relações interpessoais, estando por demais associado à vassalagem, conjunto de relações hierárquicas de uma pequena parcela do mundo aristocrático, nascidas da concessão de um "feudo" (um bem imobiliário, uma renda, um benefício) por um membro da aristocracia a outro. Embora "feudo" esteja presente nos textos do período medieval, "Feudalismo" aparece apenas no século XVII e designa os privilégios da nobreza que foram estabelecidos na época moderna e que, mais tarde, seriam abolidos pela Revolução Francesa. O "Senhorio" também é um termo moderno, mas seu uso tem a vantagem de permitir uma visão mais ampla do fenômeno da dominação senhorial, o qual não se restringia apenas à aristocracia e incluía os camponeses dependentes e os camponeses livres, chegando a alcançar até mesmo os habitantes de burgos, vilas, vilarejos e cidades (SILVA, 2019, p. 45).

Operacionalidade. Se por um lado, Baschet tenta estancar ou mesmo deixar de mexer numa cicatriz bem visível, Marcelo Cândido, por sua vez, constata e se posiciona que a amplidão do termo *senhorio* não é um expurgo do *feudalismo*.[11]

No mais, é importante não esquecer do trânsito intelectual que Cândido da Silva tem com a medievalística francesa já há tempos. Sua posição em seu manual não é de criar uma polêmica, ao contrário, considero muito claramente como uma abertura à escrita da história do *feudalismo* no século XXI, enfim trazendo à tona novamente – porém em um manual – o imbróglio *senhorio/feudalismo* – mesmo que em pequeno número outros já o fizeram e continuam tentando

11. Ao menos é essa a minha interpretação ao importante livro do professor Marcelo Cândido da Silva.

alertar sobre isso, no entanto, em trabalho de cunho muito específicos. A introdução de seu terceiro capítulo é um ótimo exemplo de como *feudalismo* é um termo operacional para o que eu me propus demonstrar nesse texto e por tabela ainda nos chama atenção sobre o *senhorio*.

O fim do início

O *futuro passado*, como demonstrou tão significativamente bem Reinhart Koselleck (1979), é o movimento que deve ser melhor praticado no xadrez da História. Nesse tabuleiro de narrativas que se confluem, e das quais muitas vezes ignoramos que por trás das páginas anteriormente brancas e agora preenchidas com conclusões, há o olhar-se no espelho e muitas vezes ignoramos que o reflexo de qualquer pesquisa é o rosto de quem a conduziu. Se uma aluna ou um aluno, mais do que medievalistas de qualquer parte, me questionassem agora, no exato instante em que meus dedos tateiam o teclado do computador buscando o fim: *Qual lugar do feudalismo na formação docente de História no século XXI?*, eu resumiria de antemão que ele tem e sempre terá lugar cativo no que eu considero os componentes da essência da História desde o último século e, talvez, mais urgentemente nos dias atuais aqui no Brasil ou no rincão mais distante no qual minha voz jamais ecoe em texto: a construção do franco debate, da crítica honesta, de voltarmos a pensar a sociedade. Dito isso, finalmente apenas sorriria e diria que ainda estamos escrevendo o futuro, o *futuro passado*. E me lembraria, como num *gran finale*, do mestre Aldir Blanc Mendes (2013, p. 254), em uma de suas letras, essa sobre melodia do pianista Cristóvão Bastos, intitulada *Recomeçando o fim*: "Muito além do que vivi está você num sonho onde as estrelas nascem" e sairia da sala de aula cantarolando com algum novo velho livro debaixo dos braços e o suor escorrendo no canto da fronte, já pensando no próximo passo a ser dado e no frio na barriga para a próxima aula.

Sobre o autor:

Bruno Gonçalves Alvaro é Professor Associado I de História Medieval no Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente realiza estágio pós-doutoral sênior no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília - PPGHIS/UnB (2020-2021), sendo supervisionado pela Profa. Dra. Maria Filomena P. da Costa Coelho. Nesta pesquisa investiga os mecanismos políticos de Alfonso VII frente ao avanço senhorial-episcopal entre os anos de 1111 a 1157, ao mesmo tempo em que analisa as perspectivas historiográficas a respeito do feudalismo e do senhorio na Hispania Medieval. Possui pós-doutorado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – PPGHIS/UFMT (2014-2015), no qual, sob a supervisão do Prof. Dr. Leandro D. Rust, pesquisou as relações políticas inseridas na guerra e no senhorio entre os períodos de governo episcopal de Urbano II (1088-1099) e Calisto II (1119-1124). Possui Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas Simonsen (2005); mestrado (2008) e doutorado em História Comparada (2013) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ). Entre março de 2016 a março de 2018, exerceu o cargo de Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe – PROHIS/UFS. É líder do Grupo de Pesquisa Dominium: Estudos sobre Sociedades Senhoriais (CNPq-UFS). E-mail para contato: brunoalvaro@ufs.br

Referências

Fonte:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Último acesso em: 10 set. 2020. Documento também disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Último acesso em: 10 set. 2020.

Bibliografia:

ABELS, Richard. The Historiography of a Construct: "Feudalism" and the Medieval Historian. **History Compass**, Chichester, Vol. 7, Num. 3, p. 1008-1031, 2009.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. São Paulo: Unesp, 2016.

BAGGE, Sverre; GELTING, Michael H.; LINDKVIST, Thomas. (Eds.). **Feudalism: new landscapes of debate**. Turnhout, Belgium: Brepols Publishers, 2011. The medieval countryside, v. 5.

BARBERO, Abílio; VIGIL, Marcelo. **El feudalismo en la Península Ibérica**. Barcelona: RBA Coleccionables, 2006.

BARTHÉLEMY, Dominique. **A cavalaria**: da Germânia antiga à França do século XII. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010

BARTHÉLEMY, Dominique. Senhorio. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. (Coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru, SP; São Paulo, SP: EDUSC; Imprensa Oficial do Estado, 2002. V. 2, p. 465-476.

BARTHÉLEMY, Dominique. Parentesco. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. (Dir.). **História da vida privada**. Da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 96-161.

BARTHÉLEMY, Dominique. ¿Revolución o mutación feudal? Una crítica. In: ESTEPA, Carlos; PLACIDO, Domingo. (Coords.); TRIAS, Juan. (Ed.). **Transiciones en la antigüedad y feudalismo**. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas, 1998, p. 117-129.

BARTHÉLEMY, Dominique. La théorie féodale à l'épreuve de l'anthropologie (note critique). **Annales. Histoire, Sciences Sociales**. Paris, 52e année, Num. 2, p. 321-341, 1997.

BARTHÉLEMY, Dominique; WHITE, Stephen D. The "Feudal Revolution". **Past and Present**, Oxford, Num. 152, p. 196-223, aug. 1996.

BARTHÉLEMY, Dominique. La mutation féodale a-t-elle eu lieu? (note critique). **Annales. Économies, Sociétés, Civilisations**. Paris, 47e année, Num. 3, p. 767-777, 1992.

BASCHET, Jérôme. **A Civilização Feudal**: do ano 1000 à Colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BISSON, Thomas N. The "Feudal Revolution": Reply. **Past and Present**, Oxford, Num. 155, p. 208-225, may, 1997.

BISSON, Thomas N. Medieval Lordship. **Speculum**, Cambridge, Vol. 70, Num. 4, p. 743-759, oct., 1995.

BISSON, Thomas N. The "Feudal Revolution", **Past and Present**, Oxford, Num. 142, p. 6-42, feb., 1994.

BISSON, Thomas N. The Problem of Feudal Monarchy: Aragon, Catalonia, and France, ***Speculum,*** Cambridge, Vol. 53, Num. 3, p. 460-478, jul. 1978.

BISSON, Thomas N; BONNASSIE, Pierre. et al. **Estructuras feudales y feudalismo en el mundo medieterráneo (siglos X-XIII)**. Barcelona: Crítica, 1984.

BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BLOCH, Marc. Féodalité, vassalité, seigneurie: à propos de quelques travaux récents. **Annales d'histoire économique et sociale**. 3e année, Num. 10, p. 246-260, 1931.

BLOCKMANS, Wim; HOPPENBROUWERS, Peter. **Introdução à Europa Medieval (300-1550)**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

BOUTRUCHE, Robert. **Seigneurie et Féodalité. I: le premier âge des liens d'homme à homme**. Paris: Aubier, 1959.

BOUTRUCHE, Robert. **Seigneurie et féodalité 2: L'Apogée, XIe-XIIIe siècles**. Paris: Aubier, 1970.

BROWN, Elizabeth A. R. The Tyranny of a Construct: Feudalism and Historians of Medieval Europe. **The American Historical Review**, Oxford, Vol. 79, Num. 4, p. 1063-1088, oct., 1974.

DUBY, Georges. **As Três Ordens ou o Imáginário do Feudalismo**. Lisboa: Estampa, 1994.

DUBY, Georges. O feudalismo? Uma mentalidade medieval. **A Sociedade Cavaleiresca**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 49-56.

FOURQUIN, Guy. **Senhorio e Feudalidade na Idade Média**. Lisboa: Edições 70, 1987.

FRANCO JR. Hilário. **A Idade Média**: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GANSHOF, François-Louis. **Que é o feudalismo?**. Lisboa: Europa-América, 1976.

GUERREAU, Alain. Feudalismo. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. (Coord.) **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru: Edusc; São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 2002. V.1, p. 437-455.

GUERREAU, Alain. **L'avenir d'un passé incertain**: Quelle histoire du Moyen Age au xxie siècle? Paris: Seuil, 2001.

GUERREAU, Alain. Fief, féodalité, féodalisme. Enjeux sociaux et réflexion historienne. **Annales. Économies, Sociétés, Civilisations**, Paris, 45e année, Num. 1, p. 137-166, 1990.

GUERREAU, Alain. **Feudalismo**: um horizonte teórico. Lisboa: Edições 70, 1986.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio, 2006.

KULA, Witold. **Teoria Economica del Sistema Feudale**: Proposta di un modelo. Torino: Einaudi, 1970.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

LILLA, Mark. **O progressista de ontem e o do amanhã**: Desafios da democracia liberal no mundo pós-políticas identitárias. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LOYN, Henry R. (Org.). **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

REYNOLDS, Susan. The problem of feudalism. In: ___. **Fiefs and Vassals**: The Medieval Evidence Reinterpreted. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 1-16.

SARASA SÁNCHEZ, Esteban; SERRANO MARTÍN, Eliseo. (Eds.). **Estudios sobre señorío y feudalismo** (**Homenaje a Julio Valdeón**). Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2010.

SILVA, Marcelo Cândido da. **Idade Média**. São Paulo: Contexto, 2019.

TARRIT, Fabien. A transição do feudalismo ao capitalismo interpretada pelo marxismo analítico. **Crítica Marxista**, Num. 45, p. 63-91, 2017.

VALDEÓN BARUQUE, Julio. **El feudalismo**. Madrid: Alba, 1999.

VIANNA, Luiz Fernando. **Aldir Blanc**: Resposta ao Tempo (Vida e Letras). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

WICKHAM, Chris. Abordagens Marxistas sobre a Idade Média, Algumas Questões e Exemplos. **Mare Nostrum: Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, Vol. 3, Num. 3, p. 224-244, 2012.

WICKHAM, Chris. La otra transición: del mundo antiguo al feudalismo. **Studia historica**. Historia medieval, Num. 7, p. 7-36, 1989.

O conceito de Antiguidade Tardia na formação de professores

Kelly Mamedes
Marcus Cruz

Introdução

A Antiguidade Tardia é um conceito e uma periodização histórica que desde o último quartel do século passado progressivamente firmou um lugar no campo historiográfico, nas palavras de Jean-Michel Carrié e Aline Rouselle: "Nos dias de hoje, nós podemos afirmar que a Antiguidade Tardia adquiriu definitivamente um direito cidadania: não somente a expressão, mas também o período cronológico que designa e que procura reabilitar" (CARRIÉ e ROUSELLE, 1999, p. 11).

Por um lado, a Antiguidade Tardia é um conceito que busca ultrapassar as noções de crise e decadência, que durante longo tempo marcaram a análise dos últimos séculos da dominação romana das regiões em torno do Mar Mediterrâneo, por uma perspectiva que valoriza as ideias de continuidade e transformação. Por outro, não podemos esquecer que a essa concepção também se apresenta como uma periodização.

No atual regime de historicidade, a periodização, por sua vez, se constitui em um instrumento analítico imprescindível para o conhecimento histórico, especialmente para o ensino de história, uma vez que sendo uma forma de classificação e hierarquização dos elementos constitutivos do processo histórico consiste numa maneira, ainda que não a única, de tornar a realidade histórica senão inteligível pelo menos possível e passível de ser pensada, conhecida e transmitida.

Desta forma, propor a discussão do conceito de Antiguidade Tardia a partir de sua dimensão temporal se mostra duplamente importante na formação dos profissionais da história nas primeiras décadas do século XXI. Em primeiro lugar, por romper com uma periodização tradicional do processo histórico, mas ainda vigente e largamente difundida, qual seja aquela que começou a ser estabelecida no século XVI e que prevê uma Antiguidade seguida por uma Idade Média que será substituída pelo Mundo Moderno e a Época Contemporânea. Em segundo lugar, é uma forma de refletir acerca do processo histórico manejando um instrumental analítico fundamental que é a periodização.

Nesse sentido, entendemos ser necessário tecermos algumas considerações acerca da periodização como instrumental analítico para o professor de história.

A periodização como instrumental analítico

A periodização enquanto um instrumental analítico está alicerçada em um conjunto de operações metodológicas e conceituais. Em primeiro lugar, procura articular de um lado os mais diversos testemunhos e vestígios deixados por uma sociedade. Tal conjunto documental é agrupado a partir de elementos que se consideram ser contemporâneos e que são alinhados por ordem de sucessão. Por outro lado, são identificados aspectos que não são visíveis, mas são reconstituíveis, conferindo-lhes assim um conteúdo, sem as quais essas dimensões ficariam vazias.

Os testemunhos e vestígios assumem deste modo um significado, tornando-se as manifestações visíveis de um contínuo social, econômico, cultural, religioso, etc. As diferenças qualitativas dos testemunhos e vestígios e/ou as diversidades das estruturas, bem como as diferentes relações estabelecidas entre elas, correspondem às descontinuidades que se supõe ter sido produzidas nesta mesma realidade e que justificam a sua divisão em épocas.

Desta forma, cada periodização faz parte, portanto, do conjunto de operações cognitivas que estabelecem as relações entre o factual e o conceitual. Construir uma periodização significa admitir que a sucessão dos fatos não é uma simples aparência, mas nos reenvia para algo de real. Algo que é inacessível de forma imediata, mas que possui uma espessura temporal, ou seja, que está inscrita no tempo. Ora, é exatamente este tipo de operação cognitiva que permite pensar o devir histórico, cuja especificidade do tempo lhe confere uma direção que de outra forma não teria.

Toda a periodização apresenta, então, dois aspectos fundamentais, a saber: o factual e o conceitual. O aspecto factual historicamente variável das periodizações corresponde a um aspecto conceitual que também possui historicidade. Em outras palavras, o problema da periodização se relaciona intrinsecamente tanto com as escolhas teóricas presentes no discurso historiográfico quanto nas demandas e lutas presentes numa sociedade em um determinado momento, ou seja, é a partir de uma certa concepção histórica e dos questionamentos presentes no meio social que construímos a periodização.

A periodização é, sem lugar a dúvidas, um instrumento fundamental de análise histórica que encontra suas origens na própria essência do suceder histórico e na sua apreensão pelo historiador. Pois, como afirma Benedetto Croce: "pensar a história é periodifica-la" (CROCE, 2006, p. 406).

A necessidade de utilização do recurso analítico da periodização decorre da necessidade do historiador de manejar certos instrumentos que permitam articular o objeto de suas pesquisas e a exposição coerente dos resultados destas. Como afirma Chatelet: "(...) necessariamente, o discurso sobre a realidade histórica deve ordenar-se em torno de polos que, de um lado, confiram a exposição uma certa unidade e de outra permitam integrar a diversidade dos acontecimentos sob determinadas perspectivas que transformem a simples continuidade em conexão significativa." (CHATELET, 1962, p. 115).

Segundo Halkin, a periodização é o principal instrumental analítico do historiador: "...não existem categorias propriamente ditas fora das categorias periodológicas: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Tempos Modernos, Época contemporânea, etc." (HALKIN, 1969, p. 31).

A utilização por parte do historiador do instrumental analítico da periodização se revela, portanto, inerente ao trabalho historiográfico, como condição para a construção do conhecimento histórico, mesmo que seja apenas aquela baseada na sucessão dos séculos.

Entendemos que o recurso a periodização na construção do conhecimento histórico, bem como no ensino de História, se constitui enquanto um esforço analítico e interpretativo do profissional da História que busca estabelecer o ritmo do devir histórico e demonstrar que os recortes temporais deste devir não possuem apenas um valor referencial, senão apresentam uma estrutura e originalidade sempre a partir das questões e problemáticas propostas pelo historiador. Como afirma Van de Kieft: "...a divisão da história em períodos consistirá pois, no final das contas, em analisar uma civilização em seus elementos constitutivos, desentranhar sua estrutura, estabelecer uma hierarquia entre seus diversos setores, descobrir suas linhas recíprocas, aproximar suas diferentes evoluções" (VAN DE KIEFT, 1969, p. 52).

A periodização se constitui, portanto, como um instrumento analítico no processo cognitivo do historiador que encontra-se em estreita relação tanto com a natureza dos fenômenos investigados quanto com a dinâmica temporal e espacial. Nas palavras de Fasoli:

> (...) o período histórico se apresenta como um lapso de tempo que é uma unidade ideal, cuja essência se identifica com a existência de um fato ou de uma ideia ou com um complexo de fatos e ideias que domina e predomina, que constituem um verdadeiro "problema central" e confere ao período histórico seu caráter e seu ritmo interior, distinguindo-o de todos os outros períodos, caracterizados por sua vez por outros e diversos problemas. (FASOLI, 1970, p. 21).

Desta forma, a periodização se constitui enquanto um instrumento analítico múltiplo devendo e podendo se revestir de diversas formas segundo as modalidades e amplitudes dos fenômenos investigados, a dimensão temporal em que articulam e o âmbito espacial. Em qualquer caso, os critérios utilizados para estabelecer a periodização deverão ser flexíveis e dinâmicos como o próprio devir histórico e principalmente se articularem com os questionamentos e problemáticas apresentadas pelo historiador.

A partir dessas concepções da periodização enquanto um instrumental analítico, como pensar a Antiguidade Tardia? O que faz da Antiguidade Tardia uma etapa do devir histórico?

A Antiguidade Tardia como período histórico

Para Maria Victoria Escribano Paño: "(...) a elaboração da categoria cronológica e historiográfica da Antiguidade Tardia e sua transformação em disciplina foi o acontecimento mais relevante no âmbito da periodização (...)" (ESCRIBANO PAÑO, 2016, p. 177). Na medida em que essa categoria tanto propõe a superação das noções de crise e decadência como fatores centrais para pensar o período, mas também por romper com uma tradição acerca dos limites entre a Antiguidade e o Medievo.

Nesse sentido, a nova periodização proposta pelos historiadores se encontra intrinsecamente articulada com uma visão acerca desse momento que valoriza as ideias de continuidade e transformação.

A "Antiguidade Tardia" como um período possui uma história complexa, com momentos em que as questões a ela relativas se intensificam, como, por exemplo, após as duas Grandes Guerras do século XX. No entanto, partiremos nossa discussão das obras de dois autores, Henri-Irénée Marrou e Peter Brown, que segundo Aldo Marcone colocaram os termos do atual debate acerca da temática (MARCONE, 2004, p. 13).

A obra de Marrou defende a valorização literária e dos valores artísticos da Antiguidade Tardia. O "retractatio" incluído por Marrou na

segunda edição do seu livro *Saint Augustin et le fin de la culture antique* afirma que a noção de declínio não se sustenta quando aplicada à cultura antiga tardia:

> É este julgamento que eu creio ser necessário retificar hoje; o distanciamento me permite perceber as raízes do meu erro: ele repousa sobre uma análise insuficiente dos conceitos em minha obra. Quero reagir contra uma abordagem negativa que os neo-clássicos impuseram a um longo tempo aos estudos franceses que continuam a manifestar no termo vagamente pejorativo de Baixo Império. Porém acabei abordando aquele estudo com noções oriundas desta tradição com a qual eu pretendia romper. Este é o caso, para começar, da noção de decadência. (MARROU, 1958, p. 663-664).

No entanto, é na obra publicada em 1977 intitulada *Decadência Romana ou Antiguidade Tardia? III-VI século* que Henri-Irénée Marrou desenvolve de forma mais madura a sua concepção acerca do conceito de Antiguidade Tardia. Sua ideia fundamental é de que neste momento se configura um novo momento do devir histórico, em suas palavras:

> Deveríamos admitir definitivamente que a Antiguidade Tardia não é somente a última fase de um desenvolvimento contínuo, senão outra Antiguidade, outra civilização, que temos que aprender a reconhecer sua originalidade e a julgar por si mesma e não através dos cânones de idades anteriores. (MARROU, 1980, p. 15).

O historiador francês salienta claramente a originalidade do período tardo antigo que diferem tanto da antiguidade clássica quanto na medievalidade. Essa originalidade é que permite a afirmação de que estamos diante de um momento próprio e específico do devir histórico e que, por isso, exige uma nova periodização que supera os antigos limites entre a Antiguidade e a Idade Média.

A originalidade do período tardo antigo está centrada, segundo Marrou nos aspectos culturais e religiosos desse momento histórico. O autor afirma que na Antiguidade Tardia encontramos uma nova religiosidade:

> (...) a Antiguidade Tardia nos aparece como um período distinto, em que o homem mediterrâneo se sente antes de tudo como um homem religioso (...) Uma vez mais, as preocupações religiosas passam a ocupar o primeiro plano da existência (...) Esta segunda religiosidade, dizíamos, é, por outro lado, claramente uma nova religiosidade: não se trata de um renascimento ou ressurgimento da primeira (...) (MARROU, 1980, p. 49).

O trecho citado demonstra o esforço de Marrou em realçar a originalidade da religiosidade tardo antiga. O autor salienta também que assim como na Antiguidade Clássica o sagrado é novamente recolocado como elemento fundamental da vida humana nesse momento. No entanto, apesar disso a forma como a religião assume na Antiguidade Tardia se apresenta como diferente do idade clássica.

No que concerne ao elemento cultural, Henri-Irénée Marrou insiste na argumentação da originalidade da cultura e da arte tardo antiga ainda que essas sejam tributárias das tradições e da herança da *Paideia* romano-helenística:

> O historiador comprova com assombro: não existe uma notável diferença entre o conteúdo e os métodos de ensino, nem entre as formas da vida intelectual na Antiguidade Tardia e o que se observa na civilização helenística e romana do Alto Império. (...) A cultura – em grego Paideia; em latim humanitas – segue sendo como na época helenística, "o mais belo e precioso bem que possuímos na vida" (MARROU, 1980, p. 68).

O aspecto central da argumentação de Marrou para sustentar a originalidade da Antiguidade Tardia e por conseguinte sua autonomia

como período histórico é a ideia da mudança dentro da continuidade, que inclusive é o título de um dos capítulos de sua obra *Decadência Romana ou Antiguidade Tardia? III-VI século*, como podemos perceber no seguinte trecho da obra citada:

> Sem dúvida alguma, a realidade histórica é sempre muito complexa e, seja qual for a época que se examina, a análise descobre, sobrepondo-se a consciência ou a conduta dos mesmos homens, ao lado da ideologia dominante, restos do passado, mais ou menos formais, que ainda perduram junto com os primeiros presentimentos do novo espírito que dominará um dia (MARROU, 1980, p. 23).

Esse argumento, qual seja da mudança, da transformação na continuidade, iremos encontrar no outro autor cuja obra recoloca os termos do debate acerca da Antiguidade Tardia: Peter Brown.

A obra de Brown é ponto de referência necessária na discussão concordando-se com ele ou não. Se Peter Brown não é o criador da expressão Antiguidade Tardia, é certamente ele é o seu grande propagador. Diante da importância do autor para o debate é necessário discutir mais detidamente suas concepções.

Apesar de não ter sido sua primeira obra publicada *O fim do Mundo Clássico: de Marco Aurélio a Maomé. 150-750* é aquela que torna Peter Brown conhecido nos círculos acadêmicos dedicados ao estudo da Antiguidade. A obra apresenta logo em seu parágrafo inicial o escopo do seu trabalho:

> Ocupamo-nos, neste livro, da evolução da sociedade e da cultura. Queremos que o leitor saiba como, quando porque é que o último período do mundo antigo difere da civilização "clássica", porque é que as grandes transformações deste período determinaram, por sua vez, a evolução da Europa do Ocidente e do Levante. (BROWN, 1972, p. 7).

A proposta do autor apresenta-se como uma abordagem social e cultural do período ressaltando o legado deste momento para as sociedades bizantina, islâmica e medieval.

As duas principais ideias que norteiam a argumentação nesta obra são, por um lado, compreender a Antiguidade Tardia não como um momento de decadência e declínio, mas sim como uma época de grande criatividade e inovação que se manifestam principalmente na religião e na cultura: "O sentimento de uma 'explosão' da energia divina no mundo interior do indivíduo tem efeitos revolucionários. Em muitos homens e mulheres humildes despertam, subitamente, o poder formativo da cultura clássica e as sanções habituais do comportamento." (BROWN, 1972, p. 55). Por outro lado, na afirmação da existência de uma continuidade com o passado, a Antiguidade Tardia é a legitima herdeira do legado clássico e irá perpetuar essa herança:

> Grupo algum de romanos idealizará jamais Roma tão entusiasticamente como os poetas e oradores do fim do século IV e começos do século V. O mito de Roma, que havia de obcecar os homens da Idade Média e do Renascimento – Roma æterna, Roma concebida como clímax da civilização, destinado a continuar sempre –, não foi criado pelos homens do Império Romano clássico; foi um legado direto do forte patriotismo do mundo latino do fim do século IV." (BROWN, 1972, p. 55).

A obra *O fim do Mundo Clássico: de Marco Aurélio a Maomé. 150-750. AD 150-750* se estrutura a partir de uma tensão entre continuidade e ruptura. A Antiguidade Tardia é conceituada como um momento histórico onde se estabelece uma dialética entre a inovação e a conservação: "Quando nos ocupamos do último período do Mundo Antigo, vemo-nos entre a contemplação saudosa das velhas ruínas e as aclamações esperançosas de um mundo novo." (BROWN, 1972, p. 7). A originalidade do período se encontra nesta dinâmica entre o antigo e o novo, a sua essência é ser uma época de transição.

A abordagem de Peter Brown da Antiguidade Tardia abandona os conceitos de decadência e de declínio substituídos pelos de transformação e transição. O pessimismo do final do século XIX e do entre guerras havia sido substituído pelo otimismo advindo da vitória dos valores civilizacionais ocidentais na II Guerra, (democracia e capitalismo), pela reconstrução da Europa e principalmente pela forte expansão do capitalismo do pós-guerra. A civilização ocidental não se encontra mais em risco no início da década de 70 do século XX. Os problemas a serem enfrentados são de outra ordem, contemplando, fundamentalmente, a forma e a maneira de incorporação de novos grupos a esta civilização: os imigrantes oriundos do processo de descolonização, as mulheres do movimento feminista, os jovens estudantes do maio de 68, entre outros. Esta passagem de *O fim do Mundo Clássico: de Marco Aurélio a Maomé. 150-750* nos parece paradigmática:

> Como aproveitar um grande passado sem uma modificação aniquiladora; como mudar sem destruir as raízes; e sobretudo, como proceder, com desconhecidos pelo meio, com homens postos de lado por uma sociedade aristocrática tradicional, pensamentos privados de expressão por uma cultura rotineira, necessidade alheadas de uma religião convencional, estrangeiros de paragens distantes – **tais são os problemas que toda a sociedade civilizada se vê obrigada a defrontar** (grifo nosso). (BROWN, 1972, p. 8).

Peter Brown está se referindo ao mundo tardo antigo, mas sua palavra bem poderia ser aplicada, como ele próprio afirma, a toda a sociedade civilizada, portanto, ao Ocidente contemporâneo.

A inovadora leitura da Antiguidade Tardia proposta por Brown teve um grande impacto, levando Averil Cameron a falar em termos inequívocos, de um "modelo browniano" ou "Visão browniana." A influencia da abordagem do historiador irlandês pode ser medidos a partir de três elementos. Em primeiro lugar, a repercussão intelectual da obra. A contribuição do autor é, sem lugar a dúvidas, a mais relevante e de maior

impacto neste campo de estudos. O segundo critério é o de cunho institucional. A obra de Peter Brown criou condições para a aproximação de grupos de pesquisadores que trabalhavam com temáticas ligadas ou ao fim do mundo antigo ou o início da Idade Média. Nas palavras de Hervé Inglebert: "A Antiguidade Tardia era um conceito, ela se tornou uma disciplina universitária, como suas cadeiras, suas revistas, seus colóquios..." (INGLEBERT, 2011, p. 406). O terceiro elemento é de cunho metodológico. A abordagem temática e metodológica de Brown influenciou diversos historiadores, tais como Averil Cameron, Aline Rouselle, Charles Piétri, Andrea Gierdina, Mario Mazza, Alexandre Demantdt, entre outros. No entanto, é importante ressaltar que fora das temáticas religiosas, culturais e artísticas a abordagem de Peter Brown não apresenta a mesma influência.

O recorte cronológico da Antiguidade Tardia apresenta uma variedade de propostas bastante significativas. Na obra, que podemos considerar como um dos marcos fundadores da Antiguidade Tardia, *O fim do Mundo Clássico: de Marco Aurélio a Maomé. 150-750*, Peter Brown estabelece seus marcos entre o final da dinastia dos Antoninos, por um lado, e a ascensão do poder islâmico abássida, por outro. Escreve o historiador irlandês para justificar suas escolhas cronológicas:

> O estudo deste período obriga-nos a observar constantemente as tensões entre as mudanças e a continuidade no característico mundo que cerca o Mediterrâneo. Por um lado, é então que algumas velhas instituições (cuja ausência pareceria quase impossível a um homem, cerca de 250) desaparecem irrevogavelmente. Em 476 cai o Império Romano do Ocidente; em 655, desaparece do Oriente o Império Persa... Espanta-nos por outro lado, as novidades do começo deste período: por que se torna cristã a Europa, e o Oriente se torna muçulmano; por que se mostra dotado de qualidades "contemporâneas" a nova arte abstrata desta época; por que nos surpreendem os escritos de homens como Plotino e Agostinho... (BROWN, 1972, p. 7).

As escolhas cronológicas de Brown nos parecem claras. Esta nova etapa de devir histórico, a Antiguidade Tardia, marcada pela tensão entre a continuidade e a ruptura, estende-se do momento em que as estruturas do mundo Greco-romano clássico iniciam o seu processo de desaparecimento, neste caso, após o fim do reinado de Marco Aurélio, este que poderíamos entender como o último imperador a honrar as antigas tradições e, por outro, lado a ascensão e consolidação do poder islâmico na bacia do Mediterrâneo. Na periodização proposta por Peter Brown confluem dois recortes temporais clássicos. O início da Antiguidade Tardia em *O fim do Mundo Clássico: de Marco Aurélio a Maomé. 150-750* coincide com o início da decadência romana em *História do Declínio e Queda do Império Romano* de Edward Gibbon: "Se fosse mister determinar o período da história do mundo durante o qual a condição da raça humana foi mais ditosa e mais próspera ter-se-ia sem hesitação de apontar a que se estende da morte de Domiciano até a elevação de Cômodo" (GIBBON, 1989, p. 87). Por outro lado, Brown retoma para marcar o final da Antiguidade Tardia a tese de Henri Pirenne, no seu clássico *Maomé e Carlos Magno*, que o início da Idade Média é marcado pelo avanço dos muçulmanos na bacia do Mediterrâneo o que significa a fragmentação da unidade imposta a região desde as conquistas romanas.

Henri-Irenée Marrou, por sua vez, na sua obra *Decadência Romana ou Antiguidade Tardia? III-VI século*, propõe uma outra periodização para compreender este momento. Afirma o autor:

> Mesmo que tenha sido muito grave, especialmente no plano político ou econômico, a crise que convulsionou o sistema imperial romano ao longo do século III não trouxe consigo uma ruptura brutal, um desmoronamento tão complexo como o que o ocidente conheceria durante os séculos V ao VII sob as invasões bárbaras. A vida não foi interrompida, nem se aboliram as instituições, tampouco os costumes e nem as formas tradicionais de existência. (MARROU, 1980, p. 26-27).

Esta passagem do historiador francês nos permite apontar duas diferenças importantes em relação a perspectiva de Brown. Em primeiro lugar, o recorde temporal é outro, temos com Marrou uma Antiguidade Tardia mais curta, mais concentrada, mas principalmente um período histórico que encontra-se inserido num arco temporal maior, isto é, da Antiguidade. Em segundo lugar, a Antiguidade Tardia de Marrou é uma fase, a última e derradeira etapa do mundo antigo, o que não significa afirmar que esta é marcada pela decadência ou declínio, mas não uma nova etapa do devir histórico como a compreende Peter Brown

Outra proposta de periodização é apresentada por Averil Cameron, publicada em 1993 no livro *O Mundo Mediterrâneo na Antiguidade Tardia. AD 395-600*. Na introdução da obra, a autora sintetiza sua proposta de análise da seguinte maneira:

> O título deste livro *O Mundo Mediterrâneo na Antiguidade Tardia*, sugere o uso do termo Antiguidade Tardia em sentido da sobrevivência dos elementos básicos da civilização clássica, ainda que de forma fragmentada nos reinos bárbaros do Ocidente. Desta forma, contornamos a tradicional data de 476 para "a queda e o declínio do Império Romano" e convidados o leitor a olhar a partir de uma perspectiva mais ampla tanto em termos geográficos quanto cronológicos. Pode parecer paradoxal iniciarmos nossa análise em 395, quando o império foi dividido simbólica e praticamente em duas metades. No entanto, acima de tudo neste período de transição observamos tanto grandes mudanças quanto muitas continuidades e é exatamente essa característica que faz esse momento tão interessante. (CAMERON, 1993, p. 7-8).

Apesar de podermos considerar Averil Cameron como seguidora da perspectiva aberta por Peter Brown acerca da Antiguidade Tardia, podemos perceber, tanto em termos da discussão dos marcos temporais do período quanto de concepção acerca da época, uma discordância sensível e importante. Neste sentido, a Antiguidade Tardia é entendida

como marcada tanto pela tensão em relação à herança clássica quanto pelo processo de diferenciação entre Ocidente e Oriente, tendo como pontos de inflexão a divisão do Império entre Arcádio e Honório e os desdobramentos da "Reconquista" de Justiniano. As escolhas temporais específicas da autora apontam para uma abordagem própria.

Finalmente, em 1999, surge a obra coletiva *Antiguidade Tardia. Uma guia do mundo pós clássico*, organizada por Bowersock, Brown e Grabar, que se constitui como uma síntese das interpretações e abordagens dos defensores da perspectiva analítica da Antiguidade Tardia aberta por Peter Brown. Os marcos cronológicos do período são assim descritos:

> De volta ao ano de 250 o futuro da Idade dos Impérios parece incerto. Despedaçado pela guerra civil e pela larga escala de mobilização o Império Romano parece condenado a desintegração. Ninguém poderia prever que a dinastia Sassânida fosse emergir tão rapidamente, por volta de 220, de um pequeno reino do planalto do Irã em um formidável poder mundial na época de Khosro Anushirvan, além de se converter no modelo de império para as populações islâmicas da Ásia tal como o mito de Roma para os cristãos do Ocidente europeu... A reforma do Império Romano de Diocleciano e Constantino foi a mais espetacular ação governamental do mundo antigo. Ela se manteve largamente intacta nas regiões orientais do Império até 640. A consolidação do domínio persa nos territórios iranianos apresenta a mesma importância. Depois do período das guerras civis a ascensão do Califado islâmico sob a dinastia Abássida de Bagdá forma o que poderíamos chamar de último grande império da antiguidade. O resultado disto é que a população do ocidente da Eurásia por volta do ano 800 tinha em seu horizonte grandes impérios resultado do processo de reformador iniciado desde 250 e ainda insubstituíveis (BOWERSOCK; BROWN; GRABAR, 1999, p. viii-ix).

Após a leitura destas palavras, a Antiguidade Tardia nos apresenta como sendo um momento histórico caracterizado pela recuperação dos grandes impérios da Antiguidade, ou seja, o romano e o persa,

cujos legados são assumidos, respectivamente, por Bizâncio e o Califado islâmico. A continuidade é a marca distintiva do período. O recorte cronológico reflete esses processos de recuperação dos impérios com a ascensão da dinastia Sassânida no mundo persa e as reformas de Diocleciano e Constantino em Roma. Estamos, portanto, diante de uma longa Antiguidade Tardia.

Considerações finais

Antes de finalizarmos essas singelas e despretensiosas reflexões acerca do conceito de Antiguidade Tardia e a contribuição de sua discussão para a formação do profissional de história, precisamos destacar que nas primeiras décadas da atual centúria observamos um movimento revisionista no bojo dos estudos tardo antigos.

A rigor, o início desse movimento revisionista pode ser encontrado no texto de Andrea Giardina, intitulado *Explosione di tardoantico*, publicado no periódico *Studi Storici* (itálico) no primeiro trimestre de 1999. No artigo, o historiador italiano critica os excessos do que denomina de nova ortodoxia da Antiguidade Tardia, especialmente no que concerne às ideias de continuidade e mudança. Eixo central, como demonstramos anteriormente, da argumentação de Marrou e Brown, bem como de seus seguidores. A crítica, portanto, atinge o coração do conceito de Antiguidade Tardia. (GIARDINA, 1999, p. 157-180).

Além disso, Giardina também aponta problemas quanto a ênfase dos estudos tardo antigos no Oriente mediterrâneo em detrimento ao Ocidente, assim como a pouca atenção dada aos aspectos políticos, institucionais e econômicos em favor dos fenômenos sócio-culturais e religiosos. Finalmente, o historiador italiano salienta o constante e incerto prolongamento dos limites cronológicos do período, a ponto de se poder falar de uma longa Antiguidade Tardia. (GIARDINA, 1999, p. 157-180).

Por outro lado, o conceito de Antiguidade Tardia passa a ser questionado a partir de uma perspectiva que parecia superada, mas que retorna para sustentar importantes estudos, qual seja, as ideias de crise e decadência.

O primeiro desses estudos é de Peter Heather, publicado em 2005, com o título *A queda do Império Romano*. O autor, um estudioso da história militar, defende uma perspectiva analítica que ao recuperar os conceitos de crise e decadência para investigar o período se coloca, desta forma, claramente em oposição das concepções vigentes no campo dos estudos tardo antigos No livro em questão, o autor ressalta o papel da presença dos hunos de Átila e como a chegada desse povo no espaço de hegemonia romano acaba por iniciar um processo que leva a derrocada da estrutura política do Império Romano no Ocidente. Nas palavras do autor:

> (...) no prazo de uma geração, a ordem romana se viu abalada até a medula, e os exércitos romanos, nas palavras de um contemporâneo, "desapareceram por completo, como sombras". (...) A queda de Roma, e com ela, da porção ocidental do império, constitui uma das revoluções que forjaram a história europeia, e foi tradicionalmente considerada como o anuncio do fim da história antiga e o começo da Idade Média. (HEATHER, 2006, p. 9-10).

O segundo trabalho a ser destacado é o de Bryan Ward-Perkins, intitulado *A queda de Roma e o fim da civilização*, que veio a público também no ano de 2005. Na obra, o autor reabilita a hipótese de André Piganiol sintetizada na célebre frase: "A civilização romana não morreu da bela morte. Ela foi assassinada." (PIGANIOL, 1972, p. 466).

O professor de Trinity College, da Universidade de Oxford, defende que os bárbaros ocupam o lugar central na queda do Império Romano e que o desaparecimento da autoridade romana acarretou um declíneo dos níveis de vida econômica, social e até mesmo cultural, como

podemos perceber nessa passagem do seu *A queda de Roma e o fim da civilização*:

> Na minha opinião, o século V foi testemunha de uma crise militar e política profunda provocada pelas invasões bárbaras ao tomar o poder, e muitos recursos, de forma violenta. A população nativa em certa medida soube se adaptar a estas novas circunstâncias, porém o mais interessante é que esse arranjo se alcançou em condições muito adversas. Creio também que com os séculos pós-romanos vieram uma decadência dramática da sofisticação e prosperidade da economia, a qual repercutiu no conjunto da sociedade, desde a produção agrícola até a alta cultura (WARD-PERKINS, 2007, p. 259).

Um terceiro trabalho que merece ser citado, na mesma linha de contraposição à perspectiva analítica acerca da Antiguidade Tardia aberta por Brown e Marrou, é o livro de Adrian Goldsworthy, publicado em 2009, com o título de *A queda do Império Romano. O ocaso do Ocidente.* O autor vincula muito claramente sua obra às noções de crise e de decadência, as palavras finais da introdução da obra o demonstram de forma cabal: "Meu lema foi centrar-me sempre nos fatores e fatos que levaram a queda do Império. Essa é uma história que este livro procura contar. Indubitavelmente, se trata de uma história de decadência e de queda" (GOLDSWORTHY, 2009, p. 25).

Os três trabalhos citados acima realizam uma crítica contundente ao conceito de Antiguidade Tardia formulado a partir das últimas décadas do século passado. Em primeiro lugar, questionam os princípios explicativos basilares da corrente tardoantiquista, ou seja, as noções de continuidade e mudança, recuperando as ideias de crise e decadência. Em segundo lugar, debatem a própria existência da Antiguidade Tardia enquanto um período próprio e original do devir histórico. Finalmente, interrogam os limites cronológicos e espaciais da época tardo antiga.

As questões referentes à transição da Antiguidade para o Medievo e da Antiguidade Tardia continuam sendo problemas importantes no

campo historiográfico. Nesse debate, as dimensões temáticas, geográfica e temporal da Antiguidade Tardia devem ser repensadas de forma global e coerente, levando-se em consideração as três dimensões de forma articulada. Da mesma forma é preciso aprofundar a reflexão em torno das noções de crise e decadência, bem como de continuidade e mudança. Sem esquecer que qualquer discussão historiográfica não pode prescindir da inserção tanto na experiência histórica contemporânea quanto no regime de historicidade vigente.

Para os objetivos que nos propomos na presente oportunidade, essa discussão reforça a importância da periodização como instrumental analítico para os profissionais de história tanto na dimensão da construção do conhecimento histórico quanto na do seu ensino. Como escreve Maria Victoria Escribano Paño: "As periodizações são arbitrárias desde a antiguidade e não obrigatórias, mas se necessita de períodos na história para se pensar a história" (ESCRIBANO PAÑO, 2016, p. 188-189).

Sobre os autores:

Kelly Cristina da Costa Bezerra de Menezes Mamedes, graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso em 1998, graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso em 2012, mestra pelo Programa de Pós Graduação em História pela Universidade Federal de Mato, com a dissertação intitulada "Guerras Secretas: Conflitos e Negociações na Corte do Imperador Justiniano". Atualmente doutoranda em História, vinculada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, cuja tese tem por pretensão estudar a legislação Justiniana, o *Corpus Iuris Civilis*, com ênfase nas Novelas do imperador. Professora de História da Igreja na Antiguidade e Idade Média na UNIFACC (Universidade Católica de Mato Grosso). Tem por área de estudo Antiguidade Tardia, política de corte, Direito Romano, Procópio de Cesareia, imperador Justiniano.

Marcus Cruz, graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre e doutor também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi Professor de História Medieval da Universidade Federal do Espírito Santo (1992-1997). Atualmente é Professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso da área de Teoria da História e Professor do Programa de Pós-Graduação em História da mesma universidade. Foi Presidente da Associação Brasileira de Estudos Medievais (2009-2013). Membro fundador do VIVARIUM – Laboratório de Estudos da Antiguidade e do Medievo – UFMT. Tem por área de estudo os aspectos culturais e religiosos da Antiguidade Tardia, assim como a historiografia acerca da tardo antiguidade.

Referências

BOWERSOCK, Glen; BROWN, Peter e GRABAR, Oleg. **Late Antiquity. A guide to the postclassical world.** Cambridge; London: Harvard University Press, 1999.

BROWN, Peter. **O Fim do Mundo Clásscico: de marco Aurélio a Maomé**. Lisboa: Editorial Verbo, 1972.

CAMERON, Averil. **The Mediterranean World in Late Antiquity. AD 395-600**. London; New York: Routledge, 1993.

CARRIE, Jean-Michel e ROUSELLE, Aline. **L'Empire Romain en Mutation**. Des Séveres à Constantin 192-337. Paris: Éditions Du Seuil, 1999.

CHATELET, François. **Naissance de l'histoire**. Paris: Mimuit,1962.

ESCRIBANO PAÑO, Maria Victoria. *Decadencia romana y Antigüedad tardia? Los términos del debate historiográfico actual*. In: ROMERO RECIO, Mirella (Coord.) **La caída del Império Romano.** Cuestiones historiográficas. Stuttgard: FranzSteiner Verlag, 2016, p.177-191

FASOLI, G. **Guida allo Studio della Storia Medievale**. Bolonia: Paron, 1970.

GIARDINA, Andrea. Explosione di tardoantico. **Studi Storici.** Vol.,40 Gennaio-Marzo, p.157-180, 1999

GIBBON, Edward. **Declínio e Queda do Império Romano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDSWORTHY, Adrian. **La caída del império romano.** O ocaso de Occidente. Madrid: Esfera del libro, 2009.

HALKIN, Leon. Les categories en histoire. In: PERELMAN, Chaim. **Les categories em histoire**. Bruxelles: Editions de l'Institut de Sociologie, 1969. p.29-39

HEATHER, Peter. **La queda del império romano**. Barcelona: Crítica, 2006.

INGLEBERT, Hervé. Peter Brown. In: SALES, Véronique (Org.). **Os Historiadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 393-409.

MARROU, Henri-Irénée. **Decadencia Romana o Antuguedad Tardia?** Madrid: Rialp, 1980.

PIGANIOL, André. **L'Empire Chrétien**. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

VAN DE KIEFT, Christian. La periodisation de l´histoire du Moyen Age. In: PERELMAN, Chaim. **Les categories em histoire**. Bruxelles: Editions de l'Institut de Sociologie, 1969, p.41-56

WARD-PERKINS, Bryan. **La caída de Roma y el fin de la civilización.** Madrid: ESPASA, 2007.

Excluídos e marginalizados no Medievo

Sergio Alberto Feldman

Uma minoria entre a tolerância e o repúdio: os judeus no medievo

A contribuição que ora realizamos trata de uma minoria espalhada no seio da Cristandade, no ocidente medieval. A minoria mais antiga do mundo, talvez. Desde meio milênio antes da Era Comum, os judeus saíram de sua terra, já quando os reinos mesopotâmicos, Assíria e Babilônia, exilaram grupos de judeus para a região do atual Iraque. A diáspora judaica se findou parcialmente com a criação do estado de Israel em 1948, há pouco mais de setenta anos atrás, mas ainda há judeus em diversos países e sua situação varia de país para país: nuns estão integrados e respeitados, com direitos civis; já em outros estão isolados, segregados e sem participação na sociedade.

Em busca das razões do preconceito

Por que? Quais seriam as razões da discriminação aos judeus? Há muitas e complexas razões e hipóteses.

Uns dizem que é uma questão racial. Os judeus seriam uma raça inferior, subgrupo que tem por objetivo destruir a humanidade. Trata-se de uma percepção racista, preconceituosa e sem embasamento na ciência. Isso por que de fato os judeus não compõem uma raça, se é que existam raças? Os judeus originalmente poderiam ter sido um grupo separado, que não teria se mesclado compondo um coletivo "puro". Mas muitas pessoas deste grupo saíram dele, e muitas mais entraram.

Há judeus negros, asiáticos, caucasianos, morenos, loiros e ruivos. Não se pode entender os judeus como uma raça. Isto é uma fantasia.

Há outras perspectivas mais embasadas na realidade e que convergem e divergem, dependendo do ponto de partida. Os dois mais usuais seriam povo ou religião. Esses podem apresentar variantes e ser juntados ou separados, dependendo da escolha metodológica. Faremos uso de ambas e as juntaremos, mas entendendo que há opiniões divergentes: para alguns seria apenas uma religião. Antiga, enraizada numa cultura bastante complexa e densa, mas que se apresenta geralmente como uma religião. Sobrevive há cerca de três milênios, sob pressão do mundo circundante e por vezes até afligida por violências diversas: tentativas de conversão forçada, exílios, perseguições e até mesmo massacres. O maior deles foi o Holocausto nazista na segunda guerra mundial (1939-1945). Mas houveram massacres bastante significativos: na cidade egípcia de Alexandria no período helenístico; nas Cruzadas (1096 – c.1280) e na Peste negra (1348 em diante); na Ucrânia e Polônia em meados do século XVII (1648 em diante), apenas enumerando os piores e maiores.

Por que existe este ódio aos judeus? O que eles fizeram ou o que é atribuído a eles? Haveria uma diferença entre os judeus e os não judeus? Experimentemos entender a questão pela ótica da diferença.

Diferença entre judeus e não judeus?

Os judeus são um grupo que se diferencia da maioria, por múltiplos aspectos: em princípio por sua religião que os coloca no patamar de *outsiders*[1]; por terem uma legislação exclusiva; por serem proibidos de exercer diversas profissões e serem alocados na pirâmide social entre os estamentos superiores e inferiores; por viverem em espaços exclusivos,

1. Outsiders na conceituação de Scotson e Elias seriam os "externos" ao grupo estabelecido. Termo é amplo, mas de maneira simples seriam as minorias que são discriminadas por uma maioria que se pretende melhor e hegemônica.

ora rigidamente separados, ora nem tanto; por terem proibições internas e externas de realizar casamentos exogâmicos.[2]

Por quê ocorre esta separação e esta diferenciação? Para explicar isto devemos retroceder muito atrás do medievo, ao período final da república romana. Os judeus tiveram uma breve independência política na terra de Israel. Uma dinastia de reis denominada de hashmoneus se levantou contra o reino helenístico dos Selêucidas e obteve cerca de um século de independência entre os séculos II e I antes da Era Comum (de 164 a 63 a. E. C.). Este período se encerra com a conquista romana pelo exército de Pompeu o Grande.

Os romanos ora colocaram governantes locais submissos a Roma e ora oficiais romanos. Mas desde o início permitiram aos judeus manter sua tradicional religião, considerada uma religião antiga, embasada e "lícita". O termo latino *religio licita* acompanhará os judeus por mais de cinco séculos. O que significava de fato?

Uma condição jurídica especial. Os judeus foram respeitados por serem membros de uma religião tradicional, antiga e consolidada. Podiam manter seus cultos (inicialmente no templo, que será destruído em 70 d. E.C. depois nas suas sinagogas), reger uma autonomia interna nas suas comunidades, ter escolas , cemitérios, abatedouros de animais sob as normas dietéticas judaicas, e se tivessem questões que envolvessem apenas judeus, serem julgados em tribunais judaicos e sob a lei judaica.

Autonomia plena e certos direitos que lhes dava uma condição especial. Ainda assim os judeus fizeram muitas revoltas contra Roma: 66/70 com a destruição do templo de Jerusalém; 112/115 nas comunidades da diáspora judaica dentro do império; 132/135 novamente em Israel. O poder imperial em quase todo o período manteve os direitos de autonomia dos judeus, permitindo uma vida comunitária ao longo destes

2. Casamentos exogâmicos seriam entre membros de etnias ou religiões diferentes, seriam também chamados casamentos mistos. Já casamentos dentro do mesmo grupo seria casamentos endogâmicos.

séculos. Respeitados e com direitos de cidadania, serviam nos exércitos e podiam exercer cargos políticos por vezes, sob certas limitações.

Isso tudo muda com a aproximação do Cristianismo e do governo imperial sob Constantino o Grande no início do século IV. O império Romano cristianizado adotou medidas de exclusão às dissidências internas [denominadas pela linha oficial e dominante como "heresia (s)"] e pela discriminação e isolamento dos judeus e do Judaísmo como uma religião contaminada e errônea. Os judeus não perderam certos direitos, mas foram cerceados na sua atuação cotidiana e na propaganda e conversão de não judeus para o Judaísmo.

Judaísmo e Cristianismo: encontros e desencontros

Uma parte dos problemas que os judeus tiveram na sua longa história tem a ver com o fato que o Cristianismo nasceu no seio do Judaísmo. As duas religiões têm suas origens no atual Oriente Médio e tendo como local central a assim denominada terra santa, ou Israel, (também denominada Palestina). Jesus de acordo a tradição nasceu na tribo de Judá, na localidade de Belém (em hebraico Beit Lechem) alguns quilômetros ao sul de Jerusalém. Foi criado na cidade de Nazaré, na Galileia e teceu suas críticas e pregou suas ideias sempre para judeus e no espaço da região.

Era circuncidado e suas prédicas têm ampla conexão com os profetas hebreus, sobretudo de Isaías. Um judeu modelar, impregnado pelos valores morais e espirituais do Judaísmo de seu contexto. Foi julgado e condenado num tribunal romano por um procurador romano de nome Pôncio Pilatos. Sua pena e execução foram feitas por Roma e à maneira romana: pena de morte cruel através da crucifixão, ou seja, diferente da judaica que era a lapidação ou apedrejamento. E até o gesto ritual de lavar as mãos atribuído a Pilatos foi uma forja: os judeus faziam isto para se mostrar como inocentes e puros diante de um crime ou execução, mas Pilatos era... romano. Voltaremos a estas acusações adiante.

As duas religiões conviveram razoavelmente bem por meio século, e os pregadores apostólicos perambularam de lado a lado se abrigando em comunidades judaicas, pregando em sinagogas e para públicos misturados de judeus e gentios (não judeus). Seu sucesso proselitista foi maior entre gentios do que entre judeus. O apóstolo Paulo de Tarso concebeu uma forma de conversão para os gentios diferente daquela adotada pelos judeus.

Os judeus eram circuncidados aos oito dias de vida e se fossem adultos, a qualquer momento de sua vida. E eram obrigados a estudar intensamente a Lei de Moisés e praticá-la cotidianamente. Eram 613 preceitos (denominados *mitzvot*; no singular=*mitzvá*) realizados cotidianamente, de maneira metódica e que eram um obstáculo à conversão dos gentios.

Paulo que era judeu e assim permaneceu sua vida toda, avaliou uma fórmula de conversão mais eficiente e menos custosa para os prosélitos. Ele convence os demais apóstolos da necessidade de haver dois caminhos para a nova vertente espiritual: o tradicional através da circuncisão e da prática dos preceitos da Lei de Moisés, ou seja o Judaísmo; mas abria um caminho mais fácil para se aproximar de Jesus e da fé nele como o Messias: o batismo e a fé na messianidade de Jesus. Estes novos convertidos não precisavam se circuncidar e nem fazer o mesmo a seus filhos.

Inicialmente esta nova vertente estava alojada no Judaísmo, mas conseguiu muitos adeptos e começou a se tornar gradualmente hegemônica. Nesta mesma época as seitas judaicas polemizavam sobre apoio a uma revolta contra Roma. A revolta estalou em 66 d. E. C. e incialmente se sucedeu bem. Não tarda a vir um forte exército romano que vai vencendo a resistência judaica de forma gradual. Os moderados optam por negociar com Roma e se render quando Jerusalém está sitiada, mas prevalecem os radicais. Os cristãos optaram por não lutar e se isolaram fora da cidade sagrada. São criticados pelo núcleo da resistência e considerados covardes e traidores. A separação não se consuma nesta geração e demorará algumas gerações, mas começa a se configurar uma polêmica e um conflito: estão sendo definidas duas religiões e

a separação gradual vai se estabelecendo. As relações seguem, mas o distanciamento gradual se estabelece.

Ainda assim, apesar desta e de outras discordâncias e choques, não se estabelece uma linha divisória clara entre judeus e cristãos. Gradualmente cada um dos grupos define sua identidade e limita a alteridade: judeus e cristãos dialogam e conflitam a um só tempo. O primeiro e segundo séculos da Era Comum se revelam muito difíceis aos judeus: revoltas contra Roma. Uma, já narrada, se concluiu com a destruição do segundo templo de Jerusalém no ano 70 d. E. C.; outras se sucedem na diáspora judaica entre os anos 112-115 e são sufocadas com violência; finalmente a última revolta é a de Bar Kochva em 132-135 que é uma nova tragédia. Os judeus terão que se reorganizar e se reerguer depois de tantas mortes e escravizações de seus correligionários. Segue-se uma longa jornada de reconstrução. E os cristãos? Vão se distanciando.

O terceiro século da Era Comum é um período de perseguições aos cristãos. Do ano 250 a 306 são seguidamente hostilizados e atingidos de maneira agressiva pelo estado romano. Muitos serão os mártires cristãos, quando aparece Constantino que começa a proteger os cristãos e se aproximar deles. A situação mudará subitamente. De perseguida a perseguidora, a Igreja se torna uma instituição ligada ao poder e usufruindo de cada vez mais influência nas políticas públicas do Império Romano. O inimigo de décadas se tornava aliado. Nova forma de relacionamento, se fazia necessária.

Os direitos judaicos de *religio licita* sob o império cristão

O Império Romano não retirou os direitos judaicos tradicionais e estabelecidos. Eram ainda uma *religio licita*. Mas minimizou o espaço de atuação judaico, retirando seu poder e influência social para impedir sua expansão e o proselitismo. A aliança do Império com o Cristianismo fez com que mantendo o fundamental da jurisdição, os judeus pudessem sobreviver e não tivessem como converter novos seguidores. O

problema inicial era aumentar a evangelização (conversão ao Cristianismo) de maneira crescente, e expandir esta crença chegando a ser uma religião universal. Ao Judaísmo restava sobreviver e ir gradualmente desaparecendo, no seio de um mundo cristão. Tolerância e proteção jurídica matizada, mas com rígidos controles para impedir que judeus tivessem como aumentar seus números. O eixo mais importante era retirar o Judaísmo da condição de herdeiro da Revelação, de "*Verus Israel*".

O estudo da jurisdição romana em relação aos judeus nos apresenta linhas mestras. Desta ação imperial e eclesiástica se percebe o que citamos em artigo recente:

> Os focos de análise, das atitudes cristãs em relação aos judeus/judaísmo pretendem ser os seguintes: a) retirar do judaísmo a condição de herdeiro do pacto e da revelação divina e repassar esta condição ao '*verus Israel*', o verdadeiro Israel, a saber o cristianismo; b) restringir e delimitar as relações/interações sociais, políticas, econômicas e especialmente religiosas dos judeus com cristãos e pagãos, para evitar que influenciem os mesmos, façam proselitismo e aumentem seu poder; c) por efeito das anteriores restringir os direitos judaicos, e numa contraditória atitude reduzir, mas não retirar a condição de '*religio licita*'.(FELDMAN, 2020, p. 14).

Esta configuração do estatuto de *religio licita* do Judaísmo, devidamente atenuada pelo filtro cristão que tratava de minimizar a concorrência pela conversão dos pagãos e pretensos infiéis da parte dos judeus, e deixá-los para que os missionários, bispos e monges os trouxessem ao rebanho cristão criando e construindo uma religião universal, hegemônica e herdeira da revelação feita a Moisés, aos patriarcas e aos profetas: o verdadeiro Israel ou verus Israel era e só poderia ser a Igreja. Gradualmente, os pensadores da Igreja foram moldando uma teologia que alocava aos judeus uma função histórica, existiam para demonstrar que: a) a Igreja vencedora era a verdade e derivava dos grandes personagens da Bíblia; b) aos judeus estava reservado um papel no final dos

tempos, no Juízo Final ou Milênio, que seria se converterem parcial ou integralmente para propiciar as condições da segunda vinda de Jesus, o Cristo que traria a redenção e o final dos tempos.

Não tocar os judeus, não cometer violências contra eles e não os exterminar. Mas mantê-los repudiados, submissos e inferiorizados. pois tinham a função de servir de deflagradores da escatologia cristã pois através deles e de sua percepção da verdade cristã se consumaria o processo de redenção cristão.

O pensador clerical que melhor definiu e consolidou a posição dos judeus na teologia cristã foi Agostinho, o bispo de Hipona (360-430). Ele definiu o judeu como sendo uma espécie de "bibliotecário escravo" condenado a servidão eterna por sua cegueira, já que recebeu o "livro" (Escrituras) revelado por Deus e não soube entendê-lo. Assim, até que seus olhos se iluminem e enxergue o sentido da Revelação (palavra de Deus) e possa ser libertado na segunda vinda de Jesus no Juízo final.

Define-se, então, no final do mundo antigo, a condição judaica de viver na sociedades cristã, mas não ter direitos semelhantes aos cristãos, de um lado *religio licita* no modelo romano imperial, com proteção de sua integridade física e com direitos de autonomia (podendo estabelecer comunidades com auto governo baseado na lei judaica), interagir com os "não judeus", tanto cristãos, quanto pagãos ou infiéis de todo o tipo, mas nunca podendo converter um não judeu ao Cristianismo, e caso o fizesse seria severamente punido, mesmo se o "convertido" fosse seu escravo.

Os estigmas antijudaicos: deicídio e usura[3]

Existem diversos estigmas antijudaicos. Compreendemos estigma, tal como o definiu Erving Goffman. Um estigma é uma marca indelével

3. Neste trecho recebemos um valioso aporte de André Leonardo Chevitarese (UFRJ) que sugeriu acertos e aprimorou nossa percepção deste tema tão delicado e polêmico. Agradecemos a ele, e pedimos desculpas por não colocar uma nota bibliográfica, por ser um diálogo sobre meu texto, através de um e-mail.

que é colocada no corpo de um criminoso, um ser que se desvia do bem e da verdade, alguém contaminado por algum (ou alguns) defeito(s) para alertar os membros da sociedade e afastá-lo deste outro ser e de seus defeitos e corrupções. Uma marca eterna: se marca com ferro ou fogo o rosto de um criminoso, para que se saiba de sua malignidade. Os estigmas na maioria das vezes, são de ordem moral, discriminando e isolando os "marcados".

Os judeus sofreram diversos estigmas para separá-los dos "bons", dos fiéis da Igreja. Optamos por escolher e explicar aqui, dois deles. O deicídio e o tema da usura. Estes dois são complexos e polêmicos, e demandariam muitas análises, mas, mesmo incorrendo no risco de simplificá-los, tentaremos elucidar e questionar historicamente ambos.

DEICÍDIO seria assassinato de Deus. Deus nas religiões monoteístas seria eterno, imortal, incorpóreo e não passível de ser morto. O que ocorre é que há uma divergência entre as crenças cristãs e o Judaísmo. O Cristianismo alterou a condição humana do Messias judaico, para explicar a presença de Jesus na história religiosa. Jesus seria, ao mesmo tempo, o Messias enviado por Deus, encarnado no corpo de Jesus e martirizado na cruz e o próprio Deus. Para tal, construiu, numa interação com o neoplatonismo pagão, a doutrina da trindade. Deus seguiria sendo apenas um (monoteísmo), mas com três substâncias: o Pai, o Filho, e o Espírito Santo. Jesus seria o Filho que, tendo encarnado e se revelado aos judeus, não teria sido aceito como o Redentor. Humano e divino.

Os judeus "cegos, surdos" e sem percepção da verdade cristã perderam o sentido da história sagrada. Não só não aceitaram o Messias, como tal, mas também haviam "executado" o filho de Deus. Esse estigma tem algumas deficiências, por além das questões de fé, que não nos cabe criticar. Jesus foi julgado em algumas instâncias, mas a pena de morte foi definida num tribunal romano. Na opinião de Chevitarese (2020): "O julgamento de Jesus é uma narrativa teológica. Do ponto de vista histórico, Jesus foi preso e imediatamente crucificado pelos

romanos. Implica dizer: ele nunca passou por qualquer instância "penal" judaica". Há uma construção retórica de culpabilizar os judeus, como coletivo em dois aspectos: a escolha entre Barrabás e Jesus e a lavagem de mãos.

A tensão entre os judeus e os romanos sempre foi grande. A maior parte dos setores da sociedade judaica neste período era anti romana. Na percepção de Chevitarese (2020):

> Do ponto de vista histórico, nenhum império ocupa extensas áreas sem o apoio de setores das elites locais. Tanto os impérios britânico e francês, durante os séculos XVIII-XX, como os impérios antigos, como os helenistas e romano. Neste caso, eu diria, que a imensa maioria da sociedade judaica neste período era anti romana.

Ao que complementaríamos: alguns moderados, outros radicais. Os que poderiam estar num tribunal romano, assistindo seriam de fato no mínimo colaboradores, e uma parcela ínfima da sociedade judaica. Para os judeus da época, um tribunal romano não ofereceria nenhum tipo de legitimidade. Eram invasores, idólatras, cruéis e representavam de maneiras diversas a encarnação dos inimigos da fé. Essa parcela de colaboracionista não representava os judeus de Israel.

Segundo: lavar as mãos, simbolizando "isenção de culpa", não seria um costume romano. Trata-se de um símbolo bíblico e que se mantém até hoje no Judaísmo. Um exemplo disto é o ritual de purificação dos judeus "ao sair de um cemitério", fazendo uma ablução das mãos, não as enxugando e as expondo levantadas horizontalmente, como a dizer: não sou culpado desta morte. Inserir isto na descrição do tribunal é uma arte de retórica, para retirar a culpa dos romanos, que condenaram Jesus e transferi-la aos judeus. A escrita do texto evangélico não é tão precisa como aparenta.

Chevitarese (2020), nos ajuda e nos faz recordar que: "[...] deve ser destacado no texto evangélico a narrativa do deicídio. Ela é breve e se

encontra no evangelho de Mateus (capítulo 27, versículo 25). Só este autor, mas nenhum outro no material neotestamentário, responsabiliza os judeus e seus descendentes pela morte de Jesus". Nos séculos seguintes esta acusação se alarga, encorpa e vira um fato que estigmatizará os judeus através do tempo.

Judas, como o discípulo que traiu Jesus, deve ser destacado. Ele é um dos principais estigmas antijudaicos, pois caracteriza não um indivíduo, mas um povo por meio de sua caricatura: aquele que não tem amigos, aquele que ama dinheiro, aquele que trai. O estigma é reconstruído através dos tempos. Analisamos a morte de Judas e a de Ário (um pretenso herege) e as semelhanças são muito intensas. Trata-se de um modelo (FELDMAN, 2016).

Terceiro: a pena de morte judaica neste período era a lapidação (ou apedrejamento) dos condenados à morte. A crucificação (crucifixão) era uma pena romana, que servia de método de amedrontar os submetidos ao poder romano, tendo em vista o longo e sofrido martírio dos penitenciados. Judeus não crucificavam. Há descrições de apedrejamento no período, ainda que a pena de morte fosse muito controlada pelos romanos.

Vale se refletir sobre as razões destas construções retóricas. Por que? Frisemos apenas duas delas: Roma deixa de ser "o inimigo" e passa a ser aliada. Mas também toda a postura paulina de não se chocar com o poder estabelecido, aparece nestas posições. Paulo é um judeu helenizado (ou romanizado) e deixa claro seu respeito pelas autoridades e pelo poder político, em especial na Epístola aos Romanos (por exemplo no trecho do capítulo 13, versículos 1 a 7). O tema do verdadeiro Israel (*VERUS ISRAEL*) é também a razão de "destronar" os judeus da condição de herdeiros da Revelação feita aos patriarcas, Moisés e aos profetas. A retórica dos Pais da Igreja (patrística) é de retirar dos judeus a "relação privilegiada" de povo eleito, de escolhidos e portadores das promessas. Para tal precisava se construir uma "culpa" e uma descrença.

USURÁRIOS é uma função que foi alocada aos judeus através de um longo e complexo processo histórico. Os judeus habitavam a terra de Israel, desde tempos remotos tal como descreve a Bíblia Hebraica. Há uma mistura de história com lendas, mencionando uma promessa de Deus a este povo, gerando um pacto pelo qual Deus legaria aos judeus esta região. Os judeus ali habitaram nos tempos bíblicos, mas foram removidos de lá por impérios poderosos (Assíria em 722 a. E.C. e Babilônia em 586 a. E. C.) sendo levados para exílio (s) na região da Mesopotâmia (atual Iraque).

Meio século depois começaram um movimento de retorno. Desde então houve movimentos sucessivos de volta a Israel, e de saída de judeus desta região. Isso por séculos, até nossos dias. Os judeus quando habitavam em Israel eram na sua maioria camponeses ou pastores. Viviam da agricultura e/ou do pastoreio. Na dispersão (denominada Diáspora) seguem nestas atividades consideradas produtivas, mas ingressam em outras: artesanato e comércio. E quando o mundo antigo está terminando e começando o medievo, há um movimento de saída da agricultura e do pastoreio. Por que os judeus deixam as atividades "produtivas" e passam a trabalhar gradualmente no comércio? Seria uma atividade que estaria no "DNA" judaico? Eis a construção de um novo estigma. Associar judeus ao comércio e finanças, que seriam "não produtivos" passa a ser um estigma. O dinheiro passa a ser associado ao judeu. E de forma maligna e vil.

A saída da agricultura (e pastoreio) está ligada no ocidente (espaços do Império Romano que se tornara ocupado pelos reinos germânicos) ao período das invasões e a transição que levaria ao assim denominado feudalismo. A queda do Império Romano do Ocidente criou um vazio institucional, político e jurídico. A Igreja ocupou este espaço e legitimou as monarquias germânicas. Ofereceu formas de sacramentar tanto os reis, como a posse de terras e de direitos sobre a produção. A Igreja ajuda a modelar um novo sistema de posse de terras e de direitos políticos e jurídicos.

Os senhores de terras seja de origem romana, seja de origem germânica, foram legitimados através de dois níveis de juramentos: a) no nível superior o de vassalagem entre os monarcas e diversos níveis de guerreiros enobrecidos que obtiveram títulos, terras e direitos pela espada, mas que foram legitimados pelos rituais sacramentados pela Igreja; b) na interação entre os guerreiros e os camponeses, que queriam produzir para sobreviver, para os quais foram introduzidos juramentos de servidão, que propiciavam o acesso à terra, mas condicionado a uma rígida prestação de serviços, entrega da maior parte da produção e vinculação dos servos às terras de maneira vitalícia, ele e seus sucessores. E os judeus? Poderiam manter suas terras? Poderiam seguir sendo camponeses em algum nível? Não.

Juramentos de vassalagem ou de servidão eram realizados em fórmulas variadas, de acordo a região ou época, mas todos sob um modelo cristão, em termos jurídicos religiosos cristãos. Judeus não podiam proferi-los. Ademais, para defender estas posses de terras e bens fundiários teriam de ser guerreiros e nobres. Foram subitamente excluídos das "profissões produtivas". Saindo assim da agricultura e da pecuária e se inserindo ainda mais no comércio, no artesanato e nas finanças. Sob o Islã, as razões foram outras. A principal foi o estabelecimento de um imposto adicional para os camponeses e latifundiários "infiéis" (judeus e cristãos) denominado *"kharaj"* que chegava a 20% da produção e não incidia sobre os camponeses muçulmanos. Gradualmente, os judeus saem da agricultura e se tornam urbanizados, comerciantes e artesãos e se dedicam a profissões relacionadas a finanças. Isso é lento, mas profundo.

Esse contexto se agudiza na Europa cristã (ocidente medieval) na qual se reinicia a reurbanização e aparecem comerciantes e artesãos cristãos, do século X em diante. Estes se organizam em guildas, espécie de associações de profissionais que começam a monopolizar determinadas profissões e funções nas cidades. Os judeus são excluídos e proibidos de exercer o comércio e o artesanato. Gradualmente, os judeus são levados a atuar no empréstimo de dinheiro.

O tema da usura e dos juros é complexo, Le Goff analisou amplamente este tema em suas obras. Havia leis de origem bíblicas que proibiam os juros e os consideravam um crime contra Deus, pois ganhava-se sem produzir, ao vender "o tempo". O tempo é (era) de Deus. Não se poderia lucrar sem produzir, sem plantar ou colher, sem transformar. Os juros seriam contra a lei de Deus, ou seja, uma forma pela qual o "campo do mal", os aliados do diabo tentavam afetar e atingir os fiéis do Deus verdadeiro.

Os mitos antijudaicos medievais

O período do medievo nos oferece uma ampla gama de construções de mitos antijudaicos nos séculos da chamada idade Média central (1000 a 1300). O terreno fértil desta ampla criatividade é a expansão das cidades, do comércio, o reaparecimento da economia monetária e as Cruzadas. Os judeus estavam bastante isolados há séculos, mas este contexto os encontra reclusos a funções sociais pouco respeitadas no medievo: finanças. As associações de comerciantes e artesãos das cidades se agruparam nas chamadas guildas, que excluíram os judeus destas funções.

Aos judeus restava na maior parte dos casos, ser usurários e prestamistas. Os reis e imperadores queriam protegê-los, pois lhes serviam. O alto clero precisava dos judeus em funções administrativas nos bispados e mosteiros. Mas o baixo clero uniu forças com setores excluídos da sociedade cristã e no início das cruzadas, bandos de marginais perambulam pelo Império e pelo reino da França e invadem os bairros judaicos, chacinando e saqueando os "infiéis'. O pretexto era que havia guerra para libertar a terra santa dos infiéis, então seria adequado converter a força ou chacinar os judeus. Os massacres se sucedem.

Neste período, por razões que analisamos em artigo (FELDMAN, 2013), começam a ser criados mitos anti judaicos que se tornarão estigmas de média e longa duração. Alguns deles chegaram ao século XXI. Elencaremos os mais conhecidos.

A) Crime ritual: esta acusação ocorre pela primeira vez no reino da Inglaterra, na localidade de Norwich por volta de 1140, no período das Cruzadas. Acusa-se judeus de executar um cristão (neste caso um menino de nome William/ Guilherme) para usar seu sangue na fabricação de pães ázimos (*matzot*) da Páscoa judaica (*Pessach*). Este mito chega rapidamente na Alemanha e França, nas quais ainda no mesmo século há dezenas de casos de acusações de crime ritual. Muitas acusações aparecem na Europa ocidental, e nos séculos seguintes o mito "migra" para leste. Alguns casos ainda aparecem no Império czarista nos séculos XIX e início do XX. Quase mil anos de duração.

B) Profanação das hóstias: os séculos XII e XIII é um período em que se discute muito na Cristandade sobre o ritual da missa, e sobre a alegação que a hóstia seria apenas um símbolo, ou se de fato quando consagrada se tornava realmente o corpo de Cristo. No bojo desta discussão e defendendo a segunda posição, surge o mito que os judeus "sequestravam", através de cristãos subornados, exemplares de hóstias que eram entregues aos judeus que as "torturavam" até sangrar, fazendo assim que o corpo de Deus sofresse e sangrasse, tal como na paixão de Cristo.

C) Envenenamento dos poços: mito que apareceu no início do século XIV e que servirá de argumento para novos massacres quando vier a ocorrer a peste Negra (1348-1352). Acusam judeus, leprosos e muçulmanos de conspiração.

Estas crenças e estes estigmas são de longa duração e superam o período medieval. Chegam à contemporaneidade. Um exemplo é a obra Protocolos dos sábios de Sião escrita no início do século XX, por um monge ortodoxo russo de nome Nilus e que afirmava que havia uma conspiração mundial judaica que pretendia envenenar a água potável das grandes cidades para eliminar os "não judeus" e se assenhorear do mundo. Os nazistas e os integralistas (Brasil) difundiram estas ideias. Ainda há hoje grupos de extrema direita, que compartilham de tais ideias.

Sobre o autor:

Sergio Alberto Feldman é professor associado IV junto à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), membro do Programa de Pós Graduação em História Social das Ideias Políticas (PPGHIS) na área de História Antiga e Medieval. Orientador de mestrado e de doutorado. Graduado em História Geral na Universidade de Tel Aviv (Israel), realizou seu mestrado na USP em História Medieval Ibérica e seu doutorado na Universidade Federal do Paraná (Curitiba) em Antiguidade Tardia. Realizou alguns estágios pós-doutorais: Madrid (Consejo Superior de Investigaciones Científicas- CSIC), Paris (Ecole dês Hautes Etudes en Sciences Sociales– EHESS), Jerusalém/Israel (Instituto Hispânia Judaica) e New Brunswick/New Jersey/USA (Rutgers University).

ARTIGOS prof. Dr. Sergio Alberto Feldman (nas bases de dado abertas que listo abaixo):

https://ufes.academia.edu/SergioFeldman

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Feldman2

Referências:

CHEVITARESE, Andre Leonardo. **Depoimento on line (e mail) a Sergio A Feldman**. Agosto de 2020.

FELDMAN, Sergio A. O cerco em torno de uma minoria. As legislações antijudaicas na Hispânia romana e visigótica. **História Revista**. UFG, Goiânia, V. 25, n. 1, p. 4-23, 2020.

FELDMAN, Sergio A. Da santificação do nome divino ao libelo de sangue: interações entre judeus e cristãos no período das cruzadas. **Graphos**. UFPB, João Pessoa, V. 15, n. 1, p. 1-19, 2013.

FELDMAN, Sergio A. Encontros e desencontros: os judeus sob a cristandade ocidental (do séc. IV ao séc. VII). **Relegens Thréskeia**: estudos e pesquisa em religião. Curitiba (PR) Vol. 04, Num. 02, p. 79-96, 2015.

FELDMAN, Sergio A. Reflexões sobre os mitos antijudaicos medievais: o simbolismo do sangue nas relações cristãs judaicas (Século XII a XV). In: **Visões de mundo da Antiguidade e Medievo**: abordagens históricas. Aracaju: Universitária Tiradentes – EDUNIT, v. 1, p. 55-73, 2016.

O cristianismo medieval na formação de professores

Edmar Checon de Freitas

Introdução

Cristianismo e Idade Média são dois temas tão estreitamente ligados que é impossível falar dessa época sem levar em conta o universo das crenças e práticas cristãs. De modo mais apropriado deve-se considerar tal relação como constitutiva da própria identidade social e cultural do Medievo, manifestando-se não apenas nas formas de pensar e fazer, mas também no que se refere à organização da vida material e da sociedade como um todo.

Desse modo, a reflexão acerca do que seria o cristianismo medieval e de seu papel em tal mundo se impõe como algo fundamental na formação dos professores de História no Brasil. Isso não apenas em termos do domínio de conteúdos presentes nos nossos currículos escolares, mas sobretudo pelo fato de atuarem em meio a uma sociedade em grande medida influenciada pelo cristianismo, parte substancial da qual se reconhecendo inclusive como herdeira de seus valores e tradições.

Para tratar de tais questões seguiremos aqui o seguinte caminho: inicialmente, partindo de nossa experiência em sala de aula e da distribuição dos conteúdos de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordaremos alguns problemas inerentes ao estudo do cristianismo medieval na formação docente; em seguida discutiremos aspectos teóricos afeitos à própria noção de «cristianismo medieval»; finalmente, indicaremos alguns caminhos que a nosso ver podem conduzir a um tratamento mais denso e produtivo dessa temática na formação de professores.

Aprender e ensinar História entre o Ensino Fundamental e a Universidade

A versão atual da BNCC para o Ensino Fundamental na área de História apresenta os objetivos e conteúdos associados à Antiguidade e ao Medievo concentrados no 6º ano do referido nível.[1] Explicitamente a «religião cristã» aparece na unidade temática "Trabalho e formas de organização social e cultural", correspondendo ao objeto do conhecimento "O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média", com a seguinte descrição de habilidade a ser adquirida: "(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval" (BRASIL, 2018, p. 420-421). Evidentemente tal disposição não implica, necessariamente, que os alunos do Ensino Fundamental sejam apresentados a tal temática apenas no âmbito de tal conteúdo do 6º ano, pois aspectos associados ao cristianismo aparecem com frequência associados, por exemplo, ao estudo da cultura e religião no mundo clássico. Cabe destacar também que na área de Ensino Religioso o cristianismo aparece como objeto de estudo junto a outras tradições religiosas, em perspectiva comparada (BRASIL, 2018, p. 452-453). Mas, em ambos os casos os conteúdos são vinculados igualmente ao 6º ano. De qualquer modo, os objetivos delineados para o estudo da religião cristã na Idade Média (EF06HI18) vão além da mera descrição de características e elementos da mesma, propondo a articulação de seu estudo ao da cultura e sociedade medievais como um todo.

Ainda com relação ao Ensino fundamental, a BNCC refere-se, nos conteúdos listados para o 7° ano, à ideia de uma "cristandade fragmentada", associada às reformas religiosas do período moderno (BRASIL, 2018, p. 422-423). Isso pressupõe que a noção de «cristandade» tenha sido trabalhada em momento anterior, como evidenciado implicitamente na habilidade EF06HI18 acima referida. Vale ressaltar que essa

1. Para uma discussão detalhada acerca das temáticas associadas à Antiguidade e ao Medievo na BNCC veja-se LIMA (2019).

disposição de conteúdos para o Ensino Fundamental não difere substancialmente daquela que já era praticada em boa parte dos sistemas educacionais no Brasil anteriores à BNCC. Ou seja, os conteúdos relativos à História Medieval já se apresentavam concentrados entre os 6º e 7º anos e assim permanecem na distribuição proposta pela Base.

No que se refere ao Ensino Médio, deve-se ressaltar que a BNCC não se apresenta organizada por disciplina ou campos específicos de conhecimento, tampouco segue a associação entre temas, objetos do conhecimento e habilidades utilizada para o Ensino Fundamental. Desse modo, os conteúdos associados à História são compartilhados com os de outras disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, processo esse ainda em implementação nos sistemas educacionais no Brasil. O quadro atual contempla, em geral, um retorno aos conteúdos relativos à História Medieval no 1º ou 2º anos do Ensino Médio, em alguns casos ocorrendo uma revisão dos mesmos no 3º ano.

Disso resulta que a aprendizagem dos estudantes acerca da Idade Média e do cristianismo medieval tende a se concentrar em espaços curriculares restritos, com distribuição desigual no tempo, o que impacta duplamente a formação docente: por um lado, os graduandos são eles próprios egressos desse sistema, dispondo na maior parte das vezes de um conhecimento bastante fragmentado quanto ao tema aqui discutido; por outro, a formação docente tende a adaptar os novos professores à dinâmica curricular com a qual virão a lidar na condição de profissionais, o que se traduz por maior investimento de tempo e recursos nos campos de estudo correspondentes aos conteúdos mais generosamente acolhidos nos currículos escolares.

Esse quadro torna-se mais agudo se levarmos em conta a organização curricular tradicional dos cursos de História, na qual o estudo da Idade Média se concentra nos primeiros períodos da formação dos historiadores. Não raramente disciplinas de caráter panorâmico, enquadradas cronologicamente no modelo quadripartite que vai da História Antiga à Contemporânea e localizadas no primeiro ou segundo

semestre dos cursos, vêm constituir o único contato estabelecido por graduandos em História com as temáticas associadas ao Medievo. Especificamente no que se refere ao estudo do cristianismo há ainda como agravante o encaixe nem sempre harmônico entre disciplinas do tipo História Medieval e História Antiga. Isso porque a abordagem do cristianismo no mundo antigo tende a se concentrar nos finais dos períodos letivos, quando o cansaço e o acúmulo de tarefas dificultam a maturação necessária à consolidação do conhecimento adquirido. Frequentemente graduandos em História iniciam seus estudos acerca do Medievo com uma base muito frágil no que diz respeito ao conhecimento acerca do cristianismo no mundo greco-romano, dificultando o aprofundamento no estudo da sociedade cristã medieval.

Acaba se estabelecendo assim um ciclo vicioso, no qual a fragmentação do conhecimento acerca das temáticas associadas à Idade Média afeta toda a formação do docente, desde seus tempos de aluno do Ensino Fundamental até a graduação universitária. O professor formado nessas condições não raramente acaba por reproduzir o processo na sua prática docente, até mesmo porque permanece atuando em quadros curriculares semelhantes aos de sua formação.

O percurso que traçamos até aqui tem por consequência, entre outros aspectos, uma aproximação anacrônica dos objetos de estudo. Lidamos no cotidiano da docência universitária no campo dos estudos medievais com diferentes posturas marcadas pelo anacronismo. Para além da visão de senso comum que associa o Medievo à ideia de uma "Idade das Trevas" encontramos com frequência no universo discente a visão da mesma como tempo de opressão das massas e obscurantismo, produzido pelo predomínio da religião com relação a outras esferas constitutivas da realidade social e cultural. Haveria, pois, que se insurgir contra seus valores como engajamento num processo libertário. Por outro lado, em perspectiva diametralmente oposta, há os que percebem a Idade Média como uma espécie de época de ouro a ser resgatada, tempo em que a ordem e os valores cristãos prevaleciam e

saudavelmente orientavam a vida social. Geralmente tal visão se associa a perspectivas confessionais e, por vezes, proselitistas.

Essas representações deformadas acerca da Idade Média já foram objeto de consideração da parte de vários medievalistas, especialmente na apresentação de manuais e outros textos didáticos (LE GOFF, 1995, v.1, p. 15-23; BASCHET, 2006, p. 23-46). Mas trazemos aqui novamente esse ponto vinculando-o de maneira mais direta à nossa questão central: o que se entende por «cristianismo medieval»?

Cristianismo, Igreja e Cristandade

As duas perspectivas que delineamos acima compartilham um mesmo vício de origem, ambas articulando suas ideias em torno de noções contemporâneas acerca do que vem a ser religião e, mais especificamente, a religião cristã. A ideia de um universo religioso separado de outras esferas da vida social é estranha à percepção da realidade pelos seres humanos que viveram no tempo que convencionamos chamar de Idade Média. No uso contemporâneo o termo «religião» insere-se num campo semântico que abarca as crenças e práticas associadas à relação de indivíduos e grupos com o mundo espiritual, tomadas como constitutivas de um sistema articulado e passível de análise como objeto da ciência. No campo das ciências sociais a conceptualização do que vem a ser religião retém a forte influência da definição formulada por Émile Durkheim (1858-1917), que a concebe como sistema de crenças e práticas que remetem ao sagrado e que dá coesão a uma comunidade moral por ele identificada como igreja (DURKHEIM, 1989, p. 79). Note-se que tal conceito implica no reconhecimento de uma separação entre sagrado e profano, bem como repousa implicitamente na ideia de uma racionalidade sistêmica. Ademais, destaca-se a prevalência do elemento coletivo — a "comunidade moral" — mas não necessariamente totalizante, correspondendo a uma realidade plural no tocante à abrangência do fenômeno religioso.

O uso corrente do termo religião em nossos dias envolve também a questão da subjetividade relativa à inserção de cada indivíduo nesta ou naquela comunidade confessional ou mesmo à rejeição de toda e qualquer experiência dessa natureza. Tome-se, por exemplo, a distinção operada por Bertrand Russel (1872-1970) entre "religião institucional" e "religião pessoal" (RUSSEL, 1999, p. 57), ou ainda a ênfase por ele posta nos sentimentos mais que nas crenças como cerne da religião (RUSSEL, 1999, p. 70).

Como ressalta Dominique Julia (1995, p. 106) "querer explicar em termos científicos uma religião já constitui uma confissão de que esta deixou de fundamentar a sociedade" [grifo do autor]. Evidentemente pensar o cristianismo medieval com base nas categorias e distinções indicadas acima corresponde a uma projeção sobre o passado de modos de pensar, fazer e apreender a realidade que remetem ao contexto contemporâneo. A compreensão das especificidades dos mundos passados, essencial ao exercício do ofício de historiador, fica assim comprometida. A correção de rumos, se pensarmos em termos do contexto da formação docente, é partir de categorias de análise dotadas de características correspondentes ao próprio Medievo.

Falar em «religião cristã medieval» ou mesmo «cristianismo medieval» implica num risco considerável de distorção, por anacronismo, da realidade histórica correspondente. Não que tais expressões fossem de todo estranhas ao vocabulário do Medievo ocidental, mas seus usos recobriam uma gama de significados sensivelmente mais ampla e complexa, em comparação com a realidade atual. *Religio*, no latim clássico, remetia à noção de escrúpulo em geral, incluindo também o respeito àquilo que se referia às divindades. Mas também abrangia a crença propriamente dita ou mesmo o culto e as práticas a ele correspondentes (GAFFIOT, 1934, p. 1336-1337; CROWFORD, 2002, p. 7-8). No contexto cristão *religio* assumiu, com frequência, o sentido de crença verdadeira, ou seja, o próprio cristianismo (AGOSTINHO, *De vera religione* 1,1; 2,2; 55,111; *De civitate Dei* IV, 30), formulação consagrada por Isidoro

de Sevilha (c.560-636) nas suas *Etimologias* (VIII, 22). Ao longo da Idade Média esse termo foi usado para indicar tanto um credo em particular (a religião cristã em oposição a outras crenças), como também a conexão estabelecida com Deus no âmbito do cristianismo, ou ainda uma forma de vida consagrada específica dentro do universo cristão (DU CANGE, 1883-1887, t.2, col.111b).

No que se refere ao termo «cristianismo» deve-se notar que seu uso era pouco frequente, tanto na Antiguidade quanto na Idade Média. Registra-se seu emprego no século II por Tertuliano (*Adversus Marcionem*. IV, 33; GAFFIOT, 1934, p. 302), no sentido de seguimento de Cristo (*christianismus*), em oposição a *iudaismus*, o seguimento da Lei e dos Profetas. O *Glossarium* de Du Cange registra ainda seu emprego como sinônimo de povo cristão, no século XI, e no sentido de rito introdutório ao catecumenato, no século XIV (DU CANGE, 1883-1887, t.2, col.19a).

Desse modo expressões como «cristianismo medieval» ou «religião cristã na Idade Média» não traduzem adequadamente o que nos parece ser o essencial: o pertencimento a uma comunidade de fé — Igreja (*ecclesia*) — como elemento identitário unificador e ordenador da sociedade. Essa noção remonta à tradição neotestamentária, especialmente à doutrina paulina, aplicando-se o termo ἐκκλησία simultaneamente tanto às comunidades de fiéis que se formavam localmente quanto ao conjunto dos cristãos. Tal princípio universalizante foi explicitado por Isidoro de Sevilha, ao sublinhar que a Igreja (*ecclesia*) assim se denomina porque "chama a si todos" e que seria universal "por reunir todos na unidade" (ISIDORO DE SEVILHA, *Etimologias* VIII, 1)[2]. Paulatinamente a noção de Igreja foi estendida tanto aos edifícios de culto quanto à instituição eclesiástica. Esta acabou por tomar para si, por metonímia, a denominação e o protagonismo que em princípio correspondiam à comunidade universal. Produziu-se assim uma amálgama de significados que se consolidou ao longo da Idade

2. "Ecclesia Graecum est, quod in Latinum vertitur convocatio, propter quod omnes ad se vocet [...] Hinc et universitas ab uno cognominata est, propter quod in unitatem colligitur".

Média (DU CANGE, 1883-1887, t.3, col. 223a; GUERREAU, 2002, p. 447-448; BASCHET, 2006, p. 167-168; IOGNA-PRAT'T, 2006).[3]

Tomado no sentido de comunidade universal dos cristãos, o termo Igreja assume o caráter de totalidade e unidade que demarcam a visão de mundo propriamente medieval. É nesse sentido que Alain Guerreau (2002, p. 437-455) fala de uma dupla fratura conceitual que no século XVIII fez substituir a noção de *ecclesia* pela de «religião», ao mesmo tempo em que se dissolvia o que ele denomina *dominium*, ou seja, a unidade da dominação senhorial sobre a terra e os homens no plano da produção da vida material.[4] Nesse sentido, a *ecclesia* corresponderia ao ponto central de articulação das relações sociais no Medievo ocidental. Nas palavras do próprio Guerreau (2002, p. 447):

> A *ecclesia* foi a instituição dominante do sistema feudal europeu. Entendo por instituição uma forma social de organização pensada como estável e perene, fundada sobre regras de funcionamento explícitas, distribuindo a seus membros ou aos indivíduos relacionados a ela papéis diferenciados, articulados uns aos outros. A *ecclesia* era uma instituição dominante na medida em que todos os habitantes da Europa medieval estavam obrigatoriamente relacionados com ela, que as regras ditadas por ela tinham um valor geral (pan-europeu) e coativo, e que, acessoriamente, nem de longe suas posses fundiárias e sua capacidade de acumulação material tinham equivalente.

A formulação de Alain Guerreau nos ajuda na aproximação com relação ao cristianismo medieval por permitir integrar os vários aspectos inerentes à agência da instituição eclesiástica na Idade Média.

---

3. A polissemia inerente ao termo «Igreja» repercute sensivelmente no uso do mesmo em contextos didáticos. Apesar do reconhecimento da multiplicidade de significados, não raramente as seções dos nossos manuais e instrumentos de trabalho dedicadas a tratar da "Igreja Medieval" concentram-se no exame da instituição eclesiástica centrada na hierarquia clerical. Veja-se, por exemplo, a discussão sobre "Igreja e Papado" levada a efeito por Girolamo Arnaldi (2002, p. 567-589) no Dicionário Temático do Ocidente Medieval (LE GOFF; SCHMITT, 2002).

4. Vejam-se também: GUERREAU, 1980; 2001.

A vinculação obrigatória à *ecclesia* estabelecia uma ordem cristã que englobava a todos, cristãos ou não, no seu campo de ação. Mas tal ordenamento do mundo se fazia de acordo com uma hierarquização de funções que colocava no topo a fração clerical dessa comunidade idealizada, a qual se integrava perfeitamente às estruturas de produção e dominação como agente ativo e legitimador. Na base de tal sistema encontrava-se a identidade Cristo-*ecclesia,* o que remetia os fundamentos da comunidade eclesial e o papel da instituição eclesiástica ao plano da salvação de toda a humanidade (GUERREAU, 2002, p. 448).[5]

Concretamente, isso fazia com que todos os domínios da vida social – que na racionalidade moderna identificaríamos como político, econômico, cultural, etc. – se apresentassem unificados e conectados ao conjunto de ritos e crenças cuja gestão e controle pertenciam à instituição clerical. A organização e as práticas litúrgicas ordenavam todo o percurso da vida do fiel, do nascimento à morte, estendendo-se ao além. O tempo, os lugares e os atos da vida cotidiana revestiam-se assim de uma roupagem sacralizada, não apenas mediados pela Igreja, mas que existiam como elementos constitutivos da mesma e impossíveis de serem pensados fora dela. Para ficar num único exemplo, tomemos o caso das doações piedosas, que compunham grande parte do patrimônio eclesiástico. Elas se apresentavam como um processo de espiritualização da riqueza, aquilo que Jérôme Baschet (2006, p. 178-180) denomina "circuito generalizado de bens e graças", mediante o qual o ato de doar correspondia a uma espécie de qualificação do fiel no tocante ao recebimento das graças divinas, nesta vida ou no além. Assim, a transferência de riqueza, que ampliava as bases materiais do poder da instituição eclesiástica, era enquadrada num plano penitencial, portanto, sacramental.

---

5. Deve-se notar que mesmo os que não pertenciam à ecclesia, caso dos judeus, por exemplo, permaneciam subordinados a ela não apenas em termos de normativas comportamentais, mas também por conta dos estreitos vínculos entre a instituição eclesiástica e as estruturas de poder e produção da vida material vigentes no mundo medieval.

O caráter totalizante do cristianismo medieval costuma ser também evidenciado mediante o uso do termo «cristandade» para dar conta dessa realidade multifacetada na qual se articulavam a instituição eclesiástica e a comunidade universal. O vocábulo não é estranho ao contexto medieval, aparecendo em geral como sinônimo de *ecclesia* para designar o conjunto dos fiéis cristãos, embora também se registre seu uso como sinônimo de religião cristã ou clero (GAFFIOT, 1934, p. 302; DU CANGE, 1883-1887, t.2, col.319b). Jacques Le Goff faz uso do termo ao estruturar sua obra, *A civilização do Ocidente medieval,* em torno das ideias de formação e crise da cristandade medieval, entendida como o ideal de um "quadro único e unificador do Ocidente" (LE GOFF, 1995, v.2, p. 286). De modo similar, Peter Brown (2013) discute o "nascimento da Cristandade ocidental", no sentido de uma comunidade cristã universal partilhando uma cultura comum. Curiosamente, o foco desse trabalho de P. Brown concentra-se na relativização de tal pretensa unidade, como o demonstra a cunhagem do termo "micro-cristandade" para descrever a "particular combinação de autonomia local com lealdade à ideia de uma Cristandade mais vasta [...]" (BROWN, 2013, p. 15; tradução nossa). Também no sentido de uma sociedade cristã é que Bruno Dumézil (2005) faz uso do termo "cristandade", orientando a reflexão no sentido da avaliação das potencialidades e limites dos mecanismos de conversão e definição normativa para o ordenamento cristão do conjunto social.

Um problema que se apresenta com relação ao uso didático do termo «cristandade» vem a ser a recorrente aplicação do mesmo a contextos de abrangência mais estreita, correspondentes à dimensão política do poder eclesiástico ou à afirmação do Papado na Idade Média. É nesse sentido que Francisco José Silva Gomes (2002, p. 221) a define como "um sistema de relações da Igreja e do Estado (ou qualquer outra forma de poder político) numa determinada sociedade e cultura". A ideologia unitária de uma comunidade cristã universal e a dinâmica social a ela correlata são vistas assim sob o prisma das tensões políticas entre

os atores que disputam o protagonismo no seio da Cristandade. Daí decorre o papel central nesse tipo de abordagem reservado à análise do binômio *sacerdotium* e *imperium*, materializado nos séculos centrais da Idade Média no conflito entre o Papado e o Império Germânico.

Mais problemática, a nosso juízo, é a linha seguida por Christopher Dawson (2002; 2014a; 2014b). Ele identifica a Cristandade como unidade sócio-religiosa construída ao longo da Idade Média (DAWSON, 2002, p. 49), mas sua abordagem trata, efetivamente, da constituição de um modelo unitário em torno do Papado. A Cristandade corresponderia, assim, a um quadro integrador em termos políticos, sociais e culturais, mas tendo como centro a Igreja de Roma. De resto, a abordagem de Dawson identifica essa unidade da Cristandade medieval como se fazendo em torno de um ideal de catolicidade que se vincula de maneira mais apropriada ao período posterior à Reforma Protestante. Identificar a Cristandade como unidade em torno da Igreja Católica reduz consideravelmente, a nosso ver, o potencial heurístico de tal conceito.

A questão fundamental, evidentemente, não é a mera escolha deste ou daquele termo, mas sim a adequada correspondência entre a terminologia empregada, o objeto histórico sob investigação e a orientação teórica subjacente. É preciso explicitar exatamente o que se entende por Igreja, Cristandade ou cristianismo, sobretudo no contexto que aqui abordamos, ou seja, a formação docente em História.

De volta à sala de aula: como superar a segmentação?

O percurso que aqui seguimos nos levou da sala de aula à reflexão conceitual. É hora de a ela retornarmos. O desafio que deve ser enfrentado no tocante ao tratamento do cristianismo medieval na formação dos professores de História consiste na superação da segmentação do nosso objeto mais extenso sob análise: o mundo ou sociedade medieval. Tomemos como exemplo um manual recente, intitulado *Introdução à Europa Medieval* (BLOCKMANS; HOPPENBROWERS, 2014).

Pretendendo abarcar o período que vai do ano 300 a 1550, tal obra organiza-se num modelo cronológico-temático. As temáticas associadas ao cristianismo e à Igreja recebem tratamento específico em três capítulos. O primeiro deles trata do cristianismo e do islamismo como duas religiões surgidas no contexto da transição da Antiguidade para a Idade Média (BLOCKMANS; HOPPENBROWERS, 2014, p. 67-109). O segundo toma como objeto o período que se estende entre os anos 1000 e 1250, enfatizando as ideias de "renovação religiosa e reforma" (BLOCKMANS; HOPPENBROWERS, 2014, p. 203-240). O terceiro pretende abordar a "crise na Igreja e a reorientação dos fiéis", entre 1250 e 1500 (BLOCKMANS; HOPPENBROWERS, 2014, p. 525-552). Sem adentrar na análise dos conteúdos de cada capítulo, o que fugiria ao escopo deste trabalho, cabe destacar que essa apresentação em blocos implica no risco da cristalização da visão fragmentada que temos insistido em sublinhar aqui. Cristianismo e Igreja, ao lado de outros objetos – como cidades, reinos, principados –, apresentam-se como peças separadas que vão construindo a «Europa Medieval», depositária do «legado romano».[6]

Essa perspectiva corresponde à ideia de uma sucessão entre duas lógicas integradoras no Ocidente, a do Império Romano e a da Europa Medieval. O problema é que, como os próprios autores reconhecem, o componente territorial inerente à ideia de Europa não integra a experiência do Medievo (BLOCKMANS; HOPPENBROWERS, 2014, p. 9-10). Isso reduz consideravelmente a densidade explicativa do texto. Falta, nesse caso, o elemento chave para a compreensão do processo de constituição da sociedade e cultura medievais: a centralidade do cristianismo. A nosso ver são mais frutíferas as abordagens de alguns dos trabalhos que indicamos acima, como os de Le Goff (1995), Brown (2013), Dumézil (2005) e Baschet (2006). Nestes, o processo de afirmação e

6. A expressão dá título ao capítulo 2 da obra (BLOCKMANS; HOPPENBROWERS, 2014, p. 15-34).

expansão do cristianismo ocupa posição central na construção do Medievo ocidental, constituindo o elemento integrador que dá coesão ao processo de transformação social em curso.

Nesse particular, a proposta de Jérôme Baschet (2006) merece ser destacada, por se tratar de uma obra de síntese que abarca todo o período medieval e tem contado com boa acolhida entre docentes que lecionam História Medieval no Brasil. Ainda que não fuja à tradicional apresentação de conteúdos cronologicamente ordenados, o livro de Baschet organiza-se em torno de uma ideia central que lhe confere substância: a de «civilização feudal». Esta, por sua vez, não se limita à caracterização dos vários aspectos constitutivos da sociedade feudal. Ao contrário, tomando por norte as ideias e o aparato conceitual desenvolvidos por Alain Guerreau (1980; 2001; 2002), procura explicar essa sociedade em termos da articulação entre as noções de *dominium* e *ecclesia* indicadas acima, resultando na caracterização da Igreja como "instituição dominante do feudalismo" (BASCHET, 2006, p. 169). Ainda que a dita instituição venha ser tratada em seus aspectos mais particulares numa seção específica da obra (BASCHET, 2006, p. 167-246) é ela que orienta toda a construção explicativa de Baschet. A Igreja figura assim como instituição hierarquizada e, sobretudo, como quadro de referência para a constituição das relações sociais e de suas formas de representação.

A comparação acima esboçada entre as obras de Baschet e Blockmans/Hoppenblowers nos permite indicar, à guisa de conclusão, um caminho que julgamos promissor em termos do tratamento do cristianismo medieval nos cursos de História. Em primeiro lugar, é necessário romper com a ideia do cristianismo enquanto «religião» no sentido moderno do termo, ou seja, opção de crença e conjunto de práticas vinculadas a uma esfera específica da vida social. Ao contrário, é fundamental partir da percepção de que na Antiguidade e na Idade Média as relações que os seres humanos estabeleciam entre si, com a natureza e com o mundo divino estavam como que imersas num mesmo fluido. O segundo ponto a levar em consideração é a centralidade

do cristianismo no tocante à construção da sociedade medieval. Nesse caso, o foco deveria se deslocar para o ordenamento cristão da sociedade, recorrendo-se às noções de Igreja ou Cristandade, em toda a sua abrangência, e enfrentando todas as suas ambiguidades conceituais. Finalmente, passando-se ao plano da operacionalização didático-pedagógica de tais aspectos, caberia repensar a própria relação entre conteúdos e objetivos de ensino. Isso no sentido de tratar o cristianismo, a Igreja ou a Cristandade medievais não como blocos individualizados numa composição de conteúdos curriculares, mas como elemento transversal capaz de conectar os vários processos constitutivos da realidade histórica investigada.

O desafio, portanto, é fazer a organização curricular e os planos de curso espelharem a própria configuração histórica a ser estudada. É falar sobre cristianismo na Idade Média respeitando as categorias de pensamento, os sistemas de representações e a realidade social inerentes a esse tempo, mas sem se recusar a integrá-los a modelos explicativos e a um vocabulário conceitual capazes de construir pontes entre presente e passado.

Não basta, pois, discutir ou advogar a importância do estudo do cristianismo medieval na formação docente em História. O fundamental é perceber que não se trata apenas de um aspecto relevante para a compreensão da sociedade medieval, mas do componente substancial do tecido de base dessa sociedade. O cristianismo é como que um fio que permeia e dá coesão ao mundo medieval, na trama que constitui a história.

Sobre o autor:

Edmar Checon de Freitas é bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Desde 2006 é professor de História Medieval do Departamento de História Medieval da UFF e

do Programa de Pós-Graduação em História da UFF. Atua ainda como pesquisador do *Scriptorium* – Laboratório de Estudos Medievais e Ibéricos (UFF) e do *Agios*- Grupo de Estudos sobre Hagiografia e Santidade. Sua atividade de pesquisa concentra-se, principalmente, no campo da História Cultural da Alta Idade Média, de modo especial abordando as seguintes temáticas: cristianismo, Igreja e religiosidade popular; memória e textualidade; culto dos santos, de suas relíquias e hagiografia; a doença e as artes da cura.

Referências:

Fontes:

AGOSTINHO DE HIPONA. **De vera religione liber unus**. In: PATROLOGIA Latina Database. [S.l]: ProQuest, 2020, v.34, col.0121-0172. Versão eletrônica da Patrologia Latina (Ed. de J.-P.Migne, 1844-1855). Disponível em: <https://patrologia.proxy.uff.br>. Cf. também <http://www.augustinus.it/latino/vera_religione/index.htm>. Acessos em: 10 set. 2020.

_____. **De civitate Dei contra paganos libri XXII**. In: PATROLOGIA Latina Database. [S.l]: ProQuest, 2020, v.41, col.0013-0804. Versão eletrônica da Patrologia Latina (Ed. de J.-P.Migne, 1844-1855). Disponível em: <https://patrologia.proxy.uff.br>. Cf. também <http://www.augustinus.it/latino/cdd/index.htm>. Acessos em: 10 set. 2020.

ISIDORO DE SEVILLA. **Etimologías.** Ed. Jose Oroz Reta y Manuel-A. Marcos Casquero. Madrid: BAC, 2009.

TERTULIANO. **Adversos Marcionem libri quinque**.. In: PATROLOGIA Latina Database. [S.l]: ProQuest, 2020, v.2, col.0239-0524b. Versão eletrônica da Patrologia Latina (Ed. de J.-P.Migne, 1844-1855). Disponível em: <https://patrologia.proxy.uff.br> Cf. também <http://tertullian.org/articles/evans_marc/evans_marc_00index.htm>. Ed. E. Evans, 1972. Acessos em: 10 set. 2020.

Bibliografia:

ARNALDI, Girolamo. Igreja e Papado. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Coord. trad. Hilário Franco Jr. Bauru: EDUSC, 2002, v.1, p.567-589.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal**: do ano mil à colonização da América. Trad. Marcelo Rede. São Paulo: Globo, 2006.

BLOCKMANS, Wim; HOPPENBROWERS, Peter. **Introdução à Europa medieval**: 300-1550. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC; SEB, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BROWN, Peter. **The rise of Western Christendom**. 10th ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2013.

CRAWFORD, Robert. **What is religion**. London: Routledge, 2002.

DAWSON, Christopher. The sociological foundations of medieval Christendom. In: _____. **Medieval essays**. 2nd. Ed. Washington:The Catholic University of America Press, 2002.

DAWSON, Christopher. **A formação da Cristandade**: das origens na tradição judaico-cristã à ascensão e queda da unidade medieval. Trad. Márcia Xavier de Brito. São Paulo: É Realizações, 2014.

_____. **A divisão da Cristandade**: da Reforma Protestante à Era do Iluminismo. Trad. Márcia Xavier de Brito. São Paulo: É Realizações, 2014.

DU CANGE et all. **Glossarium mediae et infima latinitatis**. Niort: L. Favre, 1883-1887. Disponível em: <http://ducange.enc.sorbonne.fr>. Acesso em: 10 set. 2020.

DUMÉZIL, Bruno. **Les racines chrétiennes de l'Europe**: conversion et liberté dans les royaumes barbares – Ve-VIIIe siècle. Paris: Fayard, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas, 1989.

GAFFIOT, Félix. **Dictionaire Latin – Français**. Paris: Hachette, 1934. Disponível em: <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>. Acesso em: 10 set. 2020.

GUERREAU, Alain. **Le féodalisme**: un horizon théorique. Paris: Le Sycomore, 1980.

_____. **L'avenir d'un passé incertain: quelle histoire du Moyen Age au XXIe siècle?** Paris: Éditions du Seuil, 2001.

_____. Feudalismo. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Coord. trad. Hilário Franco Jr. Bauru: EDUSC, 2002, v.1, p.437-455.

GOMES, Francisco José Silva. A Cristandade ocidental entre o mito e a utopia. **Topoi**, Rio de Janeiro, v.3. n.5, p.221-231, jul-dez, 2002.

IOGNA-PRAT, Dominique. **La maison Dieu**: une histoire monumentale de l'Église au Moyen Âge. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

JULIA, Dominique. A religião: História religiosa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). **História**: novas abordagens. 4. ed. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p.106-131.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente Medieval**. 2. ed. Trad. Mauel Ruas. Lisboa: Estampa, 1995. 2.v.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Coord. trad. Hilário Franco Jr. Bauru: EDUSC, 2002. 2.v.

LIMA, Douglas Xavier Motta de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Curricular Comum (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre: UFRGS, v.26 - e2019101, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/87750/53631>. Acesso em: 10 set. 2020.

RUSSEL, Bertrand. The essence of religion; The essence and effect of religion. In: GREENSPAN, Louis; ANDERSON, Stefan (Org.). **Russel on religion**: selections from the writings of Bertrand Russel. London: Routledge, 1999, p.57-76.

OBJETOS DE ENSINO E PESQUISA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS

La edad media y sus periodizaciones en los manuales escolares argentinos

David Waiman

El manual escolar: ¿Una fuente histórica?

Su génesis y difusión están estrechamente asociadas al nacimiento y desarrollo de los sistemas nacionales de educación. El manual, tal como lo conocemos en la actualidad, es producto de la escuela moderna nacida de los sistemas educativos creados por y para servicio de los Estados nacionales surgidos hacia finales del siglo XIX. Los investigadores sobre dicha temática concuerdan en afirmar que tal herramienta didáctica es indiscutiblemente una fuente histórica, es decir, un espacio de representación de la memoria en que se materializa la cultura escolar y también, claro está, una construcción sociocultural, ya que hace eco de las sensibilidades educativas y simbólicas de los agentes que lo producen y utilizan en un tiempo determinado (ESCOLANO, 2001).

Es por todo lo expuesto que consideramos al manual escolar una fuente histórica en sí misma, contextualizando su estudio en dos categorías teóricas claves: cultura escolar y código disciplinar. La primera es creada por Dominique Julia (1993) como: "un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas." (FINOCCHIO, 2009).

La segunda es el Código Disciplinar creado por Raimundo Cuesta Fernández (1997), entendido como: "un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas que a menudo se

traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia... que como toda tradición, comporta una invención y una reivindicación del pasado" (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 57).

Ese código disciplinar, en el caso de la historia escolar, se caracteriza por cuatro elementos constitutivos: memorismo, arcaísmo historiográfico, elitismo y nacionalismo. Estos elementos se observan en los discursos históricos dentro de los manuales escolares analizados, siendo el arcaísmo historiográfico lo más destacado para el caso de las periodizaciones de la historia medieval. Al decir de Romero:

> la historia que se enseña se refiere principal y casi exclusivamente a los estados y su tema es básicamente político – institucional, militar o diplomático. Los actores de los procesos históricos que se consideran son individuales: hombres con poder…como alternativa, se habla de pueblo o nación… sus acciones se plasman en hechos singulares, únicos e irrepetibles, que basta con exponer cronológicamente (ROMERO, 1996, p. 174).

Las fuentes a utilizar pertenecen a un amplio grupo de editoriales que para mejor análisis dividiremos en dos grandes grupos. Por un lado, aquellos manuales gestados por editoriales de capitales nacionales como es el caso de Az, Maipue, Puerto de Palos y Tinta Fresca. Por otro lado, se encuentran los pertenecientes a los grupos editoriales de origen internacional con filial en Argentina como son Aique, Estrada, Kapelusz y Santillana, siendo estas últimas empresas las que poseen amplias tiradas de ejemplares en nuestro país, principalmente por ser el Estado su mayor comprador.

Se considera como marco temporal el período de reforma educativa nacional que va desde 1995 donde se gestan los Contenidos Básicos Comunes (CBC), enmarcados en la Ley Federal de Educación (LFE) hasta 2006 donde dicha normativa educativa es reemplazada por la Ley de Educación Nacional. En este contexto la antigua estructura escolar,

nacida hacia finales del siglo XIX, dividida en primaria y secundaria se desdibuja en una Educación General Básica (E.G.B) organizada en tres tramos obligatorios de tres años cada uno y un polimodal como tramo formativo final. Los manuales escolares que abordan las problemáticas del mundo antiguo medieval y sus periodizaciones se ubican dentro del Tercer Ciclo de E.G.B, 7º año, en las obras genéricamente caracterizadas como Ciencias Sociales. Dicho año se concibe como un híbrido entre la antigua primaria y secundaria creando en los profesionales la incertidumbre de cualquier reforma radicalmente nueva. La normativa educativa que se gesta pretende integrar el saber disciplinar escolar en áreas de conocimiento naciendo así las Ciencias Sociales como contra cara de la Geografía y la Historia escolar. Los manuales, sin embargo, mantienen internamente la estructura clásica de disciplinas escolares, Geografía e Historia se las analiza en partes separadas y no, como recomienda la legislación, en forma interconectada. Incluso en los discursos de Historia medieval, dentro de la manualística, se mantienen la periodización clásica de Alta y Baja Edad Media, analizando el período en dos capítulos consecutivos pero divorciados haciendo del relato histórico hechos estancos más que procesos como propone el espíritu de la reforma.

Los textos escolares reflejan en sus discursos medievales e, incluso, en sus maneras de dividir el tiempo histórico un visible arcaísmo historiográfico producto de un código disciplinar y una cultura escolar presentes, los cuales hacen de dichos materiales didácticos objetos tradicionales del saber.

La concepción de Historia en la manualística escolar

No se puede comenzar a analizar las periodizaciones del mundo medieval sin tener previamente presente el concepto de Historia que manejan los manuales escolares analizados. Dicha definición asocia a la Historia y su génesis con el término de escritura y, por tanto, pone énfasis en los

textos escritos y, en especial, en las fuentes de carácter jurídico – institucional como herramientas esenciales de todo historiador, reforzando así una definición de carácter tradicional, cuyo saber es presentado como objetivo y neutral frente al lector que usa dichas herramientas educativas.

En esta línea se ubican, entre los manuales nacionales, las editoriales Az, Estrada, Puerto de Palos y Tinta Fresca, quienes diferencian una Prehistoria, donde no existe la escritura, de una Historia, en donde el documento escrito, sea una fuente en sus versiones primaria o secundaria, es en tanto palabra escrita oficializada. Pervive indirectamente la idea decimonónica de estadios civilizados y etapas bárbaras. El caso a destacar, por su problematización en el concepto Historia, lo constituye la editorial Maipue quien se expresa planteando que:

> La historia del hombre comienza con su origen, por lo que denominar "prehistoria" al período de la historia humana anterior al surgimiento de la escritura es un error. Es por eso que algunos estudiosos prefieren llamar Historia ágrafa a esta extensa etapa. Sin embargo, por tradición o por comodidad, muchos siguen llamándola Prehistoria (MAIPUE, 2006, p. 27).

Maipue propone discursivamente una historicidad amplia con el agregado de fuentes documentales que excedan a lo escrito, contemplando así el mundo de lo visual al que le dedica una espacialidad importante, generando una visión de amplitud historiográfica con respecto a los otros manuales analizados, presentando una relativa concordancia con los CBC. Sin embargo, cuando observamos lo estrictamente medieval cae en discursos tradicionales retomando los documentos escritos como elementos prioritarios para narrar el pasado.

En cuanto a los manuales escolares de origen internacional, en función de la multiplicidad de situaciones que los identifica, podemos ubicarlos en tres grandes tendencias. La primera, coincidente con los textos nacionales, caracterizada por la utilización del término Prehistoria

como oposición a Historia en tanto divisoria basada en la invención de la escritura como elemento central. Entre ellas se encuentran las editoriales Estrada, Kapelusz y Santillana en su edición 2005.

La segunda tendencia la representa Santillana, en sus ediciones 2000, 2001 y 2002 que reconoce a la Historia desde los comienzos del hombre, pero la divide en sociedades ágrafas y sociedades con escritura, marcando un límite para las primeras que finaliza en el neolítico.

> Dado que tradicionalmente se valoraron los testimonios escritos para obtener información, en Europa se impuso la palabra Prehistoria para designar la larga etapa anterior a la aparición de la escritura, hecho que ocurrió hace más de 5000 años…Pero el término es inadecuado, porque significa "anterior a la Historia", y parece dejar fuera de la Historia la aparición de los seres humanos (que son sus protagonistas) y todo lo que vivió y produjo el hombre antes de la invención de la escritura. De modo que es preferible referirse a la Prehistoria como etapa ágrafa (sin escritura). (SANTILLANA, 2002, p. 93).

Consideramos que esta segunda línea plantea el inconveniente teórico de no explicar posteriormente la introducción de pueblos o sociedades ágrafas en la etapa de una historia marcada por la escritura como son ejemplo los grupos germanos o los hunos. Se asume que desde el comienzo de la Historia todos tienen acceso a la escritura, sabiendo que esto es erróneo pues funciona como herramienta de dominación de los grupos de poder que destacan en cada época.

La tercera tendencia se observa en la editorial Aique, la cual invisibiliza los términos Prehistoria y sociedades ágrafas para directamente no usar ningún elemento de periodización referido a la escritura y detallar directamente los diferentes momentos del paleolítico, el neolítico y luego las sociedades urbanas posteriores, llegando al tratamiento del período medieval evaluado a través de dos fuerzas contrapuestas, lo rural y lo urbano, como ejes de explicaciones generales.

En suma, la mayoría de las editoriales arriesgan una definición de Historia al comenzar los capítulos referentes a dicha disciplina escolar. Sin embargo, lo presentado en este apartado muchas veces no condice con el tratamiento de los contenidos que se narran, a posterior, en lo medieval, donde suelen aparecer yuxtaposiciones teórico-metodológicas que no aportan al mejor entendimiento del lector, sino que son producto de mezcladas tradiciones historiográficas, en formato de palimpsestos, interpuestos en el mismo discurso histórico, haciendo que los procesos narrados, en algunos casos, carezcan de todo sentido para poder luego desnaturalizarse y problematizarse. Observamos que tanto la definición de Historia como las periodizaciones del mundo medieval, que se presentan en la manualística, están atravesadas por ese código disciplinar, siendo el arcaísmo historiográfico el principal elemento de análisis que se destaca en los discursos presentados.

Las periodizaciones externas de lo medieval en la manualística escolar

A pesar de una tradición de larga data de escritores que tratan de estudiar estos "tiempos medios", con obras célebres como las redactadas durante el siglo XVII por Horn con su obra *Arca Noé* en 1665 o Keller con su obra *Historia de la Edad Media desde los tiempos de Constantino el Grande hasta la toma de Constantinopla por los Turcos* en 1688, lo cierto es que recién con el nacimiento de la colección *Monumenta Germaniae histórica* durante el siglo XIX se plantea una periodización de lo medieval que continúa de forma, más o menos, idéntica en nuestros días y que va desde el siglo V hasta el XV inclusive. Es en este tiempo cuando la Historia nace como ciencia objetiva y neutral basada en textos escritos de carácter jurídico institucional y poco tiempo después con el nacimiento de la escuela moderna se lleva a las aulas la enseñanza de la historia escolar basada en acontecimientos político-militares que sirvan para legitimar a los nuevos estados nacionales. Los manuales de

estudios servirán desde el inicio a tales intereses, enmarcados en discursos tradicionales que operan dentro de la cultura escolar dominante.

En términos generales la mayoría de esos textos sitúan a la Edad Media entre una Antigüedad que finaliza en el siglo V, más especialmente el año 476 con la destitución del último emperador romano de occidente Rómulo Augusto, y una Modernidad que comienza en el siglo XV con la conquista de Constantinopla por los turcos en 1453 y, por tanto, con la caída del Imperio Romano de Oriente. Esta cronología se ubica entre límites políticos concretos, la caída de dos imperios o la misma conformación en su fase, primero occidental, y luego oriental, cerrando la posibilidad de abarcar explicaciones diversas, contradiciendo el espíritu mismo de los CBC que, de manera expresa, sostienen la necesidad de explicar los cambios sociales en términos multicausales.

Si bien la mayoría de los manuales se inclina por comenzar la Edad Media en el 476, existen algunos casos discrepantes. La primera divergencia es presentada por la editorial Az, en sus ediciones 1999, 2000 y 2001, planteando su inicio en la crisis del siglo III y retomando los postulados de Lot, allá por la década del treinta, por el cual la Edad Media comienza con la crisis imperial romana. Esta cronología, si bien modifica el siglo de inicio, sigue manteniendo una lógica política de análisis. Una vez más, la historiografía clásica se impone a los trabajos de medievalistas actuales que debaten sobre estas cuestiones con enfoques de corte más culturales. La evidencia del arcaísmo historiográfico se hace incuestionable en este punto.

La segunda divergencia es presentada por las editoriales Kapelusz y Santillana, solo en sus ediciones 2005, planteando una cronología abierta respecto del inicio de la Edad Media. Brindan, por tanto, un abanico de posibilidades causales, cuyos factores explicativos van desde ejes internos a externos, siempre centrados en aspectos políticos institucionales dentro del Imperio Romano.

El relato histórico tradicional de la manualística pone en el 476 el nacimiento de la Edad Media, dejando para su cierre cronológico a 1453.

Ambos años marcan una periodización política que muestra un relato trágico de evidencia clara de ruptura del *status quo* y surgimiento de nuevas estructuras político - institucionales, esto es, limitan la Edad Media al desmembramiento de imperios.

En la cronología de cierre observamos tres tendencias divergentes que rompen con la uniformidad. La primera acepta la fecha que recuerda el fin del Imperio Bizantino, pero brinda otra alternativa en paralelo, ubicada en el "descubrimiento" de América en 1492 por parte de Colón. Se alinea en ese eje la editorial Az. Es importante destacar la apertura ideológica surgida de esa dualidad pues se mantiene la cronología política tradicional basada en la caída imperial bizantina y, paralelamente, se presenta otra alternativa diferente, la que vincula a 1492 con la apertura económica de lo europeo basada en la importancia de los viajes colombinos y la relación entre el viejo y el nuevo continente.

La segunda tendencia radicaliza la primera posición al centrarse en exclusivo en aspectos económicos, llegando a dar por finalizada la etapa medieval recién en el siglo XVI. Esta alternativa usada es novedosa no solo por centrarse en aristas no políticas, incorporando la temprana modernidad dentro del manual, sino que desde lo historiográfico se incorpora un concepto diferente dentro de la explicación usada en los manuales escolares, como es la economía-mundo, idea creada por Fernand Braudel en 1967 y retomada por Immanuel Wallerstein en 1974. Esta segunda tendencia es representada dentro de los manuales por Aique en sus ediciones 1999 y 2004.

La tercera y última tendencia se asocia a Kapelusz y Santillana en sus ediciones 2005. Ambas mantienen las mismas indefiniciones cronológicas tanto para el inicio del período medieval como para las fechas finales. Ese supuesto relativismo temporal que otorga la periodización externa se desdibuja cuando analizamos en profundidad los discursos, ya que una vez más, retoman indirectamente el camino de límites basados en una narrativa política que inicia con las invasiones germanas al Imperio Romano de Occidente y termina con la crisis general de los siglos XIV / XV.

Los manuales analizados, en general, continúan con formatos enfrentados entre Oriente y Occidente, justificados por la sola caída de emperadores que abren y cierran la historia narrada, por no decir, militarizada, y los naturalizan como discursos únicos y esenciales de la etapa estudiada, reforzando así una conciencia histórica tradicional que no ayuda a pensarse en base a procesos y relatos construidos y problematizados. En coincidencia con lo expresado por el medievalista italiano Sergi, consideramos que:

> Periodizar es una operación cultural orientada a la comprensión de la historia: se reparte la historia en "períodos" más o menos largos, evocables de manera suficientemente homogénea, en la imposibilidad, para la memoria colectiva de los hombres, de entrar en el magma del pasado aislando en él cada elemento. La periodización que ha dado lugar a la idea europea de Edad Media está tan condicionada por la negatividad de su parte final que, para conformar un largo período totalmente negativo, se fue a buscar, un inicio también "oscuro": el siglo V, la caída del Imperio romano, la crisis de readaptación vivida entonces por Europa, no encuadrada ya en un gran dominio de tipo estatal" (SERGI, 2001, p. 28).

Cualquier periodización funciona a modo de operación cultural, la cual moviliza formas memoriales que una sociedad usa para pensarse a sí misma, generando lineamientos históricos motivados por los tiempos recientes y presentados como naturales y permanentes con la idea de ser repetidos sin cuestionamientos por futuras generaciones. En el caso del mundo medieval y la manualística escolar, esa periodización, es atravesada por formas tradicionales de narrar los sucesos. La continuidad de relatos se basa en disciplinas escolares, con especial énfasis en la Historia escolar, la cual busca legitimarse como saber objetivo y neutro y bajo ese paradigma revive en la permanencia de los textos escolares las narrativas institucionales y los documentos oficiales de base estrictamente escrituraria. La cultura escolar resiste a través de sus

discursos, incluso en momentos de reformas educativas que aparentan cambios radicales.

> La cultura común del siglo XX hereda de la historiografía del XIX una noción tal vez más compleja, pero igualmente negativa que la elaborada por los humanistas, dejando solo a una parte de la derecha ideológica la exaltación de una Edad Media ampliamente *inventada*... Los historiadores han librado el terreno de muchos lugares comunes... impera ahora la idea de que *Edad Media* es una pura convención periodizante. Si aún Giorgio Falco y Raffaello Morghen, a mediados del siglo XX, exploraban el sentido del milenio medieval, y se esforzaban por dar una definición compacta del mismo, haciéndolo coincidir con una idea totalizante de sociedad cristiana, hoy ya no es así: hay quién hace durar el mundo antiguo hasta el siglo X (Guy Bois), quien teoriza una larga Edad Media hasta la revolución industrial (Jacques Le Goff), quién incluso, aun estudiando de hecho la Edad Media, no usa nunca el adjetivo *medieval* (Massimo Montanari) (SERGI, 2001, p. 39-40).

Como observamos hay una dualidad entre el mundo académico contemporáneo marcado por una diversidad historiográfica en cuanto cortes cronológicos y la disciplina escolar histórica que circula en los manuales escolares legitimando, cuasi homogéneamente, un corte temporal tradicional que dura mil años basados en acontecimientos eminentemente políticos. Una de las posibles respuestas al dualismo entre las dos esferas del saber y el evidente reduccionismo historiográfico que presentan los manuales, está marcado por la acotada espacialidad dedicada al abordaje de las temáticas analizadas. La Edad Media, respecto de la Antigüedad, se le concede una menor cantidad de carillas. Esto lo entendemos en concordancia con una idea negativa del período medieval que todavía se mantiene en el mundo escolar y editorial, no ocurriendo lo mismo con el mundo antiguo al que se le brinda mayor tratamiento discursivo, en especial si nos detenemos en el eje

grecolatino donde se configura lo occidental. La vinculación civilizados-bárbaros sigue operando dentro del imaginario discursivo escolar y en la manualística en particular.

Gráfico 1: Cantidad de páginas dedicadas a la Antigüedad (azul) y al Medioevo (naranja) en manuales nacionales

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Como se observa en el gráfico 1, los manuales nacionales estudiados no llegan a superar las veinte hojas dedicadas al período medieval, mientras que para la explicación de la Antigüedad se otorga en todos los textos analizados una cantidad de espacio mayor, siendo incluso la editorial Az donde se duplica ese número de carillas.

Aquellas editoriales de mayor poder comercial como Puerto de Palos y Tinta Fresca son casualmente las que se permiten llevar al mercado manuales más extensos en número de hojas, mientras editoriales más pequeñas en número de ventas como Az o Maipue dedican ediciones más reducidas en su lanzamiento final haciendo que el tratamiento de los temas se vea fuertemente condicionado por el espacio que los editores imponen a los autores de las obras y que hace a una parte importante de cuanto se escribe sobre los diferentes períodos históricos.

Si bien el número de hojas nos marca un parámetro de cuál es la materialidad en la que se aborda el pasado medieval en tanto reducción evidente con respecto a otros manuales anteriores, es importante no

confundir el número de hojas dedicado a dichos períodos con la importancia del tratamiento ya que por ejemplo Maipue agrava su reducido número de hojas referidas al mundo medieval dedicando varias hojas a imágenes iconográficas sin contenido discursivo concreto ni referencias claras, cuestión que se refleja de igual manera para Puerto de Palos. Sin embargo, Az que posee el número de páginas dedicadas a lo medieval más bajo entre los manuales nacionales, marca un fuerte tratamiento de lo discursivo y da un mayor tratamiento de los temas que lo que hace Maipue.

En cuanto a los textos de editoriales internacionales observamos, en general, un incremento en el abordaje del período estudiado llegando a superar la barrera de las veinte hojas dedicadas al medioevo aunque, no logran alcanzar en ninguno de los casos, la cantidad que dedican los manuales al tratamiento de la Antigüedad donde, en el caso de Estrada, llega a superar las cuarenta carillas mientras que al medioevo se le brinda un total de veinte o Santillana donde la diferencia entre un período y otro es de veintiún carillas. La importancia puesta en el mundo antiguo solo refuerza la idea de un medioevo negativo y oscuro frente a dos momentos de civilidad como son lo grecolatino y el Renacimiento.

Gráfico 2: Cantidad de páginas dedicadas a la Antigüedad (azul) y al Medioevo (naranja) en manuales internacionales

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de los manuales analizados

Si analizamos en exclusiva el tratamiento del mundo medieval, notamos que el número de páginas destinadas es similar en la mayoría de las editoriales trabajadas, promediando las veinte carillas, con la sola excepción de Santillana quien produce manuales sumamente reducidos en tamaño lo que explica el menor número respecto de las otras editoriales. Esto nos lleva a pensar que la espacialidad que se le brinda a los discursos históricos está regulada, al menos en las grandes editoriales, por el editor, quien estipula rígidamente cuanto se debe escribir para cada tramo de la historia, acotando la posibilidad de problematizar los discursos y generando pequeños y rígidos relatos, muchas veces yuxtapuestos, sobre las diferentes categorías medievales. La reforma educativa que analizamos para este período, en Argentina, evidencia la pérdida de autonomía que tenían los autores de manuales previamente y su individualismo para formar grupos colectivos de trabajo donde el que incrementa el peso de las ediciones es el editor.

Las periodizaciones internas de lo medieval en la manualística escolar

En concordancia con los CBC, las periodizaciones internas sobre el medioevo mantienen una división tradicional entre Alta y Baja Edad Media vinculada a la historiográfica italiana, que tiene su auge entre finales del siglo XIX y principios del XX.

> La misma periodización interna del milenio medieval cambia de cultura a cultura: en Italia se distinguen "alta Edad Media" (del siglo V al año mil) y "baja Edad Media" (del mil al siglo XV), y esta bipartición ha tenido cierto éxito gracias a la difusión de la cultura italiana en los siglos pasados. Sin embargo, en los países de lengua anglosajona se usa a menudo "high Middle Ages" para indicar la "cima" de la Edad Media, los siglos XII y XIII. La periodización alemana se articula de otra manera, usando "Frühmittelalter" (primera Edad Media), para señalar los siglos V al VIII;

> "Hochmittelalter" (alta Edad Media), para los siglos en torno al mil: "Spätmittelalter" (Edad Media tardía) para los siglos XII al XV" (SERGI, 2001, p. 29-30).

Si bien la periodización en alta y baja Edad Media no es exclusiva dentro del contexto de los manuales escolares, es claramente dominante en la mayoría de los casos analizados. Esta periodización interna se visibiliza en la materialidad del armado y diseño de los textos en dos grandes capítulos que respetan las divisorias presentadas por la escuela italiana sin modificación alguna, correspondiendo los mismos a los siglos V-XI y XI-XV respectivamente. El hoy cuestionado "año 1000" se usa como divisoria natural entre las dos etapas cronológicas. Sin embargo, "el problema estriba en determinar qué papel hay que atribuir al siglo XI, verdadero – siglo bifronte – por emplear la terminología de Castellan. En efecto, mientras para unos sería un siglo altomedieval (S. de Moxó), para otros señalaría el comienzo de una nueva etapa (R. Menéndez Pidal)" (GONZÁLEZ, 2002, p. 3-4).

El consenso entre la mayoría de las editoriales impone un imaginario temporal sobre esta etapa que la engloba hacia límites bien definidos poniendo real peso en fechas concretas y destacables sucesos generales.

Las excepciones entre las editoriales nacionales la obtenemos con Az, para quién no hay divisiones internas, analizando un período único de mil años en un solo capítulo, basado en grandes hechos, generalmente políticos, como:

> las invasiones de los pueblos germanos y la formación de los reinos romano-germánicos; el desarrollo del mundo bizantino y del musulmán; la aparición de la sociedad feudal; la consolidación de algunos reinos (Francia, Inglaterra, España); el crecimiento de las ciudades y del comercio; el tránsito a los tiempos modernos (AZ, 1999 a 2002, 218).

Es interesante destacar que Az presenta un lineamiento que recorre un mundo medieval eminentemente político y, en menor medida,

económico ligado a reproducir los acontecimientos que piden transmitir los Contenidos Básicos Comunes y que están vinculados a los aportes que realiza José Luis Romero en la década de los cuarenta en Argentina influenciado por *Annales*. Si bien lo económico aparece en menor medida que los aspectos institucionales y militares, también se consideran dentro del armazón tradicional ya que no se agrega nada novedoso a lo ya aportado por el medievalista citado, reforzando la idea de un arcaísmo historiográfico como dominante en los discursos medievales que aparecen en la manualistica analizada.

Otro caso a destacar dentro de las excepciones es el de la editorial nacional Maipue. Si bien se trata al período medieval en un solo capítulo, al igual que Az, es en la introducción referente al mundo medieval cuando se expresa que:

> La Edad Media se divide para su estudio en Temprana (desde el siglo V hasta mediados del siglo IX; la misma se caracteriza por la formación de nuevos reinos a raíz de las invasiones germánicas); Alta (entre mediados del siglo IX y fines del siglo XIII; particularizada por el feudalismo); y Baja (desde fines del siglo XIII al siglo XV; en la misma se observa el surgimiento de lo que será luego la sociedad moderna, con la burguesía que aparece gracias al renacer del comercio internacional) (MAIPUE, 2006, p. 105).

Hay que reconocer que rompe, en parte, con la tradicional manera de dividir a la Edad Media en Alta y Baja separándose de los CBC al incorporar una *Temprana Edad Media* a su corte cronológico, aunque lejos de crear una periodización original, retoma la ya usada en 1949 por Romero, integrando dentro de la misma, relatos que refuerzan los discursos tradicionales sobre el período estudiado. Esta categoría, a diferencia de la Antigüedad Tardía, sigue poniendo el eje en parámetros políticos como son las invasiones germanas y la formación de reinos romano-germánicos, retomando lógicas historiográficas tradicionales de entender los cambios operados.

Para los manuales internacionales se continúa con la constante entre una alta y baja Edad Media. Si bien todos los textos de este grupo sostienen la misma periodización, las excepciones observadas las marcamos en la cantidad de capítulos que implementan. En la general de los casos se dedica un capítulo para alta y otro para baja Edad Media. Sin embargo, se destaca por su excepción a Aique, en su versión 1999 donde se concentran los dos períodos temporales en un capítulo único.

A modo de conclusión

En primer lugar, remarcamos la importancia de los manuales escolares como fuentes históricas, en tanto materiales curriculares que poseen una ideología concreta, enmarcados dentro de la cultura escolar y atravesados por un código disciplinar caracterizado por cuatro ejes esenciales como son: el arcaísmo historiográfico, el elitismo, el memorismo y el nacionalismo. De todos ellos, es el primero el que se evidencia con mayor fuerza en el tratamiento y análisis de las periodizaciones medievales.

Dichas divisiones temporales, tanto en sus facetas externas como internas, materializan posturas tradicionales volcadas a fundamentar sus recortes en acontecimientos políticos institucionales y en fuentes escritas que den testimonio "objetivo" de la validez del saber histórico en la escuela.

Todo ello nos habla de una reforma educativa, en los años noventa en Argentina, que modificó la estructura escolar significativamente, pero que en los contenidos dejó anclado el formato tradicional de antaño, separando de forma notoria el saber universitario del saber escolar histórico.

Los nuevos manuales escolares de Ciencias Sociales lejos de incorporar nuevas posturas historiográficas, como aquellas de corte cultural, que integren los relatos históricos de niños, mujeres y pobres, siguen materializando discursos medievales basados en grandes hombres con

poder, fuertemente masculinizada y adulta. Una historia alejada del público al que pretende ir dirigida que oscila entre los doce y trece años de edad.

La visión de una historia tradicional pierde el sentido del para qué y por qué estudiar dicha disciplina escolar. Es primordial que ingresen nuevas categorías de análisis como temas y problemas que hoy siguen sin visibilizarse en los manuales escolares como cuestiones de género, pobreza o niñez, si es que realmente queremos construir pensamiento histórico, esto es, pensar el pasado para y por el presente, desnaturalizar conceptos para poder problematizarlos dando prioridad a los interrogantes del pasado y a la multicausalidad de los hechos históricos. El reto queda presentado hacia un camino que nos acerque a la utopía realizable de una educación de calidad para todos (BRASLAVSKY, 2004).

Sobre el autor:

David Waiman es Profesor, Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad Nacional del Sur (UNS- Bahía Blanca), docente regular de Historia de la Educación en UNS y UNISAL, de Historia Medieval en UNS y de Historia económica y social general en la UNRN (Villa Regina – Río Negro). Posee artículos en revistas y capítulos de libros nacionales e internacionales, además posee varias publicaciones, exposiciones y conferencias en diferentes jornadas y congresos nacionales e internacionales. Codirige proyectos de investigación referidos a la educación universitaria (UNISAL) y a temas educativos medievales (UNS), dirige tesinas de grado y trabaja en propuestas de extensión universitaria (UNRN).

Fuentes

AA. VV. (AIQUE), **Ciencias Sociales 7,** Buenos Aires, Aique, 1999.

AA. VV. (AIQUE), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Aique, 2000.

AA. VV. (AIQUE), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Aique, 2001.

AA. VV. (AIQUE), **Ciencias Sociales. 3er. Ciclo E.G.B**., Buenos Aires, Aique, 2004.

AA. VV. (AIQUE), **Ciencias Sociales 7,** Buenos Aires, Aique, 2006.

AA. VV. (AZ), **Ciencias Sociales 7,** Buenos Aires, Az, 1999.

AA. VV. (AZ), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Az, 2000.

AA. VV. (AZ), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Az, 2001.

AA. VV. (AZ), **Sociedad en red**, Buenos Aires, Az, 2002.

AA. VV. (ESTRADA), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Estrada, 2003.

AA. VV. (KAPELUSZ), **Ciencias sociales 7**, Buenos Aires, Kapelusz, 2000.

AA. VV. (KAPELUSZ), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Kapelusz, 2004.

AA. VV. (MAIPUE), **Ciencias Sociales 7**, Ituzaingó, Az, 2006.

AA. VV. (PUERTO DE PALOS), **Ciencias Sociales: tercer ciclo E.G.B. 7,** Maipue, 2001.

AA. VV. (SANTILLANA), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Santillana, 2000.

AA. VV. (SANTILLANA), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Santillana, 2001.

AA. VV. (SANTILLANA), **Ciencias Sociales 7,** Buenos Aires, Santillana, 2002.

AA. VV. (SANTILLANA), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Santillana, 2005.

AA. VV. (TINTA FRESCA), **Ciencias Sociales 7**, Buenos Aires, Tinta Fresca, 2005.

Bibliografía

BRASLAVSKY, Cecilia. La Historia de la Educación y el Desafío Contemporáneo de una Educación de Calidad para Todos. En: **Actas del Congreso Internacional en el Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el Siglo XXI**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2004, p. 269-286.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares - Corredor, 1997.

ESCOLANO, Agustín. Sobre la construcción histórica de la manualística en España. **Educación y Pedagogía,** Vol. XIII, Num. 29/30, p. 11-24, 2001.

FINOCCHIO, Silvia. El estudio histórico de la cultura escolar. **Memoria Académica**, La Plata: FaHCE - Universidad Nacional de la Plata, 2009, en: versión digital, URL: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6646/pp.6646.pdf.

GONZÁLEZ, Manuel. La Edad Media. En: CLARAMUNT y Otros. **Historia de la Edad Media.** Barcelona: Ariel, 2002, p. 11-30.

ROMERO, Luis Alberto. **Ciencias Sociales**. Tomo II. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

SERGI, Giuseppe. **La idea de Edad Media.** Barcelona: Crítica, 2001.

A Idade Média nos livros didáticos

Douglas Mota Xavier de Lima

As pesquisas sobre livros didáticos têm se acentuado nas últimas décadas e esse interesse tem mobilizado de maneira crescente a atenção dos historiadores, sobretudo aqueles relacionados ao campo do Ensino e Didática da História. De modo menos intenso, os estudos medievais têm se apropriado da temática e, atualmente, é possível identificar os principais acúmulos acerca da questão. Nesse sentido, a proposta do capítulo é apresentar alguns apontamentos sobre o conteúdo de História Medieval nos livros didáticos brasileiros, com o objetivo de contribuir na formação de professores em História.

O livro didático

Antes de tratar do tema específico do capítulo, convém tecer apontamentos sobre o objeto de reflexão, isto é, o livro didático. Procura-se com esse item esclarecer ao leitor que o livro didático não pode ser compreendido como um portador neutro de determinado conteúdo, antes é fundamental considerar sua materialidade e as relações que estabelece com a cultura escolar, o Estado e o mercado.

O livro didático permanece como principal material didático da educação escolar, porém a familiaridade com o uso desse objeto cultural não deve ofuscar a sua complexidade. Alain Choppin (2009) explica que o conceito de livro didático é historicamente recente, sendo comum encontrar múltiplas denominações para esse tipo de

publicação, característica que acentua a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade. Choppin (2004)[1] trata de quatro funções exercidas pelos livros didáticos, elementos que contribuem para a percepção das diferentes dimensões relacionadas ao objeto: **a função referencial, curricular ou programática**, que faz do livro o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que são selecionadas para a transmissão às novas gerações; **a função instrumental**, com o livro pondo em prática métodos de aprendizagem; **a função ideológica e cultural**, sendo o livro um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, além de instrumento privilegiado de construção de identidades; e **a função documental**, com o livro didático fornecendo um conjunto de documentos, textuais e icônicos, cuja observação pode vir a desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

Até a década de 1990, os livros didáticos de história foram comumente criticados por duas vias: a denúncia ao viés ideológico na abordagem de determinados assuntos, com a acusação de que o livro didático assumia o papel de instrumento de poder das classes dominantes e perpetuador do silenciamento das minorias; e o foco nas incongruências entre a produção acadêmica e o conteúdo dos livros didáticos, este sendo marcado por omissões, preconceitos, simplificações em excesso, incorreções, entre outros problemas (CAIMI, 2017). Tais vias ainda ecoam em algumas produções e, em especial, fora do meio acadêmico, sendo exemplo as rejeições à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em virtude do suposto esquerdismo do material e das questões de Gênero. Todavia, atualmente evidencia-se no meio acadêmico a renovação das investigações sobre o livro didático, entendendo-o como:

1. Alain Choppin (2004) também argumenta que a natureza da literatura escolar é complexa porque se situa no cruzamento de três gêneros que participam do processo educativo: a literatura religiosa, de onde se origina a literatura escolar; a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar; e a literatura de lazer, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização.

> [...] um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser estabelecidas diversas vinculações com o contexto de sua produção e utilização. Prospectaram-se suas relações mais profundas com a escolarização as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral. Ampliou-se sua percepção como objeto de consumo dentro do mercado editorial, analisando sua linguagem, sua forma, sua materialidade. Enfim, onde se via sobre-determinações e objetos monolíticos começou-se a perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas (MORENO, 2014, p. 45).

Jean Moreno (2014) propõe um esquema elucidativo sobre diferentes dimensões para a abordagem do livro didático. Segundo o autor, o primeiro polo é formado pelo **Estado** que, mesmo com interesses divergentes e concepções diversas, através das políticas públicas, elabora currículos, avalia e aprova os materiais didáticos, permitindo que as obras entrem nas relações de mercado. Noutro polo encontra-se a **Autoria**, formada pelos autores, editoras (empresas) e equipe editorial, responsáveis pela criação do livro a partir do atendimento às normas vigentes, da apropriação do currículo e de uma visão sobre o público consumidor, e onde se estabelecem as estratégias de mercado, que abarcam desde a definição do preço a escolha dos autores e do título da coleção. Outro polo é formado pelos administradores do **sistema público** e, em especial, pelos **professores**, responsáveis pela escolha final da obra, uma escolha guiada e direcionada, visto que, em geral, os professores não participam da definição dos critérios de seleção inicial, tampouco da avaliação e elaboração das obras. Por fim, o polo definido como **Opinião Pública**, o qual constitui uma referência para os produtores de livros didáticos, criando pressões esporádicas sobre o objeto.

Para finalizar essa apresentação preliminar sobre o livro didático, é interessante caracterizar o Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD), maior programa de material didático do mundo[2]. A regulamentação do Programa, em 1985, e a sua implementação, em 1986, consolidaram as políticas em torno do livro didático até aquele momento, organizando a dinâmica de produção, escolha e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras. Inicialmente, o PNLD era direcionado ao ensino fundamental. Em 2009, foi acrescentado o ensino médio e, em 2011, a educação de jovens e adultos (EJA). De acordo com Aléxia Franco (2014), com o aprimoramento dos editais e dos guias do livro didático, gradativamente o PNLD contribuiu para a eliminação dos livros que veiculavam preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, assim como de obras com erros conceituais. Ademais, o PNLD acrescentou critérios metodológicos de eliminação, exigindo que as obras apresentem coerência entre a concepção anunciada e o conteúdo e as atividades sugeridas, que devem ser voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

Nos últimos anos o PNLD tem sido modificado, resultando em redirecionamentos do programa. Uma das mudanças ocorreu por meio do decreto n.9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criando a nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O novo programa teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Além disso, as mudanças de 2017 afetaram o processo de escolha dos livros, possibilitando que as secretarias municipais e estaduais de educação constituíssem comissões para a seleção dos

2. De acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre o final de 2019 e o início de 2020 o PNLD beneficiou 123.342 escolas do país, alcançou 32.010.093 alunos, distribuiu 172.571.931 livros e materiais didáticos, e investiu R$ 1.390.201.035,55.

livros didáticos a serem adotados em todo o município ou Estado, medida que vem sendo criticada por potencialmente retirar dos professores a autonomia na escolha. Outra modificação resultante do decreto relaciona-se com a comissão que avalia e escolhe as obras do programa, anteriormente, a tarefa era responsabilidade de especialistas de universidades públicas, atualmente o Ministério da Educação passa a selecionar os avaliadores por meio de chamada pública e da indicação de entidades como o CNE, o CONSED e a UNDIME. A alteração foi inicialmente recebida com receio, em especial devido a movimentos que mobilizaram pessoas a participarem do cadastro como avaliadores a fim de combater a chamada ideologia de gênero e demais leituras de esquerda que estariam sendo propagadas pelos livros didáticos. Apesar disso, conforme o Guia Digital do PNLD 2020, evidencia-se que para a comissão técnica, a coordenação pedagógica e adjunta e os avaliadores foram selecionados professores universitários e da educação básica de diferentes regiões do país, garantindo o critério técnico para a composição da equipe do componente História.

Com base no edital PNLD 2020, destacam-se dois elementos. Primeiramente, seguindo uma tendência internacional, acentua-se na composição de uma determinada coleção de livro didático os materiais digitais, reafirmando a crescente importância das tecnologias digitais na educação básica. Destarte, o livro didático, costumeiramente dividido em livro do aluno e manual do professor, agrega uma série de elementos multimídias que ampliam a dimensão da coleção. Outro elemento é o fato da BNCC, recém aprovada, ser usada como critério de avaliação das obras[3]. Sabe-se que, no Brasil, pela ausência de um currículo oficial e da prescrição dos conteúdos obrigatórios para a educação básica, o livro didático tem assumido o papel de currículo editado (CAIMI, 2017). Avalia-se que, diante

3. Como explicam Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), o edital do PNLD publicado concomitantemente a aprovação da BNCC, em 2017, constrangia autores e editores a (re)elaborarem, adaptarem as coleções, de acordo com um Documento de política pública que ainda estava em discussão. A partir do edital, ficou estabelecido que as coleções didáticas de todos os componentes curriculares deveriam explicitar no Manual do Professor os descritores de cada uma das habilidades da BNCC.

da existência da BNCC, nos próximos anos a implementação do novo currículo nacional passará diretamente pelos livros didáticos, que serão os principais responsáveis por levar a Base às salas de aulas.

Adiante, o tema da BNCC será retomado a fim de considerar as questões específicas relacionadas à Idade Média no documento e, em seguida, serão apresentados apontamentos sobre os estudos específicos da área de medieval sobre o objeto. Considerando o caráter didático desse texto e o público-alvo do material, finaliza-se o tópico com a sugestão de estudos que, além das obras citadas até o momento, podem contribuir com o aprofundamento da temática dos livros didáticos: Bittencourt (2008b), sobre a história do livro didático no processo de constituição do ensino escolar brasileiro; Choppin (2008), acerca da política dos livros escolares no mundo; e a coletânea *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas* (2017), obra organizada por Helenice Rocha, Luís Reznik e Marcelo Magalhães, que, entre múltiplos temas, traz relevantes apontamentos sobre o PNLD de História.

BNCC e História Medieval

A educação brasileira passa por mudanças nos últimos anos e, entre elas, a BNCC configura-se como uma das mais importantes e controversas medidas. Documento de "caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7), a Base foi apresentada, discutida, revisada e aprovada num cenário de profunda polarização política, que envolve o segundo processo de *impeachment* presidencial desde a redemocratização dos anos 1980, a reconfiguração dos partidos políticos e dos movimentos sociais, as crescentes denúncias de corrupção envolvendo diferentes esferas da política nacional e o avanço de projetos que interferem no exercício da docência, como o projeto Escola Sem Partido.

Lançada em sua primeira versão pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2015, a BNCC está prevista desde a Constituição Federal

de 1988, através do artigo 210, e foi reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (PNE/2001). Conforme o texto da BNCC, decorrem da Base políticas como: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; e Política Nacional de Infraestrutura Escolar. Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018, p. 1019) são enfáticos em afirmar que a BNCC "longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos".

Concentrando a abordagem na importância da autonomia docente para a educação, Silva e Guimarães (2018, p. 240) esclarecem que, diferentemente da BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não formatavam e não padronizavam o controle das habilidades e expectativas de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, entendem que a codificação trazida pela BNCC, que se direciona a avaliações padronizadas de larga escala nacional e internacional, poderá "abalar as culturas escolares e a autonomia dos professores na seleção dos conteúdos e no controle das aprendizagens". Posição similar é assumida por Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018), ao afirmarem que as prescrições trazidas pela BNCC e manifestas nos novos livros didáticos tendem a limitar, sobremaneira, a autonomia docente.

Em artigo recente (LIMA, 2019), através da comparação entre as versões da BNCC (Quadro 1), observei que o conteúdo de Idade Média conheceu uma variação marcante entre 2015 e 2017. Inicialmente inserida de forma lacunar em poucos itens, a História Medieval passou a ocupar espaço de destaque nos conhecimentos históricos esperados para o 6º ano, demarcando-se por uma abordagem conservadora e conteudista, ao passo que na terceira e última versão, a Idade Média ficou estruturada em torno da Antiguidade Clássica e de uma Idade Média mediterrânea pensada por uma abordagem sociocultural.

Quadro 1: A Idade Média nas três versões da BNCC (2015-2017)

Versão	ITENS SOBRE IDADE MÉDIA
1ª versão	(CHHI6FOA66) Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e registro do tempo – calendários e formas consagradas –, dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros, entre outros, discutindo usos e adequações.
	(CHHI6FOA71) Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.
	(CHHI6FOA072) Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideais e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.
2ª versão	(EF06HI16) Reconhecer as origens do Islamismo na Península Arábica no século VIII.
	(EF06HI17) Compreender a desestruturação do Império Romano e a formação do mundo medieval na Europa.
	(EF06HI19) Identificar aspectos do conceito de feudalismo.
	(EF06HI20) Identificar a fragmentação do poder político e a primazia cultural e política da Igreja católica.
	(EF06HI21) Classificar a estrutura da sociedade feudal definida a partir de três ordens, dos *oratores*, *bellatores* e *laboratores*, representadas pelas figuras do sacerdote, do cavaleiro e do camponês.
	(EF06HI22) Identificar o papel do comércio e das cidades na Idade Média.
	(EF06HI23) Identificar aspectos de manifestações culturais e artísticas do mundo medieval, destacando a construção das catedrais, de castelos e o nascimento da Universidade.
	(EF06HI24) Analisar e problematizar o conceito de Idade Média como periodização da História Universal.
	(EF06HI25) Estabelecer as relações do mundo medieval com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judias.
	(EF06HI26) Compreender o papel da biblioteca de Alexandria, das Cruzadas e da presença de judeus e árabes na Península Ibérica.
	(EF06HI27) Conhecer marcos fundamentais das Histórias Antiga e Medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre "Ocidente" e "Oriente" ao longo desses séculos (cerca de 3 mil a.C. a fins do século XV).
	(EF06HI28) Produzir textos que discorram sobre o desenvolvimento dessas civilizações e sociedades.
	(EF06HI29) Identificar diferentes fontes de conhecimento sobre as cidades medievais.
	(EF06HI30) Compreender a noção de "era cristã".

Versão	ITENS SOBRE IDADE MÉDIA
3ª versão	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: LIMA (2019)

Todo currículo é produto de escolhas e disputas (SACRISTÁN, 2013) e a BNCC expressa os embates em torno do que deve ser recortado e considerado do passado. Ao apontar para a ruptura com o modelo eurocêntrico quadripartite, a primeira versão acabou por tornar invisível os conteúdos acerca da antiguidade e do medievo. A segunda e a terceira versão, ainda que com abordagens diferentes, optaram por um viés conteudista, que recolocou a sociedade medieval no currículo obrigatório. A Idade Média foi contemplada na BNCC apenas no 6º ano do Ensino Fundamental, numa faixa etária média entre 10 e 12 anos.

Como indicado anteriormente, no momento não é possível apresentar conclusões sobre os impactos da BNCC nos livros didáticos e, consequentemente, no conteúdo de Idade Média nesses materiais, visto que as repercussões estão em andamento. Contudo, provisoriamente, observa-se no Guia Digital do PNLD 2020 a tendência para uma redução acentuada do medievo nos livros. Até então, a Idade Média era comumente abordada, no mínimo, nos dois primeiros bimestres do 7º ano do Ensino Fundamental. Com os primeiros livros do PNLD pós-BNCC, evidencia-se que a Idade Média tem ficado restrita às últimas unidades/capítulos dos livros do 6º ano e ao 4º bimestre, sendo o conteúdo de História Antiga privilegiado.

Quadro 2: A Idade Média nos livros didáticos de História inseridos no Guia Digital PNLD 2020

COLEÇÃO	UNIDADES	CAPÍTULOS
Araribá Mais – História	Unidade VII. O nascimento do mundo medieval; Unidade VIII. O feudalismo e a Baixa Idade Média	Cap. 16. Os reinos germânicos; Cap. 17. O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano; Cap. 18. O feudalismo; Cap. 19. A Baixa Idade Média.
Convergências – História	Unidade 7. O mundo árabe e o islamismo; Unidade 8. A Europa na Idade Média.	Cap. 17. Os árabes e a formação do islamismo; Cap. 18. A cultura islâmica; Cap. 19. A Alta Idade Média; Cap. 20. A Baixa Idade Média.
Estudar História: das origens do homem à era digital	Não há.	Cap. 10. A Expansão do Islã e os reinos africanos; Cap. 11. A Europa feudal; Cap. 12. Transformações na Europa medieval.
Geração Alpha – História	Unidade 8. A formação da Europa feudal; Unidade 9. Transformações na Europa medieval.	Cap. 1. (Unid. 8) A desagregação do Império Romano; Cap. 2 (Unid. 8) O mundo feudal; Cap. 1 (Unid. 9) As mudanças no campo e a formação dos burgos; Cap. 2 (Unid. 9) A Baixa Idade Média.
História – Escola e Democracia	Não há.	Cap. 8. A Idade Média;
História, Sociedade & Cidadania	Unidade IV (sem título)	Cap. 11. Povos e culturas nas terras banhadas pelo Mediterrâneo; Cap. 12. O Feudalismo: sociedade, cultura e religião.
História.doc	Unidade 4. A Idade Média: O Ocidente cristão, o Islã e a África	Cap. 9. Germanos e bizantinos; Cap. 10. O feudalismo europeu; Cap. 11. O Islã em expansão: África e Europa; Cap. 12. Reinos ao sul do Saara.
Historiar	Unidade 4. Bizantinos, feudalismo e islamismo	Cap. 11. Império Bizantino; Cap. 12. Formação da Europa feudal; Cap. 13. Transformações na Europa feudal; Cap. 14. Mundo islâmico.

COLEÇÃO	UNIDADES	CAPÍTULOS
Inspire História	Unidade 4. Diversidade.	Cap. 9. Os germanos e o fim do Império Romano; Cap. 10. Nos tempos do feudalismo;
Teláris História	Unidade 4. O período medieval: sociedade, política e religião	Cap. 12. A Europa e a formação do feudalismo; Cap. 13. Igreja e cultura na Idade Média; Cap. 14. Transformações da Europa medieval.
Vontade de saber História	Não há.	Cap. 8. O período medieval.

Fonte: Elaboração própria a partir dos sumários das obras disponíveis on-line[4]

Apenas os próximos anos oferecerão elementos mais robustos para considerar os impactos da BNCC sobre os livros didáticos brasileiros. De todo modo, convém manter a atenção e acompanhar as novas edições. Aos interessados em aprofundar o tema, sugere-se o artigo de Teixeira e Pereira (2016), sobre as controvérsias relacionadas à Idade Média no currículo escolar, e o artigo de Bovo (2017), acerca das contribuições do medievo para o ensino de história.

4. Coleção Araribá, Editora Moderna: disponível em: https://pnld2020.moderna.com.br/historia/arariba-mais/; Coleção Convergências História, Edições SM: disponível em: http://pnld.smeducacao.com.br/assets/CV-HIS6/; Coleção Estudar História: das origens do homem à era digital, Editora Moderna: disponível em: https://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=8A808A826CB8F3CD016D7E3A4BC934CB; Coleção Geração Alpha, Edições SM: disponível em: http://pnld.smeducacao.com.br/assets/GA-HIS6/; Coleção História – Escola e Democracia, Editora Moderna: disponível em: https://es.calameo.com/read/0028993279e5ce667b6e5?authid=8egENDqw8o0h; Coleção História, Sociedade & Cidadania, Editora FTD: disponível em: https://pnld.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/?1=historia-sociedade-e-cidadania; Coleção História.doc, Editora Saraiva: disponível em: https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3606030/; Coleção Historiar, Editora Saraiva: disponível em: https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/obra/3779483/; Coleção Inspire – História, Editora FTD: disponível em: https://pnld.ftd.com.br/colecao/inspire-historia/; Coleção Teláris, Editora Ática, disponível em: https://www.aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/projeto-telaris/; Coleção Vontade de Saber, Quinteto Editorial, disponível em: https://pnld.ftd.com.br/colecao/vontade-de-saber-historia/. Acessos em: 18 jun. 2020.

A Idade Média dos livros didáticos

O leitor interessado em compreender as particularidades da abordagem da Idade Média nos livros didáticos brasileiros dispõe de variados estudos recentes. O principal deles é a obra *Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História* (2008), de Nilton Mullet Pereira e Marcelo Paniz Giacomoni, que abarca livros didáticos publicados desde a primeira metade do século passado e, a partir do instrumental teórico de Foucault, discute o dispositivo de medievalidade presente nas publicações didáticas, um conjunto de discursos que falam sobre a Idade Média e criam modos de ver a experiência medieval, estabelecendo o medievo no espaço escolar por meio de duas formas: as práticas discursivas (exercícios, leituras dirigidas etc.) e as práticas não discursivas (programas de distribuição de livros didáticos, controle editorial etc.). Ademais, Nilton Pereira é autor de uma série de trabalhos acerca do tema, destacando-se o artigo "Imagens da Idade Média na cultura escolar" (2009a) e o capítulo "A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história" (2017).

Outro estudo de fôlego sobre a temática é a tese de Marcelo Murilo, *A Idade Média nos livros didáticos brasileiros* (2015). Com foco no tema "crise do século XIV" e no diálogo entre a historiografia escolar e a acadêmica, Murilo problematiza as relações existentes entre os esquemas explicativos apresentados nos livros didáticos e as interpretações formuladas pela historiografia acadêmica da primeira metade do século XX. As conclusões do estudo indicam que, na tentativa de reafirmar um padrão unilateral de verdade, as obras escolares tendem a não expressar os pressupostos que as inspiraram, fazendo uso de teses tradicionais desenvolvidas por historiadores como Maurice Dobb e Henri Pirenne[5].

A maior profusão de estudos concentra-se na análise de temas específicos da Idade Média nos livros didáticos, em geral, discutindo os

5. Waiman e Rodríguez (2019) apresentam conclusões parecidas ao analisar o tema do Feudalismo nos livros didáticos argentinos.

descompassos entre o saber acadêmico e o saber escolar e assumindo a forma de crítica historiográfica. Nessa via, citam-se os artigos de Andréia Frazão da Silva (2005), sobre os germanos; de Elizabete Ribeiro e Terezinha Oliveira (2009) acerca da Igreja medieval; de Nilton Pereira (2009b) sobre as representações do outro; de Núcia Oliveira (2010) e Edlene Silva (2011) sobre o conceito de Idade Média; de Marcelo Pereira Lima (2012) sobre a Península Ibérica; e de Marta Silveira (2017) sobre a mulher. Paralelamente a tais investigações, observa-se a produção das teses e dissertações relacionadas ao estudo da Idade Média na Educação Básica e, particularmente, nos livros didáticos, sendo esse o caso dos trabalhos de Ana Gomes de Souza (2005) sobre o islã nos manuais do ensino fundamental, de Carlos Camacho (2008) sobre as cidades medievais, de Maria Aparecida Avelino (2017) sobre a História Ibérica e a citada tese de Marcelo Murilo (2015).

Em linhas gerais, as análises trazidas por tais estudos vão de encontro às críticas expostas por José Rivair Macedo (2003) na primeira edição de *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. Desta maneira, os trabalhos têm evidenciado que a Idade Média dos livros didáticos está distante das abordagens acadêmicas desenvolvidas desde a segunda metade do século passado, sendo pontual a incorporação de referências da nova história, como Jacques Le Goff e Georges Duby; há a predileção pela abordagem da história institucional e da história política factual do medievo, privilegiando o estudo da hierarquia eclesiástica e da formação dos Estados modernos a partir dos reinos medievais; permanece eurocêntrica, particularmente concentrada na França, na Inglaterra e na Itália, pouco incorporando outras regiões da Cristandade latina – como Península Ibérica, Escandinávia e Leste europeu – e, de maneira ainda mais superficial, a Cristandade oriental e o mundo muçulmano; mantém uma periodização estática, definindo o período entre o fim do Império Romano Ocidental (476 d.C.) e os eventos da segunda metade do século XV – a conquista de Constantinopla (1453) ou a chegada de Colombo à América (1492) –, sem fomentar outras possibilidades de periodização; a noção de Feudalismo exerce centralidade na organização do conteúdo,

sendo comum os capítulos de Idade Média estruturarem-se em torno da formação e da crise do feudalismo; temas como os germanos são tratados de maneira genérica e uniforme, ora encarando-os como bons selvagens, ora como destruidores violentos, sem que os livros indiquem quaisquer aportes das discussões de etnicidade; as mulheres são pouco abordadas, compondo esporadicamente boxes explicativos ainda voltados aos grandes nomes[6]. Em síntese, como sugerido por Macedo (2003) e Lima (2012), é mister decolonizar a Idade Média dos livros didáticos.

Orientações para a análise e pesquisas sobre o livro didático

Nesse último item, o texto procura oferecer orientações para a análise do livro didático, tendo como público-alvo prioritário alunos de graduação e professores da educação básica. Para isso, recorre-se tanto aos apontamentos da literatura sobre o tema quanto às experiências pessoais realizadas em sala de aula na formação de professores.

O primeiro contato

Como lembra Bittencourt (2008a), para a análise do livro didático de História é preciso estar atento a três aspectos básicos: a forma, o conteúdo histórico escolar e o conteúdo pedagógico. Na primeira dimensão,

6. Esse grave problema não é apanágio do conteúdo de História Medieval e nem dos livros didáticos de História. Bonafé e Rodríguez (2013, p. 212), ao apresentarem as principais linhas internacionais de pesquisa sobre a relação currículo e livro didático, afirmam que os trabalhos "evidenciam claramente o tratamento discriminatório que a mulher sofre nos materiais curriculares, criando a necessidade de uma revisão das características desses recursos. Em linhas gerais, o sexismo e a discriminação se manifestam de forma clara nos materiais. Nas análises dos autores, essas formas se mostram de maneira tácita, subliminar (consciente e inconsciente), como a mulher aparece em condição de inferioridade e é evidentemente discriminada, tanto no aspecto qualitativo quanto no quantitativo: faltam representações de mulheres, os homens protagonizam o âmbito político; utiliza-se o masculino como genérico na maioria das ocasiões; existe uma falta de adequação da mulher à situação atual; o feminino não tem uma definição autônoma, mas depende da definição do masculino, e a presença das mulheres nos exemplos e nas definições dos dicionários é realmente escassa".

cabe problematizar a capa da obra, com suas cores e ilustrações, a qualidade do papel e das reproduções, a quantidade das ilustrações, a apresentação gráfica do conjunto da obra e como estão divididos os itens do livro. Na segunda dimensão, a autora orienta sobre o cuidado com o ecletismo de referências, com o discurso unitário e universalizante, que pouco oferece elementos para a sua contestação ou confronto, e com a terminologia e o uso de conceitos, visto que o livro didático deve ser simples sem simplificar. Por fim, na terceira dimensão, Bittencourt alerta para o fato de que além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico, é preciso compreender como esse conhecimento deve ser apreendido por meio do livro, assim cabe atentar para as atividades propostas e as orientações do manual do professor.

Tais orientações podem auxiliar o primeiro contato do aluno de graduação com o livro didático, encarando-o como objeto de investigação e estimulando um olhar diferenciado sobre o material. Em geral, em todas as atividades que realizei em sala para a análise desses materiais com turmas do primeiro ano de graduação, foi comum ouvir dos estudantes o estranhamento na problematização do livro didático, em especial por não estarem habituados a questionar o conteúdo do livro. Isto posto, costumo iniciar a atividade pedindo que os grupos selecionem duas obras de ensino fundamental para a elaboração de uma comparação entre os materiais e, a partir disso, escolham um capítulo de cada para análise. Em seguida, proponho um roteiro que estimule a identificação prévia de elementos como: autoria, edição, ano de publicação, sumário e divisão por unidades e capítulos, ilustrações, uso de documentos, itens dos capítulos (tópicos, subtópicos, boxes etc.), atividades e sugestões de materiais ao aluno (filmes, livros, sites etc.). Esses elementos mostram-se potenciais para construir um novo olhar do estudante com o livro didático e a comparação evidencia proximidades e distinções entre os materiais. Após esse contato preliminar, oriento os estudantes a problematizarem a abordagem do conteúdo histórico. Para isso, os grupos tecem considerações sobre os capítulos, identificando as ênfases

e os silenciamentos presentes do material (que tipo de narrativa é assumida pelo capítulo? Qual a perspectiva de aprendizagem do conteúdo histórico?). Nas atividades, é recorrente, por exemplo, a percepção do lugar limitado das mulheres nos livros, da falta de articulação entre os capítulos, da predominância de uma abordagem político-institucional e puramente informativa.

Aprofundando o olhar

Considera-se importante que alunos de semestres mais avançados da graduação e professores da educação básica aprofundem o olhar sobre os livros didáticos. Para isso, sugere-se a problematização do conteúdo pedagógico do livro, observando: a distribuição das atividades pelo capítulo; a diversidade de atividades (os alunos são estimulados a trabalhos em grupo, dupla e individuais? Usam da expressão textual e oral? O livro traz questões objetivas e discursivas? Etc.); as propostas de análise de documentos históricos (que tipos de documentos são usados? Qual a orientação para o trato com as fontes?); se o capítulo trabalha habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais; como o livro aborda a inclusão de pessoas com deficiência; que valores são explorados no capítulo, uma vez que os livros didáticos devem contribuir para a vida cotidiana dos alunos e para o pleno exercício da cidadania.

Em sala de aula

Compreende-se que para potencializar o uso de uma determinada coleção em sala de aula, é importante que o docente faça a leitura prévia do manual do professor a fim de apropriar-se dos pressupostos da coleção. Em geral, o manual do professor apresenta orientações pedagógicas interessantes para a utilização de recursos textuais, audiovisuais e fontes históricas, além de apresentar propostas de atividades complementares e sugestões de sites, livros, jogos digitais e vídeos para os estudantes e

para o docente. Tais orientações tendem a auxiliar na preparação das aulas e no trabalho cotidiano com o livro didático, permitindo ao professor ter maior controle sobre a abordagem e as propostas presentes no material.

Temas específicos

Como lembra Caimi (2017), verifica-se nos últimos anos a abordagem constante de temas transversais nos livros didáticos, como meio ambiente, educação para paz, educação para as relações étnico-raciais e pluralidade cultural; assim como o cuidado com as políticas de ações afirmativas, sendo exemplo a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia. Apesar disso, evidencia-se, por exemplo, a persistência da pouca visibilidade feminina na história e da vinculação dos povos africanos e afrodescendentes com o passado escravista, ao invés do destaque desses sujeitos em diferentes momentos históricos. Nesse sentido, o estudante pode estabelecer tais questões como foco de investigação e problematizar como elas aparecem no conteúdo de Idade Média: o medievo continua associado apenas a Europa ou é visto como uma temporalidade de trocas culturais e civilizacionais? Há pluralidade cultural e étnica no conteúdo ou o medievo está calcado em homogeneidades étnicas?

Considerando a última edição do PNLD para ensino fundamental, a primeira após a aprovação da BNCC, observa-se que foram 11 obras selecionadas (Quadro 2). Apesar de as coleções terem autonomia metodológica e de abordagem, convém atentar para a padronização dos materiais, visto que estudos internacionais apontam que os livros tendem a ensinar o mesmo da mesma maneira (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013). No Brasil, um indício dessa tendência é a significativa redução e extinção das obras com organização temática nos últimos anos (CAIMI, 2017). No cenário de recuo da Idade Média nos livros didáticos, cabe questionar como esse conteúdo está sendo abordado? O novo PNLD

trouxe novas leituras sobre o medievo ou os velhos pilares eurocêntricos prevalecem?

Outra temática a ser explorada é o universo iconográfico dos livros escolares, elemento que se acentua nos projetos gráficos dos últimos anos. Apesar disso, em geral, as pesquisas sobre o livro didático concentram suas atenções na análise textual das obras, desconsiderando ou não analisando com o mesmo rigor os elementos iconográficos do material. No Brasil, um dos principais estudos nessa via permanece Bittencourt (2012), onde a autora apresenta uma série de orientações específicas sobre o trabalho com as ilustrações do livro didático. Ademais, aportes relevantes podem ser buscados na dissertação de João Batista Bueno (2003). Com base nessas referências, um tema de investigação pode ser o estudo das imagens acerca da Idade Média, considerando, por exemplo, a recorrência de determinadas ilustrações em diferentes coleções. A priori, segundo as atividades realizadas em sala de aula, é possível indicar o predomínio de figuras masculinas, imagens de monarcas e a repetição da iluminura francesa do século XIII com o monge, o cavaleiro e o camponês para representar a sociedade das três ordens.

Finaliza-se lembrando que o grau de dependência do docente em relação do livro didático varia conforme a formação, as condições de trabalho e a quantidade de escolas e horas de aula. Espera-se que o capítulo possa auxiliar na reflexão mais ampla acerca do livro didático, assim como no trato do conteúdo de Idade Média, tanto por parte dos estudantes de graduação como dos docentes da educação básica. Para concluir, compartilho a provocação de Selva Guimarães num dos textos basilares da prática de ensino de História, desafio que permanece crucial nos tempos atuais:

> O livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos. Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores de história na atualidade. Superar a relação

> de submissão e não ceder à sedução exclusiva do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. (...) Nesse sentido, deixo como "provocação" a necessidade de rebeldia e ousadia contra a submissão ao livro didático. O livro didático é uma fonte importante, mas não deve ser a única. A formação de sujeitos livres, cidadãos do mundo, requer uma atitude de respeito para com o mundo, para com o conhecimento produzido, mas também de crítica (GUIMARÃES, 2011, p. 56).

Sobre o autor:

Professor Adjunto de História Antiga e Medieval da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutor em História pelo PPGH-UFF (2016). Atuou como professor do Ensino Fundamental na rede particular e pública entre 2009 e 2014, e como Professor-Tutor no curso de Licenciatura em História (EAD) da UNIRIO, no convênio entre o CEDERJ e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coordenador do LEGATIO: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em História Medieval e Ensino de história.

Referências

AVELINO, Maria Aparecida. **As abordagens da História Ibérica medieval nos livros didáticos da educação básica**. Alfenas, Minas Gerais: Dissertação de Mestrado Profissional em História Ibérica, Universidade Federal de Alfenas, 2017.

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

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar, 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 12ª edição, 2012, p.69-90.

BONAFÉ, Jaume Martínez; RODRÍGUEZ, José Rodríguez. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.209-225.

BOVO, Cláudia. El tiempo en cuestión: ubicar la Edad Media en la actualidad. **Revista Chilena de Estudios Medievales**, Santiago, n. 11, p. 134-155, enero/jun. 2017.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de história**. Campinas, São Paulo: Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia Digital PNLD 2020**. Brasília, DF: MEC, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p.33-54.

CAMACHO, Carlos Mário Paes. **As representações da cidade medieval nos livros didáticos de História no ensino médio brasileiro**. Vassouras, Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em História, Universidade Severino Sombra, 2008.

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

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, v.13, n.27, p.9-75, jan./abr. 2009.

CHOPPIN, Alain. Política dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **Revista História da Educação**, v.12, n.24, p.9-28, jan./abr. 2008.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, Marcelo, et al. (org). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 143- 164.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, nº especial, p.1016-1035, 2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 12ª ed. Campinas, São Paulo. Papirus, 2011.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, v.26, 2019.

LIMA, Marcelo Pereira. Representações da Península Ibérica Medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, 165-196, 2012.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 1ª edição, 2003, p.109-125.

MORENO, Jean. **Quem somos?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de história (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MURILO, Marcelo da Silva. **A Idade Média nos livros didáticos brasileiros**: a Crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares. São Paulo: Tese de Doutorado em História, Universidade de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Nucia A. Silva de. O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v.23, n.1, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados**: representações da Idade Média no ensino de História. 1ª. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís, MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 169- 184.

PEREIRA, Nilton Mullet. Imagens da Idade Média na cultura escolar. **Aedos**, vol.2. n.2, 2009a.

PEREIRA, Nilton Mullet. As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 50, nº extra 6, outubro, 2009b.

RIBEIRO, Elizabete C. da Silva; OLIVEIRA, Terezinha. O papel histórico da Igreja na Alta Idade Média: uma análise dos livros didáticos. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí, Santa Catarina. 2008, p. 2- 9.

ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (org.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Alguns apontamentos acerca dos germanos nos livros didáticos de História no Brasil. **Mirabilia 4**, jun./dez. 2005.

SILVA, Edlene. Livros Didáticos e ensino de História: a Idade Média nos manuais escolares do ensino fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 07-31, jan./jun. 2011.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. A necessidade da História no ensino fundamental: dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018, p.227-247.

SILVEIRA, Marta de Carvalho. A representação da mulher medieval nos livros didáticos: uma visão comparativa. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p.80-107, 2017.

SOUZA, Ana Gomes de. **O islã nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental no período de 1985 a 2004**. São Paulo: Dissertação de Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Árabe, Universidade de São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.

WAIMAN, David; RODRÍGUEZ, Gerardo Fabián. El feudalismo en los manuales escolares argentinos: su abordaje historiográfico (1999-2006). **Acta Scientiarum Education**, v.41, 2019.

Sobre os usos do passado medieval

Cinema e ensino de História

Nilton Mullet Pereira
Patrícia Pereira Pimenta

Introdução

O tempo presente recorta, imagina e cria a Idade Média ao seu modo, mas também convive com resíduos que foram trabalhados, transformados, ressignificados, que remontam o medievo nos dias de hoje, em diversas partes do mundo, emaranhando o tempo, nos fazendo pensar menos em termos de uma linha de continuidade e mais em uma pluralidade de experiências temporais.

Pensamos, então, em como o cinema, os diretores e realizadores criaram uma Idade Média imaginada, fantasiada, mas também histórica, e, ao mesmo tempo, procuraram explicar o presente usando o passado medieval. Interessa-nos também afastar a ideia de que qualquer resíduo de Idade Média que podemos verificar no presente possa ser confundido com uma forma de colonialidade ou como continuidade entre a Europa e o Brasil[1].

O cinema habita nosso imaginário e mexe com nossas emoções. Desde que o primeiro filme foi exibido em 1885[2], ele foi ganhando cada

1. Concordamos com AMARAL & BERTARELLI (2020), ao elaborarem importante crítica à ideia de Longa Idade Média, considerando que tal visão historiográfica permite supor que os estudos medievais incorporam o eurocentrismo, que tem colonizado os modos de ser e de pensar na América. Não se trata, portanto, de pensar as residualidades como forma de produzir uma teleologia da história ocidental que inclua desde a Idade Média até as Américas.

2. A saída da Fábrica Lumière em Lyon, 1895, Auguste e Louis Lumière, França.

vez mais espaço na vida das pessoas. Mesmo com todos os avanços tecnológicos da atualidade, o cinema não perdeu seu espaço de destaque na vida cultural das sociedades. Ir ao cinema ainda é um programa desfrutado por milhões de pessoas diariamente em todo o mundo.

Mas afinal, o que justifica o interesse no cinema nesses mais de cem anos de existência? Tido como sétima arte, o cinema é responsável por nos despertar uma série de sentimentos. Um mesmo filme é capaz de nos fazer sentir raiva, amor, compaixão, pena, repulsa, etc. Como não sair do cinema sem dar uma gargalhada após assistir a uma comédia, apaixonado após ver um romance, com sede de vingança após um *thriller* de ação, ou mais sentimental e pensativo após um drama envolvente? Os diretores e roteiristas, desde os primórdios, vêm tentando "injetar" uma quantidade cada vez maior de sentimentos comuns às pessoas em seus filmes para torná-los mais excitantes e atraentes aos espectadores. É a partir dessa temática que o cinema viu no passado histórico uma excelente fonte de histórias e personagens interessantes. Um filme que possui como pano de fundo o passado permite misturar elementos como tragédia, romance, drama, guerras, catástrofes, entre outros, ao sentimento de nacionalismo, por exemplo.

Ao reconhecer a importância dos filmes na vida das pessoas, este capítulo problematiza o cinema através do modo como cria e imagina a Idade Média. Portanto, queremos abordar os usos[3] que o cinema tem feito do medievo para pensar o tempo presente, suas angústias e seus conceitos, projetando, via de regra, as questões e os problemas atuais no passado medieval. Nesse sentido, imaginamos quais os limites e quais as potencialidades da linguagem cinematográfica para permitir aprendizagem sobre o medievo e o tempo presente. A abordagem que fazemos está relacionada, portanto, ao modo como a escola ou a universidade podem dar relevo teórico e pedagógico ao cinema e à própria Idade Média, considerando as possibilidades de criação conceitual

3. Sobre os usos do passado e o ensino de História, ver MAGALHÃES, 2014.

para pensar o passado medieval, o presente e a vida, considerando essa aprendizagem com contornos éticos e estéticos.

A invenção da Idade Média

O cinema tem imaginado a Idade Média sob vários aspectos, considerando temáticas, acontecimentos e sujeitos. Temos uma gama variada de atualizações do mundo medieval pelo cinema, que vão do recorrente tema do ciclo arturiano até acontecimentos como a peste ou as Cruzadas. Desde o lançamento de *Paixão de Joana d'Arc*, em 1928, onde Carl Dreyer, numa película do cinema mudo, apresenta os últimos momentos de vida da heroína francesa, temos tido uma prodigiosa invenção do medievo pelo cinema.

Indubitavelmente, esse medievo do cinema está muito mais vinculado aos românticos do século XIX do que àquela Idade Média dos iluministas, sempre vista como época de trevas e obscuridade. Enquanto estes recortaram um medievo mergulhado numa "espessa noite gótica", remontando ao que afirmou Rabelais (1494-1553), os românticos dos oitocentos viram no medievo uma espécie de origem mítica das nacionalidades. Assim, criaram uma Idade Média encantada, mística e mágica, por onde desfilavam cavaleiros perfeitos, magos e grandes damas[4]. De um modo ou de outro, levamos em consideração as apropriações do medievo feitas desde Rabelais até os dias de hoje, pois constituem fontes importantes para entender nossa relação com a Idade Média e o passado em geral e para compreender a nós mesmos.

Um exemplo significativo, além dos iluministas e românticos mencionados acima, é o que ocorre hoje, quando grupos conservadores têm utilizado o passado medieval para criar a ideia de uma civilização

4. A produção cinematográfica certamente teve como fonte as grandes obras da literatura medieval, particularmente os romances do ciclo arturiano. Um exemplo muito significativo são as obras de Chrétien de Troyes. Como referimos Lancelot, vale referir O Cavaleiro da Charrete. Para ler em português ver: CHRÉTIEN DE TROYES, 1991.

ocidental, branca e cristã, justificando posições políticas "preconceituosas e discriminatórias, atingindo minorias, religiosidades e outras formas de existência e de vida que não fazem parte da sua visão do que seria essa suposta Civilização Ocidental" (PEREIRA & GIACOMONI, 2019).

Pachá[5], ao mesmo tempo, mostra como a expressão *Deus Vult* foi intensamente apropriada pela extrema-direita, sobretudo a partir da eleição de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos. O objetivo parece ser o da identificação com um mundo originário, livre das influências de infiéis e hereges.

O estudo das relações entre cinema e Idade Média consiste exatamente em uma tentativa de pensar como o medievo tem sido apropriado e, sobretudo, criado, inventado e imaginado pelos seres do presente[6]. Afinal, qual ou quais Idade(s) Média(s) temos, no Brasil, para ensinar aos jovens da Escola Básica?

O cinema parece ter se esmerado em criar, mesmo com temas como a guerra e a peste, uma Idade Média onde a fantasia, o imaginário e os ideais de vida e de conduta dos grandes cavaleiros são a tônica das narrativas. Foi assim que o cinema criou uma série de filmes baseados no ciclo arturiano, com o objetivo de reconstrução histórica, ou filmes que misturam a fantasia às necessidades de compreensão do próprio presente em que a película foi rodada. Às vezes, um filme diz muito mais sobre o tempo de sua produção do que sobre o tempo retratado nele.

Podemos destacar títulos como: *O Sétimo Selo* (1959), de Ingmar Bergman; *Decameron* (1971), de Pasolini; *Henrique V* (1989), de Kenneth

---

5. https://psmag.com/ideas/why-the-brazilian-far-right-is-obsessed-with-the-crusades. Acesso em: 22 ago. 2019. PACHÁ, 2019.

6. Mas, não é somente a extrema direita que usa o medievo para produzir discurso político. De modo contrário, políticos chamados "de esquerda" têm feito inúmeras menções à Idade Média, remontando a ideia de um medievo atrasado e obscuro. Apenas um exemplo dentre vários, é o tweet de Tarso Genro, ex-ministro da Educação do governo Lula, que diz o seguinte: "O cara que acha Weintraub um gestor brilhante só pode ser um incompetente, despreparado e medievalista que nem ele. Não se iludam com civilidades cínicas". @tarsogenro. 26 de junho de 2020.

Branagh; *Excalibur* (1981), de John Boorman; *Rei Arthur* (2004), de Antoine Fuqua; e *Cruzada* (2005), de Ridley Scott. Cada um revela um gênero diverso, procurando realizar reconstruções históricas (*Cruzada*, *Henrique V*) ou abordando o mito de Arthur e da espada mágica (*Rei Arthur*, *Excalibur*).

Ingmar Bergman explora de modo genial o tema do Apocalipse e do fim, muito caro ao ambiente medieval como um todo e muito particular à época da grande peste. Pasolini, nessa que é a primeira película da sua Trilogia da Vida (tem ainda *Os Contos de Canterbury* e *As Mil e Uma Noites*), problematiza seu próprio mundo através dessa sátira que apresenta, pela primeira vez, um nu frontal masculino.

A lista é longa e, para preenchê-la aos poucos, duas obras merecem destaque: *A Idade Média no Cinema* (2009), organizada por Macedo e Mongelli, e *O sagrado, o profano, o maravilhoso - A idade média vista pelo cinema* (2016), de Baldissera e Bruinelli.

Abordamos aqui tanto o modo como o cinema cria uma Idade Média que as pessoas em geral se acostumaram a conhecer quanto a maneira como o cinema usa o medievo como metáfora (BARROS, 2006), ao usar o passado medieval para se referir a outra época, neste caso, ao presente. Mas, afinal, qual Idade Média tem sido ensinada nas escolas?

Em pesquisa recente sobre livros didáticos de História[7], mencionamos que se, por um lado, temos uma Idade Média fantasiada em boa parte a partir do que se cria nas representações cinematográficas, por outro lado, nas salas de aula de História, vemos se construir um medievo tributário de uma historiografia já demasiado ultrapassada, que se sustenta numa história total, constituindo uma organicidade que colhe para um modelo geral todas as singularidades, todas as forças e todas

7. PEREIRA, 2017, p. 169-184. Os estudos sobre Idade Média nos livros didáticos tiveram um trabalho pioneiro. Referimo-nos especificamente ao ensaio decorrente de um projeto de pesquisa coordenado por um destes autores, "Possíveis Passado: representações da Idade Média no ensino de História", publicado em 2008. Depois, outros artigos e dissertações abordaram adequadamente o tema.

as experiências plurais do tempo e da vida do que chamamos de Idade Média. Esse modelo, que segue o que os franceses criaram como sendo o medievo ocidental como um todo, consiste em um esquema no qual a Idade Média é um período histórico que se inicia com as migrações germânicas (alguns ainda utilizam "invasões bárbaras"), passando pelo chamado auge do feudalismo e terminando com a crise do século XIV. Assim, temos uma história generalizada e totalizante, que não dá espaço às especificidades temporais e regionais para as quais a medievalística vem chamando a atenção. É bem verdade que há inúmeras experiências de sala de aula, e mesmo de livros didáticos, que ultrapassam, ainda que tenuemente, esse limite e deixam aparecer outras experiências da vida medieval.

O problema não é criar uma Idade Média a partir do presente, afinal é o que fazemos o tempo todo desde a invenção da grande ficção que foi o Renascimento. O problema são os efeitos éticos e políticos que possuem essas Idades Médias que criamos. Essa abordagem diminui o potencial de aprendizagem que podemos ter com esses passados, pois não oferece alternativas à vida do presente, nem permite problematizar o presente e abrir campos de possibilidade de futuros. Ao mostrar uma histórica monolítica, uma estrutura sem fissuras e, principalmente, deixar-se seduzir pela política do tempo-linha, remove-se ao esquecimento os desvios, as outras possibilidades de resolução dos problemas daquela época, enfim, a diferença é recolhida à linha. Os efeitos éticos e políticos de uma história desse tipo são devastadores.

Desse modo, compreendemos que pensar a Idade Média a partir dos modos como o cinema a tem criado pode ser uma maneira de quebrar a linha, oferecer tanto a possibilidade de aprendizagem com a diferença do passado quanto a compreensão dos modos como criamos o passado para poder problematizar ou mesmo afirmar ideias, políticas e formas de vida no presente.

A partir dessa abordagem, através do que chamamos de potencial pedagógico do cinema e da Idade Média, queremos pensar como a sala

de aula de História, na universidade ou na Escola Básica, pode ensinar sobre a criação de conceitos em História e sobre os usos do passado no tempo presente. Nesse sentido, trataremos dos usos do medievo – seus atores sociais, suas criações imaginárias, seus personagens míticos – como estratégia de criação de referências nacionais, de construção da nação e do sentimento nacionalista, como vemos no exemplo dos filmes sobre Joana d'Arc. Do mesmo modo, como podemos ver no filme *Cruzada*, o cinema usa o medievo como metáfora do tempo presente, com o objetivo de ensinar algo sobre nós mesmos se utilizando do mundo medieval.

O cinema, a Idade Média e o seu potencial pedagógico

O debate em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propôs o questionamento sobre se, no Brasil, deveríamos ainda estudar Antiguidade e Idade Média, na Escola Básica[8]. Esse debate permitiu que a medievalística pudesse pensar nos aspectos que tornam o medievo um momento histórico que merece ser estudado ou descartado em favor de realidades imediatas dos alunos. Um debate estéril, em nosso entendimento, demonstrativo da marca narcísica que ainda é comum nas organizações curriculares de História no Brasil. Supor que uma temporalidade deva ser descartada do currículo por ser distante no tempo e no espaço da realidade dos alunos é, ao mesmo tempo, descartar a diferença como elemento fundamental de um conhecer-se a si mesmo e aos outros e, também, supor que relações de pertencimento e autoestima se dão apenas pelo conhecimento do seu entorno e de si mesmo.

Esse distanciamento no tempo e no espaço, que representaria o medievo em relação à realidade dos jovens brasileiros, teria como consequência a impossibilidade de os estudos medievais oferecerem

8. Para compreender o debate, ler: TEIXEIRA, PEREIRA, 2016, p. 16-29.

potencial ético e político que permitisse problematizar o presente e projetar expectativas de futuro. Tal argumento nos parece falacioso, uma vez que a aprendizagem da diferença é elemento central, em nosso entendimento, para compor, a partir dos modos de vida do passado medieval, novas possibilidades de vida, que problematizem o presente e criem aberturas para pensar futuros.

Consideramos que a diferença e o estranhamento são elementos fundamentais da aprendizagem em História, mas isso não quer dizer que os vínculos entre o que se ensina em História e a realidade dos alunos não seja importante. Tais vínculos, no entanto, não podem ser tomados como um modelo universal a partir do qual toda aprendizagem em História é possível. A ideia é que o estudo do medievo possa permitir maneiras singulares de se relacionar com o passado e produzir, a partir daí, problematizações do presente, bem como a construção de possibilidades de futuros. A diferença e o estranhamento, portanto, ensejam o aprendizado sobre o outro e sobre si mesmo, de modo que a problematização do mundo do estudante possa se dar a partir do conhecimento de outras formas de vida, outros mundos, outras epistemologias, outras cosmologias.

Ao mesmo tempo, estudar o medievo a partir do estranhamento e da diferença também implica pensar como temos criado a Idade Média, hoje, seja através da historiografia, seja através dos jogos, da literatura ou do cinema. Como exemplo, podemos ver que estudos sobre o tema da cortesania medieval e do amor cortês podem ser considerados pontos de partida para repensar os temas canônicos da história da Idade Média que têm habitado os currículos escolares. O cinema, particularmente, tem divulgado, construído e reconstruído o modelo de cavaleiro perfeito e os elementos do amor cortês como reminiscências do período medieval no presente, ainda que tenha, sobretudo o cinema hollywoodiano, glamourizado tal ideal cortesão, no sentido de projetar os anseios e os desejos da sociedade do presente.

Também reconhecemos que o presente é diferença em relação ao passado e, desse modo, pensar o passado medieval apenas através do

que o cinema ou outras formas de criar a Idade Média na atualidade apresentam pode dificultar justamente o trabalho com a diferença, elemento central de um processo de descolonização. Afinal, o que seria de nós, homens brancos, sem a possibilidade de pensar a diferença, tendo todo o passado sempre como o próprio presente se redobrando? Constituindo-se a partir de nosso próprio umbigo? Onde estaria a possibilidade de aprendizagem se não conseguíssemos, em algum momento, nos ver como diferença na história?

Ora, esse processo não é exatamente o que procede em uma colonialidade do tempo (PEREIRA, 2019)? E se o tema em questão não fosse a Idade Média, mas os Yanomami, seríamos nós, os brancos, aqueles que sempre reduzem os modos de vida dos outros ao que nos interessa no presente? E, assim, colonizaremos sempre seus modos de vida através de recorrentes recriações do que eles são para nós, sem nunca conseguir nos forçar a simpatizar com o que eles são para eles mesmos?

De qualquer modo, há um jogo entre a diferença e os usos do passado. O que é estranho do mundo medieval aos tempos atuais – ao que se chama de realidade do aluno – e os usos do passado medieval que mostram que nossos modos de vida recorrem, por vezes, ao medievo são duas formas mediante as quais a aprendizagem histórica pode permitir que o estudo da Idade Média seja um modo de pensar eticamente o nosso mundo e, ao mesmo tempo, possibilite uma abertura para futuros ainda não catalogados.

Nesse sentido, o estudo do medievo possui, sim, uma potência ética e política. Logo, não se trata de querer torcer a originalidade dos modos de vida medievais à realidade dos alunos, a fim de prender os sentidos do passado medieval ao que se pode criar no presente. Muito menos se trata de colonizar os estudos medievais e supor que temos uma linha de continuidade entre a Idade Média e o Brasil, ou mesmo supor que "temos uma herança europeia". É a diferença em relação ao presente que pode permitir o ilimitado dos sentidos a serem produzidos na relação com o passado. E é exatamente essa infinidade que torna

a aprendizagem um exercício de criar futuros e problematizar o presente. A irredutibilidade da diferença é o que, do ponto de vista ético, abre espaço para uma experiência do impensado, possibilitando futuros que não sejam desdobramentos do presente, mas criações decorrentes dessa experiência.

Resta, ainda, uma questão teórica sobre o cinema. Conforme Rosenstone (2010), o passado não pode ser apenas contado através da palavra escrita, ou mesmo apenas pelos historiadores profissionais. Esse argumento não é muito estranho aos atuais debates da teoria, em tempos de estudos sobre divulgação histórica[9]. Falar sobre o passado, relatar o que ocorreu no passado ou produzir interpretações sobre o passado – nenhuma dessas artes são exclusivas dos historiadores profissionais. Logo, o passado não é monopólio da História disciplinada. Para Rosenstone, o passado pode ser dito em imagens. O cinema, portanto, realmente pode ser um modo de acesso a esse tipo de aprendizagem.

Diz o autor que "ao avaliarmos filmes históricos, é fácil criticar o que vemos. Mas pergunte o que esperamos que um filme seja ou faça e, basicamente, nós, historiadores, não sabemos o que responder. Só insistimos que o filme deve aderir 'aos fatos'" (ROSENSTONE, 2010, p. 59). Ora, se supomos que o cinema produz relações com o passado, tanto quanto o faz a historiografia, então a narrativa histórica sobre o cinema (em seu ímpeto de recriar o passado em imagens) não pode ser simplesmente avaliada por erros factuais. Não se trata, portanto, de ver no cinema os erros factuais ou mesmo interpretações equivocadas sobre o passado medieval. Importa pensar como um filme atualiza a Idade Média em resíduos, ou como a película usou o medievo para projetar nele conceitos, modos de vida e ideias do presente.

Eis o elemento mais importante do argumento de Rosenstone. A análise histórica e aula de História perderiam tempo apontando os erros dos realizadores e, ao fazer isso, estariam identificando a arte

9. Sobre divulgação histórica ver o trabalho importante de Carvalho e Teixeira, 2019.

historiográfica com a arte do cinema. Isso nos parece inadequado. Este é o problema do argumento de Rosenstone. Se, por um lado, concordamos que o cinema é um modo dentre tantos de acessar e interpretar o passado, bem como de usá-lo no presente; por outro lado, o elemento de uma metacrítica aos modos de usar o passado no presente e de criar interpretações sobre tempos pretéritos é uma tarefa específica da arte historiográfica. As linguagens, os meios estéticos e os elementos éticos envolvidos na narrativa histórica e na narrativa cinematográfica são distintos, ainda que em nenhum dos casos se possa discutir a legitimidade de acessar e inventar o passado. Enquanto o discurso histórico se vale de documentos para construir suas interpretações, o cinema, como uma grande indústria cultural, tem como principal objetivo distrair o público, fantasiar, imaginar, e não tem qualquer compromisso necessário com fontes ou elementos factuais.

Ensinando sobre a Idade Média e sobre nós mesmos através do cinema

O que se aprende com o cinema sobre a Idade Média, além de um punhado de estereótipos? Aprende-se muito mais. Pode-se aprender conceitos. Dentre vários exemplos, podemos pensar que, embora filmes como *O Nome da Rosa* (1986), de Jean-Jacques Annaud, não reconstituam os fatos considerando a historicidade dos personagens e eventos, ele permite uma discussão profícua sobre como se pode imaginar o debate entre franciscanos e dominicanos ou aprender sobre o grande debate filosófico medieval, entre nominalistas e universalistas.

Aprende-se também sobre si mesmo, sobre o fazer historiográfico e sobre os usos do passado. Por exemplo, o filme *Cruzada* (2005), de Ridley Scott, que se esmera em produzir "efeitos de realidade" sobre as relações e conflitos entre cristãos e muçulmanos e reconstituir o universo de uma cruzada. Uma cena em particular mostra como o cinema aborda o modo como olhamos para nós mesmos através do estudo do passado: Bailian

de Ibelin (interpretado por Orlando Bloom), elabora um conhecido discurso multicultural ao se referir à Jerusalém como um lugar que é de todos, judeus, cristãos e muçulmanos, ao mesmo tempo. Uma manifestação difícil de supor que tenha existido na Idade Média, época da segunda cruzada, mas muito comum nos tempos atuais[10].

A utilização de filmes por professores é uma atividade frequente em sala de aula. Talvez hoje, em função de uma série de outras possibilidades tecnológicas, eles já sejam bem menos usados. Mesmo assim, não resta dúvidas de que o uso mais frequente ainda se dá pela disciplina de História. A ideia central de oferecer uma película cinematográfica para turmas de alunos é a suposição de que esse instrumento permite reconstituir, em imagens, o modo de vida de uma época (as vestes, a música, a cultura de um povo). Mas o uso desses produtos culturais em sala de aula exige que professores e estudantes estejam atentos aos usos que o cinema faz do passado, lembrando, como já argumentamos, que se trata de uma leitura situada no mundo em que é produzida, contendo a visão e os valores do diretor, do roteirista e da equipe de criação. Assim, podemos nos perguntar: que passados os filmes recortam para produzir metáforas do presente?

---

10. Interessante ver a transcrição da cena: Cena 1: Cabe a Todos Nós Defender Jerusalém (Cruzada).
Bailian: Cabe a todos nós defender Jerusalém e nós fizemos nossos preparativos da melhor forma possível. Nenhum de nós tirou esta cidade das mãos dos muçulmanos. Nenhum muçulmano do grande exército que vem contra nós havia nascido quando essa cidade foi perdida. Nós lutamos por uma ofensa que não cometemos. Contra aqueles que não estavam vivos para serem ofendidos. O que é Jerusalém? Seu lugar santo fica sobre o templo judeu que os romanos destruíram. Os lugares de adoração muçulmanos também estão aqui. Qual é o mais santo? O muro? A mesquita? O sepulcro? Quem tem direito? Ninguém tem direito! Todos têm direito!
Lorde Bispo: Isso é Blasfêmia!
Um soldado manda ele se calar e o cavaleiro prossegue seu discurso.
Bailian: Nós defendemos essa cidade não para proteger as pedras, mas para proteger o povo que vive entre esses muros.
Lorde Bispo: Quem você pensa que é!? Que vai alterar o mundo? Tornar um homem cavaleiro vai fazer dele melhor combatente?
Bailian responde que sim e todos preparam-se para a batalha" (Kingdom of Heaven (CRUZADA), USA, Ridley Scott, 2005).

Essa estratégia pode ser muito importante para uma abordagem do cinema em uma aula de História. Quantas vezes já vimos a bandeira americana tremulando em uma cena? Ela não precisa ser referida pelos personagens que estão atuando, mas está ali, presente, para reafirmar o sentimento de nacionalismo americano. Isso se repete em filmes de todos os gêneros. Do drama aos filmes de super-heróis, tão populares hoje. A busca da construção de referências nacionais, incentivando o nacionalismo, é um dos elementos políticos mais utilizados pelo cinema em sua arte de recortar o passado. Desse modo, histórias de grandes personagens, verídicos ou imaginados – como em *Robin Hood* (2010), de Ridley Scott; *Rei Artur* (2004), de Antoine Fuqua; *Joana d'Arc de Luc Besson* (1999); El Cid (1961), de Anthony Mann; entre outros –, tornaram-se comuns e, via de regra, criaram uma relação desses heróis do passado medieval com a afirmação das nações no presente. Essas histórias são capazes de despertar os melhores sentimentos em nós e nos permitem sonhar sobre como seria viver a época retratada. É como se pudéssemos conviver com aqueles personagens por alguns minutos e acessar a intimidade de pessoas que pareciam tão distantes quando podíamos apenas ler sobre eles nos livros de História. Tal proximidade desperta uma empatia ou aversão a essas pessoas quase que instantaneamente. É baseando-se nessa variedade de sentimentos despertados no público que muitos governos investiram na produção de filmes com forte apelo nacionalista, como *O Encouraçado Potemkin* (1926), de Sergei Eisenstein, e O *Triunfo da Vontade* (1935), de Leni Riefenstahl.

Nos filmes que possuem o período medieval como contexto, a personagem histórica mais vezes retratada é, sem dúvida, Joana d'Arc. Ela é a heroína mais conhecida da França, célebre por seus feitos durante a Guerra dos Cem Anos contra a Inglaterra. Sua trajetória histórica misturada à fantasia do cinema é a combinação perfeita para filmes de temática nacionalista. Suas primeiras aparições como personagem cinematográfica foram em *Joan of Arc* (1895), de Alfred Clark, que apresenta a execução de Joana d'Arc na fogueira e possui poucos segundos;

Exécution de Jeanne d'Arc (1898), um documentário dos irmãos Lumière; e *Jeanne d'Arc* (1900), filme mudo de Georges Méliès, considerado por muitos como o primeiro que a retratou, com 19 minutos de duração. De lá pra cá, uma série de películas sobre essa heroína foram desenvolvidas. As que mais se destacam são *A Paixão de Joana d'Arc* (1928), de Carl Dreyer, e *Joana d'Arc de Luc Besson* (1999), de Luc Besson.

Dessa forma, o cinema em sala de aula ajuda a criar conceitos, como por exemplo, de história, documento, nacionalismo e nação. Ao mesmo tempo, os professores podem discutir o modo como são construídos esses conceitos para dar conta de como o presente usa o passado para produzir efeitos políticos, ao criar, por exemplo, referências de heróis perfeitos e modelares. Assim, o uso de filmes pode se dar tanto pela via da problematização conceitual, considerando a potencialidade das películas para a criação de conceitos para ler o passado, quanto pela via da problematização desses produtos culturais como elementos da luta política, no presente, com a construção e reconstrução do que chamamos de passado medieval.

Sobre os autores:

Nilton Mullet Pereira é professor da área de Ensino de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História, da UFRGS. Pós-doutorado em História Medieval, na UFRGS.

Patrícia Pereira Pimenta é professora de História, graduada pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Cinéfila e cursista da Extensão A Circulação do Saber na Idade Média, 2020.

Referências:

AMARAL, Clínio de Oliveira e BERTARELLI, Maria Eugenia. **Long Middle Ages or appropriations of the medieval?** A reflection on how to decolonize the Middle Ages through the theor y of Medievalism. **História da Historiografia**, Vol. 13, Num. 33, maio-ago, p. 97-130, 2020.

BARROS, José D'Assunção. Como se vê a Idade Média? Entrevista. Idade Média e Cinema. **Cadernos IHU em formação**. Ano 2, Num. 11. São Leopoldo, RS, 2006, p. 10 – 14.

BRUINELLI, Tiago de Oliveira; BALDISSERA, José Alberto. **O Sagrado, o profano, o maravilhoso - a Idade Média vista pelo Cinema**. 1. ed. Porto Alegre: Escritos, 2016.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de e TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. **História pública e divulgação de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

CHRÉTIEN DE TROYES. **Lancelot, o cavaleiro da charrete**. In. CHRÉTIEN DE TROYES. Romances da Távola Redonda. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 119-197.

MACEDO, José Rivair e MONGELLI, Lênia Márcia. **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

MAGALHÃES, Marcelo De Souza e tal. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet. **A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história**. Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães. Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, P. 169 – 184.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Vol. 20, Num. 45, p. 16-35, set./dez, 2018. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512 Acesso em: 21 jun. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. A Idade Média imaginada: usos do passado medieval no tempo presente. In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/usos-do-passado-medieval-idade-media/. Publicado em: 9 set. 2019.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

TEIXEIRA, Igor Salomão e PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Vol. 20, Num. 3, p. 16-29, 2016. Disponível em: http://www.dialogosuem.com.br/revista/5/A-Idade-M%C3%A9dia-em-debate. Acesso em: 20 ago. 2020.

A cultura da mídia, animações e (neo)medievalidades

Horizontes de reflexão para o ensino de história e a formação docente

Marcelo Pereira Lima

Os desenhos animados são parte do universo sociocultural, econômico e político-ideológico de milhões de pessoas. Constituem um tipo de suporte de consumo e entretenimento de múltiplas gerações e são acessados por meio do cinema, TVs, computadores, tablets, celulares e outros meios digitais. Em um só tempo, eles têm sido estudados como objeto da História na sua dimensão documental e como suporte estratégico-pedagógico no ensino desse campo. Não se discorrerá aqui sobre a história, as técnicas e as estéticas dos desenhos animados, porque tenho outros propósitos analíticos e já há trabalhos interdisciplinares com esse intuito. Existem numerosos artigos, comunicações, monografias, dissertações e teses nas áreas de Educação e Comunicação. (BORGES, 2019; BARBOSA JUNIOR, 2005; BARBOSA, JUNIOR, 2012; BEZERRA, 2012; CAMPOS, 2015; ROSA, 2007; SILVA, GOMES, 2009; FOSSATTI, 2009; CRUZ, 2006; CHOLODENKO, 2017) Em História Medieval, como ocorre com outros campos historiográficos, os desenhos animados estão se tornando cada vez mais uma modalidade legítima para viabilizar estratégias didático-pedagógicas, e análises teórico-metodológicas e temático-documentais. Isso é ainda mais evidente quando se leva em conta aqueles que possuem um enredo inspirado em um passado reconhecível (MARCELLO NETO,

2012; LIMA, 2019; SANTOS, 2015; SILVA, 2014). Afinal, os desenhos animados "históricos" são a imitação de um passado, algo (des)conectado dele, ou o deslocamento de um passado verossímil e possível? Os desenhos animados (des)combinam múltiplas e complexas temporalidades, presentificando (neo)medievalidades[1] e o fluxo do tempo? Como eles representam a Idade Média?

Com essas problemáticas em mente, escolhi dois desenhos animados da mesma cepa midiática: *Knighty Knight* (2002) e *Timmy The Barbarian* (2006). Ambos são curtas-metragens conhecidos como *cartoons* nos EUA, que significa, etimologicamente, entre outras coisas, "estudos", "esboços" e "cartões". Manteve-se a grafia, mas com o sentido de desenhos animados. (BORGES, 2019, p. 76-77) Salvo exceções, são parte de uma série infanto-juvenil em 2D chamada *The Fairly OddParents*, conhecida no Brasil como *Os Padrinhos Mágicos* ou em Portugal como *Os meus Padrinhos são Mágicos*. Na Espanha, chamou-se *Los padrinos mágicos* e na França e no Canadá ficou conhecida como *Mes parrains sont magiques* ou *Tes désirs sont désordres* (Seus desejos são desordens). Apesar das variações cronológicas de difusão em cada país, ela foi composta por 10 temporadas e 172 episódios, além dos longas metragens desde sua estreia nos EUA em 1998. No Brasil, os episódios duraram entre 2001 e 2017 e pertencia ao Nickelodeon Brasil, filial da empresa multinacional americana de mesmo nome. Diversas temporadas foram adquiridas pela Disney Brasil, sendo exibidas pelos canais *Fox Kids, Jetix, Disney Channel*, e pelos canais abertos da Rede Globo, Rede Bandeirantes e SBT, até seu cancelamento por baixa audiência.

---

1. As (neo)medievalidades são um conjunto de práticas e discursos fantásticos, hiper ou hipo-realistas, simulados, deslocados e estilizados acerca do medievo, sendo capaz de produzir utopias, distopias e heterotopias presentes em mídias estáticas, dinâmicas ou imersivas. Como destaquei em outro artigo, "o termo medievalidade(s) pode ser entendido como um conjunto disperso e heterogêneo de noções, valores, ideias, representações, imagens, saberes, discursos, atividades, ações, experiências, performances etc. sobre a Idade Média. São usos e (des)apropriações extemporâneas à Idade Média, sem a preocupação central de analisá-la como ela foi ou deve ter sido". (LIMA, 2019, p. 155).

Com 16 anos de existência, a animação canadense-estadunidense foi criada por Elmer Earl Hartman IV, também chamado artisticamente de Butch Hartman, um cartunista e animador norte-americano com longa experiência anterior na área de animação. Hartman fez *High School* em New Baltimore, Michigan, e estudou no *California Institute of the Arts*, trabalhando posteriormente para Marvel, Ruby-Spears até ingressar na Hanna-Barbera em meados da década de 1990, atuando como diretor de animação, escritor e criador de *storyboard*s. Familiarizado com o mundo da animação desde dos 21 anos, por volta de 1986, Hartman, antes de criar *Os Padrinhos Mágicos*, já havia participado como animador em desenhos do canal *Cartoon Network*, tais como *A Vaca e o Frango*, *Johnny Bravo* e *O Laboratório de Dexter*, e, finalmente, criou seu próprio projeto artístico-empresarial: *Os Padrinhos Mágicos* (*The Fairly OddParents*). Posteriormente, foi o principal responsável por outras animações: *Danny Phantom* (2004), *T.U.F.F. Puppy* (2010), sigla para *Turbo Underground Fighting Force Puppy*, e *Bunsen is a Beast (Bunsen é uma fera,* 2017). (PERLMUTTER, 2014, p. 311-319).

Trata-se de uma comédia que narra a estória de um jovem de 10 anos, de classe média urbana que vivia em uma localidade fictícia, embora claramente norte-americanizada, chamada Dimmsdale. Na lógica da narrativa, seria um adolescente que ninguém entende, filho único e solitário de pais hedonistas, negligentes e vistos como idiotas. Ele constantemente é deixado sob a tutela de Vicky, uma babá do mal. Para compensar essa situação, Cosmo e Wanda, seus padrinhos, satisfazem todos os seus desejos. A comédia explora o tema geral dos contos de fadas, em especial o adágio "cuidado com o que você deseja", ou a mensagem de que os pais biológicos são menos amorosos e cuidadosos que os seus parentes por afinidade. (PERLMUTTER, 2014, p. 313) Butch Hartman estiliza suas motivações pessoais e familiares ao criar os personagens principais:

> Eu escrevi o argumento de venda [para o projeto] em quinze minutos. Eu queria fazer um show sobre um garoto que pudesse ir a qualquer lugar, porque eu nunca quis ficar preso para uma transição de estória. Eu

> queria ser capaz de simplesmente colocá-lo de um lugar para outro. Magia parecia ser a melhor maneira de lidar com isso. Desenhei o menino e o batizei em homenagem ao meu irmão mais novo, Timmy. Então pensei, tudo bem, como faço a coisa mágica? Decidi dar a ele uma fada madrinha. Então desenhei Wanda. Achei que seria ainda melhor se ela tivesse marido. Eu nunca tinha visto um padrinho fada antes, mas desenhei Cosmo. Timmy é filho único - ele é solitário - e é por isso que seus padrinhos aparecem para ajudá-lo em primeiro lugar. Seu inimigo é sua babá, Vicky. Depois de mapear os personagens, o show se desenvolveu a partir daí, e uma coisa levou à outra.[2] (Tradução minha, PERLMUTTER, 2014, p. 312)

Embora as circunstâncias educacionais, familiares e pessoais sejam importantes para entender a animação com um todo, não se pode perder de vista a lógica mercadológica e a referência à cultura pop norte-americana dos anos 2000. O desenho tornou-se um sucesso de exibição e de venda de produtos derivados até hoje para um público infanto-juvenil, mas também adulto, embora com ritmos diferentes, indo desde DVDs, HQs, roupas, álbuns de figurinhas, adesivos, jogos, brinquedos, escovas de dentes, canecas, pulseiras, painéis, etiquetas, cortadores de cozinha, máscaras de dormir, almofadas etc. A série televisiva inspira uma quantidade enorme de produtos voltados para o mercado e a cultura da mídia. Para o que nos interessa aqui, vale lembrar que os desenhos animados são pródigos na configuração de estereótipos de concepções e usos do tempo, não somente do tempo do entretenimento, no uso do lazer e prazer, como também na concepção de tempo "histórico" e dos usos do passado.

---

2. "I wrote the pitch [for the project] in fifteen minutes. I wanted to do a show about a boy who could go anywhere, because I never wanted to be stuck for a story transition. I wanted to be able to just pop him from place to place. Magic seemed to be the best way to handle that. I drew the boy, and named him after my youngest brother, Timmy. Then I thought, Okay, how do I do the magic thing? I decided to give him a fairy godmother. So I drew Wanda. I thought it would be even better if she had a husband. I'd never seen a fairy godfather before, but I drew Cosmo. Timmy is an only child—he's lonely—which is why his godparents show up to help him out in the first place. His enemy is his babysitter, Vicky. Once I mapped out the characters, the show developed from there, and one thing led to another". (PERLMUTTER, 2014, p. 311-319)

Esse é o caso da animação "Timmy, O Bárbaro" (*Timmy The Barbarian*), de 2006. Ela é o Episódio 76 da 5ª Temporada e foi escrita por Jack Thomas e Steve Marmel, com narrativa e *storyboard* de Dave Thomas, com direção de arte de Ernie Gilbert, música de Guy Moon e dirigido por Ken Bruce. A narrativa se apropria de um lugar comum, já popularizado pelos filmes da Disney ou similares, com uma referência direta aos livros de contos de fadas como marco de início e fim da narrativa. É escolhido uma temporalidade difusa, uma mescla de período greco-romano tardio, germânico e medieval. Como não tem pretensões historiográficas ou documentárias, o desenho ignora a diversidade ético-racial e cultural de povos germânicos (anglo-saxões, francos, burgúndios, visigodos, ostrogodos, vândalos, suevos, alanos, entre outros) e as motivações para o processo de colonização, migração e conquista do Império Romano do Ocidente. (BARROS, 2009; SARTIN, 2009; SILVA, 2001) A única menção imagética explícita desse contexto aparece quando Timmy, apresentando-se como bárbaro, é seguido por sua ajudante, Wanda, em um cenário composto de restos de edificações ou colunas greco-romanas. Seriam escombros de uma civilização decadente e em queda, como pensava a historiografia tradicional e já bastante criticada sobre a passagem da Antiguidade para a Idade Média? Seja como for, mantém-se o fundamental dos estereótipos criados no contexto histórico dos séculos iniciais do medievo e os surgidos nos períodos renascentistas, iluministas e românticos. (FRANCO JUNIOR, 2001, p. 7-18) Bárbaro é o "incivilizado", "rústico", "violento" e conquistador de povos e terras. O personagem principal, Timmy, reproduz essa noção em primeira pessoa: "Sou Timmy, O Bárbaro! (montando em um touro enquanto segura um machado em cima de inimigos derrotados). Eu pego o que eu quero, (pisando na língua de um monstro amarelo), chuto o traseiro, (pisando em uma pedra alta enquanto grita no céu nublado e tempestuoso) e nunca me desculpo!" (Tradução minha).[3]

---

3. "Timmy: I'm Timmy the Barbarian! (riding onto a bull while holding an axe standing on top of beaten up enemies) I take whatever I want, (standing on the tongue of a yellow monster) kick butt, (standing on a tall rock while shouting in the cloudy, stormy sky) and never apologize!" (Timmy the Barbarian, Transcript).

Embora o universo literário e imaginário de J. R. R. Tolkien esteja indiretamente presente, a animação pouco mantém os "retrolugares"[4] das mitologias anglo-saxônicas medievais das narrativas literárias contemporâneas. Mas, de forma muito mais direta, mescla um medievo impreciso ao tema dos povos germânicos com referências cinematográficas ao filme *Conan, O Bárbaro* (*Conan, The Barbarian*), de 1982, uma película bastante popular, sobretudo entre jovens homens, cujo protagonista era Arnold Schwarzenegger. O filme foi inspirado e modificado a partir dos personagens literários, como Kull e Conan, criados por Robert E. Howard (1906-1936), do gênero conhecido como *"sword and sorcery"*, ou seja, "espada e feitiçaria". Na animação, tudo isso fica evidente na montagem jocosa do protagonista. Timmy é forte, musculoso, viril, com cintura e pernas finas, mas com ombros largos, hipertrofiados e tórax avantajado, reproduzindo uma hipermasculinidade bárbara, com longas cabeleiras, vestimentas rústicas, curtas e braceletes. Não é uma hipótese descabida supor que essa referência cinematográfica tenha sido comum aos escritores e diretores envolvidos na produção da animação, porque a maioria era jovem ou jovem adulto na estreia do filme de 82. Numa rápida pesquisa em sites e blogs dedicados a comentários, sem pretensões historiográficas e científicas sobre filmes e História em Quadrinhos, pode-se perceber as continuidades alteradas do imaginário literário e iconográfico que podem ter inspirado a animação. Por exemplo, quando comparamos a *Revista Cinefest*, o site *Narranerd* e o *Guia dos Quadrinhos*, é facilmente perceptível a vinculação do personagem principal com as imagens da cultura pop e do filme citado. Timmy está vestido à maneira "bárbara", com fenótipo musculoso e braços à mostra,

4. Sobre o conceito de "retrolugares", ver palestra intitulada "A Recepção da Idade Média nas Mídias Contemporâneas". Palestra ministrada pela professora doutora Danielle Galindo (UFPel) no I Ciclo Virtual de Idade Média no Nordeste, com o tema "Por que estudar História Medieval no Brasil: globalizações e apropriações". Organização realizada por cinco laboratórios: Leitorado Antiguo (UPE – Nazaré da Mata), LEOM (UPFE), Spatio Serti (UPE – Petrolina), LETHAM (UFBA) e Vivarium (UFAL). Disponível na Internet via: https://www.youtube.com/watch?v=-10WiY3oehM. Acesso em: 29 ago. 2020.

portando um machado com duplo corte, subjugando os inimigos com um crânio ao fundo. (*Timmy, O Bárbaro,* 2006).

Tudo começa quando um dos personagens, Jorge Von Estranho (no original *Jorgen Von Strangle*) resolve contar uma estória para dormir a outra "fada" masculina, Binky, que estava gripado e acamado. A narrativa está conectada à vida de Timmy, Wanda e Cosmo, cada qual assumindo uma personagem com comportamentos estereotipados: Timmy assume o papel de bárbaro, Wanda seria a parceira mandona, ranzinza e que reclama de tudo, portadora de um chicote, chamada "Fala à Beça", e Cosmo é um carregador com cabeça de asno, cujo nome seria uma latinização jocosa da personagem, Cosmodius.[5] No *script* em inglês, os nomes são ligeiramente distintos, mas ainda associados a estereótipos comportamentais tipificados do início ao fim da narrativa: Cosmotheus e Nagules.[6] Seguindo as intervenções explícitas e diretas do narrador, os três viajam para encontrar o *"precious chalice of Mome"*. O "precioso Cálice de Mome" mistura as referências da literatura arturiana com o trocadilho semântico-linguístico de "Mom", pois o objeto é dado para a mãe de Timmy como presente feito na escola.

Os três lutam com um *troll* gigante e com dentes afiados,[7] sobreposto ao personagem de Francis, um inimigo adolescente recorrente

---

5. "Timmy: I'm Timmy the Barbarian! (riding onto a bull while holding an axe standing on top of beaten up enemies). I take whatever I want, (standing on the tongue of a yellow monster) kick butt, (standing on a tall rock while shouting in the cloudy, stormy sky) and never apologize! Wanda: And I am your trusty, whip-cracking sidekick, Nagules! (a dim light bulb lights up; Cosmo carrying a bunch of stuff walk in) Cosmo: And I am Cosmotheus, the scrawny, cowardly human pack mule! Even though I'm the smallest and weakest, and I have to carry everything!" Wanda: E eu sou seu fiel ajudante de açoite, Nagules! (uma lâmpada fraca acende; Cosmo carregando um monte de coisas entra). Cosmo: E eu sou Cosmotheus, a mula de carga humana esquelética e covarde! Mesmo eu sendo o menor e o mais fraco, e tenho que carregar tudo! (Tradução minha, Timmy, O Bárbaro, 2006)

6. O termo Nagules parece ter relação com o campo semântico de "nagging", que significa "ranzinza", algo que é recorrente como característica da personagem Wanda. Na versão em português, os tradutores deslocaram a ideia de razinza para a dimensão complementar e ligeiramente distinta do excesso de palavras. Wanda se torno "Fala à Beça".

7. As questões de gênero não deixam de estar presentes na cultura da média em algumas transcrições presentes na Internet, pois, quando o troll está prestes a ser vencido, o comentário de uma das transcrições sobre o desenho faz questão de expor em tom cômico que "Francis grita

em toda a série televisiva. Duas referências são interessantes: a) a audiência da luta entre o bárbaro e o *troll* é claramente associada a uma representação atual e mais típica do medievo, pois os homens e mulheres usam túnicas e chapéus estilizados que remetem ao imaginário sobre o período; b) a personagem Francis, o "Troll Trovão" (*Francis the Thunder Troll*), é um guardião de uma ponte, ridiculamente pequena, que assume um papel de senhor ou guardião da floresta ao reivindicar o pagamento de tributos para o uso da ponte, numa clara alusão aos direitos e privilégios feudais. Diz o personagem: *"Pay my toll or pay with your lives*!", isto é, "Pague meu pedágio ou pague com suas vidas!". Na versão em português, a tradução é semelhante, porém é mais direta na ameaça: "Pague pedágio ou vão morrer!". Mais adiante, os três heróis enfrentam Vicky, a babá de outros episódios, agora, transformada em uma harpia cujos ovos esconderiam o cálice que estaria no cume de uma montanha inóspita. Como o referido cálice não estava sob a tutela de Vicky, a harpia, todos se dirigem para o covil em forma de crânio localizado num vulcão, numa aproximação semântica com o nome do outro inimigo de Timmy, Sr. Crocker (*Crocodor*, na versão em português, ou *Crocker-or*, em inglês).

Essa personagem assume o papel de um mago malvado, de atitude tirânica e estereotipada de professor que só dá "F" para seus alunos. Trata-se do g*rading system,* isto é, do sistema de notas americano que variam entre A, B, C, D, E e F, muitas vezes, prevendo escalas numéricas, sendo o "A" a melhor nota e o "F" a pior. Obviamente, as notas reproduzem uma concepção de ensino-aprendizagem conservadora, quantitativa,

---

como uma menina". "Timmy drops his axe and jumps inside his belly button; Timmy blows a raspberry angering Francis and tries to punch him but missed and punches his own stomach; Francis screams like a girl; Timmy crawls into his ear making Francis slap himself; Timmy crawls inside Francis' nose; Francis punched himself unconscious and lands head first into the ground". (Timmy, The Barbarian, 2006) "Timmy larga o machado e pula dentro do umbigo; Timmy dá a língua irritando Francis que tenta socá-lo, mas erra e dá um soco em seu próprio estômago; Francis grita como uma menina; Timmy rasteja em sua orelha, fazendo Francis dar um tapa em si mesmo; Timmy rasteja dentro do nariz de Francis; Francis deu um soco em si mesmo inconsciente e caiu de cabeça no chão" (Tradução minha)

reprodutora e conteudista, numa pedagogia da resposta, como diria Miriam Furlan Brighente, ao discutir as diferenças entre uma educação bancária e uma pedagogia libertadora nas obras de Paulo Freire. (Brighente, Mesquida, 2016) O personagem de Crocker é mais uma associação adaptada à lógica da série e constitui uma evidente analogia, assumida pela cultura da mídia, com o filme de 1982, *Conan, O Bárbaro*. *Crock-or* é uma versão animada de Thulsa Doom, que na série encarna um demoníaco feiticeiro, animalizado, demonizado, com pupilas verticais, tirano e dedicado a um culto à serpente. (RIBEIRO, 2017) Assim, a luta de Timmy é tanto física quanto escolar. É desafiado a responder a uma avaliação oral surpresa com questões factuais e ligeiras de geografia e matemática. Na versão em português, a pergunta foi de geografia sobre uma capital imaginária, embora latino-americanizada, do Tibequador, cuja resposta errônea foi Florianópolis. Na versão original em inglês, a resposta é distinta da combinação latino-americana. Crocker pergunta: "Qual a capital do Tibequador?". Timmy responde: "Uh, Pitsburg?". Ao fim e ao cabo, o cálice da aventura transformou-se em um presente escolar do Dia das Mães. A animação é uma encruzilhada dos lugares comuns da série, do universo escolar, da mitologia anglo-saxônica-arturiana-howardiana e de estereótipos da luta binária entre o bem o e o mal.

A segunda animação, "Cavaleiro, Cavalheiro" (*Knighty Knight),* de 2002, é parte da 2ª Temporada, Episódio 16. O título combina a cortesia cavalheiresca com a ordem de cavalaria, o comportamento polido e o estrato estamental de uma das três ordens do imaginário medieval. Um trocadilho semelhante já havia sido usado em 1958 em uma animação chamada *Knighty Knight Bugs*, um episódio da série *Bugs Bunny*, conhecido no Brasil como Pernalonga. Mais do que a animação de 2006, "Cavaleiro, Cavalheiro" está menos ambiguamente associada ao medievo ocidental e anglo-saxónico. O episódio contou com uma participação mais direta do Butch Hartman, dividindo a escrita do roteiro com Steve Marmel e Jack Thomas, e o *storybord* e a direção com Sarah Frost. A direção de arte ficou a cargo de Bob Boyle. (*Knighty Knight,* 2002).

A animação começa quando Timmy, os padrinhos e os pais estão numa feira "medieval" contemporânea. Seria o 595º Festival Anual de Dimmsdale de Camelot (*595th annual Dimmsdale Camelot Festival*). Ao lado dessa concepção de continuísmo espaço-temporal entre Dimmsdale e a Europa Medieval, a personagem principal cria a expectativa de que o evento era uma simulação precisa e muito próxima do que foi a Idade Média: "Onde você começa a se vestir e agir como pessoas da Idade Média!", diz ele.[8] Essa ideia de um resgate de uma Idade Média real fica evidente logo depois que Cosmo faz uma confusão entre o discurso de meia idade de um idoso e a Idade Média. Wanda e Timmy retificam a confusão, e este último considera que estariam naquele momento o mais próximo de um medievo "verdadeiro": "COSMO: Legal! Estou na meia-idade! Crianças, saiam do meu gramado! WANDA: Não essa Idade Média... TIMMY: Não, quero dizer o distante tempo dos cavaleiros, dragões e magos! Isso vai ser incrível! Mas vou precisar da melhor fantasia de cavaleiro de todos os tempos![9]

Contudo, ele percebe que tudo na feira comercial e turística era contrário à "realidade" histórica, já que o cavaleiro tinha baixa estatura, o feiticeiro era um vendedor de produtos de limpeza e o dragão era falso.[10] Aqui, por contraste, na lógica do discurso narrativo, os cavaleiros seriam viris e altos, o feiticeiro possuiria magia e o dragão não seria um cachorro, mas sim um animal ou quimera real. Diante do engodo, Timmy deseja que todos fossem transportados para a Idade Média verdadeira: "Eu queria que todos estivéssemos na Idade Média real".[11] En-

---

8. "Where you get to dress up and act like people from the middle ages!" (Knighty Knight, 2002)

9. "COSMO: Cool! I'm middle aged! (beat; instantly angry). You kids get off my lawn! WANDA: Not those middle ages... TIMMY: No, I mean the long-ago time of knights and dragons and wizards! This shall be most awesome!! But I'm gonna need the best Knight costume ever!" (Knighty Knight, 2002)

10. "The knight's short, the wizard's a salesman, the dragon's fake and people are throwing manure at us!". (Knighty Knight, 2002)

11. "I wish we were all in the real middle ages". (Knighty Knight, 2002).

tão, Cosmo e Wanda acenam suas varinhas e transportam todos para a Inglaterra do século XV. Wanda continua sendo um cavalo, Cosmo um escudo com brasão que se parece com seu rosto e Timmy é um cavaleiro em armadura brilhante. A partir daí as referências aos personagens literários arturianos são uma constante, mesclando-se com as da cultura norte-americana e contemporânea. A primeira figura que aparece é o Senhor Finkleberg. Esse personagem é parte constante do elenco, mas nesse episódio encarna um cavaleiro estereotipado com voz empostada, ossos frágeis e quebradiços, e marcado pela ética cavaleiresca da honra e masculinidade guerreira: "SIR FINKLEBERG: Estou a caminho para retirar a espada da pedra e reivindicar meu lugar de direito como Rei da Inglaterra. TIMMY: E você é...? SIR FINKLEBERG: Tenho muitos nomes - O Cavaleiro Brilhante, O Martelo da Fúria, mas você, meu colega cavaleiro, talvez me chame de: Sir Finkleberg".[12] Obviamente, o desenho não questiona a circunscrição nacionalista do território inglês do século XV.

Como os pais equivocadamente foram transportados para o medievo e foram capturados por um dragão, Timmy procura uma arma para enfrentar a fera em uma espécie de concurso ou programa de auditório "medieval". Tratar-se-ia de um ritual em que os candidatos foram inscritos para a retirada de uma espada mágica, ao final do episódio, chamada Excalibur. Depois que o cavaleiro Finkleberg não consegue retirá-la, Merlin, um mágico embusteiro e ambicioso, e Artie (diminutivo em inglês de Arthur), um garoto míope e ingênuo, são dois novos personagens que emergem na narrativa para retirar a espada. No entanto, Timmy, assumindo sem saber o lugar de herdeiro legítimo do trono, remove a espada para salvar os pais. Na mesma sequência, outro estereótipo é veiculado e associado anacronicamente ao medievo:

---

12. "SIR FINKLEBERG: I am on my way to pull the sword from the stone and claim my rightful place as King of England. TIMMY: And you are...? SIR FINKLEBERG: I have many names -- The Shining Knight, The Hammer of Fury, but you, my fellow knight, maybe call me: Sir Finkleberg". (Knighty Knight, 2002)

ele seria um período de condenação da bruxaria. Quando Merlin, aqui representado como tio de Artie, resolve manipular o resultado do concurso, lançando o nome do sobrinho para a realeza, ele diz o seguinte:

> ARTIE: Mas, tio Merlin, eu não sou o rei. MERLIN: Ainda não, Artie! Mas quero que as pessoas se acostumem com a ideia. Eu vou te fazer rei. Um grande rei. E então, mais importante, serei um tio muito rico de um grande rei. ARTIE: Mas eu nem consigo ver! Você não pode usar sua magia para fazer algum tipo de coisa de vidro para colocar na frente dos meus olhos e melhorar minha visão? MERLIN: Isso é conversa maluca! Você quer que eles queimem você como uma bruxa? Vamos! Nós temos que tornar você rei![13]

Na próxima sequência, como Timmy encontra sem querer o Santo Graal num pequeno arbusto, Merlin resolve tentar matar o dragão para transformar Artie em rei da Inglaterra:[14] "MERLIN: (...) Bem, não há escolha. A única maneira de você ser rei da Inglaterra é matando aquele dragão". Todos vão para o covil do monstro localizado no cume de uma montanha. Reproduz-se o imaginário literário e cinematográfico de que os dragões são imunes à magia, então, Artie, auxiliado por Timmy, ao fim e ao cabo, consegue vencer e matar o dragão ao usar óculos, transformando-se em um homem musculoso, branco, com ombros largos, longas cabeleiras loiras, cintura fina, pernas curtas e de fala rebuscada. Ele reproduz igualmente uma espécie arcaísmo linguístico, fantasiado e estereotipado para marcar a condição honrada e destemida

---

13. "ARTIE: But, Uncle Merlin, I'm not the King. MERLIN: Not yet, Artie! But I want people to get used to the idea. I'm gonna make you king. A great king. And then, more importantly, I'll be a great rich Uncle of a great king. ARTIE: But I can't even see! Can't you use your magic to make some sort of glass thing to put in front of my eyes that improves my vision? MERLIN: That's crazy talk! Do you want them to burn you like a witch? Come on! We gotta get you kingified!" (Knighty Knight, 2002)

14. "MERLIN: Dagnabit! Well, there's no choice. The only way to get you to be king of England is for you to slay that dragon". (Knighty Knight, 2002)

da personagem. Associando o dragão a um demônio de fogo, Artie--Arthur vence a fera, tornando-a um esqueleto. Usando uma empostação cômica da fala cavalheiresca, Arthur convida Timmy a fazer parte do grupo de cavaleiros de uma mesa pentagonal, transcrito em inglês como *"pentagonal ottoman"*, mas Timmy logo o corrige para uma referência mais arturiana: "ARTIE: "Agradeço-te! Por favor, você ficará e será um dos meus cavaleiros do Otomano Pentagonal? TIMMY: Uh ... Acho que você desejaria uma Távola Redonda. ARTIE: Certo!".[15] Na versão em português, o diálogo é ligeiramente distinto, porém mantém a funcionalidade linguística abrasileirada: "Agradeço a ti. Por obsequio, fique e seja um dos meus cavaleiros do Divã Pentagonal". TIMMY: Ah, talvez, seja melhor uma Távola Redonda! ARTIE: Tá aí, gostei!" (*Cavaleiro, Cavalheiro*, 2002). O episódio termina com duas sequências. Uma com Merlin, espancado e desgrenhado, pousando ao lado da multidão faminta, sugerindo que ele seria canibalizado pela fome crônica dos camponeses medievais. E a outra, ambientada na casa dos pais de Timmy, que, lendo um livro de "história", destaca o fim da narrativa: "E assim, Artie Leibowitz tornou-se Rei Arthur, Sir Finkleberg, com seu único braço, tornou-se a primeira máquina caça-níqueis do mundo, e o dragão nunca mais assou ninguém novamente".[16] Os pais completam: "MÃE: Que história maravilhosa, Timmy. PAI: Obrigado por ler para nós, filho. Você sabe, com minhas mãos queimadas e olhos ruins, eu não poderia segurar ou ler este livro. TIMMY: Sem problemas, pai. Tudo em uma noite de trabalho".[17]

---

15. "ARTIE: "I thank thee! Pray thee -- wilst thou stay and be one of my knights of the Pentagonal Ottoman? TIMMY: Uh... You might wanna go with a round table. ARTIE: Right!" (Knighty Knight, 2002)

16. "And so, Artie Leibowitz became King Arthur, Sir Finkleberg, with his one arm, became the world's first slot machine, and the dragon never barbecued anyone again". (Knighty Knight, 2002)

17. "MOM: That was a wonderful story, Timmy. DAD: Thanks for reading it to us, Son. You know, with my burnt hands and bad eyes, I couldn't have held or read that book. TIMMY: No sweat, Dad. All in a night's work". (Knighty Knight, 2002).

De forma distinta do episódio *Timmy The Barbarian*, essa animação é mais pródiga de referências ao medievo e às (neo)medievalidades contemporâneas. Há associações estereotipadas com o medievo nas menções imagéticas e verbais a cavaleiros, damas, camponeses(as), nobres, bobos da corte, pobreza, fome, aldeias, mundo rural e agrícola, florestas, castelos, montanhas inóspitas, cavalos, armaduras, escudos, espadas e elmos. Tudo isso se funde e se confunde com os efeitos imaginários sonhados (dragões, cavernas, magos), sobretudo os ligados ao básico de algumas literaturas arturianas: Artur, Merlin, Santo Graal, Camelot, Excalibur e Távola Redonda. Aspectos deliberadamente anacrónicos assumem um papel cômico de atualização das piadas: óculos, *souvenires* e programas de auditório são parte disso. Todavia, além da articulação de uma Idade Média anglo-saxã, literária e arturiana, há uma questão de fundo na animação: a discussão (in)definida e ambígua sobre o que é realidade e ficção, falsidade e verdade, precisão e imprecisão históricas. Nesse aspecto, o desenho animado evoca uma postura positivista, binária e descritiva ao encarar o tempo medieval como um espelho perfeito dos discursos literários. Haveria uma Idade Média "falsa" e uma Idade Média "verdadeira", um medievo das feiras contemporâneas e outra vivida pelos personagens principais. Se olharmos com calma, a Idade Média constitui nessa narrativa uma dimensão estilizada e fantasiada a partir de estereótipos provenientes de um medievo literário europeu, algo que faz sentido na cultura da mídia norte-americana que se apropria do passado anglo-saxônico anterior à colonização.

Considerações finais

Desenhos animados são veículos de comunicação de massa e entretenimento. Produzidos por conglomerados multinacionais, eles são parte da cultura da mídia e do circuito mercadológico que influenciam a vida cotidiana, moldam os comportamentos, valores, ideias e identidades, memórias, mas também expressam subjetividades, (pré)conceitos,

implicando, paradoxalmente, em formas de controle social, de dominação e posicionamentos políticos. Também denotam tensões, resistências e, acima de tudo, pedagogias culturais críticas ou não, democráticas ou não (KELLNER, 2001, p. 9-21; KELLNER, SHARE, 2008, p. 687-715). Ou seja, as tecnologias midiáticas e ou multimidiáticas não servem somente aos fins comerciais e mercadológicos, ou à indústria cultural, mas mediatizam também propósitos sociais e educacionais formais ou informais. Como fantasias convencionais, se conectam com as pessoas, grupos e instituições de sociedades que os produziram ou assimilaram por meio de técnicas, tecnologias e concepções estéticas, articulando vigências de estar no mundo. A escrita, a voz e as imagens em movimento estabelecem ordens simbólicas e materiais que coexistem entre si, complementam-se, mas também se articulam e se desarticulam com diferentes configurações sociais. Os desenhos animados são marcados pelo tempo e, de forma semelhante e mais internamente, exprimem concepções (des)articuladas de temporalidades, ritmos, durações e historicidades tradicionais ou não, muitas vezes (im)precisas, confusas ou difusas, mesmo mantendo sua unidade como narratividade e discursividade.

Levando em conta o tema das (neo)medievalidades, este capítulo analisou as representações do medievo genérico em duas animações contemporâneas. Elas inspiram o consumismo de produtos mercadológicos sem deixar de apelar para o uso do tempo do prazer e lazer. Não é casual que estejam situadas no gênero comédia, pois, por meio do riso, pode-se instaurar formas de se ver e se situar no mundo. A primeira animação, chamada *Timmy, O Bárbaro,* mescla o período medieval, greco-romano e germânico com referências cinematográficas de *Conan O Bárbaro*, um filme de 1982. Já a segunda, intitulada *Cavaleiro, Cavalheiro*, mistura clichês históricos do imaginário medieval e contemporâneo com as literaturas arturianas e referências da cultura norte-americana. Os dois *cartoons* canadense-estadunidenses reproduzem uma Idade Média estilizada ocidental, eurocêntrica, branca e baseada

em protagonismos de personagens masculinos. Ocidente bárbaro ou anglo-saxão. Personagens estereotipados de um medievo ocidental e branco. Um medievo binário no que tange à dicotomia estanque da luta entre o bem e o mal, a luz e as trevas, entre os heróis e os vilões. Mas também um medievo domesticado e dimórfico representado por meio de uma heteronormatividade conjugal, algo que aparece em personagens secundários, coadjuvantes ou principais. Não preciso dizer que a mãe e o pai de Timmy, e Cosmo e Wanda são um casal cuja conjugalidade é heterocêntrica.

As duas animações têm potencialidades para se repensar e propor atividades pedagógicas para o Ensino de História. Uma orientação didática a ser explorada é as conexões entre a história dos meios de comunicação, a formação das audiências, a vinculação de informações e as relações de poder, entre outros aspectos. (KELLNER, SHARE, 2008) Talvez, o caminho não seja somente identificar os aspectos diacrónicos entre o mundo atual e medieval, entre o contexto de produção da animação e o que seria ou foi a Idade Média. Ao lado disso, é um aspecto metodologicamente interessante enfatizar as dimensões sincrônicas das animações, especialmente a maneira como elas presentificam outros lugares simbólicos e históricos, assimilando temporalidades (des)combinadas de formas anacrônicas, deliberadas ou não.

Diante disso, proponho um roteiro de análise metodológica, teórica e epistemológica que pode ser adotado, em maior ou menor grau, por docentes dos ensinos fundamental, médio ou superior, levando em conta as especificidades ligadas às culturas escolares, projetos políticos pedagógicos, planejamentos de aulas, dinâmicas das turmas, aspectos geracionais, tempo disponível etc. Ao levar as séries de animação à sério (sem perder a dimensão do entretenimento), pode-se constituir um conjunto de estratégias escolares eficazes. Assim, para análises mais profundas das animações, recomenda-se: 1) investigar os aspectos básicos da História da Animação, em geral, e do desenho animado selecionado, em particular, identificando os seus contextos de produção e

apropriação; 2) analisar as dimensões "internas" do desenho: gênero fílmico, enredo, narratividade, discursividade, performances das personagens e suas eventuais modificações, telespectadores potenciais e empíricos; 3) identificar o funcionamento do desenho, apontando os seus múltiplos propósitos, transformando-os em documentos; 4) analisar as suas marcas e propriedades discursivas e temporais; 5) comparar os *scripts* originais, *storyboards*, dublagens originais, traduções em português, entre outros aspectos, procurando estabelecer se, como e porque as temporalidades se (des)combinam de forma estilizada, ou não, verossímil ou não, como fundem ou confundem discursos históricos e historiográficos de forma anacrônica ou não. Neste caso, a dimensão anacrónica é o próprio objeto a ser historicizado e as (des)combinações de múltiplas camadas de temporalidades constituem o nexo a ser pensado do ponto de vista da medievalística.

Enfim, não vejo muita importância em direcionar a perspectiva para as ideias tradicionais da busca por reminiscências, raízes, heranças e origens medievais no mundo contemporâneo. O objetivo tem que ser outro ao se problematizar essas narrativas, discursos e imagens animadas. Como uma animação é uma espécie de conjunto interdependente de desenhos dispostos em reprodução sequencial, seria importante que os(as) docentes selecionassem *frames* que possam ilustrar, identificar ou permitir as reflexões sobre determinados temas de História Medieval. Isso porque, sendo representações do movimento, por vezes, determinados aspectos podem passar desapercebidos ao olho humano. (BORGES, 2019, p. 69) O recorte pode servir como documento para a discussão histórica e historiográfica. Pode-se pedir para o corpo discente ler e elaborar textos, desenhar HQs e *flipbooks*, gravar performances em seus celulares, entre outras atividades. Tudo isso inspirado nas discussões críticas sobre as animações. A oportunidade de utilizá-las como estratégia pedagógica é algo inseparável das discussões e perspectivas historiográficas. Elas são meios para dialogar, debater, pensar, compreender e (de)codificar o mundo e a maneira como nos relacionamos com o fluxo do tempo.

Sobre o autor:

Marcelo Pereira Lima é graduado e licenciado em História pela UFRJ (1997). Nesta universidade, tornou-se também mestre em História Social pelo PPGHIS-UFRJ (2001). É doutor em História pelo PPGH da UFF (2010) e pós-doutor pela Universidade de Salamanca (2015), com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, faz parte de diversos grupos e laboratórios de pesquisa no Brasil. Juntamente com o professor doutor Marco Aurélio Oliveira da Silva (Filosofia, UFBA), coordena o LETHAM-UFBA (Laboratório de Estudos sobre a Transmissão e História Textual na Antiguidade e Medievo). Tem experiência na área de História, com ênfase na História Sociocultural das Instituições Medievais, sobretudo na História da Igreja e do Papado, da Realeza Medieval e da História do Direito Medieval. Dedica-se à pesquisa sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos dos Estudos Feministas, da História das Mulheres, da História das Masculinidades, dos Estudos Queers e dos Estudos de Gênero, investigando, portanto, suas aplicabilidades para períodos não-modernos.

Referências

Fontes

A trajetória de Conan, o Bárbaro. Disponível em: <https://barranerd.wordpress.com/2015/12/22/a-tragetoria-de-conan-o-barbaro/>. Acesso em: 1 out. 2020.

Cavaleiro, Cavalheiro (versão em português, 2002). 12h02m a 24h14m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BfhkoI26qpQ>. Acesso em: 12 out. 2020.

Guia dos Quadrinhos. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/kull-/467>. Acesso em: 1 out. 2020.

Knighty Knight (2002). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BrveNJzmIRQ>. Acesso em: 1 out. 2020.

Knighty Knight (Script). Disponível em: https://pt.scribd.com/document/9854800/134-Knighty-Knight. Acesso em: 10 out. 2020.

Revista Cinefest, Quinta-feira, 13 de maio de 2010. Disponível em: <http://amraoselvagem.blogspot.com/2010/05/conan-em-revistas-cinefest-arnold.html>. Acesso em: 1 out. 2020.

RIBEIRO, Fábio de O. **Divagações sobre o Complexo Thulsa Doom do usurpador** [sic] (07/03/2017). Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cronica/divagacoes-sobre-o-complexo-thulsa-doom-do-usurpador/>. Acesso em: 1 out. 2020.

Timmy The Barbarian (2006). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ErPuDQnoGI>. Acesso em: 2 out. 2020.

Timmy The Barbarian (Transcript). Disponível em: <https://fairlyoddparents.fandom.com/wiki/Timmy_the_Barbarian!/Transcript>. Acesso em: 2 out. 2020.

Timmy, O Bárbaro (versão em português, 2006). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vZiNIIB4XlE>. Acesso em: 1 out. 2020.

Bibliografia

BARBOSA JÚNIOR, Alberto L. **Hipercinema: elementos para uma teoria formalista do cinema de animação hiper-realista. Tese de doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Multimeios do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, SP, 2012**.** Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284589>. Acesso em: 1 out. 2020.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da Animação Técnica e Estética através da História**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC SP, 2005.

BARROS, José D'Assunção. Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe. **História,** São Paulo, 28,1, 2009.

Bermejo Sánchez, Raquel María. **C. S. Lewis: entre la Edad Media y el Romanticismo en The Chronicles of Narnia: [tesina].** Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, 1993.

BEZERRA, Larissa Rogério. História do desenho animado e sua influência na formação infantil. In: **Encontro cearense de história da educação (ECHE), 11.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação (ENHIME),** 1., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Imprece, 2012, p. 1182-1195. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24841>. Acesso em: 2 out. 2020.

BORGES, Luiz Antonio Dias. História da animação: uso da técnica e estética. **Revista Livre de Cinema,** v. 6, n.2, p. 63-82, mai-ago, 2019.

Brighente, Miriam Furlan. Mesquida, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan./abr. 2016.

CAMPOS, Diego M. **Arte e educação do desenho animado em Pernambuco**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, Recife, 2015.

Cholodenko, Alan. A Animação do Cinema. **Galaxia** (São Paulo, *online*), n. 34, jan-abr., p. 20-54, 2017.

CRUZ, Paula R**. Do desenho animado à computação gráfica: a estética da animação à luz das novas tecnologias.** Monografia apresentada ao Curso de graduação em Produção em Comunicação e Cultura, Faculdade de Comunicação, UFBA, Salvador, 2006.

FOSSATTI, Carolina L. Cinema de animação. Uma trajetória marcada por inovações. **Anais do VII Encontro Nacional de História da Mídia: Mídia alternativa e alternativas midiáticas**, 19 a 21 de agosto de 2009, Fortaleza, CE, 2009.

FRANCO JUNIOR, Hilário. O (pre)conceito de Idade Média. In: _____. **Idade Média: nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

KELLNER, Douglas. **Cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, p. 9-21, 2001.

_____.; SHARE, Jeff. Educação para leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008.

LIMA, Marcelo Pereira. Gênero, ensino de história e medievalidades: (des)conexões com o passado. **Revista Signum**, v. 20, n.2, p. 148-193, 2019.

MARCELLO NETO, Mario Marcello. Animação em aula: Os heróis dos desenhos animados no ensino de história. **Cadernos de Clio**, Curitiba, n.º 3, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/clio/article/view/40549/24764>. Acesso em: 1 out. 2020.

Perlmutter, David. **America toons in a history of television animation**. McFarland & Company: North Carolina, 2014.

ROSA, Letícia G. **Dos contos de fadas aos desenhos animados: a comunicação através do processo cíclico das narrativas**. Dissertação de mestrado em Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUCRS. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4630>. Acesso em: 1 out. 2020.

SANTOS, Lucas Vieira de Melo. Um olhar de gênero sobre o filme O Corcunda de Notre Dame (1996 & 1997). **Veredas da História [online],** v. 8, n. 2, p. 100-118, 2015

SARTIN, Gustavo. O surgimento do conceito de "Antiguidade Tardia" e a encruzilhada da historiografia atual. **Brathair,** 9, 2, p. 15-40, 2009.

SILVA, Ademir Luiz da. Cavaleiros, monges e sabres de luz: o imaginário medieval na saga Star wars. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 16, n. 28, p. 195-210, jan-jun. 2014.

SILVA, Gilvan Ventura. O fim do mundo antigo: uma discussão historiográfica. **Mirabilia 1,** Dec., 2001, p. 57-71. Disponível em: < https://docs.google.com/viewer?url=http://www.revistamirabilia.com/nova/images/numeros/01_2001/05.pdf&embedded=true&chrome=true>. Acesso em: mar. 2020.

SILVA, Tânia C.R.; GOMES, Ana Claudia F. A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. **Iniciação Científica. Cesumar**, jan./jun., 2009, v. 11, n. 1, p. 37-43, 2009. Disponível em: < https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/664>. Acesso em: 1 out. 2020.

Possibilidades de abordagens sobre a hagiografia mendicante no ensino de História Medieval na educação básica

Victor Mariano Camacho

Introdução

O conteúdo do que se convencionou chamar de Idade Média, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é previsto no 6º ano do Ensino Fundamental. Em livros didáticos, o período em questão é abordado no 1º ano do Ensino Médio. Para o professor, o ensino de História Medieval, geralmente ligado à Europa Ocidental, aplicado no âmbito da realidade social brasileira é permeado de desafios, visto que, muitas vezes, elementos relacionados a este período, à primeira vista, podem parecer distantes dos vários contextos culturais do país. Contudo, alguns santos presentes na religiosidade católica brasileira são vinculados às Ordens Mendicantes surgidas em inícios do século XIII.

Além disso, a *Legenda Áurea*, obra que será abordada neste artigo, também de autoria mendicante, contém diversas narrativas até hoje presentes no imaginário cristão, assim como outras hagiografias escritas por estes religiosos. Este trabalho, portanto, apresenta possibilidades de abordagens didáticas acerca da hagiografia mendicante no contexto dos séculos XIII e XIV, refletindo, principalmente, sobre o uso de documentos no ensino de História, propondo também, reflexões sobre práticas e discursos religiosos na atualidade.

Um debate que vem ganhando peso cada vez maior em eventos e publicações no Campo dos estudos de História Medieval no país, é se as

reflexões feitas nas universidades brasileiras sobre sociedades situadas no espaço cronológico entre os séculos V e XV chegam a ser transmitidas para estudantes da educação básica.

Observa-se nos últimos anos a crescente reprodução na indústria cultural de representações da Idade Média por meio de filmes, séries, novelas, jogos eletrônicos, etc... Estes elementos, a princípio, poderiam ser facilitadores para seu estudo no âmbito da educação básica, uma vez que o período histórico em questão poderia, de alguma forma, se inserir no entretenimento de vários jovens estudantes. Todavia, para o docente, é um desafio o ensino acerca de estruturas culturais, políticas e econômicas que caracterizaram o Ocidente por pelo menos mil anos como o conceito de feudalismo, cruzadas, Igreja, dentre outros.

Ao mesmo tempo, em outras realidades do país em que muitas vezes estes bens da indústria do entretenimento chegaram de forma muito tímida devido às limitações tecnológicas, quando às vezes sequer chegaram, estudar a Idade Média, tida como um período longínquo tanto temporalmente quanto geograficamente da realidade social brasileira torna o estudo deste componente curricular ainda mais desafiador.

Concordando com Pereira e Seffner, ensinar História na escola é abordar a historicidade de determinações socioculturais, a fim de compreender a si mesmos como agentes históricos e de suas identidades como resultado de construções do tempo histórico. Cabe, portanto, ao professor historicizar instituições, estruturas políticas, modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Levando, assim, as novas gerações a construir relações de pertencimento a um grupo, bem como a uma história coletiva em seu sentido amplo (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119). Por isso, sempre é retomada a questão: em que medida é pertinente o estudo do medievo no currículo de História no Brasil?

Em uma perspectiva de longa duração, pode-se dizer que vários elementos vinculados a Idade Média se fazem presentes na cultura brasileira, que além de suas contribuições indígenas e africanas também conta com elementos europeus, sobretudo ibéricos.

Ainda que se observe uma expressiva alteração do perfil religioso da sociedade brasileira cada vez menos católica, em diversas regiões do país a devoção a alguns santos que figuram na religiosidade popular continua forte. Podemos mencionar Santo Antônio de Pádua ou de Lisboa, cuja devoção chega ao Brasil via colonização portuguesa e, por consequência, São Francisco de Assis, que tem uma basílica dedicada a seu culto no interior do Ceará na cidade de Canindé. Ambos os santos, vinculados a Ordem dos Frades Menores, estão associados a comunidades religiosas surgidas em início do século XIII, as chamadas Ordens Mendicantes.

A escrita hagiográfica mendicante

As ordens mendicantes receberam este nome devido à forma como viviam durante o século XIII. Dedicavam-se a uma vida de renúncia, sobretudo de grandes propriedades e de acumulação de bens diferenciando-se dos monges. Ao invés de viverem reclusos, mantinham o contato com populações, sobretudo urbanas, por meio da coleta itinerante para seu sustento, crendo no princípio da providência divina.[18] As principais foram os chamados Frades Pregadores, os Frades Agostinianos, Carmelitas e também os Frades Menores.[19] Contudo, este trabalho se concentra nos franciscanos e dominicanos.

Surgidas a partir da liderança de Francisco de Assis, nascido na Úmbria, região central da Península Itálica, e de Domingos de Gusmão,

---

18. De acordo com Auguste Thompson, o termo 'mendicante" só passou a ser usado em relação a estes institutos por volta do século XVI. Durante o século XIII, tanto dominicanos quanto franciscanos eram chamados de "frater" (irmão). (THOMPSON, 2011, p. 3-30).

19. Apesar da grande maioria dos estudos se concentrarem nos dominicanos e franciscanos, no contexto do século XIII surgiram outras ordens que também foram consideradas mendicantes, como os agostinianos, aprovados pelo papado em 1244, e os carmelitas, em 1245. Há também a ordem dos servitas, fundada em 1233 e reconhecida somente no século XV como mendicante. Posteriormente, surgiram as ordens dos trinitários, os mínimos e os irmãos de São João de Deus, além dos jerônimos. (CRESTA, 2010).

cônego de origem ibérica, nascido na região de Caleruega no Reino de Castela, estas ordens, além da vida austera e de renúncia, também tinham como característica a dedicação à pregação.

No contexto do século XIII, dominicanos e franciscanos, por meio da pregação, sobretudo nos centros urbanos, fomentavam nas populações citadinas a observância dos sacramentos, bem como da doutrina eclesiástica. Para isso, estes religiosos lançavam mão não apenas de conhecimentos teológicos e bíblicos, mas de elementos retóricos com o intuito de que suas exortações fossem didáticas para o entendimento do seu público. Por isso, tornava-se comum a utilização do chamado *exemplum*, ou seja, narrativas curtas que traziam um teor moralizante, apresentando aos interlocutores modelos de conduta, geralmente tendo como protagonistas os santos. Estas narrativas estavam presentes, sobretudo em textos hagiográficos que eram escritos, também por frades destas ordens (BERLIOZ, 1980).

Partindo das reflexões de Isabel Velásquez, entende-se por hagiografia um conjunto de obras da cultura cristã que tem como principal temática os santos. Assim, a hagiografia abrange uma grande variedade de textos e outros vestígios das mais diferentes naturezas, tanto em prosa, quanto em versos, destinados para fins litúrgicos ou mesmo leituras devocionais relacionadas à vida dos seus protagonistas. Por isso, podem-se incluir no grupo das hagiografias atas, vidas, legendas, hinos, tratados de milagres ou relatos de martírio, etc... (VELASQUEZ SORIANO, 2005, p. 23).

A hagiografia trata-se de um tipo de narrativa com o intuito principalmente de apresentar aos interlocutores modelos de conduta, neste caso, os santos, que deveriam ser seguidos não apenas pelos religiosos, mas pelo povo em geral. Os relatos eram lidos provavelmente durante a pregação não só em celebrações litúrgicas, mas em outros momentos, visto que pregar, naquele contexto, não era restrito apenas ao espaço das igrejas ou durante a celebração da missa.

Ao longo do século XIII, os mendicantes produziram textos hagiográficos de diversas naturezas, não só acerca dos santos vinculados as

suas ordens como o próprio Domingos e Francisco, mas da Virgem Maria e de outros personagens já presentes no calendário litúrgico desde o início da Igreja, como virgens, bispos e os mártires.

O uso de hagiografias em sala de aula

Com o advento da História como ciência até inícios do século XX, hagiografias não eram consideradas "documentos", uma vez que sua narrativa permeada de milagres, *exemplum* e elementos de cunho sobrenatural que remetem ao sagrado não trariam informações sobre a realidade. Naquele momento, acreditava-se ser possível reconstruir fatos ou processos do passado a partir da leitura de documentos oficiais produzidos em gabinetes de grandes autoridades. Entretanto, a revolução documental promovida pelos Annales atribuiu a natureza de documento todo e qualquer tipo de vestígio produzido por sociedades no passado.

Por isso, tornam-se pertinentes as considerações de Jacques Le Goff, onde se esclarece que "monumento" é tudo aquilo que evoca o passado, perpetua sua recordação, tem a função de perpetuar de forma voluntária ou involuntária testemunhos de sociedades históricas. A noção de documento que em um primeiro momento se restringia a textos escritos oficiais se amplia e passa a considerar uma variedade de vestígios não só escritos, mas de diversas naturezas como imagens ou ainda artefatos da cultura material. Logo, documentos nada mais são que monumentos apropriados por historiadores para que, a partir de sua análise, seja possível compreender o passado (LE GOFF, 1990, p. 535-549).

Neste sentido, a BNCC, texto que norteia o ensino das diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, destaca que para se pensar na História enquanto disciplina é essencial considerar a utilização de diferentes documentos que vão desde escritos, iconografias, vestígios materiais e imateriais que possibilitam a compreensão da relação entre tempo e espaço, bem como as relações sociais que o geraram (BNCC, 2017, p. 398).

A BNCC, em relação ao trabalho com documentos em sala de aula, apresenta cinco possibilidades: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Neste trabalho, proponho duas: identificação e contextualização. De forma prática, como o professor pode por meio da utilização do texto hagiográfico em sala de aula, levar os estudantes a identificar a sua natureza, contextualizando-o, isto é, situando-o em uma temporalidade específica, no caso, a Idade Média?

Ainda segundo, Pereira e Seffner, o uso de documentos em sala de aula não pode cair na armadilha de utilizá-los como "prova" reproduzindo um paradigma do século XIX de que é possível reconstruir o passado. O professor é constantemente questionado pelos estudantes, sobretudo quando fala de períodos distantes tanto temporalmente quanto geograficamente da nossa realidade. Questionam se o fato mencionado em algum momento aconteceu ou se aqueles personagens existiram, visto que não fomos testemunhas (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127).

A experiência no contato com vestígios do passado, das mais diversas naturezas em sala, muito mais do que ser ditada pelo professor, deve prezar pelas impressões dos próprios discentes. Logo, cabe a nós muito mais orientar esta análise no sentido de problematizar o material do qual os estudantes tem acesso do que propriamente apresenta-lo como comprovação de um determinado fato histórico.

No caso da hagiografia, o exercício da problematização torna-se muito mais oportuno, uma vez que tais relatos estão muito mais comprometidos com a celebração da memória de um santo e apresentar aos fiéis modelos de conduta do que necessariamente narrar um fato histórico, tal como concebido pela perspectiva historiográfica predominante até inícios do século XX. Em um primeiro momento, os estudantes, provavelmente, ao se depararem com milagres ou relatos sobrenaturais na vida dos santos, irão muito mais questionar a veracidade destas narrativas que propriamente toma-las como "verdade".

Por isso, é essencial que o professor esclareça o conceito de documento, conteúdo já contemplado no currículo escolar dos primeiros

anos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quando se discorre acerca dos elementos essenciais que caracterizam e constituem a História enquanto ciência. É fundamental, portanto, explicar a natureza da hagiografia enquanto uma narrativa histórica inserida no regime de historicidade medieval.[20]

Identificação e contextualização: possibilidades no uso da hagiografia mendicante

Como exemplo, apresento aqui dois fragmentos de relatos hagiográficos: o primeiro é retirado da *Legenda Assídua*, texto de autoria anônima que narra a vida e os milagres de Antônio de Pádua. O santo, que inicialmente era cônego regrante, vivia em Portugal, porém, ingressou na Ordem Franciscana por volta de 1220, vivendo o resto de seus dias no Norte da Península Itálica, vindo a falecer em 1231. A obra é datada do ano de 1232, escrita logo depois da canonização do santo pelo Papa Gregório IX. Trata-se do primeiro relato hagiográfico produzido no âmbito da Ordem dos Frades Menores destinado a celebrar a memória do religioso em questão.[21]

O segundo é um fragmento da Vida de Pedro de Verona, também chamado de Pedro Mártir, frade dominicano nascido em torno de 1205

20. O conceito de regime de historicidade, forjado enquanto ferramenta heurística pelo historiador Fraçois Hartog, serve para compreender a forma com que uma determinada sociedade, em um determinado contexto histórico, organiza e concebe o tempo, englobando tanto o passado, o presente e o futuro por meio de uma sequência de estruturas que advém de suas peculiaridades políticas, culturais e sociais. Segundo Hartog, os regimes de historicidade nada mais são que enquadramentos acadêmicos da experiência temporal e que criam modelos e formas de vivenciar ou mesmo de explicar o tempo. Em suma, regimes de historicidade são as formas com que culturas e sociedades concebem, organizam e explicam a sua vivência no tempo. Entendo, portanto que a hagiografia se insere no regime de historicidade cristão não rompe totalmente com o modelo antigo, pois neste momento ainda perdura uma narrativa histórica permeada de exemplas, com o intuito de inspirar seus interlocutores a viver de acordo com valores predominantes na sociedade cristã (HARTOG, 2013).

21. A edição usada para este texto é uma tradução feita por Frei Henrique Pinto Rema, publicada pela Editorial Franciscana da Província Franciscana de Braga, em Portugal.

e assassinado por hereges no Norte da Itália por volta de 1252. A narrativa sobre o religioso se encontra na *Legenda Áurea*, uma compilação de vidas de santos, cuja datação gera discussões, pois oscila entre os anos de 1253 e 1270, de autoria de frade dominicano Jacopo de Varazze que em 1292 foi sagrado arcebispo de Gênova, vindo a falecer por volta de 1298. Contudo, atualmente, a datação mais aceita é a de que a obra é de 1260. A obra se insere na categoria dos legendários, ou seja, compilações elaboradas pelas ordens mendicantes que reuniam diversas hagiografias que deveriam auxiliar os religiosos em pregações, sobretudo para as festas dos santos ao longo do ano litúrgico.[22]

O intuito não é exatamente criar um manual para o docente, mas, como já esclarecido, propor possibilidades a partir não só das sugestões fornecidas pela BNCC, mas pela minha própria experiência em sala de aula na educação básica, principalmente com alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio. Seguem os fragmentos:

> Durante este seu peregrinar e, porque rejeitava para si descanso algum por causa do zelo das almas, aconteceu que ele se dirigiu, por inspiração divina, à cidade de Rimini. Aqui, tendo visto muita gente levada pelo erro da heresia, convocada de imediato toda a população da cidade, começou de pregar com fervor de espírito; e aquele que não conhecia a argúcia dos filósofos, refutou de um modo mais brilhante que o sol os retorcidos dogmas dos heréticos.
> 5. Assim, enraizou de tal modo a palavra da virtude e a salutar doutrina nos corações dos ouvintes que, eliminada a impureza do erro, grande multidão de crentes aderiu fielmente ao Senhor (Assídua, 1996, p. 44).
> 4. Como na província da Lombardia e em diversas outras cidades a peste herética e diabólica contagiava muita gente, visando destruí-la o sumo pontífice enviou a diversas partes da Lombardia vários inquisidores da

22. Para este trabalho, utilizo a edição em português traduzida pelo professor Hilário Franco Júnior publicada pela Companhia das Letras.

> Ordem dos Frades Pregadores. Mas como em Milão os hereges, numerosos e apoiados pelo poder secular, recorriam a uma eloquência fraudulenta e a uma ciência diabólica, o sumo pontífice enviou para lá como defensor da fé e inquisidor com plenos poderes o beato Pedro, por conhecer sua grandeza, seu destemor diante de uma multidão de inimigos, sua coragem inabalável que o fazia não ceder nem mesmo em pequenas coisas diante da força dos adversários, sua eloquência que desmascarava com facilidade as artimanhas dos heréticos, sua sábia erudição das coisas divinas, que lhe permitia refutar racionalmente os argumentos heréticos (JACOPO DE VARAZZE, 2011, p. 390).

Cabe ao docente instigar nos estudantes indagações sobre os textos. Em relação à identificação, inicialmente informar que se trata de documentos escritos no século XIII, ou seja, na Idade Média. Em seguida, perguntar quem seriam os autores? Qual a sua natureza? Para quem eram direcionados? Neste primeiro momento, depois de uma aula expositiva prévia do professor sobre o contexto histórico em questão, espera-se que os estudantes atribuam de forma genérica a sua autoria a membros do clero, definam o texto como algo que deveria ser lido em espaços sagrados do cristianismo, entendendo, principalmente igrejas. Quanto ao público, espera-se que os estudantes identifiquem que era direcionado aos fiéis, ou seja, aqueles que frequentavam missas ou outros atos litúrgicos.

A partir das respostas, o segundo exercício, portanto, consiste na contextualização, ou seja, "identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas." (BNCC, 2017, p. 399). Neste momento, é imprescindível a intervenção do docente que pode propor algumas palavras chave para a análise. Portanto, sugiro trabalhar com os conceitos de "cidade", "pregação" e "heresia", elementos que caracterizam não apenas o universo das ordens mendicantes, mas o próprio Ocidente entre os séculos XIII e XIV.

Os estudantes deverão identificar, nos textos apresentados, trechos que remetam a estes três conceitos que o professor deverá prezar em suas aulas relacionadas da Idade Média Central, isto possibilitará ao docente avaliar se os alunos conseguem inserir o documento lido em uma determinada temporalidade.

As legendas selecionadas ilustram algumas questões que permeiam o contexto da Idade Média Central e Baixa Idade Média: primeiramente o renascimento urbano que tem seu apogeu justamente no século XIII. As duas narrativas se situam no Norte da Península Itálica, a primeira na cidade de Rimini, na região da Romagna e a outra na região da Lombardia, locais não apenas com intensa atividade comercial, mas também política. Por isso, uma das possibilidades é abordar as disputas na região entre Papado e Império e a organização política das comunas italianas.

Por outro lado, vale destacar também a inserção das ordens mendicantes no meio urbano, local de sua maior ação apostólica. É nas cidades que os frades pregam, administram sacramentos, fundam conventos e obtém recursos para o sustento de suas comunidades. Em outras palavras, como é consenso na historiografia, o surgimento das ordens mendicantes está estreitamente ligado à realidade urbana, pois não se tratam de religiosos enclausurados, mas em contato contínuo não só com as populações, mas com os poderes políticos das cidades.

Já o termo "pregação" possibilita explorar o papel desta atividade por parte da Igreja Romana no âmbito da sociedade medieval. Em um momento onde existia uma minoria de pessoas letradas, vinculadas, sobretudo ao clero e a grupos sociais mais abastadas, a instituição eclesiástica, como mencionado, se utilizava amplamente desta prática, por meio dos mendicantes para persuadir populações a observarem os sacramentos e os princípios ditados pela Igreja. Por isso, o apelo nas legendas exaltando não apenas a pregação por parte dos protagonistas, como também um discurso de defesa da Igreja Romana face aos seus adversários, neste caso, os ditos hereges.

Como se tratam de textos produzidos no ambiente das ordens mendicantes, também é possível discorrer sobre a relação entre pregação e a utilização de *exemplum* presentes nas hagiografias por parte dos religiosos destes institutos. Os dois santos são apresentados como modelos de pregadores e defensores da fé católica contra os ditos hereges, por isso, colaboradores da Igreja Romana.

Por fim, passando para o terceiro conceito, no caso, "heresia", outra possibilidade seria problematizar a questão da religiosidade no medievo, ou seja, aquela dita oficial, institucionalizada pela Igreja Romana e as várias manifestações religiosas manifestadas pelas populações. Neste caso específico, no contexto urbano, algumas delas, por não se enquadrarem na doutrina oficial, foram reprimidas.

No segundo relato, a Vida de Pedro Mártir, um elemento que salta aos olhos, além da heresia, é a inquisição. O santo é celebrado como mártir pela Igreja do século XIII por ter sido morto por hereges cátaros, isso depois de ter desempenhado o cargo de inquisidor na região da Lombardia.

Tanto na *Legenda Assídua* como na *Legenda Áurea* é possível observar um apelo claramente anti-herético promovido por ordens mendicantes que neste período, por meio da pregação e posteriormente, da inquisição, atuaram diretamente no contexto urbano, locais em que o papado almejava ampliar sua dominação e promover um projeto de uniformização das práticas religiosas, reprimindo grupos dissidentes, declarados pela Igreja como hereges.

Conclusão

O que apresentei ao longo deste breve ensaio, como já dito, não se trata de um manual, mas de sugestões para colegas no ofício de ensinar História com a utilização de documentos produzidos no medievo, neste caso específico, a escrita hagiográfica.

Retomando o que foi dito na introdução, em um primeiro momento, o ensino do período que chamamos de Idade Média pode se mostrar

algo distante da realidade de estudantes da educação básica, porém, além de expor e problematizar o conceito de hagiografia e sua natureza, bem como seus usos no contexto do medievo, pode ser oportuno também discutir como recursos retóricos como milagres e o apelo ao sobrenatural ainda persistem na religiosidade contemporânea, pensando não apenas o catolicismo.

Como aponta José Rivair Macedo, um dos caminhos que o professor que não quer se restringir em estruturas econômicas e políticas pode trilhar ao ensinar sobre a Idade Média é justamente refletir com os estudantes sobre a historicidade de algumas práticas e elementos presentes no imaginário contemporâneo que remontam da Idade Média, considerando que a sociedade atual, em grande parte, ainda é guiada por valores e pela moral judaico-cristã (MACEDO, 2016, p. 117).

Não tenho como objetivo aqui fazer uma discussão aprofundada no campo da ciência da religião e nem promover anacronismos, mas muitos de nós nos deparamos com pregações, sejam na TV, programas de rádio ou até em templos religiosos tendo discursos moralizantes das mais diversas denominações cristãs que retomam constantemente narrativas de supostos milagres, que podem ser entendidos como *exemplum*, exortando sobre a observância de preceitos religiosos.

No catolicismo, por exemplo, pode-se dizer que a narrativa hagiografia perdura até os nossos dias, agora com a produção de filmes sobre santos. Para ilustrar, cabe lembrar a recente obra cinematográfica brasileira que narra a vida da religiosa Irmã Dulce dos Pobres lançada em 2014. A freira que viveu na Bahia foi canonizada em outubro de 2019 pela Igreja em cerimônia presidida pelo Papa Francisco.

Portanto, o estudo da narrativa hagiográfica possibilita reflexões não apenas sobre a natureza da religiosidade medieval, mas em uma perspectiva de longa duração, de práticas, falas e crenças religiosas presentes na nossa própria sociedade. O apelo moralizante, exemplar, sobrenatural e a retórica permanecem no cristianismo contemporâneo, bem como o discurso duro contra os supostos adversários da igreja, seja ela qual for.

Sobre o autor:

Mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada da UFRJ, integrante do Programa de Estudos Medievais vinculado à mesma universidade. Atua como professor de História da educação básica na rede estadual do Rio de Janeiro. É tutor na modalidade presencial do curso de licenciatura em História da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) no Pólo de Nilópolis, Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas relacionadas à ordem franciscana no século XIII e a escrita hagiográfica mendicante no medievo.

Referências

Documentação

Jacopo de Varazze. **Legenda Áurea:** Vidas de Santos. Trad. Hilário Franco Júnior. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

Vida Primeira de Santo Antônio também denominada Legenda Assídua. In: **Fontes Franciscanas III: Santo Antonio de Lisboa.** Braga: Editorial Franciscana, 1996. p. 28-100.

Bibliografia

BERLIOZ, Jacques. Le récit efficace: l'exemplum au service de la prédication (XIIIe- XVe siècles). **Mélanges de l'Ecole française de Rome.** Roma, Tm. 92, Num.1. p. 113-146, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CRESTA, Geraldo. Valor y sentido del conocimiento en las órdenes mendicantes del siglo XIII. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá. Vol. 32, Num. 2, p. 141-151, 2010.

FRANCO JR, Hilário. Apresentação. In: JACOPO DE VARAZZE. **Legenda Áurea:** Vidas de Santos. Trad. Hilário Franco Júnior. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003, p. 11-25.

GILLI, Patrick. **Cidades e sociedades urbanas na Itália Medieval.** Campinas: Editora Unicamp, 2011.

HARTOG, François. Experiências do tempo: da história universal à história global. **História, histórias**. Brasília, Vol. 1, Num. 1, p. 164-179, 2013.

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

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2016, p 109-126.

MIATELLO. André Luis Pereira. O pregador e a sociedade local: a luta pelo poder pastoral no seio das cidades da Baixa Idade Média ocidental (séc. XIII-XIV). **Territórios e Fronteiras**, Vol. 7, Num. 2, p. 112-131, 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, Vol. 15, Num. 18. p. 113-128, 2008.

THOMPSON, Auguste. The origins of religious mendicancy in the medieval europe. In: PRUDLO, Donald S. **The Origin, Development, and Refinement of Medieval Religious Mendicancies**. Boston: BRILL, 2011, p. 3-30.

VELASQUEZ SORIANO, Isabel. **Hagiografia y culto a lós santos en la Hispania Visigoda**. Mérida: Museo Nacional de Arte Romano, 2005.

História Monástica e BNCC

O plano de St. Gall (séc. IX) em sala de aula[1]

Victor Sobreira

Introdução

A discussão sobre como as crianças aprendem não é nada nova. Antes mesmo de todo o conhecimento prático e teórico construído sobre o assunto nas últimas décadas, esse ponto já era debatido entre pensadores e filósofos há séculos. Retomando a *República* de Platão, Jean-Jacques Rousseau relembrou como o filósofo grego defendia uma educação baseada em jogos e brincadeiras. Ao citar Sêneca, Rousseau destacou que "ela [juventude romana] estava sempre de pé; não lhe ensinava nada que ela devesse aprender sentada" (SOËTARD, 2010, p. 38). Já nos Estados Unidos, no final do século XIX, John Dewey apontou a importância dos estudos de leitura e escrita terem relação com a "vida social" da criança, que deveria funcionar como o motor do aprendizado (DEWEY, 1897, p. 78). Ao longo do século seguinte, esse problema continuou a preocupar diversos pesquisadores como Jean Piaget, David Ausubel, Seymour Papert, Paulo Freire, entre outros. Recentemente, essa temática voltou ao centro do debate.

Contudo, ao nos debruçarmos sobre o ensino de História no Brasil, é possível observar um outro caminho. Desde a redemocratização

1. A proposta aqui apresentada foi desenvolvida a partir de práticas em sala de aula com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao longo de três anos, em três escolas distintas. Além disso, uma reflexão ainda inicial sobre esse assunto foi apresentada, em 2018, no "7º Congresso Pesquisa e Ensino" organizado pelo SINPRO-SP.

do país, a memorização dos grandes heróis da nação e do mundo e o estudo dos grandes acontecimentos pátrios foram deixados de lado. O aluno passou a ser visto como portador de um conhecimento e abordagens socioculturais passaram a ser dominantes. Ao invés de heróis e fatos, os conceitos passaram a ocupar o papel principal, tais como: trabalho, organização social, relações de poder e cultura, substituindo a antiga noção de civilização (BITTENCOURT, 2005, p. 115; BEZERRA, 2003, pp. 41-48).

Diante da impossibilidade de ensinar "toda a História" (BITTENCOURT, 1997, p. 7), o aluno deveria dominar conceitos para compreender processos mais gerais e ser capaz, quando quisesse, de se aprofundar em assuntos mais específicos. Contudo, a análise de fontes e a discussão em torno de conceitos não garantem automaticamente que o conhecimento construído em sala de aula extrapole os limites escolares, principalmente ao trabalhar períodos distantes como História Medieval. Em linhas gerais, no final, a avaliação continuou sendo uma lista de questões. Além disso, um conceito pode ser instrumentalizado para a análise de documentos sem alcançar uma reflexão mais profunda com o conteúdo e com a própria vida, como defendido por Dewey.

Mais recentemente, um novo desafio foi colocado diante dos professores da Educação Básica: a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC). De acordo com o próprio site do Ministério da Educação e Cultura, a BNCC "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". Ainda, "a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil" (*Base Nacional Comum Curricular*). Passados quase dois anos após a sua publicação, todas as unidades federativas do país já reorganizaram o currículo da Educação

Infantil e da Educação Fundamental a partir das diretrizes presentes na BNCC (Movimento pela Base Nacional Comum, 2019).

O documento propõe uma abordagem a partir de diferentes níveis. Em uma visão macro, são apresentadas as dez "competências gerais da educação básica". Depois, há as sete "competências específicas de Ciências Humanas para o ensino fundamental". Neste ponto, o documento se encaminha em direção ao micro a partir de uma subdivisão por área: Geografia, História e Ensino Religioso, com competências específicas para cada uma. Por fim, cada uma dessas áreas é dividida por ano e o conteúdo é apresentado a partir de "unidades temáticas", "objetos de conhecimento" e "habilidades". Diferentemente das competências que tocam em questões gerais do processo de ensino e aprendizagem, as habilidades são específicas a ponto de determinar períodos e tópicos que devem ser discutidos, por exemplo: "(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global" (BNCC, p. 429, 2017).

A partir do debate teórico e das exigências práticas impostas pela BNCC e pelos currículos estaduais, os professores têm um grande desafio ao debater a história medieval em sala de aula. Com o intuito de enfrentar esse problema, será apresentada uma proposta que aborda a história monástica na alta Idade Média a partir do estudo do plano de St. Gall e o uso do programa *Minecraft*.

História monástica no Ensino Básico: o plano de St. Gall

St. Gall é um mosteiro que se localiza na atual Suíça, no cantão de mesmo nome. Em 613, Gall, um discípulo do monge irlandês Columbano, decidiu se estabelecer na região. Após a sua morte, uma capela foi construída para receber suas relíquias. Essa pequena construção permaneceu no local por mais de um século quando, sob as ordens de Carlos Martel, foi construído um mosteiro juntamente com uma escola. Rapidamente, St. Gall se tornou referência na produção e no arquivamento

de manuscritos[2]. Ainda hoje, a biblioteca do mosteiro é uma referência, considerada patrimônio mundial pela UNESCO em 1983[3]. Sob a proteção dos monarcas carolíngios, o estabelecimento monástico atingiu o seu auge no século IX e é nesse contexto que o documento que ficou conhecido como "plano de St. Gall" foi produzido.

Por mais que tenha o mesmo nome, o mosteiro que é registrado neste documento não representa aquele que existe ou que um dia existiu. Vale a pena também destacar que um manuscrito desse tipo é único e não se tem notícia de nada parecido para o período. O documento foi produzido provavelmente pelo abade Haito de Reichneau, a pedido do abade Gosberto de St. Gall; mede 112 cm x 77.5 cm e é constituído por cinco pedaços de couro costurado. Na imagem, há vários detalhes, desde o tamanho das construções até as plantas que deveriam constar no herbário. Seu verso e a parte inferior esquerda contêm a "vita" de São Martinho, enquanto a parte superior apresenta a dedicatória do abade Haito de Reichneau ao abade Gosberto de St. Gall[4].

Entre o século IX e o século XII não foi encontrada nenhuma menção ao documento. Sabemos apenas que ele foi arquivado e conservado no mosteiro. No século XII, um monge desconhecido aproveitou o espaço vazio do outro lado do plano para escrever a "vita". Para tanto, ele dobrou o documento, dividindo-o em 16 partes iguais. Em catorze delas, ele escreveu seu texto e utilizou as outras duas partes como capa. Como o espaço não era suficiente para

---

2. A principal fonte que temos sobre a História da fundação de St. Gall é conhecida como "Casus Sancti Galli", escrita entre os séculos IX e X (HAEFELE, 1980).

3. Para mais informações sobre as atividades atuais da biblioteca, consultar o site da instituição. Disponível em: <https://www.stiftsbezirk.ch/en/stiftsbibliothek>. Acesso em: 07 set. 2020.

4. As imagens do plano de St. Gall foram retiradas do site Wikimedia Commons. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a5/Codex_Sangallensis_1092_recto.jpg>. Acesso em 02 nov. 2020. Além disso, o projeto Carolingian Culture at Reichneau & St. Gall possui uma ferramenta na qual é possível usar um zoom de alta qualidade. Disponível em: <http://www.stgallplan.org/recto.html>. Acesso em 02 nov. 2020.

acabar de escrever a "vita", o monge apagou uma parte do plano: o canto inferior esquerdo[5].

Em geral, a história monástica não é um tema comumente presente em livros didáticos ou até mesmo paradidáticos no Brasil. Quando o assunto é tratado, é para falar do papel dos monges na cópia de livros que eram guardados nos mosteiros, como na obra *A Idade Média passo a passo* de Vincent Carpertier (CARPENTIER, 2012, p. 41). Contudo, debater problemas históricos sobre política, economia, cultura e religião (usando algumas divisões que aparecem nesses materiais) do período entre os séculos V e X, sem falar do assunto, é ignorar o papel central dessas instituições para a compreensão da Europa ocidental daquele momento. Por isso, o estudo do plano de St. Gall em sala de aula permite trabalhar com os alunos tanto questões materiais desse documento quanto o papel dos mosteiros nos séculos V ao X na Europa ocidental.

Descrição da Atividade: leitura do manuscrito e *Minecraft* em sala de aula

Esse projeto é voltado para o 6º / 7º ano do Ensino Fundamental. A primeira parte consiste na leitura e na análise do plano de St. Gall. Neste primeiro momento, pretende-se analisar a materialidade do documento histórico, assim como as técnicas de confecção e preservação do documento.

Poucos anos atrás, uma proposta como essa seria impossível em qualquer parte do mundo. Como crianças entre 11 e 13 anos poderiam analisar um manuscrito com mais de 1200 anos? Contudo, em 2004, o medievalista Patrick Geary e o especialista em Humanidades Digitais Bernard Frischer iniciaram o projeto "Carolingian Culture at Reichneau e St. Gall". Nos primeiros quatro anos, o plano de St. Gall foi

5. Para informações iniciais sobre o manuscrito e sua história, há os trabalhos de Duft e Heitz (DUFT, 1998; HEITZ, 2000). Além disso, ainda hoje, a obra de Horn e Born continua sendo referência sobre o assunto (HORN, BORN, 1979).

digitalizado, assim como diversos materiais existentes, incluindo o livro de Horn e Born, referência no assunto. O projeto continua até hoje e, ao longo dos anos, a biblioteca dos dois mosteiros também foi digitalizada, e a bibliografia disponível sobre o assunto foi ampliada. Outros medievalistas também participaram, como David Ganz e Rosamond McKitterick. Todo esse material está disponível gratuitamente no site http://www.stgallplan.org.

Ao fazer a digitalização, não foi criada apenas uma imagem digital única do plano, mas foi disponibilizada uma ferramenta que explora cada detalhe com o máximo de definição, além da possibilidade de girar o documento, importante no momento de ler as inscrições. A partir das imagens a seguir, é possível que os estudantes observem detalhes do material utilizado (couro, tinta, linha etc), assim como a caligrafia de cada palavra.

Para além dos aspectos materiais do plano de St. Gall, na aplicação do projeto, foi importante orientar os alunos na leitura de uma planta baixa, habilidade ainda em desenvolvimento nessa faixa etária. Ao compreender a função de cada construção, os estudantes edificaram aos poucos a compreensão da complexidade dessas instituições na alta Idade Média. Afinal, por que um mosteiro teria à sua disposição artesãos como ourives, sapateiros, ferreiros especialistas em escudos e espadas? Por que um mosteiro teria uma escola, uma biblioteca, uma enfermaria e um cemitério?

Após estarem mais familiarizados com o plano, a segunda parte desse projeto foi desenvolvida no *Minecraft*. Esse jogo é extremamente popular entre crianças de até 12 anos (MAVOA et al, 2018)[6] e pode ser jogado tanto em dispositivos móveis quanto em computadores e consoles. Ele foi desenvolvido pela empresa Mojang Studios e atualmente

6. No Brasil, há pesquisas que investigam o uso do Minecraft na educação, inclusive em História, que apontam a popularidade do jogo entre os estudantes. Contudo, nenhum deles conduziu uma pesquisa quantitativa com um número relevante de sujeitos assim como fez Jane Mavoa, Marcus Carter e Martin Gibbs na Austrália. Ao estudar quase 800 jovens, eles apontaram que Minecraft é o jogo mais popular até os 12 anos (MAVOA, CARTER, GIBBS, 2018).

pertence à Microsoft. A sua interface gráfica é simples, formada por blocos, e segue a lógica de um mundo aberto. Há diferentes formas de se jogar; entre elas, há o modo criativo, no qual a criança tem liberdade para construir o que quiser com os blocos – uma lógica semelhante ao brinquedo Lego.

Há diversos relatos de experiência com o uso dessa ferramenta em sala de aula (ZHU; HEUN, 2017). Em um projeto voltado para a reflexão sobre a importância dos monumentos históricos para a humanidade, por exemplo, a UNESCO lançou o "History Blocks", que tem como objetivo chamar a atenção para a destruição provocada pelo Estado Islâmico (DEOLINGO, 2019). A partir de parcerias com escolas, os estudantes estão reconstruindo edifícios como o mosteiro de St. Elian na Síria, destruído em 2015[7]. No Brasil, mais recentemente, a Fundação Oswaldo Cruz lançou o projeto "Fiocraft", que reconstruiu o histórico prédio da instituição dentro do jogo e pretende utilizar esse espaço virtual para a divulgação científica voltada para os jovens alunos (Portal Fiocruz, 2020).

As maiores salas nas quais o projeto "St. Gall no Minecraft" foi desenvolvido eram compostas por 34 alunos que foram divididos em seis grupos[8], de modo que cada um ficou responsável pela construção de uma parte do mosteiro. Com o intuito de manter a proporção, foi feita previamente a marcação das construções no solo assim como aparece no plano. Os alunos se basearam em desenhos e modelos 3D disponíveis no site anteriormente citado. Além disso, a sala toda teve que decidir a proporção que iriam utilizar na altura das construções. Os alunos

---

7. Para mais informações, cf.: Estado Islâmico destrói mosteiro de 1.500 anos Síria. Veja, 21 ago 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/estado-islamico-destroi-mosteiro-de-1-500-anos-siria/>. Acesso em: 07 set. 2020.

8. Trabalhos em grupo são onipresentes nas salas de aula da Educação Básica. Contudo, o tema é pouco discutido nos cursos de licenciatura e não há muita pesquisa sobre o assunto. Para uma introdução ao tema, consulte os trabalhos das professoras da Universidade de Stanford, Elizabeth G. Cohen e Rachel A. Lotan, que contam com uma ampla reflexão teórica, assim como muitas pesquisas de campo (LOTAN, COHEN, 2017).

tiveram cinco aulas de cinquenta minutos, além de três plantões de 100 minutos no contraturno com presença não obrigatória[9].

Do ponto de vista técnico, os alunos utilizaram 20 computadores, um por dupla, e outras três máquinas foram reservadas para eventuais problemas. Além disso, foi utilizado mais um computador como servidor. Dessa forma, um grupo de 34 alunos trabalharam conjuntamente em um único espaço virtual na reconstrução do mosteiro de St. Gall.

Por fim, paralelamente, os alunos tiveram que entregar um texto sobre o dia a dia dos monges nos mosteiros medievais, baseados tanto na leitura do plano quanto em pesquisas em diferentes sites, vídeos e em bibliotecas. Assim, ao registrar as reflexões que estavam sendo feitas, os alunos conseguiram sistematizar o seu próprio aprendizado.

BNCC e História Monástica

Até a sua homologação em 2017, a *Base Nacional Curricular Comum* contou com diferentes versões nas quais o papel da História medieval foi se modificando. Douglas Mota Xavier de Lima, professor da Universidade Federal do Oeste do Pará, apontou as alterações ocorridas em cada versão (LIMA, 2019). Na primeira, tópicos de História Antiga e Medieval entraram de forma marginal, inseridas em grandes problemas históricos. Já na segunda versão, após a crítica de diversas associações, incluindo a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), foram incluídos diversos pontos específicos como "o surgimento do islamismo", "comércio e cidade na Idade Média" ou "feudalismo". Por fim, a terceira e última versão parece se aproximar mais da primeira do que da segunda. A Idade Média entra de forma secundária em algumas habilidades e apenas uma trata exclusivamente do assunto: "(EF06HI18)

9. No artigo "Novas Fronteiras: Como a tecnologia está moldando o futuro da Educação no Brasil e transformando a sala de aula" de Marcella Duarte (DUARTE, 2020) é possível visualizar um vídeo do processo de construção do mosteiro do plano de St. Gall feita por estudantes do 7º ano do Colégio Santa Cruz (São Paulo/ SP).

Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval", que está incluída no objeto de conhecimento "O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média" (BNCC, p. 421, 2017). Importante salientar que, no único tópico que aborda exclusivamente o período medieval, o estudo dos mosteiros se faz presente. Deve-se destacar também o grande desafio colocado ao professor, uma vez que todas as habilidades referentes à teoria da História, História antiga e História medieval ficaram circunscritas ao 6º ano, obrigando o docente a fazer uma seleção muito criteriosa e a pensar nos caminhos para trabalhar tantos temas com alunos tão novos.

Contudo, como o próprio nome do documento diz, o texto aprovado em 2017 é uma base para a elaboração dos currículos estaduais e municipais. Cada Secretaria de Educação teve que elaborar o seu próprio documento normativo a partir das práticas escolares e concepções acerca da educação de cada região do país. Sem querer esgotar o assunto, os currículos do Rio Grande do Sul e de Pernambuco nos fornecem dois exemplos. O texto apresentado pelo estado do Nordeste não insere grandes modificações em relação ao texto da BNCC sobre a História medieval. A cada habilidade, são acrescentados mais detalhes e informações, como a introdução do conceito de "feudalismo" inexistente no texto do governo federal. Já no documento do estado gaúcho, cada habilidade da BNCC se desdobra em habilidades mais pontuais. Assim, o objetivo de conhecimento apresentado anteriormente junto com a habilidade EF06HI18 se desdobra em outras quatro, com destaque para "(EF06HI18RS-2) Compreender o papel dos mosteiros medievais como espaços de resistência e guardiões da cultura letrada e na educação da época". Apesar de dar destaque para o papel dos mosteiros, essa habilidade reforça a ideia exposta no início do artigo das instituições monásticas como locais isolados da sociedade, onde monges foram responsáveis pela preservação do conhecimento clássico ao longo da "Idade das Trevas", que foi recuperado

no Renascimento. Dessa forma, podemos apontar que a BNCC deixa claro que o papel dos mosteiros na Idade Média é um tópico a ser trabalhado. Porém, como isso será feito fica a cargo das orientações curriculares de cada estado e cidade, mas, principalmente, das escolhas feitas pelo professor.

Para além das habilidades específicas de História medieval, esse projeto pretende também dialogar com alguns princípios da BNCC, com destaque para as competências gerais 2, 5 e 9 (BNCC, p. 9-10, 2017). Ao propor a análise de um manuscrito, é esperado que o aluno tenha a sua "curiosidade intelectual" aguçada e possa desenvolver habilidades de investigação e reflexão crítica. Na construção do mosteiro representado pelo plano de St. Gall, os estudantes utilizarão uma tecnologia digital de forma criativa[10], mas também terão que agir de forma ética e responsável. Por fim, ao colocar 34 alunos para cooperar em um mesmo espaço virtual com um único objetivo, esta atividade cria a necessidade no grupo de um diálogo aberto, da cooperação e de caminhos para a resolução dos conflitos que sempre aparecem. É preciso ainda mencionar que a análise de um documento como o plano de St. Gall é algo raro no percurso escolar dos alunos. Quando muito, plantas baixas são estudadas em Matemática. Ao trabalhar com o plano conjuntamente com o *Minecraft*, a atividade dá chance para os alunos desenvolverem outras linguagens, privilegiando o raciocínio espaço-temporal, assim como destacado nas Competências Específicas de Ciências Humanas (BNCC, p. 357, 2017).

Por fim, cabe enfatizar a intersecção existente com Ensino Religioso, que destaca nas suas duas primeiras competências específicas a importância de os alunos conhecerem "aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos", assim como

10. Não é muito comum a discussão sobre criatividade no ensino e aprendizagem de História. Para um outro exemplo de atividade que envolve História, tecnologias digitais, trabalho em grupo e criatividade (WAKE, 2011, p. 181-188).

"compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios" (BNCC, p. 437, 2017).

Dessa forma, o projeto aqui apresentado dialoga tanto com a historiografia internacional mais recente sobre o assunto, quanto trabalha os principais pontos colocados ao professor pela *Base Nacional Curricular Comum*.

Avaliação e Resultados

Desde o início desse projeto, os alunos foram apresentados à rubrica de correção pela qual eles seriam avaliados[11]:

Tabela 1: Rubrica de correção

	Ótimo	**Bom**	**Satisfatório**	**Insatisfatório**
Cooperação (peso 1)	O grupo buscou ativamente criar um bom ambiente de trabalho na sala. Além disso, sempre que possível ou quando requisitado, procurou auxiliar os colegas de outros grupos.	O grupo buscou ativamente criar um bom ambiente de trabalho, porém, não se preocupou com o andamento do projeto da sala e/ou nem sempre se mostrou solicito em auxiliar outros grupos.	Nem sempre o grupo buscou ativamente criar um bom ambiente de trabalho e/ou não se preocupou com o andamento do projeto da sala e/ou nem sempre se mostrou solicito em auxiliar outros grupos.	Apesar de alguns momentos o grupo ter procurado colaborar com a sala, houve episódio(s) no qual o professor precisou intervir.

11. Apesar de dirigido a professores universitários, o livro de Dannelle D. Stevens e Antonia J. Levi apresentam alguns conceitos básicos sobre o assunto (STEVENS, LEVI, 2005). Além disso, o "Stanford Center for Assessment, Learning and Equity" (SCALE) disponibiliza uma ampla gama de materiais sobre o assunto. Disponível em: <https://scale.stanford.edu/>. Acesso em: 07 set. 2020.

	Ótimo	Bom	Satisfatório	Insatisfatório
Trabalho em grupo (**peso 2**)	Cada membro do grupo cumpriu a sua função, houve um planejamento que foi executado, o tempo disponibilizado foi utilizado da melhor forma possível, os conflitos foram resolvidos internamente.	O grupo seguiu o caminho proposto. Contudo, em algum momento, enfrentou pequenas dificuldades devido a desorganização.	O grupo seguiu o caminho proposto. Contudo, em algum momento, enfrentou dificuldades devido a desorganização.	O grupo não agiu como deveria, isto é, fez o trabalho de forma desorganizada, sem planejamento, provocando diversos conflitos com o grupo e com a sala.
Construção (**peso 3**)	O mosteiro foi construído a partir do plano de St. Gall, de acordo com a função de cada construção, utilizando os modelos apresentados como inspiração, buscando verossimilhança.	O mosteiro foi construído a partir do plano de St. Gall, porém, não é possível reconhecer a função da construção ou o estilo arquitetônico não é adequado.	O mosteiro foi construído a partir do plano de St. Gall, porém, não é possível reconhecer a função da construção e/ ou o estilo arquitetônico não é adequado e/ ou há inconsistências na construção.	O mosteiro foi construído de forma livre sem se atentar às fontes históricas estudadas.
Texto (**peso 4**)	O texto foi elaborado de forma coerente a partir dos conceitos e temas trabalhados. Além disso, as ideias estão corretamente encadeadas e relacionadas entre si. A linguagem é adequada e respeita às normas da língua portuguesa.	O texto foi elaborado a partir das orientações. Contudo, há pequenos erros e/ou incoerências no texto.	O texto foi elaborado a partir das orientações. Contudo, há alguns erros e/ou incoerências que comprometem o texto.	O grupo não procurou seguir as orientações e/ ou há erros e/ou incoerências que comprometem o texto.

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Em geral, os alunos imaginam que somente o produto final fará parte da avaliação, sem se importarem muito com o processo de criação. Contudo, ao apresentar e discutir a rubrica com os alunos, é deixado

claro que a cooperação e o trabalho em grupo terão um peso idêntico à construção feita no *Minecraft*, em consonância com os princípios da BNCC. Além disso, as rubricas fornecem critérios claros para o professor ao elaborar a devolutiva para cada grupo, deixando esse processo de análise menos subjetivo.

Nas três experiências em que esse projeto se desenvolveu, foi possível observar um grande envolvimento dos alunos, já que a ferramenta utilizada faz ou fez parte do que Dewey chamou de "vida social" da criança. Muitos relataram uma relação afetiva com o jogo. Além disso, ao colocar 34 alunos para construir um único mosteiro, o projeto enfatiza a cooperação não só dentro do grupo, mas também entre os grupos. Por outro lado, ao se aprofundar no estudo da planta que foi pensada durante a alta Idade Média, os alunos conseguem romper com aquela concepção do mosteiro enquanto instituição isolada, que teve como única contribuição para a sociedade a cópia e a preservação de livros que seriam redescobertos apenas no Renascimento, assim como aparece em livros de divulgação. Além disso, alguns problemas raramente abordados em sala de aula são suscitados, como a hierarquização que existe na representação do espaço, por exemplo. Ao perceber que o abade tinha todo um complexo separado dos monges e que estes não dormiam com outros trabalhadores, os alunos percebem as diferenças de poder marcadas na concepção daquele espaço. Por fim, as ausências da planta também geram questões. Por exemplo: apesar de ter um pequeno pomar, de onde vinha a farinha para fabricar o pão na padaria que está destacada no documento? Com tantas pessoas vivendo conjuntamente, de onde vinha a água potável?

Nos últimos cincos anos, a discussão e a promulgação da BNCC, assim como a criação dos currículos estaduais e municipais, geraram um grande debate sobre o que ensinar e como fazê-lo. Mais recentemente, diante da pandemia e da necessidade de isolamento, a experiência do ensino emergencial remoto escancarou as possibilidades e as limitações do uso de ferramentas digitais nas escolas brasileiras. Da mesma forma,

destacou-se a centralidade do professor na criação de novos caminhos e novas soluções para os problemas que todos enfrentam em seu dia a dia na sala de aula. A proposta aqui apresentada não pretende ser uma prescrição do que deve ser feito, mas sim uma reflexão sobre as possibilidades de se abordar a Idade Média junto a alunos de 11-13 anos.

Sobre o autor:

Doutor em História Social na Universidade de São Paulo em cotutela com a Université Libre de Bruxelles (2017). Tem interesse no período carolíngio, principalmente com questões que envolvem história monástica, e na relação entre os usos de tecnologia na pesquisa e no ensino de História Medieval. Membro do grupo de pesquisa "Fome, clima e abastecimento em Portugal no final da Idade Média" e "Idade Média e Humanidades Digitais" do Laboratório de Estudos Medievais. Atualmente, desenvolve um projeto de pós-doutorado que envolve tecnologia e formação de novos pesquisadores e atua como professor no Colégio Santa Cruz (São Paulo/ SP)

Referências

Base Nacional Comum Curricular (Portal). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2020.

BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.>. Acesso em: 9 set. 2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

Carolingian Culture at Reichneau & St. Gall. Disponível em: <http://www.stgall-plan.org/>. Acesso em: 7 set. 2020.

CARPENTIER, Vincent. **A Idade Média passo a passo**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2012.

DEOLINDO, Breno. Projeto da UNESCO usa Minecraft para reconstruir monumentos históricos. **The Enemy**, 08 mai 2019. Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/pc/minecraft-monumentos-history-blocks>. Acesso em: 7 set. 2020.

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. **School Journal**, vol. 54, p. 77-80, 1897.

DUARTE, Marcella. Novas Fronteiras: Como a tecnologia está moldando o futuro da Educação no Brasil e transformando a sala de aula. **Tilt Uol**. Disponível em: < https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/como-a-tecnologia-esta-moldando-o-futuro-da-educacao/#cover>. Acesso em: 7 dez. 2020.

DUFT, J. **Der karolingische Klosterplan in der Stiftsbibliothek St. Gallen**. Rorschach: Löpfe - Benz, 1998.

Estado Islâmico destrói mosteiro de 1.500 anos Síria. **Veja**, 21 ago 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/estado-islamico-destroi-mosteiro-de-1-500-anos-siria/>. Acesso em: 7 set. 2020.

HAEFELE, Hans F. **Ekkard IV: St. Galler Klostergeschichten**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980.

HEITZ, C. Introduction: Nouvelles perspectives pour le Plan de Saint – Gall. In: **Le rayonnement spirituel et culturel de l'abbaye de Saint – Gall**. Colóquio ocorrido no Centro Cultural Suíça. Paris, 12 de outubro de 1993. Paris, Université de Paris X – Nanterre/ Picard, 2000, p. 5 - 10.

HORN, W.W; BORN, E. **The plan of St. Gall: A study of the architecture & economy & life in a paradigmatic Carolingian monastery**. Berkeley: University of California Press, 1979.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, v. 26, p. 1-21, 2019.

LOTAN, Rachel A; COHEN, Elizabeth G. **Planejando o trabalho em grupo**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MAVOA, Jane; CARTER, Marcus; GIBBS, Martin. Children and Minecraft: A survey of children's digital play. **New Media & Society**, p. 3283-3303, 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Brasil tem 100% de referenciais curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC**. 17 out. 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/

brasil-tem-100-de-referenciais-curriculares-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-alinhados-bncc/>. Acesso em: 9 set. 2020.

Plano de St. Gall, Wikimedia Commons. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a5/Codex_Sangallensis_1092_recto.jpg>. Acesso em: 2 nov. 2020.

Portal Fiocruz. Lançado o jogo digital Fiocraft, 03 jul 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/lancado-o-jogo-digital-fiocraft>. Acesso em: 7 set. 2020.

SOËTARD, Michel (org.). **Jean-Jacques Rousseau: textos selecionados**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

STEVENS, Dannelle D.; LEVI, Antonia J. **Introduction do Rubrics**. Sterling: Stylus, 2005.

Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (SCALE). Disponível em: <https://scale.stanford.edu/>. Acesso em: 7 set. 2020.

Stiftsbibliothek St.Gallen. Disponível em: <https://www.stiftsbezirk.ch/en/stiftsbibliothek>. Acesso em: 7 set. 2020.

WAKE, Jo Dugstad; WASSON, Barbara. Supporting creativity in teaching and learning of history through small-group production of mobile, location-based games. **10th World Conference on Mobile and Contextual Learning**, 18-21 de outubro, Beijing, 2011, p. 181-188.

ZHU, K.; HEUN, M. H. J. Teaching and Learning of Chinese History in Minecraft. **Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children**. Stanford, p. 405-410, 2017. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3078072.3084301>. Acesso em: 9 set. 2020.

A demanda pelo Graal

> Práticas em sala de aula para a compreensão do mito graaliano e suas releituras

Cláudia Regina Bovo
Daniele Gallindo Gonçalves

Introdução

Quando falamos em demanda do Santo Graal diversas imagens vêm à mente. Para um público jovem e escolar as referências estão sempre tangenciadas por representações contemporâneas das histórias do Rei Artur e seus cavaleiros da Távola Redonda. Composições literárias e muitos roteiros cinematográficos sobre os modelos cavaleirescos da matéria da bretanha deram inúmeras roupagens aos personagens desses enredos medievais, construindo um imaginário exótico da Idade Média, facilmente adaptável a qualquer expectativa contemporânea. Da Idade Média das trevas à Idade Média virtuosa, temos muitas dimensões desses enredos cavaleirescos circulando entre nós.

A escola torna-se o lugar por excelência do encontro dessas várias apropriações do passado, direcionando processos que constituem a formação intelectual e ética dos sujeitos (RÜSEN, 2012). Os estudantes que ocupam os bancos escolares quando fazem referência à Idade Média histórica, o fazem valorizando o caráter excêntrico dessas apropriações contemporâneas: das armaduras e armas reluzentes dos cavaleiros às criaturas e objetos tidos como sobrenaturais que os circundavam. Com o Graal isso não é diferente. Curiosidades mil são apresentadas pelos estudantes aos seus professores, querendo saber se o que foi visto

num filme, na série, no vídeo game ou num quadrinho sobre esse objeto encantado "é verdade". Volker Mertens assevera que "a Idade Média conhece três símbolos de coisas proverbiais: o tesouro dos nibelungos, a poção do amor, o Graal. O primeiro representa o poder político, a bebida representa o amor e o graal? A busca por ele fascinou mais do que ele mesmo, a busca pelo governo, pelo eu, pelo divino"[1] (MERTENS, 2003, p. 10, tradução nossa).

Normalmente associado à imagem de um objeto sagrado, a proposta deste capítulo é apresentar uma metodologia de trabalho com as narrativas medievais e contemporâneas do Graal que possa promover a aprendizagem histórico-literária dos jovens envolvidos, estimulá-los na reflexão sobre os usos do passado e sobre o caráter de ressignificação constante a que o passado histórico está condicionado.

Considerando que nenhum estudante é uma tábula rasa, visto que traz consigo um arsenal de referências sobre as quais se baseia para decodificar e produzir novas habilidades e conhecimentos, a retomada do imaginário sobre o Graal presente entre os estudantes apresenta-se como ponto de partida para trabalhar com as diferentes formas de registro histórico, as diferentes formas de linguagem usadas para comunicar conhecimentos e o uso contemporâneo dos mitos (BNCC, 2018, p.136-139; p. 416-419; p. 439).

A busca do Graal entre o medieval e o contemporâneo: construindo sentidos

Um cálice: que relações essa imagem evoca na cabeça de estudantes? Através da ativação via imagem iniciamos nosso plano de aula e também as reflexões que aqui seguem. A expectativa é que sejam acionados

1. No original: "Das Mittelalter kennt drei sprichwörtlich gewordene Dingsymbole: den Nibelungenhort, den Liebestrank, den Gral. Ersterer steht für politische Macht, der Trank für die Liebe und – der Gral? Mehr als er selbst hat die Suche danach fasziniert, die Suche nach der Herrschaft, nach dem Selbst, nach dem Göttlichen" (MERTENS, 2003, p. 10).

alguns conhecimentos prévios gerados por filmes (*Indiana Jones e a última Cruzada*, 1989), jogos (*Wolfenstein: The Old Blood*, 2015), documentários (*Investigando a História*: O Santo Graal), literatura (*O Código Da Vinci*, 2003), séries animadas (*Os padrinhos mágicos*) e séries televisivas (*Cursed: A Lenda do Lago*, 2020).

Do resultado desse primeiro *brainstorm*, delimitamos a trajetória a ser percorrida: o que é o Graal? Qual a relação entre o mito constituído em torno desse objeto e a sociedade medieval? A partir desses questionamentos, apresentaremos o tema tendo como base um estudo comparado entre duas narrativas medievais, a saber, a de Chrétien de Troyes e de Wolfram von Eschenbach, com a finalidade de: 1. problematizar a sociedade de corte e a construção do mito graaliano como modelador comportamental e 2. analisar, em conjunto com estudantes, algumas representações atuais desse mito.

A primeira discussão a ser realizada diz respeito ao conceito de mito. Novamente, partindo do levantamento dos pré-conhecimentos entre os estudantes, propomos a apresentação do conceito de mito relacionado à sociedade medieval ocidental. Nesse sentido, o mito precisa ser entendido como uma forma narrativa que explica, referencia e dá a conhecer uma realidade social. É preciso encarar as narrativas mitológicas não como falsidade ou invenções sobre a experiência vivida, mas entendê-las como um sistema de comunicação (BARTHES, 1999, p. 131). Portanto, é preciso superar aquela velha dicotomia do "mito ou verdade", muito comum no nosso cotidiano, que naturaliza o emprego do termo "mito" à dimensão da falsidade.

Enquanto sistema que comunica algo, as mitologias não dizem respeito só ao passado, menos ainda aos passados remotos ou primitivos. Muito utilizado como sistema de comunicação em sociedades de temporalidade recuadas, como foram as sociedades antigas e medievais, as narrativas mitológicas ainda estão ativas e eficientes entre nós, seja como sistema de comunicação, seja como sistema de significados. Vejamos! Quantas vezes as pessoas empregam o termo mito para adjetivar

qualidades em alguém? Figuras famosas do esporte já receberam o termo "mito" como adjetivação. Da mesma forma, é comum encontrarmos a noção de mito como equivalente à mentira. A depender da circunstância ou contexto, o mito pode ser positivo ou negativo, sobretudo por sua condição de qualificar um ato, pessoa ou objeto como excepcional-extraordinário.

Trabalhar em sala de aula com as noções de mito trazidas pelos estudantes, conduzindo-as à identificação do sistema comunicativo por trás do emprego dos sentidos, auxilia tanto a desnaturalizar as concepções presentes entre eles, quanto potencializá-los na habilidade de reconhecer a complexa teia de sentidos aplicados a mesma terminologia na diacronia. De acordo com Paul Veyne, as mitologias têm razões práticas que legitimam interesses de grupos sociais (VEYNE, 1983). Não há lugar para invenção, não há lugar para a desrazão, os mitos são um mecanismo de interpretação da experiência humana, que tem uma dimensão potencial de ensino. Eles conciliam referências contraditórias, unem elementos do trato cotidiano à credulidade. Portanto, ao encararmos o Graal como um mito, cuja ascendência remonta às narrativas medievais, podemos incitar os estudantes a perceber sua historicidade e sua plástica adaptável às novas demandas da contemporaneidade.

Nesse sentido, a proposta é tratar a busca do Graal não como um objeto medieval a ser explicado, mas potencializar sua condição mitológica enquanto narrativa adaptável a novos usos que orientam outras possibilidades de aprendizagem histórica e literária. As narrativas corteses do período que abarca os séculos XI e XII apresentam formas de ler e estar no mundo: o modelo cavaleiresco, a cortesia e, no caso aqui escolhido, o Graal. Ainda que pensadas como idealizações e/ou projeções de uma sociedade, essas literaturas dialogam diretamente com seus contextos de produção e com os conhecimentos que circulavam nas cortes daquela época. Buscar as origens dessas narrativas, bem como identificar nelas o elemento criador de sentidos que ainda reveste as adaptações contemporâneas sobre o mito da busca do Graal é nossa tarefa a seguir.

Um diálogo possível: os romances medievais do Graal e suas apropriações contemporâneas

Para falarmos sobre *le conte du graal* ou o *roman de Perceval,* tradicionalmente atribuído a Chrétien de Troyes, é preciso reconhecer que a estrutura narrativa do conto conhecido pela consciência contemporânea é fruto de manuscritos dos séculos XIII-XIV[2]. Portanto, bem posteriores a década de 1180, provável data da composição narrativa tida como originária. Segundo Sínval Gonçalves, o caráter inacabado da narrativa e o fato de sua recomposição material ser totalmente dependente de 19 manuscritos tardios à experiência coeva do possível autor, exige que reconheçamos no *conto do Graal* a existência de referências temporais posteriores a uma transcrição primária de Chrétien de Troyes e também um campo hipotético vasto sobre seus meios de composição e recomposição (GONÇALVES, 2013).

Nesse sentido, dar a conhecer ao público escolar esse percurso das fontes/documentos sobre os quais se alicerça a análise histórica e literária dos romances medievais colabora em dois aspectos com a formação histórica dos estudantes: 1. demonstra que os vestígios materiais com os quais os estudos medievais lidam são resultado de um processo amplo de escolha sobre o que preservar e o que editar, conforme padrões culturais de determinado tempo e determinadas sociedades; 2. recuperar a historicidade desses manuscritos implica em identificar os processos de reinvenção desses textos muito antigos, que culmina no reconhecimento da profunda alteridade técnica e ética dos procedimentos usados para contar uma história da Idade Média até nosso tempo.

O que sabemos de Chrétien de Troyes? Muito pouco. A referência que temos dele vem de sua própria obra e está em total dependência da

2. Optamos pelo uso do manuscrito de Guiot por ter sua edição versificada disponível em livre acesso pelo Laboratoire de François Ancien vinculado à Faculdade de Artes da Université d'Ottawa. A lista de manuscritos que narram o romance de Perceval ou o conto do Graal encontra-se disponível em: https://www.arlima.net/ad/chretien_de_troyes.html#gra. Acesso em: 10 ago. 2020.

história de preservação e edição do conjunto dos textos atribuídos a sua autoria. Sabemos, por exemplo, que sua atividade literária se concentrou aproximadamente entre 1150-1190. O *conto do Graal* foi encomendado por Felipe da Alsácia, conde de Flandres. Essa informação consta no prólogo do romance.

Não há dúvida que Chrétien era um escritor profissional, pois além do *conto do Graal*, que figura cronologicamente como seu último romance (1180-1190), sua autoria também é atribuída a outras quatro narrativas: *Éric e Enide* (1150-1170), *Cligés* (1170-1176), *Ivan* ou cavaleiro do Leão e *Lancelot* ou cavaleiro da charrete (ambas localizadas entre 1177-1181). Afora estes textos, Chrétien ainda anuncia um catálogo de outros romances na abertura do seu *Cligés:* "este que fez *Eric e Enide*, os *Mandamentos de Ovídio* e *A Arte de amar*, que escreveu *A mordida no ombro*, o *Rei Marc e Isolda a Loura*, *A metamorfose do cardeal, da andorinha e do Rouxinol*, começa aqui um novo romance..." (CHRÉTIEN DE TROYES, 1998, p. 77).

Sabemos que além do atendimento à encomenda narrativa do conde Felipe de Flandres, serviu enquanto escritor na corte de Champagne, sob o patronato da condessa Maria, a quem dedica o *Lancelot*, atribuindo a ela a origem do enredo do romance[3] do cavaleiro da charrete (FRAPPIER, 1982). Esse trabalho investigativo é totalmente dependente do cruzamento dos manuscritos. Uma espécie de rede de relações intertextuais, que demonstra a condicional interdependência que existe entre as inúmeras transcrições dos mesmos versos por diferentes copistas e da proclamação secular proferida por diversas vozes. Esse sistema de códigos e tradições do escrito que se realiza no oral está na base da constituição medieval do *conto do Graal*.

---

3. Os romances mantiveram uma estrutura formal e rítmica bastante heterogênea. Inicialmente, escritos em versos de oito sílabas, sem cortes de estrofe, eles eram destinados ao canto. Para Paul Zumthor (2003), os escritos em octossílabos conferiam maior fluidez e agilidade ao texto, o que tornava a proclamação mais dinâmica e adaptável.

Foi com Chrétien de Troyes que a aventura literária do Graal e sua ressonância imaginária se desenvolveu. *Le conte du graal* tem cerca de 8961 versos (manuscrito de Guiot), escritos em octossílabos rimados não assonantes, cujo protagonista, Perceval o Galês, de quem desconhecemos o nome até o verso 3561, tem na formação cavaleiresca o destino manifesto de seu enredo. Perceval vivia junto da mãe, a Dama viúva, às margens do mundo cavaleiresco num solar em Gasta Floresta. A mãe mantinha o filho sob seus cuidados e longe das cortes, buscando evitar que o caçula tivesse o mesmo destino dos dois filhos mais velhos, mortos em combate. Mas, o encontro do jovem com cinco cavaleiros armados dá cabo ao desejo da mãe, que vê o filho ignorar seus apelos e partir para a corte do rei Artur para ser adubado[4] cavaleiro.

A partir daqui temos início às aventuras e formação cavaleiresca do protagonista. Marcada pelo tom da inocente rudeza de Perceval, os episódios se sucedem dando ênfase a sua falta de destreza nos protocolos do tratamento cortês[5], tanto com as damas, com os cavaleiros, a quem é exigido um parcela extra de paciência, quanto com o próprio rei Artur, que o toma como um diamante bruto. Da mesma maneira, acompanhando o tom da ingênua descortesia que precisa ser requintada, a narrativa sinaliza a capacidade de Perceval em vencer combates, mesmo sem o total domínio do manejo das nobres armas cavaleirescas (lança, espada e escudo).

Aliás, a trajetória de aperfeiçoamento cavaleiresco de Perceval é tangenciada pelo treinamento e contínua rememoração dos ensinamentos de Sir Gorneman de Gorhaut, que o inicia na arte do bom combate. Se no enfrentamento do Cavaleiro Vermelho vemos um Perceval destrambelhadamente

---

4. O adubamento cavaleiresco diz respeito ao provimento material ao guerreiro profissional, fornecendo-lhe as armas e as condições de treinamento e aperfeiçoamento cavaleiresco. Como analisa Cláudia Bovo no Tristão de Béroul, o adubamento também cria vínculos espirituais entre o provedor das armas e o cavaleiro (BOVO, 2010, p. 17-19).

5. O termo cortês diz respeito ao ambiente das cortes senhoriais cavaleirescas e aos pactos de sociabilidade representados no conceito de cortesia. De acordo com Jean Frappier, cortesia é a "civilidade cheia de elegância e de generosidade, a cortesia implica num refinamento dos modos, na boa educação e engloba também a arte de amar" (FRAPPIER, 1959, p. 135-156).

vencedor (CHRÉTIEN DE TROYES, 2009, p. 25, versos 1107-1115), nos combates contra o senescal Angungueron (CHRÉTIEN DE TROYES, 2009, p. 50-51, versos 2239-2323) e contra o cavaleiro Orgulhoso da Charneca (CHRÉTIEN DE TROYES, 2009, p. 85-86, versos 3919-3952) identificamos a evolução cavaleiresca no manejo das armas e nas condições de justiça dada aos adversários vencidos. Um código de conduta se desenha e, estranhamente, encontra seu ápice no encontro de Perceval com o Graal.

De um prato ou tigela vindo da tradição oral alto medieval, o Graal surge na narrativa de Chrétien de Troyes na forma de um esplêndido artefato de ourivesaria, feito para o serviço de uma mesa real, cuja natureza maravilhosa permanece misteriosa, até ser posteriormente desvelada pela prima-irmã de Perceval. Assim, ele aparece referenciado no verso 3208, mas toda a descrição dos objetos e do quadro de ação ajudam a compor a cena exuberante que acompanha o Graal. A partir do verso 3175 vemos uma procissão que passa diante dos olhos de Perceval. Da luminosidade que toma conta do ambiente, a descrição da lança branca com a ponta que sangra sem cessar, dos candelabros de ouro, ao Graal propriamente dito, observamos um magnífico serviço de mesa: quem se servirá desses objetos e qual uso fará deles? A pergunta atiça a curiosidade de Perceval, mas temendo ser descortês, resigna-se ao silêncio. Ele se cala e o seu silêncio dá lugar ao mistério.

Nesse sentido, o Graal surge primeiramente como um grande enigma que pode conduzir o protagonista a romper as regras da cortesia esperadas de um cavaleiro numa nova corte tão acolhedora, como lhe parecera aquela do Rei Pescador. Perceval não sabe nada do rito processual que traz os objetos, nem da pessoa que se serve deles. Permanecerá sem resposta até falar com sua prima-irmã, que o fará conhecer o erro cometido ao fingir desinteresse sobre a origem e a função destes objetos extraordinários.

> Estiveste na casa do Rei Pescador e viste a lança que sangra, mas era tão pesado o esforço para abrir a boca e falar que não pudeste perguntar por que razão aquela gota de sangue brotava na ponta do ferro branco; E sobre

> o graal que viste depois tampouco perguntou ou pediste notícia do rico homem a quem se servia dele. Desafortunado há de chamar quem vê tão boa e conveniente ocasião diante de si e todavia espera que venha outra melhor. Esté é você, o desafortunado, que viu o momento e o lugar de falar e ao contrário, calou; Deixaste passar tua oportunidade. Calaste em má hora, pois se tivesses perguntado, o rico rei, ele que padece sofrimentos, agora estaria curado de sua ferida e em paz teria sua terra, coisa que jamais poderá ocorrer (CHRÉTIEN DE TROYES, 2009, p. 100, v. 4628-4650 – tradução nossa).[6]

O tom de mistério ainda paira sobre o objeto, mas agora somos apresentados, assim como Perceval, ao seu potencial de cura/salvação. Este objeto é potencialmente rico, tanto material quanto simbolicamente. A capacidade de Chrétien em explorar toda uma aura mística demonstra a eficácia do enredo e sua plena conexão com o amadurecimento cavaleiresco exigido do protagonista, que deve se aperfeiçoar o bastante para estar apto a identificar quando sua intervenção através do manejo da armas ou do astuto intelecto é fundamental para o bem comum. A partir daqui Perceval terá uma busca a empreender, não só para se tornar o cavaleiro mais honroso e habilidoso, mas também para alcançar o merecimento salvífico que deixou escapar diante do sofrimento e aflição velados daquela corte e daquele rei desinteressadamente acolhedores.

Assim nasce a busca de Perceval pelo Graal e pela lança branca que sangra sem cessar. Como a obra ficou inacabada, quatro continuações foram identificadas. A anônima que narra a as aventuras de Galvain, a

6. No original: "Chiés le Roi Pescheor alas, si veïs la lance qui sainne, et si te fu lors si grant painne d'ovrir ta boche et de parler que tu ne poïs demander por coi cele gote de sanc saut par la pointe del fer blanc !Et le graal que tu veïs, ne demandas ne anqueïs quel riche home l'an an servoit. Mout est maleüreus qui voit si bel tans que plus ne covaigne, si atant tant que plus biax vaigne. Ce es tu, li maleüreus, qui veïs qu'il fu tans et leus de parler a lui, te taüs! En mal eür fol san eüs! En mal eür tant te teüsses, que, se tu demandé eüsses, li riches rois qui si s'esmaie fust ores gariz de sa plaie et si tenist sa terre an pes, dom il ne tanra point ja mês". (CHRÉTIEN DE TROYES, 2009, p. 100, v. 4628-4650).

de Wauchier de Denain, de Manessier e de Gerbert de Montreuil. Todas tentaram levar a obra a termo entre o final do século XII e 1230. Buscando elucidar os mistérios deixados pela solução narrativa de Chrétien, são nessas continuações que se desenvolve o caráter cristão e milagroso do Graal. Nelas, o episódio do tio eremita ganha redação e o Graal transforma-se na hóstia que alimenta o Rei Pescador. Será o início de uma série de explicações, glosas e episódios que construirão as imagens cristãs do Graal, convertendo-o no cálice usado por Cristo durante a última ceia, que José de Arimateia usou para recolher o sangue do Cristo crucificado (FRAPPIER, 1982).

Assim como ocorre com a biografia de Chrétien de Troyes, o que se sabe sobre Wolfram von Eschenbach (c.1170-c. 1220) tem relação direta com sua produção literária[7]. Sua obra *Parzival*[8] (1200-1210) traz uma releitura da narrativa de Chrétien que, apesar de retomar personagens, nomeando-os, e o Graal, dista da anterior em imagens e enredo[9]. O narrador inclusive menciona uma nova fonte – Kyot, um provençal – para sua história (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 453, 1-22). Kyot já teria produzido uma recepção da obra do pagão Flegetanis (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 453, 23-30). Sejam essas fontes fictícias ou não, o que importa aqui é a consciente tentativa de distanciamento da narrativa em francês, ainda que a reconheça, e a encenação de uma narrativa originária.

A primeira menção ao Graal ocorre quando da primeira visita de Parzival ao Castelo do Graal. Nesse momento, é mencionada sua essência, sua aparência, contudo, ainda fica desconhecida ao ouvinte/leitor: "e sobre uma almofada de achmardi verde ela [Repanse de Schoye] trazia a quintessência da perfeição paradisíaca, princípio e fim de toda a aspiração humana. Esse objeto, chamado Graal, era superior a qualquer

7. Para mais informações cf. SILVA, 2020.

8. Para a listagem de códices e fragmentos do Parzival de Wolfram von Eschenbach cf. http://www.handschriftencensus.de/werke/437 Acesso em: 10 ago. 2020.

9. Para mais comparações entre ambas as obras cf. SCHMID, 2007.

ideal terreno"[10] (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 235, 20-24). Ainda sobre suas propriedades é dito que supre todas as necessidades de alimento e bebida: "diante do Graal apareceu, pronto para consumo, tudo que pudesse ser desejado" (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 238, 10-14). O Graal também possibilita a cura, a imortalidade e a juventude: "Se um moribundo contemplar a pedra, a morte não poderá prevalecer sobre ele nas semanas seguintes. Tampouco ele irá envelhecer, pois conservará a aparência que tinha ao avistar a pedra" (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 469, 14-20).

Se a primeira nomeação do objeto (*dinc*) é com o termo Graal, a segunda feita dor Trevrizent a Parzival é mais precisa: o eremita menciona uma pedra (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 469, 3) e a chama de "lapsit exillis"[11] (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 469, 7). Não somente a aparência do Graal – em Wolfram uma pedra – o distancia da obra francesa, mas também a narrativa sobre sua origem: "a pura e imaculada pedra" é muito antiga – data da "luta entre Lúcifer e a Santíssima Trindade" e é guardada pelos anjos neutros, "aqueles nobres e eminentes anjos que [...] haviam permanecido neutros, foram, por castigo, condenados a permanecer na Terra a fim de aqui manterem sob sua guarda a [...] pedra" (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 471, 15-22).

A sociedade graaliana é por ele escolhida através de escritos que surgem de tempos em tempos "na orla superior da pedra" (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 470, 23-24), sendo permitido somente ao rei que se case com a escolhida pelo próprio Graal (WOLFRAM VON

---

10. As traduções aqui citadas são de A. R. Schmidt Patier. Ainda que discordemos de alguns trechos dessa versão, preferimos oferecer ao leitor uma tradução em língua portuguesa que possa ser acessada com mais facilidade. Como o objetivo aqui é trazer a discussão aos alunos de escolas, não é necessária a problematização acadêmica da tradução, desde que essa traga a ideia originária. Entretanto, optamos por citar os versos de acordo com a obra originária de acordo com a edição do manuscrito D realizada por Joachim Bumke.

11. Não há consenso acerca da interpretação do significado desse termo utilizado por Wolfram. Mais informações acerca das possíveis leituras cf. DALLAPIAZZA, 2009, p. 88-89.

ESCHENBACH, 1995, 478, 13-16). Embora Parzival seja o escolhido, ele precisa amadurecer para poder governar, isto é, chegar ao Graal. Desta forma, a figura do protagonista, ainda que predestinado passa por sofrimento, possui virtudes e vícios, conforme anunciado no prólogo com a imagem do *Elster* (pássaro pega-rabuda): "Quando se combina – como nas duas cores da pega – a intrepidez com o seu oposto, então tudo será, a um tempo, glória e ignomínia. Quem vacila sempre terá motivo para regozijar-se, pois céu e inferno estão nele presentes" (WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 1, 3-9). A construção da figura de Parzival deixa claro que a essência não é tudo (ele é o escolhido por descender da linhagem graaliana), havendo a necessidade da educação cortês e cristã para que alcance o objetivo final de ser o rei de uma sociedade que se deseja perfeita.

Vemos que, embora as narrativas apresentem imagens distintas do Graal, elas convergem em delimitar que se trata de uma busca, um processo de amadurecimento, como que um rito de passagem: do menino (tolo) inexperiente (não educado aos modos da sociedade cortês) ao caval(h)eiro modelo capaz de guiar uma sociedade. Essa sociedade possui regras próprias: um mundo paralelo ao cortês, que embora atente para as normas da cortesia por seus cavaleiros e damas transitarem entre os dois mundos, possui princípios próprios de legitimidade. "Na ordem da narrativa, o espaço do Graal é o lugar no qual a necessidade de ajuda da civilização cavalheiresca é discutida"[12] (SCHMID, 2007, p. 179). A sociedade graaliana é dos escolhidos para os escolhidos! Em Wolfram, o Graal só é visível àqueles que participam de seus atos; aos de fora, ele permanece oculto (como no caso de Feirefiz, o pagão meio-irmão de Parzival, WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 810, 3-5, que passa a vê-lo somente quando batizado, WOLFRAM VON ESCHENBACH, 1995, 818, 20-23).

---

12. No original: "In der Ordnung der Erzählung ist der Gralsbereich der Ort, an dem die Hilfsbedürftigkeit der ritterlichen Zivilisation thematisiert wird".

Como sequência narrativa potencializadora de releituras, o Graal é reformulado de acordo com os anseios de seu contexto de produção: genericamente o cerne narrativo (aquela ideia que torna a releitura reconhecível) será a ideia da busca por algo. Por exemplo, pensaremos o romance distópico *Ready Player One* (2011), de Ernest Cline[13] (o qual foi adaptado para uma narrativa fílmica em 2018 por Steven Spielberg)[14]. Aqui o Graal é um *easter egg*, aquilo que possibilitará o domínio de todo o sistema. Outra possibilidade de releitura que, embora se distancie da imagem medieval, retoma a ideia de perfeição proporcionada pelo Graal (saciamento) ou até mesmo a ideia da busca que não cessa é a letra de *Holy Grail* (2013) de Jay-Z[15]. A figura feminina a qual a letra se refere personifica o mundo do entretenimento, a fama, que ao mesmo tempo que dá tudo, pode retirar: as agruras e doçuras do mundo da fama. O Graal seria, assim, um símbolo de completude; uma falsa completude movida pelo alcance da desejada fama. Essas releituras de imagens consideradas medievais possibilitam, em um primeiro momento, a entrada no universo dos estudantes. Todavia, graças aos constantes usos do medievo pelo campo político, precisamos estar atentos para o tipo de produção midiática consumido por eles, para que possamos desnaturalizar valores considerados universais – no geral, branco, cis, cristão – e atribuídos ao medievo via essas infinitas releituras.

Como assevera Paul Zumthor, o querer dizer procede de um acordo profundo entre intenções que dialogam com o que se quer escutar de um grupo humano. Solidários com a coletividade de sentidos que formula a vida, a cultura e as tradições, as reapropriações do Graal lidam com a referencialidade dos ambientes que as incitam, agregando novas noções, remodelando expectativas anteriores com o público

---

13. CLINE, Ernest. Jogador número 1. Tradução de Carolina Caires Coelho. Rio de Janeiro: Leya, 2015.

14. SPIELBERG, Steven. Ready Player One. Warner Bros, 2018, 140min.

15. JAY-Z. Holy Grail. _____. Magna Carta Holy Grail. Nova York: Jungle City Studios, Oven Studios, 2013.

para quem se dirigem. Contextualizar esses sentidos é função dos processos educativos.

Para assegurar a aprendizagem: uma caça ao tesouro

Como forma de assegurar a aprendizagem sobre a adaptabilidade da narrativa graaliana a novos usos que, por consequência, orientam outras possibilidades de contextualização para seus sentidos, propomos uma atividade em forma de circuito. Seu objetivo é fixar a origem da narrativa, os significados específicos desse momento de materialização das primeiras narrativas medievais e sua evolução diante de usos mais contemporâneos.

Para tanto, a turma será dividida em grupos (o número de integrantes dependerá do número total de estudantes envolvidos). A sala será organizada em três estações temáticas: 1. a primeira ida ao Castelo do Graal, 2. a peregrinação e 3. o Graal. Na primeira fase do circuito, os estudantes precisam responder através de um quiz via plataforma (sugerimos o uso das plataformas kahoo.it, learningsnacks.de e/ou onlinequizcreator.com/pt) as seguintes perguntas: a) quais foram as obras corteses apresentadas?, b) quais os anos de produção das obras?, c) onde elas foram produzidas?, d) quem são seus autores?, e) qual o significado da busca pelo Graal?

A segunda fase é uma atividade de escrita, na qual os estudantes devem redigir em primeira pessoa uma carta do protagonista – Perceval/Parzival – sobre o que é ser um cavaleiro cortês medieval e o que significa a busca pelo Graal. Essa carta será lida em pleno *a posteriori*.

A terceira e última etapa é um jogo de memória modificado, que pode ser confeccionado pelos próprios estudantes. Usando material de desenho, eles podem produzir os seguintes pares na mesma cor para facilitar a combinação entre eles: cálice – pedra, Chrétien de Troyes – Wolfram von Eschenbach, século XII – século XIII, virtudes – vícios, sociedade cortês – literatura cortês, Perceval – Parzival, antigo francês

– antigo alemão, mito – exemplo. Aquele que vencer o jogo será o primeiro a abrir o baú onde se encontra um cálice de doces para compartilhar com os estudantes que participaram da atividade.

Há ainda a possibilidade de que essa atividade seja desenvolvida conjuntamente com os docentes de português/literatura, numa abordagem interdisciplinar que valorize a produção de textos formais. Caso essa colaboração se efetive, uma última atividade vinculada ao tema poderia ser proposta com a redação sobre "um novo Graal". Através dessa atividade os estudantes podem ser estimulados a tratar o tema da recepção contemporânea do mito do Graal, abordando uma recepção própria, atualizada aos seus universos pessoais.

Sobre as autoras:

Cláudia Regina Bovo é professora de História Medieval da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, em Uberaba-MG. Possui graduação (2001) e mestrado em História (2004) pela Unesp-Franca/SP, com doutorado em História pela Unicamp (2012) e pós-doutorado em *Medieval Studies* pela Catholic University of America - Washington/DC (2017).

Daniele Gallindo Gonçalves é professora de Língua e Literaturas de Língua Alemã e História Medieval na UFPel – Universidade Federal de Pelotas, RS. Possui graduação em Letras (Português-Alemão) pela UFRJ (2002), mestrado em História Comparada – UFRJ (2005) e doutorado em Germanística / Literatura Alemã Antiga pela Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Alemanha (2011).

Referências

Fontes

CHRÉTIEN DE TROYES. **Romances da Távola Redonda.** Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHRÉTIEN DE TROYES. **Perceval (o el libro del Grial).** Tradução de José Manuel Lucía Megías. Madrid: Gredos, 2000. Disponível em: https://eprints.ucm.es/60700/. Acesso em: 10 ago. 2020.

CHRÉTIEN DE TROYES. **Conte du Graal** (**Perceval**). Editado por Pierre Kunstmann, Ottawa/Nancy: Université d'Ottawa /Laboratoire de français ancien, ATILF, 2009. Disponível em: http://catalog.bfm-corpus.org/perceval. Acesso em: 10 ago. 2020.

CHRÉTIEN DE TROYES. **Perceval ou o Romance do Graal.** Tradução de Marly Segreto. São Paulo: Ed. Polar, 2017.

WOLFRAM VON ESCHENBACH. **Parsifal**. Tradução de A. R. Schmidt Patier. São Paulo: Antroposófica, 1995.

WOLFRAM VON ESCHENBACH. **Parzival**. Auf der Grundlage der Handschrift D. Organizado por Joachim Bumke. Tübingen: Max Niemeyer, 2008.

Bibliografia

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOVO, Cláudia Regina. Os Caminhos da sociabilidade feudal: a espiritualização das relações de parentesco no *Tristan* de Béroul (século XII). **Revista Territórios e Fronteiras,** Programa de Pós Graduação em História da UFMT, Vol. 3, Num. 1, p. 05-41, 2010. Disponível em: http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/54/53. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BUSBY, K; Et. Al. (eds.). **The Manuscripts of Chrétien de Troyes.** Amsterdam: Rodopi, 1993.

DALLAPIAZZA, Michael. **Wolfram von Eschenbach:** Parzival. Berlin: Erich Schmidt, 2009.

FRAPPIER, Jean. Vues sur les conceptions courtoises dans les littératures d'oc et d'öil au XIIe siècle. **Cahiers de Civilisation Médiévale**, Vol. 2, Num. 2, p. 135-156, 1959.

FRAPPIER, Jean. **Chrétien de Troyes**: the man and his work. Athens Ohio: Ohio University Press, 1982.

GONÇALVES, Sínval Carlos Mello. Do Perceval de Chrétien de Troyes ao Perceval dos manuscritos: um percurso imprevisto. **Revista Signum**, Associação Brasileira de Estudos Medievais, Vol. 14, Num. 2, p. 73-104, 2013. Disponível em: http://www.

abrem.org.br/revistas/index.php/signum/article/view/112/105. Acesso em: 22 ago. 2020.

MERTENS, Volker. **Der Gral**: Mythos und Literatur. Stuttgart: Reclam, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Tradução de Caio C. Pereira, Daniel Martineschen, Peter H. Rautman, Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMID, Elisabeth. Wolfram von Eschenbach: Parzival. In: BRUNNER, Horst (org.). **Interpretationen mittelhochdeutsche Romane und Heldenepik.** Stuttgart: Reclam, 2007 (RUB 8914), p. 173-195.

SILVA, Daniele Gallindo G. Wolfram von Eschenbach. In: NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa; SOUZA, Guilherme Queiroz de (Org). **Dicionário: Cem Fragmentos Biográficos**: A Idade Média em Trajetórias. Goiânia: Editora Tempestiva, 2020, p. 337-342.

VEYNE, Paul. **Acreditavam os gregos em seus mitos?** Tradução Horácio Gonzales e Milton Meira Nascimento. São Paulo: Ed. brasiliense, 1984.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A literatura medieval. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O uso de fontes visuais medievais na formação de professores

Um exercício de (des)construção histórica

Luciano José Vianna
Juliana Gomes Rodrigues

Introdução

A ampliação da quantidade de fontes que podem ser utilizadas em trabalhos históricos revolucionou o fazer histórico desde o século passado (BARROS, 2019a; PINSKY, 2015). Em termos de formação de professores, tal ampliação se faz presente nos dias de hoje, seja na formação dos professores, seja nos materiais utilizados em sala de aula. Tal aspecto é necessário não somente para acompanhar o processo de renovação historiográfica, mas também para fazer estar em um mesmo nível de importância as reflexões historiográficas, a formação de professores e o ensino de História.

Em se tratando do período medieval, um período no qual, durante boa parte dos séculos, a maior parte da população era iletrada, a utilização do conteúdo visual fazia-se importante, principalmente em termos de comunicação de mensagens e representação de ideias. Hoje, por exemplo, conhecemos muito sobre alguns temas do Medievo graças às fontes visuais e, portanto, tais tipologias documentais devem ser consideradas no momento da formação de professores e professoras quando os mesmos passam pela formação em disciplinas que abordem a História Medieval. De acordo com Sales:

> (...) uma educação para a construção do conhecimento crítico só é possível com a observação, leitura e interpretação de imagens, com a possibilidade de atuação sobre o mundo, inclusive com a capacidade de expressar a criatividade, a partir das visualidades. As representações aparecem como uma forma de construção do mundo a partir de sinais e símbolos que são significativos e representam a coletividade, pois são codificadas, assimiladas e passam a valer como real (SALES, 2016, p. 50).

O objetivo deste capítulo é apresentar brevemente possibilidades de trabalho com as imagens produzidas no período medieval em um contexto de formação de professores. Serão trabalhados os seguintes os seguintes aspectos: 1) o sentido da interdisciplinaridade na formação de professores; 2) a cultura das imagens no Medievo: contextualização, função, especificidade; 3) a presença das imagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua utilização na formação de professores e 4) algumas possibilidades de usos de fontes visuais medievais na formação de professores.

O sentido da interdisciplinaridade na formação de professores

O aspecto tecnicista que se desenvolveu na civilização ocidental transformou as disciplinas em mundos de especialistas, o que ocasionou a fragmentação do acesso ao conhecimento e da formação profissional. Hilton Japiassú denominou este acontecimento como "patologia do saber", o qual representava, assim, a situação do desenvolvimento intelectual no mundo ocidental (JAPIASSÚ, 1976, p. 10-16). A principal consequência deste cenário foi a não consideração do diálogo interdisciplinar na formação profissional. Entretanto, atualmente, muitos autores ressaltam que o processo interdisciplinar é um fenômeno "que precisa ser vivido e exercido" (FAZENDA, 2012, p. 11) na formação profissional e no âmbito educacional.

Neste sentido:

> Deveríamos, antes, falar de objeto da interdisciplinaridade. Esta procede, em primeiro lugar, de uma crítica 'universitária' do saber. Trata-se de explorar as fronteiras das disciplinas e as zonas intermediárias entre elas. Em seguida, procede do desejo de uma nova adequação das atividades universitárias às necessidades sócio-profissionais ou econômicas. Portanto, de um lado, a interdisciplinaridade aparece como o instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, como um meio de superar o isolacionismo das disciplinas, como uma maneira de abandonar a pseudo-ideologia da independência de cada disciplina relativamente aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber; do outro, como uma modalidade inovadora de adequar as atividades de ensino e de pesquisa às necessidades sócio-profissionais, bem como de superar o fosso que ainda separa a universidade da sociedade (JAPIASSÚ, 1976, p. 57).

Assim, uma formação profissional em termos de abordagem interdisciplinar facilitaria, segundo Japiassú, a superação do fosso que separa a universidade e a sociedade, principalmente em um momento em que a legitimidade acadêmica e científica é atacada e questionada a todo momento (SCHÜTZ, FUCHS, DA COSTA, 2020, p. 1-19), o que torna a reflexão sobre a abordagem interdisciplinar, principalmente no âmbito de formação de professores, um assunto de sobrevivência da área (VIANNA, 2020, p. 320-324). Neste sentido, a formação profissional realizada a partir de parâmetros interdisciplinares favoreceria o/a professor/a em formação a observar o período medieval a partir de um olhar dinâmico, mais amplo, holístico e com uma compreensão mais fluida, conseguindo, por exemplo, relacionar diferentes perspectivas disciplinares e temáticas deste período.

Ainda sobre a importância da interdisciplinaridade, a qual floresceu a partir do século XX como um movimento (BARROS, 2019b, p. 10), destacamos aqui as palavras de Edgar Morin, o qual salienta que quando se considera "a supremacia do conhecimento de acordo com as disciplinas" não há a possibilidade de se estabelecer um vínculo entre as

diferentes áreas do conhecimento, e esta postura deve ser substituída por uma postura através da qual se possa apreender os objetos "em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto" (MORIN, 2000, p. 14). Assim, é justamente no contexto da formação de professores que tal postura precisa ser adotada.

Em termos de ensino escolar, o aspecto interdisciplinar facilita a integração de disciplinas curriculares entre si, buscando uma melhor compreensão da realidade. De acordo com Heloisa Lück, a interdisciplinaridade é um processo que solicita a dedicação dos educadores em um trabalho conjunto, visando transpor a fragmentação do ensino formando alunos críticos por meio de uma visão global de mundo (LÜCK, 1995, p. 64) e que, sobretudo, deve desenvolver-se a partir da iniciativa docente em uma reflexão sobre a própria disciplina. De acordo com Fazenda:

> a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples síntese, mas de sínteses imaginativas audazes; interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação; a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar; entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria; interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível; a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (2012, p. 28-29).

Em termos historiográficos, é notória a influência da chamada terceira geração da Escola dos Annales principalmente em utilizar abordagens interdisciplinares (BOURDÉ e MARTIN, 2004, p. 181-185). Esta geração caracterizou-se por apresentar uma diversidade de abordagens em termos de objetos de estudo histórico. Tal aspecto ocorreu principalmente devido à aproximação com outras áreas do conhecimento. Por exemplo, de acordo com Le Goff, o movimento da *Nova História*

proporcionou a ampliação do campo do documento histórico, estabelecendo novas possibilidades de pesquisa com múltiplas tipologias documentais (LE GOFF, 1990, p. 28).

A multiplicação dos objetos de estudos e, consequentemente, de novas abordagens dos mesmos, fez com que a perspectiva interdisciplinar florescesse nos estudos medievais em solo brasileiro, tanto que, nos últimos anos, as atuais demandas relacionadas aos estudos medievais no Brasil estão voltadas para a necessidade de se estabelecer um diálogo entre os campos do saber, como, por exemplo, a Paleografia, a Codicologia, Literatura, Filosofia, Gêneros Literários, entre outros (SILVA, 2013, p. 1-15). Neste sentido, é importante ressaltar que esta perspectiva de multiplicidade de fontes também está presente na BNCC (2018, p. 398).

A indicação de uma diversidade de tipologias documentais na BNCC é um indício de que até mesmo no ensino de História e na formação de professores deve-se assumir uma postura interdisciplinar. Temos, portanto, disponíveis, "um imenso conjunto de vestígios" (BARROS, 2019a, p. 15), os quais podemos utilizar tanto em termos de pesquisa como de ensino. De acordo com Selva Guimarães e Marcos Silva, o docente e seus alunos, no processo de ensino de História, devem utilizar "livros didáticos, livros não didáticos, filmes de ficção e documentários, histórias em quadrinhos, música erudita e música popular, paisagens e edificações, objetos tridimensionais, diferentes modalidades de imaginário social, computadores, jogos etc", pois os temas e problemáticas possíveis de serem estudados e de fontes de época para serem utilizadas são amplos (2017, p. 125-126). Assim sendo, a adoção de uma postura interdisciplinar no ensino de História na Educação Básica necessita, anteriormente, de uma preparação deste profissional em termos de formação de professores no contexto universitário.

Em nossa prática docente na formação de professores, a abordagem interdisciplinar é realizada a partir do diálogo com outras áreas, tais como, a literatura, os aspectos arqueológicos, as fontes visuais e o

âmbito arquitetônico (VIANNA, 2020, p. 461-483), o que faz com que o/a professor/a em formação tenha um conhecimento mais amplo sobre aspectos do Medievo e, consequentemente, possa realizar reflexões mais complexas em relação ao período estudado, favorecendo, inclusive, a formação do/a professor/a como um/a pesquisador/a (PIMENTA, 2005, p. 9-22). Inclusive, tais abordagens favorecem como resultado a escolha por parte dos alunos em trabalhar com propostas interdisciplinares em seus trabalhos monográficos de final de curso, como, por exemplo, as próprias imagens produzidas no período medieval (RODRIGUES, 2019; VIANNA e RODRIGUES, 2019). Assim, a abordagem do viés interdisciplinar na formação docente é uma prática imprescindível para a formação do/a professor/a no século XXI. As propostas aqui apresentadas e realizadas por nós em sala de aula têm como objetivo final favorecer uma melhor e mais preparada formação de professores, de forma que os alunos – futuros professores e professoras – possam refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula.

A cultura das imagens no Medievo: contextualização, função, especificidade

Em se tratando de Medievo, estamos diante de um contexto no qual a maioria expressiva da população não tinha um contato com a leitura e nem com a escrita (BATANY, 2002, p. 383-395). No caso desta última, tais habilidades estavam destinadas a alguns personagens que faziam parte do contexto letrado, basicamente clérigos (SCHMITT, 2002a, p. 237-251). Neste sentido, de certa forma, a transmissão de informações através das imagens era uma das formas educacionais mais abrangentes a homens e mulheres daquele contexto, independentemente das suas condições sociais.

Trabalhar com fontes visuais medievais na formação de professores implica em resgatar algumas questões que devem ser levadas em consideração. Diferentemente das imagens do nosso contexto, as imagens medievais apresentavam outras funções, como aponta Schmitt:

> O historiador deve, sobretudo, convencer-se da especificidade das imagens medievais com relação às nossas próprias imagens atuais: primeiro, porque vivemos há um século no tempo das imagens móveis, ao passo que as imagens medievais eram imagens fixas (...). Mais ainda, porque as imagens medievais tratam a relação entre figura e fundo de maneira totalmente diversa daquela das imagens com as quais estamos familiarizados desde o Renascimento: elas ignoram a construção do espaço segundo as regras da perspectiva e privilegiam, ao contrário, um 'folhado' de figuras que se superpõem sobre uma 'superfície' de inscrição (SCHMITT, 2002b, p. 594).

A imagem no período medieval apresentou e representou muitos aspectos e significados, muitos deles voltados para o contexto religioso. Naquele contexto, a Igreja aproveitou esta forma de comunicação, uma vez que as imagens ilustravam principalmente passagens bíblicas. Desde então, "a questão da imagem se encontra inscrita no drama da história da humanidade." (SCHMITT, 2007, p. 13).

Neste sentido, Schmitt afirma que:

> A imagem medieval não "representa" Deus, os patriarcas ou os santos, nem mesmo a vida contemporânea dos homens (...). A imagem medieval presentifica, sob as aparências do antropomorfo e do familiar, o invisível no visível, Deus no homem, o ausente no presente, o passado ou o futuro no atual (SCHMITT, 2002b, p. 596).

Ou seja, a função das imagens no contexto medieval era dar vida, expressão e concretude a algo que existia apenas no imaginário das pessoas. De acordo com o papa Gregório Magno (590-604), uma das diversas finalidades que uma imagem possuía era a de ser a "bíblia dos iletrados", uma vez que muitos fiéis não sabiam ler e nem tinham acesso à Sagrada Escritura (SCHMITT, 2002b, p. 599). É importante destacar este aspecto das imagens, ou seja, complementar e reforçar o sentido das imagens mentais, que inclusive eram muito utilizadas pelos clérigos do período.

A presença das imagens na BNCC e sua utilização na formação de professores

Em termos de utilização de fontes no Ensino de História, destacamos este fragmento presente na BNCC do Ensino Fundamental:

> Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a *experiência humana*, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos *quanto de saberes*. Nessa dimensão, *o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história* (BNCC, 2018, p. 398). (os itálicos são nossos).

Ao fazer a leitura deste fragmento presente na BNCC, observamos alguns termos centrais em relação ao presente capítulo, os quais deixamos em itálico: "experiência humana" e "o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história". Neste caso, ao utilizar imagens oriundas do contexto medieval, devemos considerar que as mesmas contêm em si experiências humanas, as quais foram manifestadas por homens e mulheres daquele contexto. Ou seja, tais objetos carregam em seu conteúdo uma experiência de mundo, uma visão de mundo com valores, percepções e pensamentos diferentes dos nossos. Além disso, ao utilizar tais objetos visuais no processo de ensino de História, os mesmos são considerados como "laboratório da memória", através dos quais, desde que analisados e problematizados de forma apropriada, poderemos nos aproximar a uma "produção de um saber próprio da história".

O trabalho com imagens do período medieval no processo de formação de professores auxilia os futuros professores na compreensão de

um período no qual a linguagem visual era uma das mais difundidas. Assim, a utilização de fontes primárias no processo de formação de professores faz com que o aluno compreenda que há outras possibilidades para realizar sua práxis em sala de aula, além da utilização do livro didático. Tal práxis tem como objetivo não somente demonstrar para o/a futuro/a professor/a de História a diversidade de fontes e possibilidades de práticas educacionais voltadas para as aulas sobre o Medievo, mas também que o mesmo deve atuar em termos de pesquisa no momento de preparar suas aulas e voltar-se para o ensino (LÜDKE, 2012, p. 111-120), demonstrando, dessa forma, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino no contexto educacional.

Isso demonstra a complexidade da formação do/a professor/a de História, deixando claro que o que professores/as em formação aprendem na universidade, ou seja, a análise histórica, é a prática de um ofício:

> (...) a análise histórica é a *prática de um ofício*, e de um ofício das mais altas exigências intelectuais, que requer um conjunto de conhecimentos especializados e o domínio das teorias, dos conceitos, dos métodos e das técnicas, quase sempre provenientes das outras ciências sociais. É um ofício que supõe, portanto, processos de formação acadêmica que não podem ser suplantados pela atividade militante nem por uma atitude improvisada e aficionada – a do *amateur*, a do erudito local. É uma atitude segundo a qual se pensa que basta *querer* fazer uma análise histórica para que o milagre se produza, o que transmite a imagem de que qualquer um, fora de todo esforço de preparação, pode se dedicar às tarefas de análise histórica, deixando, além disso, semeada a ideia de que *todo relato relacionado com o passado*, sob qualquer propósito e condição, *é uma análise histórica* (SILVA, 2015, p. 105-106).

De todas as formas, em um processo de utilização de imagens oriundas do contexto medieval na formação de professores, deve-se levar em conta diversos aspectos, tais como: quem compôs a imagem; quando a mesma foi produzida; onde a mesma foi elaborada; para quem a

mesma foi composta; para que a mesma foi elaborada, entre outros. Ademais, destacar o suporte que a mesma se encontra (manuscrito, tríptico, afresco, etc...)[16] apresenta a perspectiva dos receptores, ou seja, onde aquela imagem seria vista, onde o "público alvo" teria um contato com a mesma. Por fim, considerando que tais objetos partem de um processo de composição voltado para questões de visão de mundo, questionamentos principalmente voltados para o silêncio (BURKE, 1996) – ou seja, informações que as fontes não apresentam, porém, que faziam parte do contexto – devem ser enfatizados pelo professor formador, justamente para fazer com que os futuros professores pensem e reflitam sobre a imagem no contexto no qual a mesma foi produzida, evitando, assim, interpretações anacrônicas.

Em termos formação de professores, portanto, a utilização de imagens em sala de aula proporciona um momento rico para o debate e para a ampliação das possibilidades de interpretação histórica por parte dos alunos. De acordo com Oliveira e Mazzurana:

> O conhecimento deve trazer contribuições que situem o ser humano no mundo, possibilitando o reconhecimento da unidade e da complexidade humana. Como o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico será muito importante integrar a História à Arte e a outros campos do conhecimento. A nosso ver, essa integração disciplinar das diferentes áreas do conhecimento, é uma forma de resgatar a totalidade do homem nas várias dimensões: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento (OLIVEIRA e MAZZURANA, 2009, p. 3).

16. Sobre os suportes de fontes visuais, consultar o site do projeto Fontes para o Ensino de História Medieval, coordenado pelo Prof. Dr. Luciano José Vianna. Deve-se destacar que a página vem sendo atualizada a cada semestre com a inclusão de novos verbetes, já constando alguns voltados para o contexto textual, iconográfico, musical, entre outros. Disponível em: https://fontesmedievais.wixsite.com/fontesdomedievo. Acesso em: 31 out. 2020.

A formação holística do professorado, portanto, é um aspecto que deve ser resgatado no processo de sua formação, principalmente com o intuito de recuperar e se aproximar à complexidade humana. Neste sentido, a utilização de imagens no processo de formação de professores pode significar uma tentativa de recuperação da totalidade do homem, algo perdido principalmente em termos educacionais atuais, como já explicado quando abordamos as palavras de Hilton Japiassú no início deste capítulo. Neste mesmo caminho, encontramos o pensamento de Edgar Morin sobre o pensamento complexo:

> O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2000, p. 15).

Recuperamos aqui as palavras de Edgar Morin para propor que através da utilização de fontes visuais medievais na formação de professores de História possamos, portanto, fazer com que os futuros professores possam se aproximar à "condição humana" em termos de expressão de pensamento daqueles homens e mulheres tão distantes de nós em termos temporais, com o intuito de entender suas manifestações culturais e, assim, compreender o seu pensamento.

Algumas possibilidades de usos de fontes visuais medievais na formação de professores

No intuito de proporcionar uma análise o mais ampla possível, decidimos fazer o exercício a seguir somente com uma imagem. Entretanto,

este exercício, o qual não se trata de algo exaustivo em termos metodológicos, pode ser realizado com outras imagens.

A imagem selecionada intitula-se "Clérigo, cavaleiro e camponês", uma iluminura do *Li livres dou santé*, datado do final do século XIII, e que está localizada no manuscrito Sloane 2435, fólio 85, da British Library.[17] Ou seja, uma imagem que representa as chamadas três ordens, "uns oram, outros combatem, outros, enfim, trabalham", para recuperar as palavras de Aldaberon de Laon (c. 947-1030), do século XI, séculos antes da imagem selecionada ter sido produzida:

> A sociedade dos fieis forma um só corpo, mas o Estado compreende três. Porque a outra lei, a lei humana, distingue duas outras classes: com efeito, nobres e servos não são regidos pelo mesmo estatuto. Duas personagens ocupam o primeiro lugar: uma é o rei, a outra o imperador; é pelo seu governo que vemos assegurada a solidez do Estado. O resto dos nobres tem o privilégio de não suportar o constrangimento de nenhum poder, com a condição de se abster dos crimes reprimidos pela justiça real. São os guerreiros, protetores das igrejas; são os defensores do povo, dos grandes como dos pequenos, enfim, de todos, e asseguram ao mesmo tempo a sua própria segurança. A outra classe é a dos servos: esta raça infeliz apenas possui algo à custa do seu penar. Quem poderia, pelas bolas da tábua de calcular, fazer a conta dos cuidados que absorvem os servos, das suas longas caminhadas, dos seus duros trabalhos? Dinheiro, vestuário, alimentação, os servos fornecem tudo a toda a gente. Nem um só homem livre poderia subsistir sem os seus servos. A casa de Deus, que acreditam uma, está pois dividida em três: uns oram, outros combatem, outros, enfim, trabalham. Estas três partes que coexistem não suportam ser separadas; os serviços prestados por uma são a condição das obras das outras duas; cada um por sua vez encarrega-se de aliviar o conjunto. Por conseguinte, este

17. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Cleric-Knight-Workman.jpg. Acesso em: 31 out. 2020.

> triplo conjunto não deixa de ser um; é assim que a lei pode triunfar, e o mundo gozar da paz. (ALDABERON DE LAON, 2000, p. 91).

Em relação a este tema, uma das principais publicações é a de Georges Duby sobre as três ordens, com o livro intitulado *As três ordens ou o imaginário do feudalismo* (1982). O fragmento acima representa a visão de mundo de Aldaberon de Laon no século XI, ou seja, uma visão de mundo clerical, elaborada a partir de critérios próprios de seu pensamento, o que não correspondia à realidade, principalmente social. São três partes que coexistem e que "não suportam ser separadas", ou seja, são representadas, mentalmente, vivendo em uma unidade, cada uma cumprindo a sua função. Esta representação mental, elaborada no século XI, permaneceu no tempo e foi materializada na imagem que destacamos acima, composta no século XIII. Além disso, tal imagem – ou outras imagens medievais que representam a ideia das três ordens – também pode ser encontrada hoje em livros didáticos de História que abordam o conteúdo de História Medieval.

Mas, como trabalhar com a imagem que representa as "três ordens" em um contexto de formação de professores? Como analisá-la em sala de aula de forma que os futuros docentes possam compreender melhor e com mais amplitude o significado da mesma na sociedade na qual foi produzida? Em termos críticos, como trabalhar a mesma "deslocando-se" do tema que está sendo representado e tentando observar, de forma crítica, os "silêncios" que a imagem apresenta? Como trabalhar com esta imagem de forma a se aproximar da "realidade social" que a mesma não apresenta? Um possível caminho para a realização de tais tarefas pode ser visto nas palavras de Oliveira e Mazzurana:

> Nesse processo, é necessário conhecer a especificidade da linguagem visual, seus limites e possibilidades. A imagem deve ser olhada, questionada, para que história e memória sejam entendidas. Olhar não é simplesmente ver, nem observar com mais ou menos competência. A leitura de imagens

> implica compreensão, entendimento, significação e consciência. A apreciação e análise das imagens artísticas tornam o nosso olhar mais atento às representações e aos seus significados, contribuindo para a compreensão que temos de nós mesmos e, consequentemente, da realidade. Para isso é preciso ir além do que se vê, rompendo com a superficialidade do visível e imediato e aprofundar o diálogo possível e implícito na obra (OLIVEIRA e MAZZURANA, 2009, p. 3).

A seguir, elencamos algumas possibilidades de análise desta imagem na formação de professores, as quais, inclusive, realizamos em nossa experiência em sala de aula no contexto universitário.

1 – Uma representação mental clerical

Já comentamos que esta imagem é um produto de uma mentalidade clerical, uma representação feita a partir de ideias e concepções de mundo particulares a um restrito grupo social no Medievo. Assim, a mesma poderia não corresponder à forma de pensamento dos demais grupos sociais. Portanto, esta imagem é uma representação restritiva, não correspondendo à totalidade de grupos sociais existentes no período.

Por outro lado, deve-se destacar também que a relação entre os três personagens na imagem não apresenta um confronto, mas sim, em primeiro lugar, um *diálogo* – entre o clérigo e o cavaleiro, o que pode ser visto através dos gestos dos dois personagens – e, em segundo lugar, uma *observação* – por parte do camponês, o qual apenas observa o diálogo dos dois personagens segurando em suas mãos uma espécie de pá representando o seu local social, a sua função social. Isso fica mais visível quando confrontamos a imagem, composta no século XIII, com a proposta de Aldaberon de Laon, escrita no século XI: de acordo com o clérigo, tais partes estão em uma coexistência e "não suportam ser separadas", e todas dependem dos serviços prestados pelas mesmas, ou seja, na mentalidade clerical trata-se de uma representação de coexistência social.

2 – Funções sociais e relações de poder

Segundo Macedo, as imagens, quando priorizadas no processo de ensino "deixam de ser vistas apenas como suporte da informação escrita, passando a ser um testemunho direto do mundo medieval" (2016, p. 121). Mesmo não sendo uma imagem que corresponda ao pensamento de todos os grupos sociais existentes no período, a mesma apresenta alguns grupos sociais, os clérigos, os cavaleiros e os camponeses. Ao realizar uma análise, em primeiro lugar observamos a diferença nas vestimentas dos personagens, além do fato de que cada um deles porta um elemento que o diferencia dos demais e "localiza" suas "funções" na sociedade. Em primeiro lugar, temos o clérigo, representado com vestes azuis e marrons e com a sua tonsura bem destacada, indicando o seu lugar na sociedade, ou seja, aquele que ora. Depois, ao seu lado esquerdo, e no centro da imagem, temos o cavaleiro, vestido provavelmente com uma cota de malha e uma túnica azul, além do fato de estar segurando uma das ferramentas do seu ofício, um escudo, o qual apresenta um sinal heráldico. Por fim, no lado esquerdo da imagem temos o camponês, segurando uma pá, representando o seu trabalho com a terra.

Feita esta primeira aproximação, observamos que alguns personagens dialogam na imagem, precisamente o clérigo e o cavaleiro, os quais gesticulam com as mãos. Os gestos das mãos, detalhe primordial na análise das imagens medievais (PERNOUD, 1984, p. 95-96; LE GOFF, 2006, p. 145; SCHMITT, 1990, p. 15), indicam uma possível "conversação" entre estes dois grupos destacados da sociedade, e o camponês apenas direciona sua cabeça para os dois e observa a "conversação", sem se manifestar fisicamente com gestos. Ou seja, o diálogo está sendo realizado por dois grupos que manifestavam o seu poder no contexto, cada um da sua forma, e deste diálogo fica de fora um personagem que não apresentava destaque em termos de poder social. Esta imagem, portanto, também pode ser analisada em termos de relação de poder entre distintos grupos sociais do período, o que, de certa forma, também se reflete em termos documentais (BARTHÈLEMY, 2002, p. 465-476).

3 – Um mundo dos camponeses

Embora o fragmento de Aldaberon de Laon destacado anteriormente apresente a ideia de que os camponeses, ou seja, "esta raça infeliz", demonstrava um destacado esforço em seu trabalho diário, com seus "duros trabalhos", além de fornecer "dinheiro, vestuário, alimentação" aos demais grupos, de forma que nenhum "homem livre poderia subsistir sem os seus servos", observamos na imagem a sua total ausência de manifestação de poder, sendo o personagem representado quase estático, com somente seus olhos movimentando-se para o lado para observar a conversação entre o clérigo e o cavaleiro. O camponês apenas observa e seu único movimento (olhar) é voltado para a atenção à conversação.

Neste sentido, poder-se-ia trabalhar na formação de professores os demais momentos nos quais o mundo camponês se destaca, até mesmo como em outras fontes visuais e textuais, de forma a complementar as informações sobre este grupo social. Trata-se, portanto, de dar dinamicidade à fonte, não somente contextualizando-a para os futuros professores, mas também abordando possibilidades que, inicialmente, a mesma não apresenta. De acordo com Nilton Mullet Pereira:

> (...) a história do medievo contada nos livros é disciplinada, fria e não problematizada. É uma narrativa "descritiva e factual", e ainda contínua, sem desvios ou linhas de fuga. Trata-se de uma narrativa em negativo, ou seja, desenha-se uma dominação contra a qual não existem movimentos, *nem revoltas camponesas*, nem tabernas onde bebiam os jovens estudantes, nem heresias que contestaram o poder da igreja, nem mulheres como Cristine de Pisan ou Hildegarda de Bingen, que se voltavam contra aquela sociedade, conhecida apenas por ser masculina e guerreira (PEREIRA, 2017, p. 174). (os itálicos são nossos).

4 – A diversidade social: onde estão os demais grupos sociais?

Estamos diante de uma iluminura que apresenta três grupos sociais no contexto do século XIII, mas que, em sua gênese, no século XI, como vimos no texto de Aldaberon de Laon, também já apresentava esta ideia: clérigos, cavaleiros e camponeses. Neste caso, seria interessante trabalhar com os alunos os "silêncios" da imagem, ou seja, os demais personagens sociais do período e que não estão presentes na iluminura. Se voltarmos o nosso olhar para o contexto citadino, encontraremos mercadores, burgueses, artesãos, entre outros personagens que demonstram uma diversidade social neste cenário. Assim, trabalhar com representações também indica trabalhar com ausências, e, neste caso, as ausências de outros grupos sociais concomitantes ao período da imagem (século XIII) podem ser destacadas no sentido de problematizar o objeto analisado para que os professores e professoras em formação possam elaborar um pensamento crítico em relação a tais fontes: pertencem a um determinado pensamento de um determinado grupo social e, assim, refletem o pensamento deste determinado grupo.

5 – Um mundo somente dos homens? E onde estão as mulheres?

O mundo religioso no Medievo era composto, em sua maior parte, por homens. E estes, que patrocinaram obras textuais, visuais, arquitetônicas, etc..., "imprimiram" nas mesmas suas visões de mundo. De acordo com Paul Ricœur, "as manipulações da memória (...) devem-se à intervenção de um fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas da memória", deixando claro que o que a ideologia "busca legitimar é a autoridade da ordem ou do poder" (RICŒUR, 2018, p. 95-96). Uma das principais abordagens que podemos fazer em relação a esta iluminura, portanto, refere-se a um mundo silenciado historicamente, mas que, aos poucos, em termos historiográficos contemporâneos, tem sido cada vez mais resgatado e destacado nas pesquisas históricas: o

mundo das mulheres medievais. Considerar esta imagem como uma representação da realidade é considerar a inexistência das mulheres, as quais, no século XIII, já se faziam presentes em diversos cenários sociais: no âmbito da religião, da escrita, da realeza, entre outros. Portanto, é equivocado considerar o período medieval como um contexto de ausência feminina, e isso deve ser abordado em termos de formação de professores para que se manifeste também no contexto do Ensino de História na educação básica.

Graças ao movimento feminista ocorrido nos anos 60 do século XX, tanto em um contexto norte americano quanto em um contexto europeu, nas décadas seguintes os estudos sobre o mundo feminino adentraram o contexto universitário, o que fez surgir diversas pesquisas e publicações sobre o cenário histórico feminino (SCOTT, 1992, p. 63-95). Em termos historiográficos, também se destaca deste período abordagens como a chamada história vista de baixo (SHARPE, 1992, p. 39-62) ou os estudos subalternos (GUNN, 2011, p. 196-203), os quais fizeram com que cenários temáticos até então não trabalhados em termos universitários se destacassem cada vez mais nas páginas de publicações e em apresentações de eventos. Posteriormente, tal perspectiva expandiu-se para outros cenários culturais, como, por exemplo, o cinematográfico (VIEIRA, 2009, p. 49-81). No caso deste, por exemplo, cada vez mais notou-se a presença de protagonistas femininas nos filmes históricos. Este cenário, aos poucos, para entrar em nossa seara de atuação, também foi se modificando em termos de históricos medievais, principalmente com a utilização de obras de autoria feminina no Medievo, o que cada vez mais tem se destacado em termos universitários brasileiros, principalmente com obras de autoria feminina traduzidas ao português, como Trótula de Ruggiero (século XI) – (TRÓTULA, 2018) –, Catarina de Siena (1347-1380) – (SIENA, 2016) – e Christine de Pizan (1363-1430) – (PIZAN, 2012) –, trabalho de tradução de obras medievais femininas para o português que, em nossa opinião, deveria ser constantemente incentivado e realizado em nosso cenário nacional.

Neste sentido, é necessário, e urgente, principalmente em termos sociais, que se introduza definitivamente o cenário feminino no contexto de formação de professores e professoras de História para se refletir também no Ensino de História nos currículos escolares, o que poderia trazer, em termos de formação cidadã, uma consciência de igualdade histórica. De acordo com Selva Guimarães e Marcos Silva, "a escola se apresenta como um espaço de acolhimento, inclusão, respeito, de 'resgate' (palavra bastante utilizada) de identidades e culturas múltiplas" (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 45) e, portanto, devemos formar professores e professoras conscientes da necessidade da abordagem da perspectiva feminina no Ensino de História. Neste sentido, teríamos, gradativamente, novos cidadãos e cidadãs conscientes da participação feminina na história, favorecendo o destaque da presença feminina em diversos contextos históricos. Recuperando as palavras de Bernadete A. Gatti:

> a educação pode ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimentos e de formadora de valores. Não se formam valores significativos sem uma base de conhecimento, seja o conhecimento de si, seja o do outro, das comunidades humanas (...)" (2016, p. 37).

Considerando que a formação de professores é o momento no qual estão sendo formados/as os/as futuros/as professores/as dos/as futuros/as cidadãos e cidadãs do país, trabalhar na formação dos mesmos com temas chave e sensíveis, como é a história das mulheres, serviria para conscientizar sua práxis pedagógica em sala de aula, reorganizando a divisão temática que aborda personagens femininos e masculinos na história medieval. Entretanto, para tal, seria necessária, também, uma reformulação em termos de escolhas de temas a serem trabalhados na formação docente, de forma a inserir o mundo feminino em termos históricos medievais, e, por outro lado, acrescentando tais temas às propostas já estabelecidas em documentos como a BNCC e em livros didáticos.

Conclusão

O que apresentamos neste capítulo é uma proposta de análise de imagens produzidas no Medievo e que podem ser abordadas no âmbito da formação de professores. Obviamente outras possibilidades de abordagem e de análise poderiam ser destacadas, porém, devido a questões de espaço, destacamos somente algumas, o que não impede que em outra oportunidade possamos nos aprofundar no tema em questão.

De todos os modos, o que desejamos destacar como aspecto principal neste capítulo é a importância da atitude interdisciplinar no momento da formação de professores, proporcionando o contato com outras áreas do conhecimento o que, consequentemente, se reflete na formação dos alunos no sentido de compreender de forma mais ampla e complexa algumas questões voltadas para o período medieval. Assim, proporcionar uma reflexão ampla em termos de formação docente é também fazer com que os futuros professores e professoras possam ser reflexivos em termos de formação dos cidadãos e cidadãs no momento do ensino de História em sala de aula na Educação Básica.

Sobre os autores:

Luciano José Vianna é professor adjunto de História Medieval da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. Doutor em *Cultures en contacte a la Mediterrània* pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Pós-doutor em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Institut d'Estudis Medievals (UAB-IEM). É um dos fundadores e um dos diretores da *Roda da Fortuna – Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo* (www.revistarodadafortuna.com). Coordenador do *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística da Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. E-mail: luciano.vianna@upe.br

Juliana Gomes Rodrigues é graduada em História pela Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina e graduanda em bacharelado em Direito pela Faculdade de Ciências Aplicadas de Petrolina (FACAPE). E-mail: julianag-rodrigues@outlook.com

Fontes

ALDABERON DE LAON. As três ordens (séc. XI). In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**. Textos e testemunhas. São Paulo: Editora da Unesp, 2000, p. 91, documento 71.

CATARINA DE SIENA. **Cartas completas**. São Paulo: Paulus, 2016.

CHRISTINE DE PIZAN. **A cidade das damas** (1405). Tradução e apresentação de Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2012.

"Clérigo, cavaleiro e camponês". **Li livres dou santé** (final do século XIII). Ms Sloane 2435, fólio 85. British Library. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Cleric-Knight-Workman.jpg. Acesso em: 31 out. 2020.

TRÓTULA DI RUGGIERO. **Sobre as doenças das mulheres** (séc. XI). Florianópolis: UFSC/DLLE/PGET, 2018.

Bibliografia

BARROS, José d'Assunção. **Fontes históricas**. Introdução aos seus usos historiográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2019a.

BARROS, José d'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019b.

BARTHÉLEMY, Dominique. Senhorio. In: **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 2. São Paulo: Edusc, 2002, p. 465-476.

BATANY, Jean. Escrito/oral. In: **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 1. São Paulo: Edusc, 2002, p. 383-395.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. **Las escuelas históricas**. Madrid: Akal, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

BURKE, Peter. **Hablar y callar**. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Editora Estampa, 1982.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2012.

GATTI, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016, p. 35-48.

GUIMARÃES, Selva e SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2012.

GUNN, Simon. **Historia y teoria cultural**. València: Publicacions Universitat de València, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. In: LE GOFF, Jacques. (Org.). **A História Nova**. São Paulo: M. Fontes, 1990, p. 25-64.

LE GOFF, Jacques; TROUNG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2012, p. 111-120.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. Leandro Karnal (Org.). São Paulo: Contexto, 2016, p. 109-125.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha e MAZZURANA, Marilda. Prática de ensino de História: o uso da imagem na Idade Média. In: **Anais da VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais; I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais. O conhecimento do homem e da natureza nos clássicos**. 2010. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2009/trabalhos.html. Acesso em: 2 nov. 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. Helenice Rocha, Luis Reznik, Marcelo de Souza Magalhães (Orgs.). Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 169-184.

PERNOUD, Régine. **A mulher no tempo das catedrais**. Lisboa: Gradiva, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Vol. 5, Núm. 1, p. 09-22, jan/abr 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2015.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Juliana G. **O diabo e os demônios nas produções visuais no Ocidente medieval (XII-XV)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) - Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina, 2019.

SALES, Marta Helena Batista Machado de. **As produções imagéticas dos livros didáticos de História e a construção do conhecimento discente**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SCHMITT, Jean-Claude. Clérigos e leigos. In: **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 1. São Paulo: Edusc, 2002a, p. 237-250.

SCHMITT, Jean-Claude. Imagens. In: **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Vol. 1. São Paulo: Edusc, 2002b, p. 591-605.

SCHMITT, Jean-Claude. **La raison des gestes: dans l'occident médiéval**. Paris: Éditions Gallimard, 1990.

SCHMITT, Jean-Claude. **O Corpo Das Imagens**. São Paulo: Edusc, 2007.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FUCHS, Cláudia; COSTA, Carlos Odilon da. Universidade, pesquisa e docência: reflexões críticas sobre os abusos do atual governo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Vol. 13, Num. 32, p. 1-19, jan/dez 2020.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: **A escrita da História**. Novas perspectivas. Peter Burke (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 1992, p. 63-95.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: **A escrita da História**. Novas perspectivas. Peter Burke (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 1992, p. 39-62.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Os estudos medievais no Brasil e o diálogo interdisciplinar. **Medievalis**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2013.

SILVA, Renán. O ofício de historiador não é uma prática espontânea. In: **Lugar de dúvidas**. Sobre a prática da análise histórica. Breviário de inseguranças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 105-113.

VIANNA, Luciano J. Reflexões iniciais sobre formas de ensino de História Medieval na formação de professores. In: Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade; Diego Kenji de Almeida Marihama; Miranilde Oliveira Neves; Wanderlei Salvador. (Org.). **Gestão Educacional e Formação Docente**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, v. 2, p. 320-324.

VIANNA, Luciano J. Reflexões sobre a formação docente para a Educação Básica na disciplina História Medieval I. **Práxis educacional**, Vol. 16, Num. 42, p. 461-483, 2020.

VIANNA, Luciano J. e RODRIGUES, Juliana G. História e imagem: o diabo nas representações visuais medievais. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria Sousa. (Org.). **Aprendendo História**: Ensino & Medievo. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, Vol. 1, p. 75-84.

VIEIRA, Yara Frateschi. A Paixão de Joana d'Arc, segundo Dreyer. In: MACEDO, José Rivair e MONGELLI, Lênia Márcia (Orgs.). **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, p. 49-81.

O Mediterrâneo Medieval Muçulmano na Formação dos Professores de História

Aline Dias da Silveira

> "O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio" (BNCC, 2018, p. 420)

História Pré-Moderna e a BNCC: o que é preciso aprender?

Meu trabalho como formadora de professores-pesquisadores na área de História Medieval sempre foi repleto de questionamentos, tantos meus, de meus colegas, como da sociedade como um todo. Questionamentos que me levaram a reflexões, ressignificações, adaptações e transformações do conteúdo, da metodologia, bem como da linha de ensino orientadora e prática que sigo. De fato, estes questionamentos se fizeram presentes desde a época que lecionei em escolas públicas da Grande Porto Alegre. O principal questionamento, desde aquela época, foi de que forma a aprendizagem de História poderia contribuir para a transformação da vida das pessoas, na expansão do modo de compreender o mundo e a si mesmas. Afinal, eu acredito que educação é transformação, não só de quem aprende e se transforma, mas também daqueles que serão impulsionados pela transformação destes, sendo um fator multiplicador que a educação carrega consigo.

Dentro deste questionamento principal, aparecem outras questões como: o que uma história pré-moderna, antiga e medieval, poderia

oferecer para o desenvolvimento de brasileiros? Parece que essa também foi a pergunta feita nas primeiras discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de História, no debate público acirrado, entre os anos de 2015 e 2016. Preocupados com a eliminação de uma história eurocêntrica e descolonizada, as primeiras versões apresentadas ao público não apresentavam espaço nos currículos escolares para a chamada história antiga e medieval. Essa primeira proposta eu defini, em outro texto, como "jogar o bebê fora, junto com a água do banho" (SILVEIRA, 2019, p. 141). Nessa exclusão, presente na primeira versão, havia muitos problemas, os quais poderiam ser contra-argumentados pelos seguintes pontos:

> 1. As histórias antiga e medieval não são histórias que pertencem à Europa, mas à humanidade, da qual fazemos parte, bem como a história de qualquer outro território do globo terrestre, também nos pertence. Todas as histórias contadas são nossas histórias, enquanto humanidade;
> 2. A transferência do foco da História da Europa para o Brasil segue o mesmo paradigma ocidental centralista e colonizador. Não adianta criticar uma prática para segui-la em outra direção. É preciso descontruir o próprio paradigma excludente;
> 3. A história pré-moderna não precisa restringir-se a um continente, pois, na realidade, os três continentes, africano, asiático e europeu, estiveram interligados economicamente e culturalmente neste período;
> 4. Excluir o ensino e, por consequência, a aprendizagem crítica da história do mundo é inibir e até impossibilitar uma perspectiva descolonizadora sobre esta história, pois a partir de nossa experiência latino-americana e brasileira podemos olhar para outras territorialidades de forma diferente e contribuir para novas perspectivas sobre esta história, construir novos paradigmas, mais inclusivos e menos hierarquizantes. Pois o conhecimento emancipatório deve reconhecer o carácter multidimensional do ser e da sociedade e ter consciência de que não se poderia isolar uma parte do todo, mas também as partes não podem ser separadas umas das outras. (EDGAR MORIN, 2011, p. 35).

Ao longo de tantas discussões, a última versão da BNCC acabou por contemplar temas da história antiga e medieval tradicional que já vinham sendo trabalhados, sem as reflexões e modificações que indicariam uma crítica ao antigo paradigma. No entanto, um objetivo do conhecimento, dentro da temática do 6º ano "lógicas de organização política", mostra um passo importante para uma visão mais ampla: "O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio" (BNCC, 2018, p. 420).

A considerar este passo dentro da BNCC, a seguir, desenvolverei sobre o paradigma de educação global, apresentado por Edgar Morim na obra *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro,* alinhando-o com a proposta do ensino de história medieval. Por fim, apresentarei possibilidades experimentadas por mim e meus estudantes em sala de aula, tanto pela sensorialidade (a transformação do espaço de aprendizagem e reflexão), como pela história digital, através do recurso *My Maps* da plataforma Google.

Adianto, aqui, uma das conclusões sobre estas experiências. Preocupada em transformar minhas aulas em exemplos, para que os estudantes do curso de História pudessem aplicar outras metodologias em sua vida profissional, especialmente em relação ao Islã medieval, atingi (quase sem querer) outro objetivo: a ampliação da motivação para a aprendizagem do conteúdo crítico de história medieval. Por esses caminhos, entre BCNN, ensino global descolonizador e antigas/ novas tecnologias, trarei, aqui, o mediterrâneo medieval muçulmano para a reflexão sobre a formação de professores de História.

Uma aprendizagem global da História, historicidade e consciência histórica

Em 1999, a pedido da UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Edgar Morin publica a obra *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, a qual ele mesmo define

como um texto que antecederia qualquer guia ou compêndio de ensino. Os saberes "fundamentais" para a educação do futuro deveriam ser desenvolvidos em todo lugar, de acordo com modelos e regras próprias a cada sociedade e cada cultura (MORIN, 2011, p. 15). Nesta obra, Morin coloca que uma educação adequada para uma sociedade mundial mais solidária e consciente de suas responsabilidades deveria sempre ter como orientação o contexto, o global (as relações entre o todo e as partes), o multidimencional e o pensamento complexo. A seguir apresentarei essas quatro perspectivas orientadoras para educação, relacionando-as com a ideia de historicidade (Heidegger) e consciência histórica de Jörn Rüsen, tendo consciência de que as perspectivas apontadas por Morin também se entrelaçam com a seguinte proposição da BNCC (talvez, tenham até servido de base para a mesma):

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (2018, p. 14).

Sobre o *contexto*, Morin diz que as informações adquirem sentido no contexto (2011, p. 34), ou seja, qualquer informação isolada de seu contexto também é isolada de sentido. Assim, informações abstratas, conceitos, epistemologias só tomam sentido na educação a partir de seu contexto, tanto de produção como de recepção e reformulação, ou até mesmo, ressignificação. No caso do contexto atual da historiografia referente a épocas pré-modernas, urge a necessidade do conhecimento e crítica de como e onde foram produzidas e como poderíamos construir novos contextos de produção historiográfica a partir da experiência brasileira e latino-americana, bem como ressignificá-las em meio a demandas atuais políticas e sociais.

O *global* seria mais que o contexto, pois seria o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa forma, uma sociedade seria mais que um contexto, seria o todo organizador de que fazemos parte (2011, p. 35). O todo teria qualidades que as partes isoladas não alcançariam separadamente, apenas reunidas na constituição do todo. Por esta perspectiva, aprender uma história do Brasil isolada de uma história da Europa e da África ao longo do tempo, seria um erro tão grande quanto estudar uma história da Europa isolada da África e da Ásia. Enquanto história da humanidade, as histórias de todas essas territorialidades (partes) alcançam seu maior sentido quanto entendidas como um todo interligado, sejam pela experiência humana ou pelas transformações ambientais. Como coloca a BNCC: "desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento" (2018, p. 14).

Morin lembra que unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são *multidimensionais*. Pois, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional, e a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa (2011, p. 35), por exemplo. O conhecimento adequado deveria reconhecer esse caráter multidimensional e trabalhar com a interrelação dessas dimensões.

A educação e o conhecimento devem enfrentar a *complexidade*. *Complexus* significa "o que foi tecido junto". A complexidade se faz presente a partir da identificação que elementos diferentes são inseparáveis e constitutivos do todo, como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico e assim por diante. Este tecido complexo seria interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2001, p. 36).

Na longa tradição ocidental filosófica, incontáveis foram as tentativas de responder à questão do que seria o ser, o que o forma e o que o constitui. Quando Heidegger se propôs responder essa questão em

1927, percebeu que para falar do ser é necessário pensar primeiro como as constituições temporais formam o ser que tem a consciência de estar no mundo, o *Dasein* (Heidegger 2006/1927), ou seja - com perdão à simplificação - a relação ser, tempo e espaço na formação da consciência humana. Nos desdobramentos dessa questão, para entender as possibilidades de ações práticas do pesquisador-professor de história, a partir das perspectivas apresentadas acima, adentremos um pouco no conceito de consciência histórica desenvolvido por Jörn Rüsen. Já que, entre as muitas interpretações e os muitos desdobramentos da relação tempo e ser, desenvolvida por Heidegger, encontramos na História do século XX autores conhecidos e lidos no Brasil, como Reinhart Kosellek e seu discípulo Jörn Rüsen, sendo que esse último é o que mais se preocupa com a formação da consciência histórica na formação do indivíduo. Aqui, nos interessa o conceito de historicidade[1], como enlaçamento entre o passado e o futuro, no acontecer (ARAÚJO 2013, p. 39). Na obra de Rüsen, quando esse afirma que "consciência Histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana" (RÜSEN, 2010, p. 58), o autor denomina de "orientação do agir (ou sofrer) humano no tempo" (RÜSEN, 2010, p. 58-59) a operação mental que forma essa consciência. A partir desta tradição de pensamento, é possível conceber a imagem do indivíduo/humanidade evocada no início deste trabalho, pois o aprendizado histórico pode ser definido, então, como um processo de interpretação de experiências, orientadas no tempo, que resulta na produção de narrativas. Tais narrativas responderiam às necessidades da vida humana prática, constituindo a base para a formação de identidades e a elaboração de decisões a serem tomadas tendo como perspectiva o futuro.

---

1. A análise da historicidade da pre-sença busca mostrar que esse ente não é "temporal" porque "se encontra na história", mas, ao contrário, que ele só existe e só pode existir historicamente porque, no fundo de seu ser é temporal. Todavia, a pre-sença deve ser chamada de "temporal" também no sentido de ser e estar no tempo. Mesmo sem uma construção historiográfica dos fatos, a pre-sença, de fato, precisa e se vale de calendário e relógio. Ela faz a experiência do que "com ela" acontece, como acontecendo "no tempo" (HEIDEGGER 2005, § 72, p. 181).

A consciência histórica expandida através de uma perspectiva global, multidimensional e interconectada construiria ferramenta para um agir num mundo (Rüsen) também global. No entanto, o global vivido hoje está fragilmente pautado pela informação descontextualizada, fragmentado pela exclusão e isolamentos. Por outro lado, a perspectiva de uma história global descentralizada tanto pelo conteúdo como pela perspectiva, e conectada, seja pela longa duração ou pela sincronia, tem o potencial para a expansão da consciência histórica na direção de um ensino global de história. Essa expansão também depende da possibilidade de o indivíduo movimentar sua consciência através de uma longa historicidade e aí está a necessidade de o ensino de história tratar do maior número e variedade de histórias humanas no tempo. O indivíduo que está consciente da longa temporalidade humana depara-se com sua finitude para enfrentá-la com a ação e não com a negação. Permanecer apenas com a história do próprio bairro ou do próprio país é limitar as perspectivas da ação humana e dar espaço para o medo e a insegurança.

Histórias globais para experiências globais (SILVEIRA, 2019, p. 231). Mais que em outros tempos, o presente passado e o presente futuro de Agostinho de Hipona[2] apresentam para nós todo o sentido e nos faz perceber que o conceito de historicidade é ontológico à construção do pensamento humano. O ensino desta era não pode ser entendido como global pela conectividade tecnológica, mas pela consciência de conexão. Assim, porque - como os filósofos de Hipona e Freiburg já colocaram - a consciência humana não se dá fora ou sem o tempo; a pesquisa, o ensino e a aprendizagem de história das sociedades pré-modernas devem assumir sua responsabilidade na formação dessa consciência, que tem o potencial para agir neste mundo.

---

2. "O que agora claramente transparece é que nem há tempos futuros nem pretéritos. É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das coisas presentes, presente das futuras. Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras" (Agostinho de Hipona, 2001, XI, 20, p.310).

A considerar o acesso *online* à bibliografia, às edições e traduções de fontes primárias, aos mapas antigos e medievais digitalizados, filmes e documentários, a proposta de descolonização é viável tanto para ensino superior como fundamental e médio. Descentralizar, conectar e expandir a experiência espaço-temporal da consciência histórica, essas são as chaves para renovarmos não só o ensino de História nas instituições educacionais, mas a formação histórica mais abrangente. Com essas chaves de agência, é possível construir narrativas individuais que transcendam a si mesmas, inserindo-as em uma narrativa da humanidade, onde as temporalidades devem ir além das gerações mais próximas, romper com o nacional, e ser global em todas as dimensões. Pensar na formação deste indivíduo que se apropria dos séculos de História humana como sendo a sua própria, sem centros ou periferias, de forma que as histórias da Ásia, da África, das Américas e Europa também o constitui.

O Mediterrâneo muçulmano medieval nas práticas de aprendizagem de História

Como foi colocado acima, a história medieval precisa ser entendida pela conexão materialmente real dos três continentes. Precisamos ter como ponto de partida o entendimento de que as regiões ao redor do mar Mediterrâneo não ficaram isoladas durante o período medieval, nem mesmo a Europa. Ao contrário disso, ocorreu um fluxo mais intenso de trocas culturais e materiais que na antiguidade, por causa da expansão muçulmana. Um referencial para tratar deste aspecto é o livro *Before European Hegemony* de Janet Abu-Lughod (1989), no qual a autora coloca que o mundo do século XIII seria muito impressionante por não apresentar um único centro hegemônico e ter as diferentes regiões continentais em conexões, sob diversos prismas de organização (ABU-LUGHOD, 1989, p. 4).

O plano de ensino que construí, a partir da minha experiência de pesquisa e de docência, segue três eixos orientadores e interrelacionados:

entrelaçamentos transculturais, relações intraculturais (a diversidade dentro de uma cultura), movimento geo-cronológico do programa das aulas. Por exemplo, as aulas sobre o Islã seguem cronologicamente a expansão muçulmana da Península Arábica, para Síria, norte da África e Península Ibérica, fazendo o périplo do mar Mediterrâneo. Devo informar que a disciplina de História Medieval é obrigatória, do segundo semestre do curso, e que tem 45 estudantes matriculados(as) regularmente, mas ocupa apenas um semestre na grade do curso. Ou seja, ao optar por trabalhar com as sociedades muçulmanas, bizantinas e europeias em um semestre, precisei articular uma narrativa para a disciplina que as articulassem, pois não haveria tempo para abordá-las em separado. Assim, mesmo que uma aula tenha foco na África Medieval, por exemplo, acabo por evidenciar também as conexões com a região da Índia, da Península Arábica, com o comércio e a política bizantina, Península Ibérica e outras regiões da Europa.

É por esta perspectiva de conexões que desenvolvi atividades que pudessem dar conta da experiência conectiva de entender a história medieval. A seguir, apresentarei dois projetos que trabalham os conteúdos das aulas em consonância com exercícios de colaboração, compartilhamento, criação e produção, seja digital ou performática. Nestes projetos trabalhei com o princípio de ensino-aprendizagem ativa, considerando que os estudantes do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina são formados em licenciatura e bacharelado concomitantemente. Assim, os projetos incluem tanto a pesquisa, como planejamento e elaboração de um produto que possa ser utilizado no ensino de história em escolas como material paradidático. O primeiro projeto exige atividades de levantamento bibliográfico e iconográfico, entendimento das normas da ABNT, criatividade, colaboração, identificação do público alvo, utilização do meio digital e síntese do pensamento. O segundo projeto propõe uma aprendizagem por experiência sensível, na qual o fator multidimensional, nomeado por Edgar Morin, do ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional é mobilizado através

da transformação do ambiente de aprendizagem e experiência sensorial do paladar e da performance. Nesse exercício são desenvolvidos a aproximação com fonte primária e com a cultura que a produziu, traduzindo-a em performatividade e análise.

Projeto *My Maps* – Conexões Medievais

Além da discussão de textos de base para construir a complexidade do contexto, como coloca Edgar Morin, um dos principais projetos de aprendizagem sobre o mar Mediterrâneo muçulmano foi a utilização do *My Map*s, como uma ferramenta de pesquisa e produção de conhecimento.

My Maps[3] é um aplicativo gratuito da empresa Google de serviços *online* que possibilita personalizar mapas, criando roteiros, inserindo imagens e vídeos nas localizações e nas linhas de conexões. O *link* do mapa trabalhado pode ser compartilhado e deixado disponível publicamente na *internet*. Essa atividade de pesquisa, construção de material didático e divulgação pública dos trabalhos tem como objetivo reconstruir conexões econômicas, políticas, sociais e culturais entre os continentes asiático, africano e europeu, tendo em vista as premissas apresentadas anteriormente. Nas experiências desenvolvidas nas aulas, ocorreu a reconstrução de conexões entre regiões no período chamado de medieval, através de postagem de imagens e pequenos textos explicativos sobre as imagens. Foram disponibilizados para estudantes da disciplina de História Medieval os seguintes documentos: 1) o cronograma das etapas da atividade; 2) normas da ABNT, 3) tabela dos grupos e temas para a organização dos temas; 4) modelo para a elaboração de um manual de trabalho para professores da rede escolar,

3. O link do produto final deste projeto "Conexões Medievais" de ensino-aprendizagem pode ser encontrado no link: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1Rbvml-S9FOO9MVmul2svCx9wLXJ351foT&ll=36.28766410066769%2C-44.52529924999999&z=2. Acesso em: 29 jul. 2020.

desenvolvido pelo discente da disciplina; 5) vídeo tutorial de como trabalhar com o *My Maps*; 6) link do *My Maps* pré-definido para inserir as imagens e textos.

Nas etapas desenvolvidas, começamos com a definição dos grupos de trabalho e a escolha de temas, seguida da pesquisa bibliográfica e de imagens, postagem das imagens, textos e estabelecimento de conexões no mapa em relação ao tema escolhido. Quando cada grupo havia terminado essas primeiras etapas, fizemos uma reunião com a turma inteira, na qual ocorreu a apresentação dos trabalhos desenvolvidos para que novas conexões entre os grupos fossem feitas. Nas etapas finais, retornamos ao mapa para aprimoramento dos trabalhos anteriores, tendo em vista novas conexões discutidas em aula com todos os grupos. Por final, os grupos fizeram manuais de trabalho, com referências das imagens e indicações de textos para professores da rede escolar poderem utilizar esta ferramenta produzida pelos estudantes da disciplina de História Medieval.

Por exemplo, para o ponto correspondente ao número 17[4] de cor salmão no mapa, os estudantes inseriram a imagem da Mesquita de Ibn Tulun, com um pequeno texto acompanhando, que diz: "Mesquita de Ibn Tulun é a mesquita mais antiga de Cairo que ainda está de pé, foi construída no auge do Império Abássida e foi apropriada futuramente pelos samânidas como centro religioso". A linha de conexão que passa pelo referido ponto 17, ou seja, pela Mesquita de Ibn Tulun, corresponde a possível rota de peregrinação de Mansa Musa. A mesma linha também passa pelo ponto 24, de onde o soberano muçulmano do Mali teria iniciado sua peregrinação no início do século XIV e pelo ponto 28, a cidade de Meca, onde se originou o Islã e para onde seguia a caravana de Mansa Musa. O texto que companha a conexão da linha diz: "Acredita-se que em sua passagem por Meca e pelo Cairo, Mansa Musa

4. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1RbvmlS9FOO9M-Vmul2svCx9wLXJ351foT&ll=40.421011185990196%2C28.77548200000001&z=4 . Acesso em 29 jul. 2020.

comprou terras e casas para abrigar seus viajantes. No Cairo, chegou a ser recebido com honras típicas de um sultão."

O manual, que acompanha o trabalho com as imagens e informações do *My Maps Conexões Medievais* para professores da rede escolar, tem a proposta de ser prático, assim consta de poucos itens: região, tema abordado, membros responsáveis, introdução (pequena introdução de um ou dois parágrafos sobre o tema desenvolvido no mapa e possibilidades de abordagem), lista numerada de referência de imagens, linhas de conexão (locais e imagens de outras regiões que podem ser conectados a partir das imagens postadas pelo grupo) e Referência Bibliográfica. Foi desenvolvido o trabalho de tratamento de diferentes fontes, principalmente digitais, para a aprendizagem de História Medieval.

Os textos de base para as discussões e construção da complexidade do contexto do mar Mediterrâneo muçulmano são principalmente três: a) para uma visão geral da expansão muçulmana, abordando questões do ensino de História, orientalismo e história global utilizo o capítulo *Da Expansão Árabe à Era Dourada*, escrito por mim em contribuição ao livro *Ensaios de História Medieval*: *Temas que se renovam* (2019); b) o capítulo escrito por Andrea Marzano, *A Presença Muçulmana na África*, no livro *Os Reinos Africanos na Antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re) contada* (2011); c) o capítulo Espanhóis contra Cristãos: a Espanha tripartida (711-1085) do livro de Adeline Rucquoi, *História Medieval da Península Ibérica* (1995). Ainda utilizamos em complemento, alguns capítulos do livro de Alain Ducellier, Michael Kaplan e Bernadete Martin, *A Idade Média no Oriente* (1994) e o capítulo de Issifou Zakari Dramani, *O Islã como Sistema Social na África, desde o século VII,* da coleção *História Geral da África*, publicado pela UNESCO, tomo III: *África do século VII ao XI* (2010), que é gratuito, no formato *online*.

Como a proposta é de um trabalho colaborativo, os grupos precisam saber do trabalho um dos outros, verificando as possíveis conexões entre as regiões e oferecendo sugestões ou outros materiais encontrados em suas pesquisas. Como é possível perceber nas figuras acima, apesar do

conteúdo programático da disciplina focar nas regiões ao redor do mar Mediterrâneo, as conexões foram expandidas pelos três continentes, pois foi compreendido que seria impossível desconsiderar a interação entre as regiões. O Mediterrâneo medieval muçulmano, como um ponto de intersecção da história e movimento humano, foi utilizado metodologicamente para evidenciar que não é possível estudar a história de forma compartimentada sem, ao menos, ter um vislumbre do todo. Esse Mediterrâneo foi o ponto de início, chegada e possível aprofundamento através das conexões e, num movimento inter-retroativo de compreensão, tornou-se um portal para o entendimento da história global medieval.

A riqueza desta proposta de aprendizagem ativa e colaborativa consiste na autonomia do discente, que assume o protagonismo, pois ele é quem pesquisa, escolhe o material, compartilha com os colegas e tem ao final uma obra do grupo como um todo. A prática traz o entendimento do que Edgar Morin professa sobre a globalidade do ensino, o entendimento que as partes, tanto o objeto estudado como os grupos de trabalhos, então interconectados e que o todo só tem sentido com as partes reunidas. Arrisco a dizer que esta atividade transcendeu seus objetivos de aprendizagem, pois levou a turma a uma maior compreensão de si mesma enquanto totalidade constituída de partes e a importância do trabalho colaborativo. Isso foi claramente explicitado na avaliação que os discentes fizeram sobre a atividade, na qual ocorreram depoimentos de que teriam aprendido muito em muito pouco tempo e que teriam transformado sua forma de ver o mundo. Outros depoimentos relataram que a família foi envolvida no processo e que a atividade teria se tornado assunto de refeições familiares.

Experiências sensíveis de aprendizagem com fontes primárias

Junto a essa experiência de história digital, desenvolvemos, todos os semestres, aulas que eu as chamo de "experiências sensíveis". O propósito dessas experiências são as seguintes:

a) modificar o espaço de aprendizagem das salas de aula, o qual considero um ambiente danoso para o desenvolvimento intelectual, psíquico e emocional dos estudantes e do professor. O espaço de aprendizagem tornou-se, na modernidade, um espaço de confinamento disciplinar que dessensibiliza, descorporifica e desmotiva a construção do conhecimento e da criatividade. Salas cheias de pessoas, com cadeiras e mesas em filas com o professor/mestre na frente, estimulando a passividade e a hierarquia, consequentemente afastando as partes que deveriam constituir um todo colaborativo e solidário no desenvolvimento da aprendizagem;

b) fazer da aprendizagem uma cognição global, não só mental, mas corporal e emocional, pois a compreensão mais profunda e transformadora só pode realizar-se dentro de um espectro integral que abranja a experiência sensorial e emotiva. Mais uma vez, pretendo orientar-me pelo princípio multidimensional para a educação, apontado por Edgar Morin, de acordo com o qual o conhecimento adequado deveria reconhecer que o ser humano é biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A educação solidária e responsável deveria trabalhar com a interrelação dessas dimensões.

c) apresentar aos discentes que é possível e gratificante experimentar outras metodologias que as tradicionais. Apesar da repetição de experiências passadas ser sempre o caminho mais confortável para lidar com o ensino - pois nos mantém na imobilidade preguiçosa do ciclo vicioso da educação há séculos - precisamos nos perguntar quais são nossos objetivos e se essa repetição nos conduz a uma educação transformadora. Não há transformação na repetição de vícios e métodos obsoletos, muito menos na comodidade, pois crescimento, desenvolvimento e transformação implicam movimento, criatividade e vontade. Implica acreditar que todo esforço é válido, mesmo que ainda não possamos enxergar os resultados, mesmo sabendo que a educação é um projeto, cujos efeitos serão perceptíveis socialmente apenas em algumas gerações. No entanto, é uma experiência multiplicadora. E, em tempo digitais, a velocidade da multiplicação e difusão é exponencial.

Irei narrar apenas alguns exemplos dessas nossas experiências sensíveis na disciplina de História Medieval, as quais podem ser desenvolvidas de outras formas, como leituras dramáticas de autores medievais, experiência com jogos, dinâmicas e muitas outras. Escolhi a experiência do paladar.

Antes dessas experiências, são distribuídas fontes primárias traduzidas de relato de viajantes, trechos de crônicas e tratados científicos entre alguns discentes voluntários. Eles irão construir uma narrativa a partir dessas fontes, perfomatizando, numa forma de imitação de transmissão de conhecimento na tradição oral, como no caso da narrativa dos griots africanos ou dos poetas nômades árabes.

Para as aulas de ciência muçulmana, eu cozinho humus (uma pasta de grão de bico, típica da culinária árabe e israelense), compro pão sírio e faço chá de menta para levar para a turma (500 gramas de grão de bico é suficiente para um grupo de 45 pessoas). Nas aulas de África medieval, cozinho cuscuz marroquino com alguns poucos legumes e faço chá de menta. Anteriormente, eu peço para que os estudantes levem almofadas, colchas ou cangas para essas aulas. No início da aula, afastamos as mesas e cadeiras para a margem da sala e deixamos um espaço no centro, onde dispomos os tecidos e as almofadas e sentamos em um grande círculo. Ao som de alguma música étnica relacionada com a cultura, explico os propósitos elencados acima, e conversamos um pouco sobre a educação e o ensino de História tradicional e as alternativas mais efetivas para a aprendizagem. Logo após, os estudantes voluntários iniciam suas histórias e fazem sua performance; depois fazemos uma análise descontraída dos contextos que aquelas histórias poderiam articular.

Os resultados dessas aulas/experiências sensíveis de aprendizagem são sempre surpreendentes e transcendem expectativas. É comum os estudantes falarem sobre essas aulas e experiências que tiveram por muitos semestres. Geralmente, a maioria nunca havia tido este tipo de contato com cultura e história estudada. Em relação à história

muçulmana e africana de um período recuado por mais de 1000 anos, é fascinante produzir o efeito de proximidade e estranhamento de forma integral, ou seja, sensorial, emocional e mental. Esse exercício ajuda-nos a entender o conceito de historicidade em Heidegger (HEIDEGGER 2005, § 72, p. 181) como experiência que constitui o ser no momento da consciência do enlaçamento entre o passado e futuro no agora, para onde tudo conflui. É uma expansão da experiência temporal em diversas camadas confluentes e, consequentemente, da consciência histórica.

É comum a turma tornar-se mais unida depois dessas experiências de colaboração e compartilhamento. Os fios tecidos em entrelaçamento culturais sobre o mapa do *My Maps* tornam visível o que está lá, mas que os textos não dão conta de trazer tão vividamente à compreensão, ou seja, a complexidade (tessitura) do contexto e da história. O tornar-se protagonista das ações de pesquisa, escolhas, organização e difusão do conhecimento na recriação e revelação de uma história antes invisível transforma completamente o sentido e a relação que estes estudantes estabelecem com a história e com sua própria construção de conhecimento, ao mesmo tempo única e compartilhada.

O compartilhamento do conhecimento e da comida no círculo no centro da sala de aula é deliciosamente subversivo em relação ao sistema tradicional e, por isso, rompe diversas barreiras que impedem o reconhecimento das múltiplas dimensões do ser, da aprendizagem e da construção do conhecimento, falo das dimensões do afeto em amplo sentido. Ver a turma interagindo, protagonizando, colaborando de forma comprometida, tendo em vista a recepção do trabalho por outros públicos é mais que eu desejei quando iniciei os projetos. E essa é a grande maravilha da formação de professores, o surpreender-se com a potência humana.

Uma vez, estudantes do curso noturno quiseram retribuir e fizeram o "jantar" no último dia de aula. Como toda experiência, é difícil descrever cada movimento interno e externo que ela causa tanto nos estudantes como em mim, mas eu posso garantir que é grandioso.

Sobre a autora:

Aline Dias da Silveira nasceu em Porto Alegre, fez a graduação e o mestrado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado na Universidade Humboldt de Berlim/ Alemanha. Atualmente, é professora do departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, responsável pela área de História Medieval, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Medievais – *Meridianum*, bem como do GT de História Antiga e Medieval da ANPUH/SC. A autora atua também no Programa de Pós-Graduação em História e no Mestrado Profissional de Ensino de História - ProfHistória da mesma universidade.

Fontes

AGOSTINHO DE HIPONA. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 2002.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Rossieli Soares da Silva (Ministra da Educação). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Referências

ABU-LUGHOD, J. L. (1989). **Before European Hegemony***: The World System A.D. 1250-1350*. New York: Oxford University Press, 1989.

DUCELLIER, Alain; KAPLAN, Michael; MARTIN, Bernadete. **A Idade Média no Oriente**: Bizâncio e o Islão: dos bárbaros aos Otomanos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006 [1927].

_____. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcanti Schubach. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARZANO. Andrea. A Presença Muçulmana na África. *In*: CAMPOS, Adriana Pereira Campos; GILVAN, Ventura da Silva. Os reinos Africanos na Antiguidade e Idade Média: uma história para ser (re) contada. GM editora, Vitória 2011, pp. 89-114.

Rucquoi, Adeline. **História Medieval da Península Ibérica.** Lisboa: Editorial Estampa,1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

SILVEIRA. Aline Dias da Silveira. Da Expansão Árabe à Era Dourada. In: SILVA, Paulo Duarte; NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa. **Ensaios de História Medieval**: Temas que se renovam. Curitiba: CRV, 2019, pp. 33-50.

SILVEIRA, Aline Dias da. Saber em movimento na obra andaluza Gāyat al-hakīm, o Picatrix: problematização e propostas. **Diálogos Mediterrânicos**, n. 9, 2015, pp.169-188.

SILVEIRA, Aline Dias da. Temporalidade, Historicidade e Presença em uma análise do Prólogo do Picatrix (séc. XIII). **História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 22, dez. 2016, pp. 181- 201. DOI: 10.15848/hh.v0i22.1028.

ZAKARI DRAMANI -Issifou. O Islã como Sistema Social na África, desde o século VII. *In*: **História geral da África** III: África do século VII ao XI / editado por Mohammed El Fasi. – Brasília: UNESCO, 2010, pp.113-142.

Ensinando e aprendendo o além medieval na sala de aula:

Inferno e paraíso num jogo de tabuleiro

Adriana Zierer
Solange Pereira Oliveira

Introdução

Como levar os nossos alunos a se interessarem pela Idade Média? Conforme Jacques Le Goff (2005) e Hilário Franco Júnior (2002), o período medieval é marcado pela *hierofania*, isto é, a constante presença do sagrado no cotidiano. Portanto, o estudo sobre a religiosidade e os espaços do Além se tornam fundamentais para a compreensão desse período histórico.

Por que estudar especificamente o Paraíso e Inferno? O tema está relacionado ao estabelecimento da religião cristã como predominante no Ocidente, o que ocorreu precisamente no período medieval. Essa religião não permaneceu somente no Ocidente, mas, se constituiu desde a Antiguidade no Oriente e dali se espalhou para outras regiões. Além disso, o cristianismo esteve em contato com povos e culturas com religiões diferentes, como o judaísmo e o islamismo. Porém, o centro do nosso capítulo é compreender como trabalhar em sala de aula o cristianismo, principal religião do Ocidente durante o medievo.

Hoje em dia ainda possuímos a predominância das religiões cristãs no Brasil, e por este motivo, analisar a importância do Inferno e Paraíso é um elemento que une passado com as transformações do presente. Como nos lembra Marc Bloch (2001), somos mulheres e homens do

nosso tempo que fazemos perguntas ao passado para compreender o hoje, a chamada História Problema. Por este motivo, acreditamos que o tema do Além Medieval poderá suscitar o interesse dos estudantes.

Visando uma atualização dos docentes sobre o tema, é fundamental apontar algumas obras. Em primeiro lugar, o *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*, organizado por Le Goff e Schmitt (2002), que possui verbetes na forma de artigos curtos, com temas fundamentais para a compreensão do período, tais como: Além, Diabo, Anjos, Clérigos e Leigos, Corpo e Alma, Pecado, entre outros[1]. É uma obra de referência atualizada e muito relevante que pode auxiliar os professores a esclarecer diversos conceitos e sanar as dúvidas dos discentes.

Um livro atualizado sobre o período medieval em suas várias perspectivas é o de Baschet, *A Civilização Feudal* (2006, p. 374-408), que conta com uma parte importante, especificamente tratando da salvação e dos espaços do Além. Ainda sobre a Geografia do Além-Túmulo, indicamos os nossos artigos sobre a viagem imaginária ao Além intitulada *Visão de Túndalo*. Essa narrativa produzida no século XII, e uma das precursoras da *Divina Comédia* de Dante, conta a história de um cavaleiro pecador que, devido ao seu comportamento, tem a sua alma arrebatada e faz um percurso imaginário ao Outro Mundo, conhecendo num primeiro momento os castigos infernais, sempre acompanhado pelo seu anjo da guarda. Num segundo momento, após se arrepender de seus pecados, ele é levado pelo ente celestial para conhecer os espaços do Paraíso, dividido em três muros: de Ouro, Prata e Pedras Preciosas.

Alguns textos de nossa autoria sobre essa *Visão* se encontram publicados no livro *Da Ilha dos Bem-Aventurados à Busca do Santo Graal* (ZIERER, 2013) e também em outras publicações (ZIERER, 2015; OLIVEIRA, 2019). Especificamente sobre a figura do Diabo, indicamos os estudos de Russel (2003) e Nogueira (2002). Sobre o Paraíso, são

1. Uma edição mais recente do Dicionário Temático é da Ed. UNESP, com o título: Dicionário Analítico do Ocidente Medieval. São Paulo: Ed. UNESP, 2017, 2v.

fundamentais os estudos de Delumeau (2003), bem como o livro *A História do Medo no Ocidente*, do mesmo autor (DELUMEAU, 2009), sobre o conceito de "cristianismo do medo"[2]. E para o aprofundamento sobre o Purgatório é fundamental o livro de Le Goff (1993), além de um estudo de Vovelle (2010). Esses são alguns caminhos para o aprofundamento inicial na temática do Além Medieval.

Um contato inicial em sala de aula sobre o inferno e o paraíso: trabalhando com imagens

Consideramos importante um primeiro contato dos estudantes com as imagens, o que está relacionado com a sua cultura, pois muitos alunos são cristãos hoje no Brasil, bem como o uso das imagens atrai o interesse dos educandos. Assim como no medievo, a imagem tinha grande importância na comunicação com os fiéis, o mesmo se pode dizer sobre a relevância das imagens na Contemporaneidade. No medievo, o imaginário está vinculado às relações dos seres humanos entre si, com Deus e com o invisível. Para trabalhar com imagens em sala de aula, é importante ler o verbete *Imagem*, de Schmitt, no *Dicionário Temático* (2002), bem como um artigo de Baschet (1996), que nos aponta que durante este período as imagens tinham a função de ensinar, relembrar e comover.

Sugerimos ao docente analisar com os seus alunos uma imagem que se encontra no Brasil, no Museu de Arte de São Paulo (MASP), intitulada *O Juízo Final e a Missa de São Gregório*[3], que representa o imaginário

---

2. Delumeau (2009) e também Le Goff (2002, p. 30) afirmam que a Igreja utilizava o "cristianismo do medo", buscando fazer os fiéis se preocuparem mais com o medo do Inferno do que com as alegrias do Paraíso. Já Baschet (2006, p. 390-391) explica que nem sempre o discurso do medo era internalizado pela população. Cita por exemplo, o caso de uma aldeia no Montaillou, quando as pessoas acreditavam que as almas poderiam purgar os seus pecados nas montanhas da região e depois ir para o Paraíso, concepção que não seguia a visão cristã tradicional.

3. O Juízo Final e a Missa de São Gregório. Óleo sobre madeira. 200 cm x 130 cm. Mestre da Família Artés, Museu de Arte de São Paulo (MASP), século XV, nº 428P. Disponível em:

do Além no pós-morte cristão. Nesta podemos explorar a temática das concepções dos espaços ocupados pelas almas no pós-morte, de acordo com o imaginário do Ocidente Medieval quanto às permanências na atualidade.

Desse modo, os lugares para onde as almas se dirigem após o fim da vida terrena estão associados ao conceito de Além cristão. Ao longo do medievo, o Além ficou dividido em cinco lugares: Inferno, Paraíso, Purgatório, Limbo das Crianças e Limbo dos Patriarcas (BASCHET, 2006, p. 396-404). Esses espaços estão diretamente relacionados à questão da salvação da alma.

De acordo com os ensinamentos da Igreja, os cristãos deveriam exercer ações indicadas pelos clérigos para obter a salvação, seguindo as virtudes (teologais e cardeais), evitando os vícios (os sete pecados capitais). Para isso era necessário ir às missas, rezar, fazer a confissão, comungar e se abster dos chamados pecados mundanos.

Visando a cristianização dos fiéis, foram formulados manuais de comportamento, historietas, fábulas, escritos e contados pelos religiosos nas pregações. Além disso, outras formas de educar os cristãos, fazendo que pensassem sobre as glórias do Paraíso e os temores do Inferno, eram as representações teatrais e as imagens nas igrejas, além de outras pinturas e esculturas lembrando os elementos desses lugares, como pode ser explorado e visto pelo estudo da imagem já sugerida que se encontra no Museu de Arte de São Paulo (MASP).

O lugar bom de felicidade era o Paraíso, possuindo elementos do Éden Bíblico – árvores frutíferas, fonte de água viva, harmonia entre humanos e animais, descrito no *Apocalipse de São João* como uma cidade com muros. Vemos, na imagem selecionada, *O Juízo Final e a Missa de São Gregório*, os mortos saindo de suas sepulturas e um lugar em cima, próximo de Cristo e de outros santos, caracterizado como o Paraíso. Um

---

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mestre_da_Fam%C3%ADlia_Art%C3%A9s_-_Ju%C3%ADzo_Final.jpg Acesso em: 12 out. 2020. Para um maior aprofundamento desta imagem, cf. a pesquisa realizada por Lubarino (2015).

pouco abaixo, anjos anunciam o Juízo Final com suas trombetas. Acima deles vemos a representação de uma cidade com muros, símbolo do Paraíso e Cristo tronado, recoberto com o manto vermelho, tendo ao seu lado, respectivamente, santas e santos, do lado direito e esquerdo.

Já o Inferno, segundo a concepção medieval, era um lugar escuro e desagradável, localizado espacialmente embaixo (em contraste com o Paraíso, no alto), marcado pelo fogo, enxofre e pelas torturas infringidas pelos demônios àqueles que morreram em pecado mortal. No lado direito da imagem, há diabos aplicando castigos a pessoas que queimam, dentre as quais existe a figura de um cardeal e do papa (LUBARINO, 2015, p. 203). Mais abaixo, uma pessoa está sendo jogada por dois demônios escuros numa espécie de caldeirão.

Podemos explorar ainda outros elementos da pintura no seu lado esquerdo. Vemos ali pessoas numa espécie de lago, o Purgatório, que é caracterizado por punições na água e no fogo. Na parte superior se encontram alguns anjos que retiram os eleitos desse lugar de purgação temporária para conduzi-los ao Paraíso.

Consideramos que estas concepções sobre o Paraíso e Inferno estão ainda presentes nas religiões cristãs da atualidade, daí a importância de se estudar esses temas, diretamente relacionados à Idade Média, nas escolas, nos nossos dias.

Neste capítulo, realizamos inicialmente uma apresentação das características desses locais e sua relação com a religiosidade cristã. Em um segundo momento, apresentaremos uma proposta de jogo de tabuleiro que aborda a temática da viagem da alma ao Além na narrativa medieval *Visão de Tundalo*. Essa narrativa explora os espaços do Inferno, Purgatório e Paraíso, os quais também serão trabalhados através do nosso jogo. O objetivo do jogo do tabuleiro com essa temática medieval é que seja um instrumento de aprendizagem lúdica para os discentes e, para além disso, que se constitua em uma ferramenta didática para o professor aplicar com os seus alunos, conjugando o equilíbrio da ludicidade com a aplicação do conteúdo histórico medieval proposto.

Uma proposta de jogo no ensino de História Medieval

A utilização dos jogos no cotidiano na sala de aula tem se destacado como uma ferramenta de aprendizagem no ensino de História. É um recurso interessante para o docente que busca uma estratégia pedagógica que estimule os alunos na aprendizagem de diversas temáticas históricas.

Partindo da constatação que os jogos já fazem parte da cultura do aluno, tornam-se aliados importantes quando pensamos em estratégias que despertem o seu interesse no aprender a problematizar, a discutir um fato ou conteúdo no "ensinar da História". Sabemos dos grandes desafios destes elementos para os professores, pois é uma tarefa árdua motivar e envolver os alunos nesta disciplina. Na busca de tentar sanar essa questão, os sistemas lúdicos, nos quais se incluem os jogos educativos, surgem como uma estratégia metodológica que visa auxiliar a aprendizagem na aula de História. Não por acaso, a sua recorrência de aplicação em diversas áreas da educação.

No entanto, ao se escolher este suporte pedagógico, é necessário, mais do que a sua própria produção, pensar também na sua aplicabilidade. O professor deve precisar bem quais os seus objetivos ao utilizá-los para com os seus alunos ao lançar mão do uso dos jogos, isto é, o que se propõem a alcançar, pois acreditamos que esse recurso não tem a finalidade de substituir os conteúdos de aprendizagem, mas auxiliar no ensino de História.

Dessa maneira, compartilhamos com a colocação de Carla Beatriz Meinerz que chama a atenção para algumas considerações que devem ser levadas em conta, para além da escolha dos jogos, como um instrumento para o conhecimento de um tema. É necessário saber como utilizá-los e explorá-los em situações que exigem desafios na forma de ensinar os conteúdos da História. Conforme a autora:

> Quando tematizamos o valor do jogo no Ensino de História pensamos que não se trata apenas de criar e depois aplicar uma boa estratégia pedagógica, ou ainda aplicar algum recurso melhor do que os tantos já

> experimentados nas últimas décadas. Importa o fato de que, através da opção metodológica que inclui o jogo, decidimos acerca de como pensar e agir em determinados contextos que nos desafiam no Ensino de História (MEINERZ, 2018, p. 84).

Tratando-se da História Medieval, o jogo é mais um recurso que contribui para a proximidade do conteúdo que é ensinado e a experiência vivida dos discentes. Sabemos que desenvolver um jogo para uso didático não é uma tarefa tão simples, pois envolve uma série de implicações que devem ser levadas em consideração nesse processo, tanto para o professor quanto para o aluno. Do ponto de vista do professor, ele é convidado a desenvolver as suas habilidades para a construção de jogos. Para além disso, "faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto as formas de jogar, quanto os conteúdos para o jogo [...]" (MEINERZ, 2018, p. 76). Enfim, criando situações didáticas para alcançar os seus objetivos pedagógicos, seja para avaliar ou explorar conhecimentos, dentre outras possibilidades. Em relação aos alunos, se espera com o recurso dos jogos o seu envolvimento com a História, pois o lúdico propicia, de certa forma, o prazer e o gosto de aprender, ainda mais quando estes se tornam coautores na produção dos jogos, agentes partícipes nessa construção. Isto dependerá, é claro, do papel exercido pelo professor no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem os alunos quando na aplicabilidade do jogo.

Pensando nesse potencial dos jogos como uma estratégia didática para o ensino de História, apresentamos aqui uma experiência de modalidades de jogos, o tabuleiro, voltado para o contexto da Idade Média, no intuito de servir de ferramenta para os professores que encontram vários obstáculos em discutir esse período. Tantas vezes rotulado como um período distante da História vivida dos alunos, por desconsiderar vários aspectos substanciais do passado medieval que ainda fazem parte do nosso presente.

Foi nesse sentido que confeccionamos um jogo de tabuleiro baseado nas narrativas de Viagens Imaginárias ao Além, de grande importância na Idade Média. A proposta é aprofundar a relevância destas narrativas, muito difundidas pelos clérigos, em um contexto de preocupação com a salvação da alma. Objetiva-se, portanto, aprofundar no jogo como esses relatos se coadunam com os discursos dos religiosos, que apresentam os modelos de comportamento que condenam as almas ao sofrimento, tanto eterno (no Inferno), como temporário (no Purgatório), ou a salvação (no Paraíso), pensando nos respectivos lugares do Além-cristão: Inferno, Purgatório e Paraíso.

A finalidade é fazer com que os alunos, através do aspecto lúdico, conheçam as orientações morais, conforme os ensinamentos cristãos, que condenam ou salvam as almas, isto é, quais ações determinam um lugar bom ou mau no pós-morte medieval. Com isso, esperamos uma relação dialógica entre o conteúdo ensinado e a própria História vivida no cotidiano do estudante. O que inclui revisar o conteúdo, já previamente discutido pelo professor, para que esse discente possa se envolver e se sentir partícipe de um contexto histórico do passado. E se dar conta que muitos elementos desse passado ainda fazem parte do seu presente.

Como lembra Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni, é no ato de jogar que são gestados os conceitos históricos que ganham forma os modos de vida, os antigos presentes que propiciam ao educando "[...] uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa" (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 15).

Antes de fazermos uma descrição da confecção e dinâmica do jogo do tabuleiro, aqui proposto, discorremos de forma breve como surgiu essa ideia de criar uma ferramenta didática para auxiliar tanto o professor quanto o aluno no ensino de História Medieval.

A iniciativa foi pensada em um evento de *Oficinas Medievais* que tinha como objetivo oferecer atividades relacionadas ao contexto dos

medievos e a atualidade, no intuito de integrar a comunidade e a universidade. Para além dessa integração, a ideia era sugerir ações metodológicas para o professor trabalhar, em sala de aula, a História Medieval, conectando-se com a experiência vivida dos alunos. Para tanto, foi sugerida aos ministrantes das Oficinas (membros do *Brathair*, principalmente da Pós-Graduação e docentes convidados), a confecção de um material didático para ser aplicado com os participantes da oficina, composto por professores, alunos do ensino básico e acadêmicos.[4]

Nesse contexto da oficina surgiu o jogo de tabuleiro *A Viagem da Alma no Além Medieval*, inserido na discussão temática sobre a Religião e o Medievo.

A viagem da alma no Além medieval: o jogo

O jogo *A Viagem da Alma no Além Medieval* traz a abordagem dos comportamentos pecaminosos cometidos pelos medievos no plano terreno e a associação de cada falta pecadora com os lugares no mundo do Além-Túmulo. Privilegiou-se a enumeração dos pecados em relação às ações virtuosas as quais se limitou a identificação dos lugares de recompensas, opção escolhida com o intuito de não se ter um excesso de informação, mas também na preocupação de exceder o tamanho do material do jogo.

Pensando nas ferramentas utilizadas para a montagem do jogo de tabuleiro, estes são de fácil acesso, ao serem "compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escola." (MEINERZ, 2018, p. 78).

---

4. A ideia do jogo de tabuleiro foi concretizada nas Oficinas Medievais: Memória e Resistência, ocorrida na Universidade Estadual do Maranhã, sob a coordenação da professora Adriana Zierer, durante os meses de agosto e setembro de 2019, com carga horária de 20 horas, uma vez por semana, das 14 às 18 horas. Foram apresentadas diversas temáticas, tais como, Reminiscências medievais no Maranhão, Gênero e o Medievo, Religião e o Medievo e Cultura pop e a influência medieval.

Na tabela 1, enumeramos os materiais que utilizamos e como foram manuseados na montagem do jogo de tabuleiro *A Viagem da Alma no Além Medieval*:

Tabela 1: Materiais e procedimentos para a elaboração do jogo *A Viagem da Alma no Além Medieval*

Materiais	Manuseios
Computador	Acessar o programa Adobe Creative Cloude para criar as trilhas que representam os caminhos percorridos pelas almas .[5]
Imagens	Utilizar imagens da temática proposta do jogo
Peças de vareta de pega balões	Utilizar as peças para a movimentação nas trilhas do jogo
Dados para jogos RPG	Utilizar para a definição da quantidade de percurso no jogo.
MDF de seis milímetros	Utilizar como superfície do jogo
Adesivo autocolante	Visualização do jogo (impresso na gráfica)

Autoria: Oliveira (2020)

Na imagem 1, o jogo *A Viagem da Alma no Além Medieval* já está na sua forma materializada onde podemos perceber vários elementos atrativos que devem ser explorados na hora da sua aplicabilidade em sala de aula. Primeiro, chamamos atenção para o *layout* do jogo que não pode ser desconsiderado, pois acreditamos na potencialidade de estimular a compreensão das informações, seja pelo aspecto visual seja por outros elementos que aguçam a curiosidade dos alunos. E, além disso, é interessante que se represente o ambiente da época do recorte histórico, já que objetivamos que esse aluno se sinta como partícipe na construção do saber histórico.

Segundo Marcello Paniz Giacomoni, é imprescindível pensarmos nos elementos gráficos quando construímos jogos nas modalidades de tabuleiros, cartas e outros voltados para o ensino de História. É a partir deles que se constrói uma ambientação da temática histórica, conforme o autor:

5. O jogo foi realizado no Adobe Creative Cloud, com a colaboração de Cleandson Oliveira Rocha e Rute Milhomem Diniz.

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos "transportar" nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças (GIACOMONI, 2018, p. 111).

Imagem 1: Jogo: *A Viagem da Alma no Além Medieval*

Fonte: Imagem do acervo pessoal de OLIVEIRA (2020)

Em relação às imagens do jogo, como um exemplo desses elementos gráficos, optamos por inserir aquelas que representam as descrições da documentação em estudo, no caso a *Visão de Túndalo*. A maioria delas foram retiradas de uma versão desse manuscrito iluminado, exceto às referentes ao Paraíso celestial e ao Muro de Pedras Preciosas, que não fazem parte destas iluminuras, mas estão inseridas no contexto do imaginário dos lugares do Além medieval.[6] Conforme Circe Maria Fernandes Bittencourt,

6. Acesso das Imagens do manuscrito Visão de Túndalo. Les Visions du Chevalier Tondal. Los Angeles: The Paul Getty Museum. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:MS_30_(Getty_museum)_-_Visions_of_the_Knight_Tondal . Acesso em: 13 ago. 2019.

as imagens nos informam sobre o passado e têm sido utilizadas com frequência como um recurso pedagógico no ensino de Histórial didático ou transformadas como recursos didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 360). A nossa proposta com o uso das imagens foge ao uso de apenas ilustrar o tema; mais do que isso, aqui pensamos em um tratamento metodológico que auxilie os discentes na percepção do contexto que foi discutido nas aulas teóricas, associado com os cenários produzidos no jogo.

Por isso, a escolha em deixar visível as imagens de alocação das almas, relacionadas às faltas pecaminosas, tais como citado no jogo do tabuleiro: ladrões, negação da Escritura, orgulho, soberba, más línguas, enganadores e outros pecados cotidianos. Da mesma maneira, só que de forma mais restrita, por razões já citadas aqui, também nos referimos às imagens dos lugares de recompensas das almas virtuosas (Muro de Prata, de Ouro e de Pedras Preciosas). Aqui, portanto, surge mais uma possibilidade de construir outro jogo que aborde os elementos das virtudes das almas no pós-morte medieval. Um claro direcionamento para os professores que consideram árdua a tarefa de ensinar os conteúdos da História Medieval.

Após essa explanação geral sobre a montagem do jogo, para entendê-lo melhor discorremos sobre a sua aplicabilidade, isto é, como jogar. Como se observa na imagem 1, o tabuleiro é composto por trinta e três casas ou trilhas que representam o itinerário das almas no pós-morte. Dentre essa quantidade, a maioria se destina aos pecados das almas, outras para as almas virtuosas, enquanto existem aquelas casas que se encontram vazias, todas com finalidades bem definidas para a dinâmica do jogo.

Para que o jogo ocorra, é necessário que o professor prepare a turma no sentido de discutir o recorte histórico sobre o imaginário do Além Medieval e suas relações com a produção das narrativas de viagens das almas no pós-morte na Idade Média. Após isso, ele poderá instruir a turma na sua forma de jogar.

É fundamental que o professor seja bem objetivo no estabelecimento prévio do roteiro e, principalmente no regramento do jogo do tabuleiro. Quanto a este, citamos Johan Huizinga, que chama a atenção para o fato

da regra ser um fator significativo quando se trata de jogos, conforme o autor: "[...] regras são um fator importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que 'vale' dentro do mundo temporário por ele descrito." (HUIZINGA, 2007, p. 14). Acrescentamos ainda a relevância de pensar previamente na organização da quantidades de alunos que participará do jogo e no tempo da aula dentre outros elementos que possam contribuir para o bom andamento da sua aplicação.

Para sistematizar como funciona o jogo de tabuleiro *A Viagem das Almas no Além* é necessário que haja uma divisão dos componentes da turma que deverão formar equipes, com média de cinco a seis jogadores em cada grupo.[7] Na tabela 2 (**Descrição do jogar A Viagem da Alma ao Além Medieval**), detalhamos o funcionamento do jogo:

Tabela 2: Descrição do jogar *A Viagem da Alma ao Além Medieval*

Objetivos	- alcançar a salvação no Paraíso Celestial, no Muro de Pedras Preciosas; - vence o jogo quem avança para a casa da Salvação.
Regras do jogo	- quantidade mínima de 5 a 6 jogadores; - utilização de 3 ou mais dados (para jogo rápido sugerimos aumentar essa quantidade); - atentar para a recompensas ou punições nas casas ou trilhas.
Movimentação das peças	- cada jogador arremesserá os dados, de acordo com a quantidade apresentado, vai avançar, recuar, manter ou retornar para o início do jogo.

Autoria: OLIVEIRA (2020)

Conforme exposto na tabela 2, criamos uma maneira simples do funcionamento do jogo para que alcancemos o nosso propósito de ser um recurso que proporcione o divertimento e ao mesmo tempo

7. A quantidade de jogadores citada é apenas uma sugestão, pois quando aplicamos o jogo de tabuleiro na Oficina Medieval: Memória e Resistência, realizada na UEMA, em 2019, utilizamos essa média. No entanto, dependendo da quantidade de componentes esse número pode ser aumentado para que haja um jogo rápido, o que facilita no controle do tempo para a finalização da dinâmica do jogo.

transmita o ensinamento geral sobre o imaginário dos lugares do Além e sua relação com os pecados e virtudes das almas.

Na imagem 2, mostramos as peças que são utilizadas no jogo do tabuleiro, estas como já referidas aqui são os itens que permitarão o avanço ou o recuo nas casas ou trilhas, compostas de imagens que representam as punições para cada tipo de pecados cometidos pelas almas, enquanto ainda estava em seu corpo no plano terreno, conforme a versão portuguesa da narrativa *Visão de Túndalo*. Destacamos um exemplo, conforme pode ser observado na imagem 1, já referida anteriormente: ao iniciar o jogo, o jogador arremesserá dois dados, estes totalizam uma quantidade de 4, com o suporte de varetas de balões ele avançará chegando na casa do vale das trevas no Inferno destinados aos pecadores assassinos. Como se trata de um pecado mortal, o jogador sofrerá a punição de recuar duas casas. O que acaba atrasando ou ficando mais distante a sua recompensa de chegar à salvação e vencer o jogo.

Aqui se tem uma simulação onde o aluno pode vivenciar e ser "transportado" para o contexto de preocupação com a salvação das almas, pensando no período histórico da Idade Média. As penalidades aplicadas no jogo sugerem, então, os obstáculos e os perigos no intinerário dos pecadores nos lugares do Inferno e Purgatório.

Imagem 2: Peças do Jogo

Fonte: Foto do acervo pessoal de OLIVEIRA (2020)

Procuramos também colocar no jogo os discursos sobre a intensidade dos pecados ou das glórias das almas no Além. Nos ensinamentos dos clérigos medievais havia uma classificação de graus de pecados e virtudes, isto é, quanto mais grave fosse a ação pecadora, pior seria a punição, já o contrário, quanto maiores as ações voltadas para as virtudes, melhor seria a recompensa.

No jogo, essa questão é percebida pelas punições dos pecados mais graves no Inferno, onde o jogador tem uma penalidade de voltar 2 casas ou retornar ao início do jogo. Caso os pecados forem mais brandos, relacionados aos leves desvios do cotidiano onde as almas são direcionadas para o lugar do Purgatório no Além, o jogador sofrerá a penalidade de voltar 1 casa. Neste caso, há mais chance de avançar no jogo e chegar ao fim com o prêmio: a salvação.

Em relação ao Paraíso, os jogadores ganham a recompensa de avançar uma, duas ou 4 casas, isto porque existe a hierarquia no mundo celeste. Aqui a sugestão é que se trabalhe com os alunos os conceitos de graus de glórias das almas bem-aventuradas que são alocadas no Paraíso Celeste, composto pelos Muros de Prata, Ouro e Pedras Preciosas. Na imagem 3 apresentamos o tabuleiro com as peças do jogo:

Imagem 3: Foto do Jogo: *A Viagem da Alma no Além Medieval*

Fonte: Foto do acervo pessoal de OLIVEIRA (2020)

Temos na imagem 3 mais um detalhamento do jogo. As pessoas jogam os dados e possuem no seu caminho para a vitória (representada pela salvação no Muro das Pedras preciosas) vários obstáculos. Ao parar em locais como o rio das almas, o lago congelado, o Vale das Trevas, espaços relacionados ao Purgatório e Inferno, as pessoas retornam casas, representando o aumento do tempo de peregrinação rumo ao bom lugar (o Paraíso). Já quando o jogador consegue chegar aos lugares bons, como o Muro de Prata e o Muro de Ouro, a tendência é o jogador se aproximar cada vez mais do melhor lugar do Paraíso. No entanto, na casa ao lado do Muro de Prata, há o mar, outro obstáculo geográfico para a salvação. Por isso, mesmo estando nesta primeira etapa do Paraíso, o jogador pode ainda retroceder. Mas o objetivo desta atividade lúdica é que cada jogador avance progressivamente, e quem atingir primeiro o Muro das Pedras Preciosas, se torna o ganhador do jogo.

Considerações finais

Conforme apresentamos aqui, nossa proposta é o ensino da Idade Média através dos espaços do Além, por meio, inicialmente, de uma sensibilização dos educandos, através da análise de imagens, mostrando os locais do Além. Num segundo momento, após a discussão pelo docente dos espaços do Além no medievo, o objetivo é que os alunos internalizem o conteúdo através de um jogo. Acreditamos assim que através da experiência do lúdico, o período medieval se aproxime mais da realidade do alunado, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente do período medieval, permitindo um "despertar" da consciência sobre a longa duração do imaginário medieval, bem como, de seus contatos com a religiosidade atual, através do lúdico.

Sobre as autoras:

Adriana Zierer é Graduada, Mestre e Doutora em História Medieval pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realizou estágio Pós-Doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), junto ao Groupe d'Anthropologie Historique de l'Occident Médiéval (GAHOM). É docente da Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA). É docente da Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS-UFMA). Coordena os grupos de pesquisa *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos) e *Mnemosyne* (Laboratório de História Antiga e Medieval). Atualmente é Editora-chefe da revista *Brathair* e uma das diretoras da *Mirabilia Journal*.

Solange Pereira Oliveira é Graduada em História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Mestre em História na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com bolsa da FAPEMA e Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com bolsa da CAPES. Atualmente é docente do Instituto Federal do Maranhão (IFMA-Campus Barreirinhas). É pesquisadora do *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos).

Referências

Jogo

OLIVEIRA, Solange Pereira. **A Viagem da Alma no Além Medieval**, 2020. Jogo versando sobre o Além Medieval, confeccionado em tabuleiro de madeira, para ser jogado com uso de dados, visando reforçar a aquisição de conteúdos sobre a Idade Média.

Imagem Selecionada para trabalhar com o Imaginário do Além Medieval

O Juízo Final e a Missa de São Gregório. Óleo sobre madeira. 200 cm x 130 cm. Mestre da Família Artés, Museu de Arte de São Paulo (MASP), século XV, nº 428P. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mestre_da_Fam%C3%ADlia_Art%C3%A9s_-_Ju%C3%ADzo_Final.jpg

Acesso em: 12 out. 2020. Para um maior aprofundamento desta imagem, cf. a pesquisa realizada por Lubarino (2015).

Estudos

BASCHET, Jérôme. Diabo. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, Vol. I, 2002, p. 319-331.

BASCHET, Jérôme. **A civilização Feudal**: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BASCHET, Jérôme. "Introdução: a imagem objeto". *In:* SCHMITT, Jean-Claude et BASCHET, Jerome. **L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident medieval**. Paris: Le Leopard d'Or, 1996. Tradução Maria Cristina Pereira. Disponível em: https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/jerome_baschet001.pdf . Acesso em: 12 out. 2020

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

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CASAGRANDE, Carla e VECCHIO, Silvana. Pecado. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, Vol. II, 2002, p. 337-351.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELUMEAU, Jean. **O que Sobrou do Paraíso?** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DUBY, Georges. História Social e Ideologia das Sociedades. In: Le Goff, Jacques e Nora, Pierre (Orgs.). **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

FAURE, Philippe. Anjos. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, Vol. I, 2002, p. 69-80.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

PEREIRA, F.M. Esteves (Ed.). Visão de Túndalo. In: **Revista Lusitana**. Lisboa, Vol. III., 1895, p. 97-120 (Códice 244).

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de História. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 87-112.

GIACOMONI, Marcello P. PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 9-18.

HUIZINGA, Johan. ***Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC, 2005.

LE GOFF, Jacques. Além. *In*: **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, 2002, Vol. I, p. 21-33.

LE GOFF, Jacques. **O Nascimento do Purgatório**. Lisboa: Editorial. Estampa, 1993.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

Les Visions du Chevalier Tondal. Los Angeles: The Paul Getty Museum disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:MS_30_(Getty_museum)_-_Visions_of_the_Knight_Tondal . Acesso em: 13 ago. 2019.

LUBARINO, Doglas M. ***O Juízo Final e a Missa de São Gregório* (MASP 428P): pintura retabular e Eucaristia no final da Idade Média**. 269 f. Dissertação de Mestrado em História. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA Nilton M. (Org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O Diabo no Imaginário Cristão**. 2ª Ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

OLIVEIRA, Solange Pereira. **A Salvação como um Itinerário no Além Medieval**: a viagem imaginária da *Visão de Túndalo* (séculos XIV-XV). 283f. Tese de Doutorado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

RUSSEL, Jeffrey Burton. **Lúcifer: O Diabo na Idade Média.** São Paulo: Madras, 2003.

SCHMITT, Jean-Claude. **O Corpo das Imagens**. São Paulo: EDUSC, 2007.

SCHMITT, Jean-Claude. Imagens. *In*: LE GOFF, Jacques. SCHMITT, Jean-Claude (coord.) **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, Vol. I, 2002, p. 591-605.

SCHMITT, Jean-Claude. Clérigos e Leigos. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, Vol. I, 2002, p. 237-251.

ZIERER, Adriana. A *Visão de Túndalo*: da danação à salvação numa viagem imaginária medieval. In: NOGUEIRA, Paulo A. S. (Org.). **O Imaginário do Além-Túmulo na**

Apocalíptica e na Literatura Visionária Medieval. S. Bernardo do Campo, SP: Ed. Metodista-FAPESP, 2015, p. 163-205.

ZIERER, Adriana. **Da Ilha dos Bem-Aventurados à Busca do Santo Graal: uma outra viagem pela Idade Média**. São Luís, Ed. UEMA/Apoio FAPEMA, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/43534982/DA_ILHA_DOS_BEM_AVENTURADOS_%C3%80_BUSCA_DO_SANTO_GRAAL_Uma_outra_viagem_pela_Idade_M%C3%A9dia_livro_completo_ Acesso em: 12 out. 2020.

TERRITORIALIDADES: ENTRE (DES)CONHECIDAS E TRADICIONAIS

Milhões de Motins

A Índia como proposta para o Ensino de História da Ásia

Alex Degan
Lucas Saldanha Silva

Neste capítulo pretendemos refletir sobre os desafios do ensino de História da Ásia elegendo um objeto específico: a Índia. Desenhando um recorte que vai da Antiguidade ao Medievo, apontamos como a História indiana nos auxilia a repensarmos cronologias, periodizações e problemas tradicionais presentes na História escolar.

Publicado em 1990, *India: A million mutinies now* (NAIPAUL, 1997) apresenta a narrativa de um duro encontro. Vidiadhar Surajprasad Naipaul (1932 – 2018), polêmico escritor britânico e prêmio Nobel de Literatura (2001), revisita no livro a terra de seus avós que, em meados do século XIX, imigraram da Índia até Trinidad. Nascido na ilha caribenha, V. S. Naipaul fez sua carreira literária exitosa na Inglaterra, escrevendo ficções, memórias e relatos de viagens. *India* incide, talvez, em uma mistura de todos estes gêneros. Declaradamente é um relato das viagens de Naipaul pelo país, passando por todas as suas regiões, e uma mirada recordativa ao território pátrio de seus ancestrais. Também é um texto intenso, por vezes fantasioso, de uma nação muito distinta da Inglaterra em um jogo de espelhos que revela alteridades e surpresas. Assim, a Índia e os indianos em seu livro são retratados com distância e espanto.

Igualmente emerge de seu texto um país muito complexo, diverso e aterrorizante em seus superlativos. A Índia é multifacetada, um

mosaico ultra colorido impossível de ser apreendido através de única perspectiva. *Um milhão de motins agora*, desordenados, pulsantes, tensos e extraordinários implicam em uma leitura decididamente plural deste objeto. Como Naipaul apresenta, olhar para a Índia e sua incrível história exige de nós uma abordagem variada e cosmopolita, e estes são excelentes objetos a serem trabalhados na sala de aula na disciplina de História. Todavia, apesar da gigantesca importância que as histórias indianas possuem, paria sobre a cultura história formal brasileira uma notável ausência.

O trabalho sobre o Tempo e o Ensino de História

Entendemos por "cultura história formal" o campo multifacetado de exercício da História profissional, presente em suas formulações escolares, universitárias e acadêmicas. Desta maneira a História é, ao mesmo tempo, uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990), uma área de formação universitária e um campo de pesquisa. A despeito de suas características normativas (currículos obrigatórios, rigores acadêmicos, metodologias científicas, etc...), Jörn Rüsen (2011) nos mostrou que este conhecimento histórico não se desprende de uma consciência história mais ampla, compreendida como um universal antropológico interno e subjetivo. Trata-se aqui da capacidade cognitiva humana de lidar com o tempo, de percebê-lo e apreendê-lo em suas dimensões variadas e articuladas (RÜSEN, 2011, p. 25). Assim, todos nós possuímos compreensões do passado, entendimentos do presente e expectativas do futuro, independente de nossa formação cultural e étnica.

Historiadores e historiadoras não fogem a esta regra. Em posição privilegiada, seu aparato formativo e seus instrumentos teóricos e metodológicos podem auxiliar bastante em um reconhecimento das formas de culturas históricas presentes nas sociedades observadas e, no caso da docência, na promoção de um "vínculo entre subjetividades dos alunos e as experiências históricas" (MORENO, 2019, p. 132).

Operar este encontro de tais experiências históricas (promovendo o diálogo entre as compreensões dos discentes e as diversas temporalidades presentes na disciplina) e provocar a sensação da diferença e da alteridade advinda deste encontro são objetivos pedagógicos preciosos da História. Defendemos que o estudo de sociedades caracterizadas por passados remotos, como as tradicionalmente estudadas na Antiguidade e no Medievo, potencializam estes objetivos (BOVO; DEGAN, 2017).

A impressão de alteridade provocada pelo estudo das temporalidades recuadas ganha ao agregarmos um deslocamento espacial. Para além dos recortes do Mediterrâneo Antigo, do Medievo Ocidental e expansão Islâmica Medieval, a grande Ásia proporciona objetos riquíssimos para o ensino e pesquisa históricos. A Índia, por exemplo, nos oferece excelentes oportunidades para pensarmos conexões materiais, políticas e religiosas com sociedades presentes em temáticas já desenvolvidas pelas Histórias Escolares e Universitárias. Mesmo assim os exemplos de articulações são tímidos, com menções marginais atreladas ao ímpeto conquistador de macedônicos, muçulmanos, portugueses e ingleses. A Índia, assim como ocorre com quase todas as histórias asiáticas, segue sendo estudada e ensinada no Brasil como um adendo ao curso histórico do Ocidente, funcionando como um adereço exótico e impreciso.

Em grande medida essa lacuna responde ao peso do eurocentrismo que ainda compele o debate brasileiro na área. As recentes discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu frustrante desfecho testemunham nossa dificuldade (MORENO, 2016, 2019; MENEZES NETO, 2017; SANTOS, 2019). Como observou Muryatan Barbosa:

> O eurocentrismo é mais do que um mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso (BARBOSA, 2008, p. 47).

É difícil superá-lo, pois estamos fracionados dentro de um paradigma que explica e organiza a periodização histórica de forma lógica e coerente. A divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) apresenta em sua meta-narrativa a marcha do espírito de uma ideia hegeliana de Ocidente e, no mesmo movimento, condiciona as outras histórias em lugares periféricos. O Brasil, a Argentina, a África do Sul, o Japão e a China emergiriam na narrativa quando "criados" pela aventura ocidental. Os problemas desta perspectiva são evidentes e já foram extensamente criticados (FARIAS JÚNIOR, 2019). Para os efeitos deste capítulo vamos observar a História da Índia pré-Moderna, almejando apresentar alternativas novas e interessantes para repensarmos temas e periodizações no Ensino da História Escolar.

Compreendemos que uma das ações fundamentais do ofício da História consiste em sua *dimensão diacrônica* (PROST, 2008, p. 95), ou seja, em formas conscientes de refletir sobre a evolução, a transformação e a identificação das passagens temporais em sociedades concretas. Assim, o tempo para historiadores e historiadoras é sempre tomado como algo complexo e multifacetado. Ele é primeiramente um tempo social, sentido por coletividades humanas e assumido como referência comum. Tal ação sempre envolve tensões e disputas, como os trabalhos sobre a memória social testemunham (ASSMANN, 2008). Em relação com este quadro social de percepção da temporalidade, ele também é experimentado pelo indivíduo, permeado por questões psicológicas e afetivas. Assim, o entendimento de tempo da História extrapola o tempo matemático e rigorosamente dividido em uma infinidade de pontos sucedidos ininterruptamente dentro do processo temporal. Ele possui formulações psicológicas, sociais, políticas e culturais que variam em suas historicidades.

Para trabalhar com o tempo, os historiadores construíram instrumentos metodológicos e teóricos. Classificar os acontecimentos históricos em uma linha cronológica, ordenando-os no tempo, é uma atividade inicial importante. Periodizar o tempo organizado, apontando

rupturas, continuidades e articulações é outra ação essencial de nossa oficina, posto que "é impossível abranger a totalidade sem dividi-la" (PROST, 2008, p. 107). Estes são sofisticados e complexos processos, visto que já implicam em interpretações do passado frente ao presente. Por exemplo, ao periodizar estamos propondo articulações de temporalidades sociais, proferindo variações com permanências. Apesar de essenciais ao trabalho histórico, estes não são empreendimentos intelectuais naturais, imparciais e evidentes, e "periodizar é, portanto, identificar rupturas, tomar partido em relação ao variável, datar a mudança e fornecer-lhe uma primeira definição" (PROST, 2008, p. 107).

Como já discutimos, a periodização largamente presente nas experiências de ensino de História Escolar e Universitária brasileiras privilegiam o Ocidente, identificando o Brasil dentro desta perspectiva, como está explícito no primeiro procedimento básico que orienta os conteúdos de História na BNCC (BRASIL, 2008, p. 416). Introduzir outras periodizações que evidenciem os limites desta escolha, causando estranhamentos, é um objetivo pedagógico fundamental no desenvolvimento de identidades mais dilatadas no reconhecimento de alteridades e de sociedades mais democráticas e orgulhosas de suas variações culturais (NUSSBAUM, 2015).

Índia: um milhão de desafios

Acreditamos que o estudo da História da Índia possa nos ajudar no enfrentamento de tais questões. Primeiramente, a própria consideração do objeto, geralmente estudado dentro do processo de expansão marítima portuguesa dos séculos XV e XVI, deve ser reavaliada. Portugal, os diversos principados indianos e a América se articulam dentro de uma narrativa histórica alinhavada e conduzida pela aventura lusitana. Esta perspectiva pode ser alargada, incrementando novas referências históricas se considerarmos as agências indígenas e indianas em curso. Assim, como bem observou Jerry Bentley:

> Quando os historiadores abordam o passado de pontos de vista globais e examinam os processos que cruzam as fronteiras das sociedades e regiões culturais, os problemas da periodização tornam-se ainda mais agudos. Os historiadores há muito perceberam que os esquemas de periodização baseados nas experiências do Ocidente ou de qualquer outra civilização em particular fazem um trabalho pobre ao explicar as trajetórias de outras sociedades (BENTLEY, 1996, p. 749).

Neste exercício de contrastes de temporalidades algumas categorias, conceitos e experiências – como "Feudalismo" ou "Mercantilismo" – deixam de serem percebidas enquanto universais. Por exemplo, a expansão marítima portuguesa não figura mais exclusivamente como única chave de entendimento. Por mais que os efeitos futuros destes acontecimentos venham contaminar rearranjos locais e regionais, privilegiar esta leitura como base de uma periodização significa interpretar todas estas outras histórias como derivações desta linha. Frente aos indígenas, a ideia de uma "descoberta" da América revela-se um equívoco profundo, e na ótica dos indianos a expedição de Vasco da Gama foi mais uma empreitada de troca comercial dentre as muitas exercitadas no vasto Subcontinente.

De fato, quando Vasco da Gama aportou em Calicute em 1498, superando todos os desafios para atravessar os Oceanos Atlântico e Índico, o Subcontinente Indiano já era um centro de trocas comerciais, de ideias e de intercâmbio cultural há, pelo menos, três milênios. Durante todo esse período que chamamos de Antiguidade e Medievo, sobrevivendo à ascensão e queda de dinastias e impérios, a Índia foi fundamental na conexão entre regiões como o Golfo Pérsico, o Mar Vermelho, o Golfo de Bengala e o Mar da China. Cidades portuárias por todo o Sudeste Asiático, o Chifre da África, a Península Arábica, o Sul da Mesopotâmia e os litorais do Sul chinês estavam conectadas pela Índia, sendo parte chave, assim, de um comércio transcontinental afroeuroasiático, bem como através de rotas terrestres com a Ásia Central e a China,

ambas (marítimas e terrestres) conhecidas na historiografia como Rota da Seda (FRANK, 1998; FRANKOPAN, 2016).

Por todo Subcontinente Indiano, as cidades portuárias eram parte fundamental das sociedades indianas e compartilhavam características em comum. Segundo Gunder Frank, "politicamente todas essas cidades portuárias tinham um grande, ou pelo menos necessário, grau de autonomia. Algumas eram completamente independentes" (FRANK, 1998, p. 85). Além disso, pessoas de diversas comunidades de todo Oceano Índico constantemente visitavam ou viviam nestas cidades, o que demonstra uma população extremamente diversificada e cosmopolita. O comércio entre cidades indianas ocorria por terra (por meio de caravanas feitas com animais de carga, principalmente no norte) e por água (através de pequenas embarcações percorrendo o litoral indiano e pela navegação fluvial, onde fosse possível). Algumas cidades portuárias não produziam seus alimentos, sendo necessário importá-los, geralmente de outras cidades portuárias indianas, mas também de outros portos com acesso à agricultura, que poderiam estar à milhares de quilômetros. Apesar disso, a Índia no geral exportava mais do que importava, inclusive alimentos (FRANK, 1998).

Em regiões em que o comércio marítimo transcontinental não era possível, como na Ásia Central, enormes caravanas eram responsáveis por comercializar bens que chegariam tanto à Europa quanto ao Sudeste Asiático e, lógico, à Índia. Outra rota comercial importante e antiga era o comércio entre a Índia e a China através dos atuais Nepal e Tibete. De acordo com Andre Gunder Frank, nesse comércio "Bengala e Assam exportavam têxteis, especiarias, açúcar, peles e outros bens para o Tibete para venda aos mercadores de lá, que os compravam para venda na China. O pagamento era em produtos chineses, chá e muitas vezes ouro" (FRANK, 1998, p. 89). Como argumenta Chaudhuri (1990, p. 140), tanto o comércio marítimo no Oceano Índico como o comércio continental terrestre são complementares um ao outro, partes de um todo, assim como as cidades portuárias eram integrantes de um

comércio longínquo e transcontinental, impulsoras de toda uma dinâmica complexa de trocas entre as diferentes cidades da Índia.

O próprio nome *Índia* repercute sua relação conectada com múltiplas sociedades, sendo o fruto destes muitos contatos sincréticos que caracterizaram sua história. Deriva do rio Indo, chamado de *Sindhu* em sânscrito e de *Hindhu* em persa antigo, saído do *Hi*[*n*]*dush* presente nas inscrições Aquemênidas. Foram os gregos e macedônicos que consolidaram o nome *Indos* para se referir ao rio, e *India* para identificar o território circundante, terminologias herdadas pelos romanos e muçulmanos, com *al-Hind*. Nas tradições literárias e religiosas indianas encontramos termos próprios em sânscrito para qualificar esta terra. *Bhārat*, presente até hoje no nome oficial da República da Índia, deriva da designação de um nobre e antigo clã guerreiro. *Āryāvarta*, a terra dos Árias, surge em remotos documentos do Norte e *Madhyadeśa*, o país do meio, como um dos espaços habitados por reinos presentes no grande épico *Mahābhārata*. *Jambudvīta*, a terra das árvores de jambo, é frequente em textos hinduístas, budistas e jainistas, nomeando a residência dos seres humanos que habitavam uma ilha periférica ao Monte Meru, tido como o centro do universo.

O exemplo das maduras conexões no final do Medievo é bastante significativo, pois revela que a enorme variação de reinos que compunham o mosaico indiano não figurava, de forma alguma, como periférica às relações comerciais desejadas pelos portugueses. Ao contrário, eram os europeus que estavam localizados nas margens das maiores e mais sofisticadas economias da época. Os notáveis esforços empreendidos por eles, como as articulações estabelecidas entre partes da América e da África, devem ser lidos frente a este contexto que, ao nosso ver, é maior.

Todavia, é difícil relativizar estas interpretações tão sedimentadas que privilegiam a *via ocidental*. Em grande medida elas não apenas sustentam e dão forma aos grandes períodos que utilizamos para refletir sobre a História como também legitimam e criam os próprios objetos.

Por exemplo, as primeiras tentativas de construção de uma História da Índia que utilizavam o repertório da História científica estavam presas aos objetivos torpes do imperialismo e nacionalismo britânicos (THAPAR, 2002, p. 1-5). Desde a fundação em 1784, por William Jones, da *Asiatic Society* em Calcutá até as escavações arqueológicas empreendidas pelo *Archaelogical Survey of India* em 1945, por Mortimer Wheeler, a Índia foi imaginada como parte do esforço imperial inglês. Neste sentido, os exemplos de interpretações distorcidas são inúmeros: as impressionantes cidades da civilização do Vale do Indo (3º. Milênio a.C.) foram explicadas como derivações menores das sociedades da Mesopotâmia, percebida como a matriz fundante do Ocidente (FRANKFORT, 1956); as fantasias em torno do parentesco linguístico do Sânscrito com outras línguas europeias alimentaram uma *indomania* fértil em ofertar aos ocidentais novos e perigosos mitos de origem (POLIAKOV, 1974, p. 161-166); a assombrosa história de Ashoka (c. 327-233 a.C.), o grande imperador Máuria, desapareceu diante da invasão macedônia de Alexandre (327-325 a.C.) e das influências helenísticas; e a polifonia da História Política da Índia Medieval foi compreendida como repulsiva e incapaz de fornecer união, e mesmo os Grão-Mughals (1526-1858), com nomes como o do lendário Akbar (1556-1605), foram caracterizados como carentes de instrumentos racionais, apenas ministrados pela eficiente governança do Raj Britânico (1858-1947).

Até mesmo dentro da constituição da Geografia do Subcontinente Indiano a subordinação à *via ocidental* se fez presente. Segundo Andre Gunder Frank (1998), o centro geográfico e econômico com raízes antigas de toda região em volta do Oceano Índico era o próprio Subcontinente Indiano. Assim, essa grande massa territorial que normalmente denominamos simplesmente como Índia, naturalizada na academia ocidental como um país há tempos unificado e homogêneo culturalmente, perde parte de sua essência complexa e diversificada que merece ser estudada. Nessa questão, ligada ao conceito de Estado-nação, Lewis e Wigen buscam desmistificar tal conceito, que parte

da "ideia de estado-nação – ou seja, a suposição de que identidades culturais (nações) coincidem com entidades politicamente soberanas (Estados) para criar uma série de unidades internamente unificadas e essencialmente iguais" (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 8). A construção da ideia da Índia como um Estado-nação está associada a uma lógica que busca uniformizar a diversidade, que não se sustenta historicamente. Lewis e Wigen argumentam que isso se agrava quando usado para engrandecer a Europa, comparando-a com falsas projeções com o restante do mundo:

> Porque como a França e a Alemanha estão para a Europa como a Índia e a China estão para a Ásia (ou seja, países grandes e importantes em seus respectivos continentes), presume-se que haja uma paridade fundamental entre esses quatro países. Mas a analogia é mortalmente falsa. Em diversidade física, cultural e histórica, a China e a Índia são comparáveis a toda a massa de terra europeia, não a um único país europeu. Uma analogia melhor (embora ainda imperfeita) compararia a França, não à Índia como um todo, mas a um único estado indiano, como Uttar Pradesh (LEWIS; WIGEN, 1997, p. 9-10).

De fato, História e Geografia atuaram aqui para construir uma ideia de Índia integrada ao Ocidente em condição periférica e subordinada. A cartografia e as divisões continentais auxiliaram na naturalização da divisão geográfica do trabalho (HARLEY, 2005, p. 52), e a História organizou e periodizou seus acontecimentos seguindo uma lógica iluminada pelo punho ocidental (THAPAR, 1969, p. 18). A moldura política, própria da historiografia europeia do século XIX (GUARINELLO, 2013, p. 20), encontrou dificuldades em estruturar a História indiana, visto que as suas experiências eram plurais. A solução encontrada foi amparar-se em grandes unidades religiosas. Assim, a periodização estaria equilibrada em torno de três grandes eras: a Antiguidade Hindu, o Medievo Islâmico e a Modernidade Ocidental.

O período Antigo se inicia com a Civilização do vale do Indo (*c.* 2530 a.C.). As antigas cidades de Harappa e Mohenjo-Daro funcionam como um misterioso *floating gap* para o acontecimento central desta narrativa, o advento da Cultura Ariana (*c.* 1100 a.C.). Nesta chave, os antigos textos Védicos foram interpretados como fonte da elevada sabedoria de um grupo étnico conquistador comodamente identificados com o Ocidente (os arianos). A invenção da região indo-europeia centrada no estudo do Sânscrito lançou na Antiguidade indiana "um suporte onírico para a sede romântica das origens" ocidentais (OLENDER, 2012, p. 21). A Literatura Védica, os épicos do Sânscrito Clássico e os textos Budistas seriam os grandes monumentos desta suntuosa raça. Com a miscigenação produzida com os povos nativos do Subcontinente, notadamente de línguas dravídicas, o gênio criador ária decaiu e quase se esgotou, permanecendo como insígnia fossilizada nas castas superiores.

O Medievo Indiano é tradicionalmente apresentado como o momento do ingresso islâmico, com as incursões de povos turcos (*c.* 1000 d.C.) e dos Grão-Mughals (*c.* 1526) no Subcontinente. Um quadro de confusão política, representado pela profusão de reinos, repúblicas e sultanatos, aprofundaria um sentimento de *debacle*. A fé islâmica invasora de um lado e a reavivada crença hinduísta de outro formatariam um quadro separatista insuperável. O desaparecimento do Budismo no Subcontinente seria mais um sintoma do declínio e da estagnação do período, interrompido apenas com a chegada dos ingleses entre os séculos XVIII e XIX. Ali inaugurou-se uma nova era, com a modernização da economia, a unificação territorial alimentada pela colonização e as ações de missionários cristãos e de burocratas racionais.

Os problemas desta construção da História da Índia são inúmeros. O contraste entre grandes épocas caracterizadas pela religião (Índia) e grandes eras qualificadas pela política (Europa Ocidental) consolida a percepção de Hegel (1953) de uma Ásia estagnada e refém das crenças, magias e superstições. Em contraposição, o Ocidente seria filho do *milagre grego*, criador da razão e da Filosofia. Segundo Guarinello (2013, p.

22), "foi então que se consolidou a ideia de que a História do Ocidente era o centro da História Universal e que a Europa capitalista representava o ápice da História mundial, a verdadeira civilização, cujo destino era o de expandir sua cultura superior para o restante do planeta". O relacionamento imperialista entre Índia e Inglaterra estaria assim legitimado.

Por exemplo, a enorme vitalidade de criações políticas dos principados e repúblicas indianas antigas e medievais são percebidas como sinais de confusão, desacordo e incapacidade de governança, características inconcebíveis na interpretação da História da Antiga Grécia. Aqui a diversidade das cidades-Estados helenas é um atributo positivo, aproximado da evolução política romana e das múltiplas cidades e reinos do Renascimento. Entre os indianos imperava a irracionalidade religiosa, incompetente em municiar quadros sociais, econômicos e políticos básicos presentes nas nações ocidentais. Assim, o domínio colonial moderno seria mais uma vez corroborado como pulsão modernizadora e libertadora, apesar de sua violência inerente.

Como vimos, no caso da constituição da Índia medieval os problemas de interpretação continuam. O reforço de identidades islâmicas, percebidas como estrangeiras, e hindus, concebidas como nativas, justificou um jogo separatista abusivo que muito custou aos povos do Subcontinente ao reduzir em duas uma variedade de comunidades sectárias. A "aceitação das ideias orientalistas sobre o 'declínio' da Índia depois de um passado glorioso e a identificação dos governantes muçulmanos medievais como agentes principais desse declínio" (METCALF, 2013, p. 113) gerou um ambiente de desconfiança mútua que reclamava a arbitragem britânica. Além disto, as realizações do período Grão-Mughal foram reexaminadas e esvaziadas de qualquer leitura positiva. Akbar, por exemplo, foi progressivamente relativizado, apesar de sua crucial importância para a unificação de Índia e criação de mecanismos de administração adotados pelos ingleses (DEMANT, 2004, p. 65; METCALF, 2013, p. 84).

O Tempo, a História e a Índia

Todavia, a criação de narrativas eurocêntricas não se restringiu aos campos da Geografia ou ao da Periodização, atingindo a própria ideia de Tempo e de História. Quando olhamos para a historiografia da Índia de origem ocidental, especialmente as elaboradas nos séculos XIX e XX, nos deparamos com um cenário que não chega nem perto de dar conta da diversidade de narrativas históricas construídas pelas sociedades indianas. A historiadora Romila Thapar (1996) demonstrou a tendência entre os autores ocidentais que, desde o estabelecimento colonial na Índia, buscavam nos textos indianos encontrar evidências de uma visão de tempo exclusivamente linear, percebida como normativa e racional. O parâmetro para essa orientação foi constituído por referências aos elementos bíblicos e greco-latinos, que organizavam a História em sentido progressista, linear e universal. Como estas referências estavam ausentes nas tradições indianas, tanto a ideia de tempo linear quanto a de senso de história foram interpretadas também como ausentes. Além disso, a partir do século XVIII, começou-se a desenvolver a teoria de que a noção de tempo indiana era totalmente, unicamente e infinitamente cíclica. As características que implicam essa teoria foram descritas por Mircea Eliade:

> Há uma repetição cíclica eterna do tempo, tão grande em conceito que as atividades humanas se tornam minúsculas e insignificantes em comparação. O tempo cíclico é contínuo, sem começo nem fim. O ciclo retorna com regularidade imutável e em forma imutável. Isso equivale a uma recusa da história (ELIADE, 1959, p. 3 *apud* THAPAR, 1996, p. 4-5).

Em oposição a essa noção de tempo cíclica, há a linear, parte essencial da cosmovisão das sociedades judaico-cristãs e, posteriormente, ocidentais. Tem entre suas características a existência de um começo e um fim (o jardim do Éden e o Apocalipse, respectivamente), e a singularidade do particular, que impossibilitaria que eventos fossem

recorrentes, ou dito de outra forma, libertaria a história da repetição cíclica. Além disso, outro conceito importante seria o de *progresso* – que estaria ausente no tempo cíclico e seria parte fundamental do tempo linear, proporcionando a possibilidade de evolução histórica, enquanto as de tempo cíclico estariam fadadas à estagnação.

Romila Thapar (1996) procura refutar essa visão dualista de concepção histórica. A autora argumenta que "a caracterização das sociedades como utilizadoras do tempo ou cíclico ou linear é uma explicação inadequada para a centralidade ou não da história" (THAPAR, 1996, p. 44). Além disso, Thapar argumenta que diversas categorias de tempo podem coexistir na mesma sociedade, e isso ocorre tanto nas europeias como nas indianas.

Assim, talvez o maior mérito da crítica de Thapar (1996) seja a demonstração dos diferentes usos e concepções de tempo e de história em períodos distintos da História da Índia. A Matemática e a Astronomia, altamente desenvolvidas em textos indianos desde o século V a.C., seriam exemplos deste refinado interesse. A importância no estudo dessas áreas complexas manifesta o uso de medições de tempo, de calendários e de sistemas de datação. Ademais, parte da inspiração dos indianos em desenvolver a Astronomia e a Matemática ampliou-se com os contatos e comércio intensos com as regiões do Mediterrâneo oriental e do restante da Ásia helenística e iraniana, em que "a mistura de ideias indianas e grego-babilônicas aumentaram a atividade em Astronomia e Matemática na Índia" (THAPAR, 1996, p. 12). Simultaneamente a esses estudos, a ideia de tempo dividido em eras, ciclos budistas e datações por anos de reinado são alguns exemplos que nos servem para apenas começar a compreender o quão complexo e diversificado são as concepções de tempo e cronologias presentes na História da Índia. As datações dos reinados, por exemplo, seguem uma lógica linear tendo como objetivo fornecer legitimidade e auxílio ao Estado em sua administração e manutenção. Assim, "os elementos do tempo linear no contexto da Índia Antiga têm, portanto, uma origem diferente do tempo linear

na tradição judaico-cristã, onde está ligado ao sagrado" (THAPAR, 1996, p. 33). Tempos míticos, longevos e cíclicos, conviviam com outras temporalidades, alinhavadas em coberturas políticas ou mensuradas através de cálculos matemáticos precisos.

Hoje a moderna historiografia indiana enfrenta problemas interessantes, alguns parecidos com os enfrentados pela historiografia brasileira. Na necessária revisão dos pressupostos coloniais novas periodizações são propostas considerando questões regionais e avanços nas pesquisas históricas e arqueológicas. Por exemplo, as múltiplas dinastias hindus e islâmicas foram também iluminadas em seus canais de comunicação e convívio, e não apenas nas disputas e tensões, o que questiona uma compreensão pejorativa do Medievo reinterpretando-o enquanto momento de enorme criatividade política. As agendas e temáticas propostas pelos *Subaltern Studies* abriram pesquisas mais inclusivas, adotando o paradigma da história "vista de baixo" e observando os protagonismos de mulheres, pobres, castas desfavorecidas e outras minorias (CHATURVEDI, 2000). A riqueza das compreensões temporais presentes nas tradições indianas são recuperadas enquanto focos de narrativas históricas alternativas (SETH, 2013). O reposicionamento da Ásia como força motora da economia mundial no século XXI provocou novas investigações que passaram a considerar o lugar central que as economias chinesas e indianas gozavam até o século XIX, reexaminando suas relações com a Europa e América (FRANK, 1998). A própria "redescoberta" da Rota da Seda como tema repercute não apenas um interesse em focalizarmos experiências pretéritas da Globalização, assunto caro ao nosso tempo, mas também aponta o eixo Índia-China como essencial para a edificação de uma História Global. Por fim, as "guerras de narrativas" em torno das histórias municiadas pelo Estado Indiano (através de currículos escolares, incentivos de editais e formulações políticas) provocam debates intensos, com o *Bharatiya Janata Party* (Partido do Povo Indiano) alimentando uma interpretação nacionalista hindu reacionária e chauvinista (*Hindutva*) que exclui o passado

islâmico e instrumentaliza a História com objetivos políticos imediatos (BATTAGLIA, 2017).

Concluindo, esses exemplos demonstram a riqueza de objetos, temas e propostas que a Ásia como um todo e a Índia em particular oferecem aos estudos da História. Problematizar as convenções geográficas, as periodizações, as variadas percepções de tempo e o lugar da Índia dentro de nossa meta-narrativa histórica é um exercício de aprendizagem complexo e refinado. Sua incorporação reposicionada nos obrigaria a repensar a alteridade, a diversidade e a possibilidade de "passados alternativos", assuntos tão caros ao repertório da História Escolar no Brasil. Por exemplo, trabalhar com estes elementos em seus objetivos pedagógicos nos ajudaria a problematizar recortes e periodizações ainda muito direcionados aos propósitos da narrativa do "excepcionalismo ocidental". Assim, a Antiguidade e o Medievo deixariam a moldura do entrelaçamento de histórias mediterrânicas capitaneadas por gregos, romanos e cristãos em oposição ao mundo estagnado dos reinos despóticos orientais. O próprio Ocidente europeu seria "provincializado", assim como o Mediterrâneo figuraria como uma região dentro de um corredor afroeuroasiático que lhe é muito maior. Indianos, etíopes, chineses e iranianos tornariam esta leitura tradicional muito limitada, insuficiente para nos posicionarmos diante dos desafios do mundo contemporâneo.

Sobre os autores:

Alex Degan é professor de História do Oriente Antigo e coordenador do Laboratório de Estudos das Histórias Asiáticas (LEHAs) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência e interesses nas áreas de História Antiga, História da Ásia e Ensino de História.

Lucas Saldanha Silva é bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Laboratório de Estudos Asiáticos (LEHAs) da UFSC. Tem experiência na área de

Histórias Asiáticas, com ênfase em História da China. Interessa-se por temas como historiografia e globalizações.

Referências

ASSMANN, Jan. ¿Qué es la "memoria cultural"? In: **Religión y Memoria Cultural.** Jan Assmann. Buenos Aires, Lilmid, 2008, p. 17-50.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa:** Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. São Paulo, Vo. 1, Num. 19, p. 47-63, 2008.

BATTAGLIA, Gino. Hindutva: O fundamentalismo nacional-religioso na Índia contemporânea. In: **Fundamentalismos religiosos, violência e sociedade.** Enzo Pace; Irene Dias Oliveira; Marion Aubrée (orgs.). Goiânia: Fonte Editorial, Edições Terceira Via, 2017, p. 33-46.

BENTLEY, Jerry H. Cros-Cultural interaction and periodization in World History. **The American Historical Review**, Vol. 101, Num. 3, p. 749-770, 1996.

BOVO, Claudia Regina; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: O espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. **Revista História Hoje.** São Paulo, Vol. 6, Num. 12, p. 47-76, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Final.** Brasília: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.

CHATURVEDI, Vinayak (ed.). **Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial.** London: Verso, 2000.

CHAUDHURI, Kirti N. **Asia before Europe:** Economy and Civilisation of the Indian Ocean from the Rise of Islam to 1750. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Número 2, 1990.

DEMANT, Peter. **O Mundo Muçulmano.** São Paulo: Contexto, 2004.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. As periodizações da História Geral e da História Antiga nos manuais de Ensino de História no Brasil. **Outros Tempos,** Vol. 16, Num. 28, p. 106-127, 2019.

FRANK, Andre Gunder. **ReOrient:** Global Economy in the Asian Age. 1º ed. Berkeley: University of California Press, 1998.

FRANKFORT, Henri. **The Birt of Civilization in the Near East.** New York: Doubleday Anchor Books, 1956.

FRANKOPAN, Peter. **El Corazón del Mundo:** Una Nueva Historia Universal. Barcelona: Crítica, 2016.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga.** São Paulo: Contexto, 2013.

HARLEY, John B. **La nueva naturaleza de los mapas:** Ensayos sobre la historia de la cartografía. México: FCE, 2005.

HEGEL. **Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal.** Madrid: Revista de Occidente, 1953.

LEWIS, Martin W.; WIGEN, Kären. **The Myth of Continents:** a critique of Metageography. Berkeley: University of California Press, 1997.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: Entre polêmicas e exclusões. **Revista Crítica Histórica.** UFAL, Vol. VIII, Num. 15, p. 31-61, 2017.

METCALF, Barbara D.; METCALF, Thomas R. **História concisa da Índia Moderna.** São Paulo: EDIPRO, 2013.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o Ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos:** Revista de História. Rio de Janeiro, Num. 16, p. 125-147, agosto 2019.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *Déjà Vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino.** Londrina, Vol. 22, Num. 1, p. 07-27, 2016.

NAIPAUL, V. S. **Índia:** Um milhão de motins agora. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLENDER, Maurice. **As línguas do Paraíso.** Arianos e semitas: Um casamento providencial. São Paulo: Phoebus, 2012.

POLIAKOV, Léon. **O Mito Ariano:** Ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1974.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROBINSON, Andrew. **India:** A short History. London: Thames & Hudson, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca; Estevão de Rezende Martins (orgs.). Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 23-40.

SANTOS, Dominique Vieira Coelhos dos. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos.** Vol. 16, Num. 28, p. 128-145, 2019.

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia.** Ouro Preto, Vol. 6, Num. 11, p. 173-189, abril 2013.

THAPAR, Romila. **Historia de la India, Vol. I.** México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

THAPAR, Romila. **The Penguin History of Early India:** From the origins to AD 1300. London: Penguin, 2002.

THAPAR, Romila. **Time as a Metaphor of History:** Early India. Oxford: Oxford University Press, 1996.

O território da China medieval na formação de professores

André Bueno

Buscar a "China medieval" constituirá sempre uma tentativa de definir a história e a civilização chinesa a partir de uma visão nossa – "ocidental", com todos os problemas que esse termo também implica. A China escreveu sua própria história, com conceitos e teorias autóctones, que constituem a tradição historiográfica mais antiga do mundo ainda em atividade. Compreender essa vasta e longa produção constitui um esforço em deslocarmo-nos de nosso lócus em direção a um novo construto epistemológico, necessário à reescrita da história e dos saberes, como propôs Boaventura de Sousa Santos (2009).

Já faz algum tempo que essa indispensável reescrita de uma história global, redimensionando o papel da Ásia na trajetória do mundo, tem sido reclamada por diversos autores. Desde Joseph Needham, em sua monumental obra *Science and Civilization in China* (lançada em 1954 e ainda em produção) que revelou o quanto a Humanidade deve as inúmeras descobertas da ciência chinesa – construída com base em teorias bastante distintas daquelas desenvolvidas concomitantemente na Europa – até *ReOrient*, de André Gunder Frank (1998), que demonstra como a economia mundial dependeu diretamente da Ásia até o final do século XVIII (e volta a sê-lo agora), há muito para ser redescoberto no conjunto dessas relações. Jack Goody (2008) igualmente denunciou como nossa historiografia desapropriou os asiáticos de suas próprias tradições e de seu crucial papel no desenvolvimento humano. Mais recentemente – e graças

ao renovado influxo econômico e político proporcionado pela China – Liu Xinru (2010), Rauol MacLaughlin (2012) e Peter Francopan (2019) apresentaram um novo panorama sobre as relações entre Ocidente e Oriente desde a antiguidade, focando principalmente na Rota da Seda.

Até aqui, citamos autores ocidentais que buscam repensar a China. Nesse ínterim, precisamos dizer que os chineses continuaram a pensar a si próprios de formas bastante específicas. Como afirmamos há pouco, essa cultura produziu seus próprios historiadores, cujas visões de mundo eram diferentes das nossas até o grande impacto colonial do século XIX. A presença dos europeus em seu território promoveu um diálogo fértil com as teorias e filosofias ocidentais, que influenciaram as tradições historiográficas chinesas. Isso se reproduziu na incorporação de alguns conceitos e marcos cronológicos, cuja releitura e adaptação respondiam a necessidade de compreender o novo papel da China no mundo. Na virada do século XX, pensadores como Kang Youwei 康有為 (1858 +1927) e Liang Qichao 梁啓超 (1873 +1929) buscaram modernizar o país por meio de reformas necessárias na educação e nas ciências, e entenderam que um exame mais aprofundado do passado chinês poderia fornecer pistas para a construção de novos modelos. No entanto, foi o pensamento marxista, vitorioso com a tomada do poder no China em 1949, que influenciaria por anos a escrita da história chinesa.

Precisamos voltar, então, ao ponto central de nosso texto: o que é a "China Medieval" para os próprios chineses? Quando necessário – melhor dizendo, quando estão escrevendo para leitores ocidentais –, os historiadores da China conseguem confortavelmente adequar os marcos cronológicos ocidentais a construção da narrativa, utilizando "medieval" no sentido de tempo (mas não de espaço). Dentro da própria produção nativa, contudo, os marcos dinásticos, estabelecidos solidamente através de milênios, se constituem na estrutura fundamental de definição da cronologia, do tempo e do espaço histórico (TRIGOSO, 2006). O debate sobre essas interações e adequações segue internamente.

Essa atitude dicotômica, com o qual o sinólogo ocidental tem que lidar, responde ao problema da não integração da historiografia chinesa às nossas narrativas. Enquanto não formos capazes de dar conta em assimilar e compreender as profundas influências que o mundo recebeu da China, teremos dificuldades em superar nosso desconhecimento sobre ela. Naturalmente nos desproveremos, também, dos contributos que essa mudança de paradigmas pode proporcionar para o enriquecimento de nossas concepções historiográficas, por meio de uma reflexão sobre as ideias históricas chinesas. Mas a questão crucial, e que permeia a construção desse capítulo, é: como podemos nos considerar especialistas em ciências humanas ignorando tão completamente a vastidão asiática? Como permitir que essa trajetória histórica extensa e rica seja pontualmente analisada em nossos currículos, sendo solenemente ignorada na maior parte das produções bibliográficas e no ensino (escolar e universitário)? Uma análise breve dos livros didáticos mostra a atitude reincidente de uma escrita narrativa eurocentrada (CZEPULA, 2017); depreende-se, pois, que o discurso de inclusão, exaustivamente reafirmado, ainda não contempla as civilizações orientais e sua diversidade. A História da África conseguiu um espaço universitário, e segue na sua árdua luta para participar do ensino escolar. No caso da Ásia, nem isso existe ainda. As afirmações políticas, nesse sentido, seguem igualmente dúbias e perturbadoras. Espera-se que a China siga existindo como um promissor parceiro comercial; e ao mesmo tempo, se lhe impinge os mais terríveis estereótipos e preconceitos, mantendo um clima de aversão e exclusão (BUENO, 2019). Que reforma social e educativa será possível se essa situação continuar?

De qualquer forma, é preciso repensar, desde já, como um estudo da história da China pode nos proporcionar visões diversas e enriquecedoras. Esse é o contraponto que pretendemos nesse breve texto, e que iniciamos agora com um deslocamento.

"Feudalismo Chinês"

Queremos começar com uma provocação teórica, que contrapõe o problema de conceito x cronologia. Segundo a historiografia tradicional chinesa, no período da dinastia Zhou周, compreendido entre 1046 e 221, o sistema político e administrativo estabelecido foi denominado Fengjian 封建, que significa algo como "conceder, enfeudar e estabelecer". Sua estrutura era basicamente a seguinte: quando os Zhou tomaram o controle do vasto território chinês, entenderam que para exercer o poder sobre o mesmo seria necessário dividi-lo em diversas comarcas, administradas por uma elite nobiliárquica que ficaria ligada ao soberano por laços (ou, acordos) de fidelidade. Esses laços, feitos por meio de juramentos e cerimônias, tornavam a administração de uma região uma "concessão". Tais concessões estavam organizadas numa ordem hierárquica, subdividida em *gong* 公 ("Duque"), *hou* 侯 ("Marquês"), *bo* 伯 ("Conde"), *zi* 子 ("Visconde") e *nan* 男 ("Barão"). Esses títulos nobiliárquicos respondiam a uma série de atributos, poderes e extensão das terras dominadas. Todo esse sistema era regido pelo Mandato do Céu (*Tianming* 天命), função reguladora e arbitral que era exercida pelo imperador, o "Filho-do-céu" (Tianzi 天子) ou "Wang" 王 (imperador ou rei), que administrava a harmonia cósmica e ecológica da natureza com a sociedade humana. Embora o equilíbrio girasse em torno das funções jurídicas e místicas do imperador, gradativamente os territórios (e seus senhores) adquiriram maior autonomia, tornando o equilíbrio de poder uma tarefa difícil – e muitas vezes mesmo, inviável. Disputas territoriais e políticas tomaram a China como um todo, provocando uma série de conflitos intermináveis, cuja função interventora do soberano tornou-se cada vez mais reduzida. Quando lemos, por exemplo, as crônicas das *Primaveras e Outonos* 春秋 (GUERRA, 1981) de Confúcio 孔子(-551 -479), temos uma ideia do distanciamento do Filho-do-Céu das querelas que envolviam os estados chineses. Em -481, uma guerra civil generalizada descambou entre esses estados, que buscavam impor uma nova primazia dentro do império. A conclusão desse processo,

conhecido como Zhanguo 戰國 (Período dos Estados Combatentes), se deu em -221, quando o estado de Qin 秦 reunificou a China em um novo modelo de poder – um estado centralizado e burocrático cuja estrutura duraria, com algumas modificações, até 1911.

Uma análise dessa breve narrativa nos permite grande diversidade de inferências. A começar pelo próprio uso da datação: o uso dos símbolos "–" (sinônimo de AEC) e "+" (sinônimos de EC) tenta cumprir a difícil tarefa de respeitar a alteridade em um calendário mundial estabelecido por marcos religiosos (a.C e d.C). Essa, porém, não é ainda a questão central. A tentação dos historiadores ocidentais em classificar o sistema *Fengjian* como um "Feudalismo chinês" é que torna o problema importante: é possível projetar um conceito sobre o passado, de forma anacrônica, e entender que ele continua funcional? Se o conjunto das relações feudais se ver presente em um passado mais distante, e fora do seu contexto originário – seja na forma de instituições ou de suas tradições – então, nos seria lícito usar ainda esse termo, ou (por inversão) falar de um "Fengjian" ocidental?

Perry Anderson já havia mostrado que a transição do mundo antigo para o mundo medieval envolvia formas e tempos diferentes de transformação – mas partindo do lócus eurocentrado (ANDERSON, 1987). Em *Linhagens do Estado absolutista* (1989), ele inclui o "Feudalismo japonês" como uma das variantes desse sistema; mesmo assim, ele adota um contexto sincrônico (como se a feudalidade dependesse de um alinhamento temporal, ainda que vago e esgarçado). Mas, como lidar com um exame mais minucioso da questão e avaliar suas possíveis implicações?

A aplicação da ideia de "Feudalidade" na China se deve, em grande parte, ao trabalho do eminente sinólogo francês Marcel Granet (1884-1940), responsável por inovar o campo dos estudos chineses pela introdução de métodos e técnicas sociológicas. Granet foi aluno direto de Émile Durkheim, e essa influência foi fundamental na forma como ele abordou a civilização chinesa antiga. Numa série de conferências

realizadas em 1936, e intituladas como *A Feudalidade Chinesa* (publicadas após sua morte em 1952), Granet popularizou o uso termo aplicado a civilizações extraeuropeias. Segundo ele, a vagueza do conceito permitia seu uso flexível, aplicando as formas de expressão culturais humanas (GRANET, 1952, p. 5-9). Precisamos notar, contudo, que Granet não tinha qualquer tipo de preocupação em incorrer em um pensamento colonial – era, de fato, a prática usual naquele contexto. Assim, as controvérsias sobre o uso de um termo temporalmente anacrônico só viriam em período mais recente; e mesmo assim, muitos autores continuam entendendo que o conceito de "feudalismo" é perfeitamente utilizável como instrumento teórico-metodológico para compreender o passado chinês.

Outro problema que a adoção da ideia trouxe foi como enquadrá-la na teoria marxista clássica de desenvolvimento histórico, na qual a idade antiga, marcada pela escravidão, seria substituída pela idade média (Feudalismo e servidão) e a ulterior transição para o mercantilismo e o trabalho assalariado. Essas noções marcaram fortemente a crença de que o projeto de mudança marxista dispunha de um embasamento científico, assentado numa pesquisa historiográfica profunda, e calcado numa periodização segura.

Isso significou um desafio formidável para as civilizações que realizaram revoluções comunistas, e tinham que reescrever sua história. O caso da China é exemplar. No entendimento dos historiadores marxistas chineses, era necessário incluir sua civilização na periodização marxista. E como fazê-lo, se o seu período "Feudal" havia sido em um passado longínquo, muito antes da Idade Média europeia? Ademais, os chineses nunca utilizaram extensamente a mão de obra escravizada; e após o século -3, fortes corporações mercantis surgiram dentro de um império centralizado e unificado, administrado, porém, por uma elite burocrática. Por qual razão os chineses não alcançaram, então, um estágio avançado de maturidade histórica capaz de levá-los ao estágio industrial e, finalmente, ao socialismo, antes de todos os outros países?

Havia muitas divergências entre o mundo chinês de 1949 e a teoria histórica marxista.

Para superar esse problema, os historiadores chineses tiveram, eles próprios, que recorrer à adoção de alguns estereótipos ocidentais. O primeiro deles, difundido desde o final do século XIX, era a ideia da civilização milenarmente estagnada, cujo desenvolvimento histórico e material havia se congelado desde a antiguidade. Obviamente, esse modelo só se justificava pelo desconhecimento dos ocidentais sobre a história chinesa. Contudo, a sensação de derrota que permeava a sociedade chinesa após o fim do império em 1911-12, e a ascensão da república – com a adoção de um modelo ocidental – pareciam confirmar a impressão generalizada de que a China havia ficado para trás. Essa imagem era tão poderosa que mesmo Braudel, em sua *Gramática das Civilizações*, a repetiu: o que, de certa forma, reforçava também a sua teoria de Longa Duração (Braudel, 2004, p. 173-212).

Concebida como congelada no tempo e no espaço, restava então explicar em que fase histórica a China havia parado. E aqui, a criatividade dos historiadores marxistas chineses se fez presente. O primeiro autor a defender uma clara identidade de modelo entre o período Zhou e a Europa feudal foi o grande intelectual chinês Guo Moruo 郭沫若 (1898 +1972), que afirmava que o uso desse conceito era aplicável, pois o regime de concessão senhorial de terras, as formas de regulação social, bem como a estrutura de poder descentralizada permitia essa associação (DIRLIK, 1985, p. 197-227). Guo era muito influente nos meios intelectuais e políticos, e suas ideias eram acolhidas com entusiasmo e respeito. Um de seus melhores amigos, e também importante historiador, Bai Shouyi白寿彝 (1909-2000), foi o responsável direto por popularizar e fixar esse conceito na historiografia marxista chinesa. Bai era o coordenador de uma história oficial da civilização chinesa, produzida entre 1949 e 1999, com mais de 22 volumes. Essa série serviu de baliza cronológica e metodológica, lançando gradualmente os conceitos que orientariam a produção histórica chinesa

em suas linhas mais gerais. Das obras de Bai, porém, a que nos interessa mais aqui é *Esboço da História da China* (中国通史纲要), publicada originalmente em 1958, na qual ele sintetizou as principais fases históricas chinesas desde a antiguidade até 1911. O livro foi considerado uma espécie de obra fundamental para compreender a China, e teve sucessivas revisões ao longo da vida do autor. E o que ele nos traz de importante? A saída encontrada pelos chineses para inserir sua história na periodização marxista. Baseados na imagem estereotipada da China estagnada, Bai assumiu que sua civilização teria se tornado feudal desde a antiguidade, e assim permaneceu durante milênios até o período Qing 清 (1644 +1911), quando o impacto do mundo ocidental solapou as estruturas da sociedade chinesa tradicional (BAI, 1998, p. 92-98 e 112-116).

Para atender uma exigência teórica – e cumprir uma agenda política – Bai precisou, portanto, ignorar séculos de avanços tecnológicos e econômicos que a China alcançou ao longo de sua história. Igualmente, reinterpretou de maneira deliberada a formação do estado centralizado chinês, criando o conceito de "império feudal" – mesmo que essa estrutura não contivesse praticamente nada que o aproximasse de ideia de Feudalidade (BAI, 1998, p. 112-113). Mesmo assim, essas reinvenções conceituais preponderam por um bom tempo na historiografia chinesa (DIRLIK, 1985 e 1996). Ao longo da década de 1990, um processo gradual de abertura teórica na academia (BUENO, 2016) começou a se contrapor a esse modelo dominante, oferecendo visões alternativas e diversificando as interpretações sobre o problema. Algumas críticas contundentes foram feitas a essa concepção de "Feudalismo chinês" marxista, como de Feng Tianyu (2014), que praticamente desconstruiu a ideia. Atualmente, os historiadores chineses produzem seus trabalhos de forma descolonizada, dialogando com conceitos tradicionais e teorias importadas. Não há uma preocupação essencial em fazer corresponder o modelo "Fengjian" com o Feudalismo europeu, e quando usam o termo "medieval", estão respondendo a dimensão temporal

proposta pela cronologia histórica ocidental. Mesmo assim, segue a provocação: é possível ou válido utilizar conceitos nossos para definir um período histórico chinês? E em que medida isso não constitui um anacronismo, ou uma imposição cultural?

Uma atividade bastante produtiva é tentar discutir esse conceito por uma análise comparativa de modelos. Partindo de uma ideia pré-concebida de "Feudalismo" como conhecemos, a apresentação do caso chinês pode ser acompanhada de questionamentos variados, tais como: e ele só existiu na Europa? Ou existiu fora? E se existiu fora, como pode ter existido "antes" de ter sido criado como ideia? Uma ferramenta bastante útil a ser pensada nesse caso é a utilização de Games de estratégia, tais como *Age of Empires* e *Europa Universalis*, que homogenizam a compreensão dos fenômenos históricos com base em narrativas eurocêntricas. Nesse caso, um exame desses jogos pode contribuir na análise do problema sincrônico (só há uma "evolução" concomitante da humanidade?) ou da diversidade cultural (nesse caso, o "atraso" de outras civilizações em seu desenvolvimento tecnológico e material).

Deste emprazo, seguimos agora para outro deslocamento: a China na "época medieval".

A China entre "+476 +1453"

Fizemos um imenso salto temporal. Desde -221, a China passou a ser um estado imperial unificado, administrado por um sistema burocrático desvinculado da tradição nobiliárquica. Embora muitos clãs tenham tentado recuperar seus privilégios senhoriais, essas iniciativas foram paulatinamente sufocadas. A estrutura política consolidou-se a partir de um novo modelo, que garantia certa mobilidade social, incluindo no corpo do poder institucional pessoas dos mais diversos extratos sociais. O meio de acesso a essa burocracia imperial se formalizou no concurso público, aberto a quem se entendesse qualificado a ser aprovado nas

provas e integrar do serviço governamental. Os laços feudatários, suas tradições e instituições praticamente desapareceram.

Os períodos subsequentes de crise, na história chinesa, presenciaram disputas territoriais e conflitos políticos, mas a teoria imperial de poder, baseada na burocracia estatal centralizada, permaneceu como essencial na estrutura dos governos dinásticos. Destarte, nesse longo espaço de tempo que definiria um "mundo medieval" europeu (com suas variantes integradas, como "Antiguidade tardia", "Alta Idade Média", etc), a China presenciou outra realidade bastante distinta. Mesmo assim, gostaríamos de salientar que, do ponto de vista sínico, o mundo estava longe de ser uma realidade compartimentada e descontínua.

Nesse espaço temporal, a China testemunhou os seguintes períodos dinásticos: Dinastias do Sul e do Norte 南北朝(+219 +580), Sui 隋(581 + 618), Tang 唐 (618 + 907), Cinco Dinastias 五代(907 + 960), Song 宋 (960 + 1279), Yuan 元(1280 + 1368) e Ming 明(1368 + 1644). Explicar as realizações de cada um desses períodos seria uma tarefa exaustiva e não faz parte do escopo desse texto – uma excelente revisão bibliográfica sobre a produção literária e os estudos sobre essas dinastias podem ser vistos no guia fundamental de E. Wilkinson para a história da China (2018). Gostaríamos de destacar, somente, alguns dos aspectos marcantes desses períodos históricos, que compõe um quadro pouco vislumbrado por nossos currículos acadêmicos.

Desde o século -1, um conjunto de rotas terrestres e marítimas, denominadas genericamente de "Rota da Seda", se constituiu para conectar China, Índia, Oriente Médio, Império Romano e as Costas Orientais da África. Por ela trafegavam milhares de produtos exóticos e de valor internacional, dos quais se destacava evidentemente a Seda. A formação dessas rotas se deve ao projeto da Dinastia Han 漢 (-206 +221) de construir um eixo que conectasse Ásia e Ocidente, e por onde pudesse distribuir suas mercadorias e obter produtos de consumo conspícuo (BUENO, 2007). Essas rotas continuaram a funcionar ininterruptamente até o colapso da dinastia Han na China, do reino Kushan na Índia

(+267) e do Império Parta (+224), quando houve uma diminuição substancial dessa movimentação. Mesmo assim, ela nunca cessou totalmente; e no século 5, esse conjunto de interações, com a regularidade retomada, proporcionou experiências culturais bastante significativas para a história da humanidade.

Uma delas, por exemplo, é a construção dos Budas de Yungang durante a dinastia Wei do Norte (386 +535). Em virtude do influxo da religião budista, que se disseminava no país, os Wei promoveram a construção de um conjunto monumental, que se destinava a patrocinar o Budismo e fortalecer misticamente o centro de poder dinástico. Foi escavado um grupo primeiro de cinco grutas (depois ampliadas em número), cada uma com uma encarnação de Buda, destinadas a se projetar pelos quatro pontos cardeais e recepcionar os povos dessas terras. Numa das grutas, está disposto o Buda Akshobhya, cujos atributos estéticos incorporam uma longa trajetória iconográfica, que incorporou elementos gregos, romanos e indianos. Segundo sua disposição, esse Buda foi propositadamente feito para "receber" os viajantes do ocidente – ou seja, os romanos (BUENO, 2015). Essa idealização simbólica cumpria um papel importante, que derivava das impressões que a civilização chinesa colhera há séculos sobre o oeste. Os textos chineses antigos citam diversas vezes o mundo romano, imaginando-o como um império equivalente ao seu (HOPPAL, 2011 e YU, 2013). Diversos achados arqueológicos (HOPPAL, 2018) revelam que o tráfego comercial, apesar de arrefecer em certos períodos, não impediu que a China continuasse a receber produtos vindos do império romano – ocidental e depois, oriental. O imaginário sínico, nesse ponto, é bastante interessante. O hábito de guardar moedas romanas como amuletos da sorte ou talismãs fez com que encontrássemos diversos exemplares delas em território chinês – achamos, inclusive, falsificações de moedas romanas, cópias das emissões de Constantinopla que cumpriam o mesmo papel supersticioso (ALRAM, 2001).

Os trânsitos religiosos se mantiveram sob supervisão dos governos imperiais. O estado chinês não se tornou laico; mas nunca se tornou,

também, um estado religioso. Com base na teoria do Mandato do Céu, o imperador se mantinha como o protetor fundamental de todas as escolas filosóficas e religiosidades (os chineses não as distinguiam enfaticamente) e defensor de um código civil que norteava a vida de todos os súditos do império. Ou seja, independentemente de sua religião, os chineses deveriam obedecer a uma lei básica comum; suas obrigações e direitos não poderiam ser sobrepostos pelas crenças individuais. Essa forma de pensar atravessou milênios e continua a permear o entendimento dos mesmos sobre a concepção de um Estado de Direito – embora numa visão orientalista (na acepção de Edward Said, 1998 e revisada por Chan, 2009) amplamente divulgada no Ocidente, isso signifique uma "repressão" ao pensamento e as práticas religiosas.

No período Tang, essa perspectiva tornou a China um país multirreligioso. Milhares de migrantes vindos do Mediterrâneo, Pérsia, Índia e Ásia Central se deslocaram para o país, atraídos pela possibilidade de viver um clima de liberdade de culto e pensamento. É dessa época uma famosa estela nestoriana (SIMÕES, 2010), assim como a tradução de alguns textos cristãos para ao chinês (BUENO, 2017), que revelam a presença de muitos ocidentais fugidos das crises que afetavam a Europa e o Norte da África. Junto vieram budistas, mazdeístas, judeus e islâmicos, entre muitos outros, que puderam desfrutar das benesses de uma sociedade estável e receptiva. Isso não impediu, porém, o surgimento de conflitos pontuais. Na Batalha de Talas (751), por exemplo, a dinastia teve que enfrentar uma invasão dos exércitos abássidas; e embora o resultado tenha sido favorável aos segundos, sua expansão foi barrada pelos chineses na Ásia Central. Isso limitou significativamente a expansão islâmica terrestre no restante do Extremo Oriente, e a fé muçulmana embarcou em direção a Malásia e Indonésia. Tempos depois, seria a vez das aproximações budistas com o poder serem profundamente criticadas pelo grande intelectual e escritor Hanyu 韓愈 (768 +824), que defendeu consistentemente o papel do estado como promotor e protetor da diversidade religiosa.

A China dessa época tornara-se uma grande entidade política e econômica, que mantinha desenvolvidas relações com Bizâncio, com os reinos africanos e o mundo árabe. Outro aspecto importante desse crescimento, contudo, foi o surto de desenvolvimento tecnológico que envolveu o país. A disseminação das técnicas de fabricação do papel, do uso da bússola magnética e do leme de popa, bem como a invenção da pólvora, datam desse período. O primeiro livro impresso da humanidade – o *Sutra de Diamante* (+868) também foi feito sob a égide dos Tang, revelando que, junto com o papel, os chineses buscavam elaborar técnicas de reprodução tipográficas mais rápidas. Essas invenções seriam a base das revoluções que movimentariam o mundo moderno. Um resumo dessas descobertas pode ser visto nos trabalhos de Colin Ronan (1987) e Robert Temple (2006).

Nossa narrativa episódica compreende ainda outros momentos marcantes. O aperfeiçoamento dos concursos públicos impulsionou a produção de livros, necessários a formação escolar e ao preparo para as provas. No período Song, métodos de impressão baseadas tanto em xilogravuras como em tipos móveis ampliaram significativamente a indústria editorial e a difusão de saberes. Embora a impressão monocromática tenha se difundido majoritariamente, os chineses continuaram a desenvolver suas técnicas de impressão, e quase dois séculos antes de Gutenberg, eles conseguiam imprimir páginas com doze cores diferentes, além de dois ou mais fontes tipográficas (como chinês, mongol e tibetano), usando placas e tipos justapostos, e produzindo milhares de exemplares em poucos dias. A subsequente invasão mongol, liderada por Genghis Khan (WHEATERFORD, 2010), sobrepujou as forças militares chinesas, mas absorveu muito do sistema administrativo e cultural dos mesmos. A China tornou-se a sede da dinastia Yuan 元, que entre outras coisas, criou o papel moeda e a representação monetária por lastro em metal. Medidas como essa visavam restaurar a força econômica da Rota da Seda, renovando mais uma vez a ligação com o eixo euroasiático. Mantendo igualmente uma abertura plurirreligiosa, os

Yuan atraíram sábios e religiosos de várias partes do mundo. Os primeiros missionários cristãos a viajarem para a China, buscando novamente converter essa sociedade, foram os Franciscanos, que legaram uma série de importantes crônicas sobre a Ásia, a China e os mongóis (SILVEIRA, 2005). Quanto a Marco Polo, o mais destacado dos viajantes medievais que supostamente teria ido à corte de Kublai Khan (em chinês, Hubilie 忽必烈), pesquisas sérias apontam que ele pode ter inventado seus relatos – ou mesmo, nunca chegou até o Extremo Oriente (WOOD, 1997).

Nunca é demais lembrar que, em 1368, os mongóis foram expulsos da China, e uma dinastia nativa, a Ming, assumiu o poder. Cientes das relações culturais e políticas que estruturavam o equilíbrio mundial, essa dinastia continuou a implementar o comércio exterior, mantendo, porém, uma postura de preservação das fronteiras e acessos ao país. Isso não impediu que ela promovesse uma série de navegações internacionais, comandas pelo almirante Zheng He 鄭和, que antecederam em quase um século o período das grandes navegações europeias. Com as mais avançadas tecnologias náuticas da época, essas viagens pretendiam fortalecer os laços políticos e econômicos com os reinos da Índia e da África, mas sem a pretensão de impor qualquer soberania. A par das controvérsias se Zheng teria chegado ao não a América (como defendido por Gavin Menzies [2006] com poucas e não conclusivas provas), há evidências arqueológicas e estudos que atestam a presença chinesa junto aos povos pré-colombianos (SHAO, 1976 e ZHOU, 1992), mostrando como os chineses dispunham de uma cosmovisão ampliada do mundo. Tais conquistas foram alcançadas por um estado sólido e bem organizado, cuja eficiência administrativa garantiu-lhe uma duração notável.

Esse conjunto de anotações históricas nos fornecem subsídios férteis a serem explorados no ensino. Desde as invenções tecnológicas, a concepção de Estado multirracial e plurirreligioso, a China do "Medievo" possibilita aberturas comparativas importantes com as sociedades da época, e mesmo com as atuais. Todavia, qualquer atividade nesse

sentido deve ser realizada cuidadosamente, no sentido de não elaborar ou defender teorias hierarquizantes entre as culturas, bem como evitar imagens estereotipadas ou discursos de hegemonia.

Considerações finais

Nosso intuito aqui foi, como afirmamos desde o início, realizar uma provocação em relação à ideia do que consideramos "Mundo Medieval". O exemplo da China permite redimensionar nossas concepções sobre o tema tanto em sentido conceitual como de periodização. A escrita de uma nova história global, como proposta por autores como Andrew Marr (2015), Nial Fergunson (2013) e Jared Diamond (2017) mostra que uma série de movimentos na história mundial são sincrônicos, e dependem de um processo de interação mais amplo. Tais considerações forçam uma necessária revisão da ideia compartimentada, evolutiva e excludente que permeia a construção das narrativas tradicionais ocidentais.

François Jullien já propôs que essa metodologia de "ir-e-retornar" a China, em busca de experiências epistemológicas, nos permite uma abertura e a desconstrução de nossos próprios saberes, nos desalojando de uma visão logocêntrica eurocentrada (JULLIEN, 2010). Por outro lado, Raimon Panikkar (1996) defendia que a procura pelas ideias advindas de outras civilizações (no caso, as asiáticas) implicavam no reconhecimento de identidades e deslocamentos espaço-temporais necessários a compreensão de que a produção de conceitos e símbolos é uma atividade essencialmente humana – e, por isso, possível em todos os lugares e contextos, mas com efeitos diferentes sobre as sociedades.

Aplicados ao caso da China, ambas teorias nos permitem inferências ricas. Por um lado, a reinterpretação de um conceito (Feudalismo), destacado de seu contexto de produção epistêmico, coloca em questão se a ideia é cambiável a outras realidades ou não. O afastamento cultural e temporal imprime uma resignificação importante sobre o termo e sua aplicabilidade. Do mesmo modo, a investigação por marcos

cronológicos mostrou uma grande diversidade de experiências e modelos, interligados por conexões variáveis, mas presentes. A análise de algumas expressões históricas chinesas permitiu-nos contemplar outra imagem do mundo, que requisitam de nossa parte uma remodelação das periodizações e das narrativas; e o resumo dessa relação de acontecimentos orienta-nos a perceber a necessidade premente de conceber o ensino de uma nova história global, interdisciplinar, intercultural e epistemologicamente alternativa.

Sobre o autor:

André Bueno é graduando em História pela UFRJ (1998), mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (2002); doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF) (2005); e pós-doutor em História Antiga pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (2012). É professor adjunto de História Oriental na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência nas áreas de história e de filosofia, com ênfase em Sinologia, atuando principalmente nos seguintes temas: pensamento chinês, confucionismo, história e filosofia antigas, diálogos e interações culturais entre Oriente e Ocidente e ensino de história. Desde 1998, coordena o Projeto Orientalismo, que divulga fontes chinesas e indianas traduzidas na internet. Foi pesquisador da Biblioteca Nacional (BN) de 2018 a 2019 e atualmente é colaborador do Laboratório de Estudos da Ásia (LEA) da Universidade de São Paulo (USP) e membro das seguintes instituições: Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Laboratório de Aprendizagem Histórica (Laphis) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); Leitorado Antiguo da Universidade de Pernambuco (UPE); Rede Brasileira de Estudos da China (RBChina); Associação Latino-Americana de Estudos de Ásia e África (Aladaa); Rede Iberoamericana de Sinologia (RibSi); Associação Europeia de Estudos Chineses; Associação Europeia de Filosofia

Chinesa; Council for Research in Values and Philosophy (CRVP), com sede em Washington, DC, nos Estados Unidos; International Research Group for Culture and Dialogue (IRGCD) e o International Confucian Association (ICA), com sede em Beijing, na China.

Referências

ALRAM, Michael. Coins in the Silk Road in **Monks and Merchants**. Annette Juliano e Judith Lerner (orgs.) Nova Iorque: Asian Society, 2001, p. 270-291.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade para o Feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BAI, Souyi. **An outline history of China** [中国通史纲要]. Beijing: Foreign Languages Press, 1998 (ed. Revisada de "Esboço da História da China")

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BUENO, André. O Evangelho chinês de Jesus. **Jesus Histórico** vol.X, n.18, p.60-80, 2017.

BUENO, André. Os desafios da Historiografia Chinesa na Modernidade**. Sobre Ontens**, v. 1, n.1, p. 1-10, 2016.

BUENO, André. Relações Brasil e China: Novas Perspectivas. **Jiexi Zhongguo**, n.32, p.81-90, 2019.

BUENO, André. **Rotas do Mundo Antigo**. União da Vitória: Unespar Ebook, 2007 (original, 2002).

BUENO, André. Yungang: um Buda Chinês para os Romanos. **Mirabilia** v.1, n.2, p. 36-57, 2015.

CHAN, Adrian. **Orientalism in Sinology**. Palo Alto: Academica Press, 2009.

CZEPULA, Kamila. A China nos livros didáticos, o estado de uma questão in **Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. André Bueno, Dulceli Estacheski, Everton Crema e José Maria Neto (orgs.). Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017, p.193-197.

DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço**. Rio de janeiro: Record, 2017.

DIRLIK, Arif. Social Formations in Representations of the Past: The Case of "Feudalism" in Twentieth-Century Chinese Historiography. **Review (Fernand Braudel Center)**, v.19, n.3, p.227-267, 1996.

DIRLIK, Arif. The universalisation of a concept: "feudalism" to "feudalism" in Chinese Marxist historiography. **Journal of Peasant Studies**, vol.12, n. 2-3, p.197-227, 1985.

FENG, Tianyu. Society of Imperial Power: Reinterpreting China's "Feudal Society". **Journal of Chinese Humanities** v.1, n.1, p.25-50, 2014.

FERGUSON, Niall. Civilização: **Oriente x Ocidente**. São Paulo: Planeta, 2013.

FRANCOPAN, Peter. **O coração do mundo: Uma nova história universal a partir da rota da seda: o encontro do oriente com o ocidente**. São Paulo: Crítica, 2019.

FRANK, André G. **ReORIENT: Global Economy in the Asian Age**. Berkeley: UCP, 1998.

GOODY, Jack. **O roubo da História**. São Paulo: Contexto, 2008.

GRANET, Marcel. **La Feodalité Chinoise**. Paris: Imago, 1952.

GUERRA, Joaquim J. (Trad.) **Quadras de Lu e relação auxiliar**. Macau: Jesuítas de Macau, 1981-3, 5 vols.

HOPPAL, Krisztina. The Roman Empire According to the Ancient Chinese Sources. **Acta Antiqua** vol. 51, n.3, p.263-306, 2011.

HOPPAL, Krisztina. Comunicações interculturais em Roma, China e Ocidente-Oriente na antiguidade in **Diversos Orientes**. André Bueno, Dulceli Estacheski, Everton Crema e José Maria Neto (orgs.) União da Vitória/Rio de Janeiro: Edição Especial Sobre Ontens – LAPHIS/UNESPAR, 2018, p.41-60.

JULLIEN, François. Pensar a partir de um fora (a China). **Revista Periferia**, v. 2, n. 1, jan./jun, p.1-20, 2010.

LIU, Xinru. **The Silk Road in World History**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

MacLAUGHLIN, Raoul. **Roma e o Oriente distante**. São Paulo: Rosari, 2012.

MARR, Andrew. **Uma história do mundo**. São Paulo: Intrínseca, 2015.

MENZIES, Gavin. **1421: O ano em que a China descobriu o mundo**. São Paulo: Bertrand, 2006.

NEEDHAM, Joseph; LU, Gwei, Djen; SIVIN, Nathan. **Science and Civilization in China**, 12 vols. Cambridge: Cambridge University Press, 1954-2018.

PANIKKAR, Raimon. Religion, Filosofia y Cultura in **Revista de Ciencias de las Religiones** n.1, p. 125-148, 1996.

RONAN, Colin. **História ilustrada da ciência de Cambridge**, vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

SAID, Edward. **Orientalismo – A invenção do Oriente pelo Ocidente**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SHAO, Paul. **Asiatic influences in Pre-Columbian American art**. Iowa: Iowa State University Press, 1976.

SILVEIRA, Ildefonso (org.) **Crônica de Viagem: Franciscanos no Extremo Oriente antes de Marco Polo.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005.

SIMÕES, Silvia. Bizâncio, Pérsia e Ásia Central, pólos de difusão do Nestorianismo. **Aedos**, vol. 2, Num. 5, p.63-80, 2009.

TEMPLE, Robert. **The Genius of China**. Londres: Carlton, 2006.

TRIGOSO, Maria. A (não) questão do tempo na tradição chinesa. **Cultura: Revista de História e Teoria das ideias**, Vol. 23, p.209-219, 2006.

WEATHERFORD, James. **Gengis Khan e a Formação do Mundo Moderno**. São Paulo: Bertrand, 2010.

WILKINSON, Endymion. **Chinese History: A New Manual**. 5a ed. Harvard: Harvard University Press, 2018.

WOOD, Frances. **Marco Polo foi a China?** Rio de Janeiro: Record, 1997.

YU, Taishan. China and the Ancient Mediterranean World: A Survey of Ancient Chinese Sources. **Sino-Platonic papers**, n.242, (Monografia, 277p.), 2013. Disponível em: http://sino-platonic.org/complete/spp242_china_mediterranean.pdf . Acesso em: 26 out. 2020.

ZHOU, Shixiu. **O Descobrimento da América pelos Chineses**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1992.

Algumas referências online

Asia for Educators: Página com centenas de textos, aulas e material didático para ensino da história chinesa, contando com uma ótima seleção sobre os períodos dinásticos, história intelectual e religiosa. Disponível em: http://afe.easia.columbia.edu/

Cem textos de História Chinesa: Sítio que apresenta vários fragmentos literários da história chinesa, contado com seleções do período "Medieval". Disponível em: http://chinologia.blogspot.com.br

Chinaknowledge: Talvez a mais completa enciclopédia de história chinesa online, trata-se de uma fonte rica de informações, apresentando as fases históricas dessa civilização e suas principais fontes. Disponível em http://chinaknowledge.de

Chine Ancienne: Sítio dedicado a digitalização de todas as traduções em francês de obras clássicas da literatura tradicional chinesa. Disponibiliza uma ampla gama de

fontes para consulta, incluindo aí textos fundamentais do período "Medieval" chinês (em sincronia cronológica com a Europa). Neste sítio podemos encontrar o clássico de Marcel Granet, *La feodalité chinoise*. Disponível em: http://chineancienne.fr

Chinese Text Project: Atualmente, um dos maiores repositórios de textos clássicos chineses, apresentando algumas traduções para o inglês. Disponível em: http://ctexts.org

Dunhuang Project: Sítio que apresenta as coleções de textos e arte encontradas nas cavernas de Dunhuang, disponibilizando também algumas traduções. Disponível em: http://idp.bl.uk/

Historical Dictionary of Medieval China: Instrumento fundamental de pesquisa, o *Dicionário Histórico da China Medieval* de Victor C. Xiong apresenta uma relação dos termos, conceitos, ideias e personagens importantes para a compreensão desse período na história chinesa (entre 168 +979). O livro está disponível no Google books, no link: https://books.google.com.tw/books?id=fCdCDgAAQBAJ

Silk Road: Sítio que disponibiliza traduções de textos antigos sobre a Rota da Seda, e uma exposição virtual sobre o tema. Disponível em: https://depts.washington.edu/silkroad/index.html

Textos Clássicos Chineses: Sítio com as principais fontes do período Zhou, quando teria ocorrido o "Feudalismo chinês". Disponível em: http://chines-classico.blogspot.com.br

La Escandinavia medieval en la formación de profesores de Historia:

Teoría y práctica de la enseñanza de Historia Medieval

Kim Bergqvist

Introducción

Esta contribución sobre la Escandinavia medieval en la formación de profesores incluirá una discusión sobre las líneas de investigación corrientes y su aplicación en la docencia. Hay varias temáticas relevantes para el conocimiento de la Escandinavia durante la época vikinga y la Edad Media que también manifiestan preocupaciones actuales. Entre ellos son la cuestión de globalización y contactos interculturales (antes de la Edad Moderna) y la cuestión de relaciones e identidades de género. Además, la transformación de estas sociedades del paganismo nórdico al cristianismo – incorporándolas en la Europa medieval – presenta un buen ejemplo de una transformación histórica, la cuál se puede estudiar desde el punto de vista de varios tipos de fuentes históricas y arqueológicas. La imagen de este período construida desde el Romanticismo y en las producciones culturales y contextos políticos contemporáneos, por otra parte, nos lleva a plantear la pregunta: ¿Qué significa (la construcción de) la historia para el entendimiento de nuestro papel y situación actual en el mundo?

Tenemos que tener en mente que la imagen que la mayoría de los estudiantes tiene de la Escandinavia de la Edad Media (que incluye el período vikingo, 793-1066 y el período medieval, 1066-1500) es primariamente la del vikingo (masculino) estereotípico. Aunque tanto en

Escandinavia como en Alemania la atracción del vikingo como símbolo del pasado cesó después del fin de la Segunda guerra mundial debido al uso por parte de los nazis del simbolismo nórdico de la época vikinga (LÖNNROTH, 2001, p. 247-249), en el resto del mundo ha continuado o incluso crecido la fascinación.

El entendimento de la imagen del vikingo es derivado a menudo de la cultura popular moderna o contemporánea. Hoy en día, la serie de televisión *Vikings* (primera temporada 2013, creador Michael Hirst, History Channel) contribuye a formar la imagen del vikingo. Es, en muchos de sus aspectos, una imagen bastante tradicional, del hombre guerrero, de piel blanca y pelo rubio, sucio, brutal y feroz. La imagen del vikingo se ha ido construyendo desde hace el tiempo de los autores islandeses de las sagas, aunque la imagen actual tiene más coincidencia con la del siglo XIX, cuando se construyó el concepto de una 'época vikinga' como período histórico uniforme en Escandinavia (ORRLING, 2000; LÖNNROTH, 2001; LANGER, 2002; SVANBERG, 2003) – a ello volveremos abajo.

Como mantienen varios investigadores, es necesario incluir, de forma reflexiva y analítica, estas representaciones estereotípicas dentro de la enseñanza de la Historia para poder desafiar la imagen irreflexiva y a veces engañosa que ofrecen las películas y series de televisión, los videojuegos, etc., em donde aparaecen vikingos (VIANNA, 2020, p. 321). Aunque sea difícil acercarse a los vikingos 'auténticos', debido a la problemática situación con respecto a fuentes escritas, es necesario formar los alumnos en el pensamiento crítico para que puedan plantear cuestiones y preguntas adecuadas a cada versión del pasado medieval que encuentran – científico, popular, o de otro ámbito – y para que no olviden que cada imagen y texto tiene un fin y un contexto determinados.

Sabemos que ha cambiado mucho y continúa cambiando la imagen del vikingo, según contexto, y las imágenes mentales que tenemos son tanto la del violento invasor bárbaro como la del explorador o comerciante. Según Annette Kolodny, quien introdujo el concepto

de 'vikingos plásticos' para describir la adaptabilidad de las leyendas e historias de la época vikinga a los diversos proyectos ideológicos de los siglos XIX y XX:

> Dependiendo del propósito en cuestión y las fuentes citadas, los nórdicos podrían representarse de diversas formas: como guerreros heroicos y constructores de imperios, invasores bárbaros *berserker*, luchadores por la libertad, valientes exploradores, potenciales colonizadores, marineros y comerciantes, poetas y hombres de la saga, ilustres ancestros, sanguinarios piratas paganos, y cultivados conversos cristianos. (KOLODNY, 2012, p. 204).[1]

En este ensayo voy a tratar temas relevantes para entender cómo podemos usar la enseñanza del período medieval en Escandinavia en la formación de profesores de Historia. Empezaré enfocándome en cuál es la mejor manera de aprender la historia – intentando identificar una convergencia entre teoría y práctica docente – y luego explicaré la necesidad de, en un inicio, concentrar nuestros esfuerzos en las *habilidades* necesarias para la producción y el entendimiento de investigaciones históricas, para después obtener los conocimientos concretos.

Teoría y práctica de la enseñanza de Historia – ¿divergentes o convergentes conceptos?

¿Por qué aprender la Historia?

Las posibles respuestas a esta pregunta son incontables, aunque hoy en día prevalecen entre ellas las que remontan de una u otra forma a la cuestión de identidad o identidades. Es indiscutible que la historia, de alguna manera,

1. Cita original: "Depending on the purpose at hand and the sources cited, the Norse could be depicted variously as heroic warriors and empire builders, barbarous berserker invaders, fighters for freedom, courageous explorers, would-be colonists, seamen and merchants, poets and saga men, glorious ancestors, bloodthirsty pagan pirates, and civilized Christian converts."

forma parte de nuestros conceptos sobre quienes somos, sobre nuestras comunidades y nuestros países, y que no podemos evadir la historia, por estar presente en los discursos políticos, en el entretenimiento, etc. Según Silva y Guimarães, "la conciencia histórica del alumno comienza a formarse antes del proceso de escolarización y se extiende a lo larga de la vida, fuera de la escuela, en diferentes espacios educativos, por diferentes vías."[2] (SILVA y GUIMARÃES, 2017, p. 67). El período medieval también funciona como base de tantas obras literarias y cinematográficas del género fantástico (desde *El Señor de los Anillos* hasta *Juego de Tronos*), que remontan a una versión del pasado medieval o una reelaboración de leyendas o narrativas medievales. También, en Europa, al período medieval a menudo se refiere como el origen de los estados nacionales o los idiomas que todavía hablamos. Afirma Andrew Elliott, en su estudio sobre el neo-medievalismo:

> La historia importa. Importa no solo como un tema educativo que forma parte del deseo de crear una población informada y educada en un sentido general, sino también cuando forma algún tipo de conocimiento previo de quiénes somos, de dónde venimos y, por extensión, a dónde vamos. La historia importa porque cuando el pasado se ve a través de un lente teleológico – es decir, cuando afirmamos que los eventos del período medieval juegan un papel esencial en la configuración de nuestro presente – la historia también puede desempeñar un papel involuntario y reluctante en la creación de un sentido general de nuestro pasado colectivo, alterando fundamentalmente el presente. (ELLIOTT, 2017, p. 4).[3]

---

2. Cita orginial: "a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios."

3. Cita original: "History matters. It matters not only as an educational subject that forms part of a desire to create an informed and educated populace in a general sense but also when it forms any kind of background knowledge of who we are, where we came from and, by extension, where we are going. History matters because when the past is viewed through a teleological lens – that is, when we assert that the events of the medieval period play an essential part in shaping our present – history can also play an unwitting and reluctant part in the creation of a general sense of our collective past, fundamentally altering the present."

Si estamos de acuerdo que la historia tiene importancia en la sociedad, y que queremos ofrecer una comprensión profunda y sofisticada de cuestiones históricas a nuestros alumnos y futuros profesores, ¿cuál sería el mejor método de transmitir esta comprensión?

¿Cómo aprender la Historia Medieval?

A menudo hay una discrepancia entre la teoría sobre la comprensión histórica – dependiente de conceptos abstractos como 'significado histórico' (*historical significance*), 'evidencia' (*evidence*), 'continuidad y cambio' (*continuity and change*), 'causas y consecuencias' (*cause and consequence*), 'perspectivas históricas' (*historical perspectives*) o 'dimensiones éticas' (*ethical dimension*) – y el tema de cómo enseñar la historia y cómo aprender a pensar históricamente (SEIXAS y MORTON, 2003; LARSSON HEIDENBLAD, 2018, p. 137). Pero Peter Seixas y Tom Morton conectan estos conceptos a problemas o preguntas que son posibles de incorporar como práctica de habilidades en la enseñanza de Historia. Así los conceptos mencionados nos ayudan a practicar: cómo decidir qué es importante en el pasado; cómo saber y comprobar algo sobre el pasado; cómo dar sentido y explicaciones sobre los complejos procesos de cambio en el pasado; cómo explicar el por qué de los eventos y a qué contribuyeron; cómo entender mejor a la gente del pasado; y cómo puede ayudarnos el pasado a vivir en el presente. Todas estas habilidades son partes importantes de lo que el historiador profesional hace a diario en su trabajo, pero rara vez elaboramos la enseñanza práctica partiendo de esta lista de competencias necesarias. Haciendo visibles estas competencias nos ayudará a formar estudiantes y profesores conscientes de lo que distingue el historiador o el alumno con una comprensión histórica elaborada.

La escasez de fuentes de la época vikinga o la temprana Edad Media en Escandinavia realmente resalta la necesidad de aprender ciertas habilidades y practicar ciertas competencias antes de que el estudiante

pueda alcanzar una cantidad de conocimientos confiables sobre el período. Dado que los escandinavos produjeron tan pocas fuentes escritas durante el período (las únicas que existen son los objetos con inscripciones rúnicas), nos enfrentamos a una situación en la que las fuentes escritas son parciales y de aparente tendencia y/o desinformadas (relatos escritos por parte de testigos externos o víctimas de la violencia vikinga). Estas circunstancias requieren formación en crítica de fuentes aún más que para el estudio de otros contextos europeos medievales. Aunque – en mi opinión – el método preferido de enseñar Historia en instituciones de educación superior en cualquier país debe ser precisamente esta: primero, la formación en las habilidades necesarias y la comprensión de cómo funciona la producción de los conocimientos históricos, antes de, segundo, la obtención de una gran cantidad de hechos y datos concretos.

Según la perspectiva de David Pace y el paradigma *Decoding the Disciplines*, es más importante lo que el estudiante debe saber *hacer* que lo que sabe (eso es, conocimientos concretos de datos históricos) (PACE, 2017). Por eso, la enseñanza debe tener como fin ayudar a los estudiantes a aprender a hacer, pensar y evaluar la Historia, más que obtener cierto conjunto de conocimientos o datos concretos sobre el pasado: fechas, personas, eventos, etc. ¿Cuáles, entonces, son estas habilidades? Resumo las conclusiones de Lendol Calder, que presentó una lista en su artículo imprescindible sobre el modelo *uncoverage* – en vez de cubrir cierta materia, Calder afirma que debemos *des*cubrir como se produce la Historia. Las seis habilidades que menciona son saber: 1º) poner las preguntas adecuadas a un texto fuente; 2º) conectar distintos fenómenos; 3º) fundamentar argumentos en las fuentes; 4º) sacar conclusiones; 5º) tomar perspectivas alternativas; y 6º) reflexionar sobre los límites de los conocimientos (CALDER, 2006).

Al mismo tiempo, no hay modo de decidir cómo aprender la Historia si no tiene coincidencia con una noción de por qué estudiar la Historia. Si estudiamos los documentos de nivel estatal sobre el contenido o

perspectiva de la enseñanza de Historia en los colegios en, por ejemplo, Francia o Gran Bretaña – y si analizamos los discursos y debates políticos que a veces han rodeado estos documentos – encontraremos una, digamos, misión de la Historia: la de crear identidades y dar apoyo a narrativas nacionales (ELIASSON, 2014, p. 249-250). Pero la formación en Historia no tiene que ser nacionalista ni reduccionista (disimulando las historias de explotación y opresión). Tenemos la posibilidad de modelar la enseñanza de Historia desde el punto de vista de la investigación en Historia, cultivando las habilidades de pensamiento y lectura críticas, y abriendo caminos a la multiplicidad de identidades que contiene cada sala de clase (ELIASSON, 2014, p. 250-251).

Examinando los nuevos documentos curriculares estatales para la escuela secundaria y primaria sueca (Gy2011, similarmente en Lgr11) y comparándolos con la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileña, hay muchas correspondencias. Las competencias que promocionan son, en el caso sueco: 1º, conocimientos en historia (sobre épocas, procesos de cambio, eventos y personas, desde diferentes perspectivas) en forma de; 2º, un marco de referencia histórica para la comprensión profundizada del presente y para dar perspectivas al futuro; 3º, la capacidad de usar distintas teorías y conceptos históricos para poder hacer preguntas y dar explicaciones desde diferentes puntos de vista; 4º, capacidad de buscar, examinar, interpretar y evaluar fuentes como base para la producción de conocimientos históricos; y 5º, capacidad de examinar cómo narrativas históricas se usan en la sociedad y en la vida cotidiana, en diferentes contextos y épocas. En conjunto y en breve, se debe desarrollar la conciencia histórica de los alumnos a través de *conocimientos* sobre el pasado, *capacidad* de usar métodos históricos y *comprensión* de cómo se usa el pasado en el presente (ELIASSON, 2014, p. 261-262; cf. AHONEN, 2005).

En los últimos años, investigadores en varias disciplinas, especialmente en arqueología, han presentado desafíos serios para la imagen de los vikingos – eso es, los bandos guerreros de vikingos – como

homogéneos, con respecto al género y a la etnicidad. Primero, el sensacional descubrimiento de que una de las sepulturas de guerrero más prestigiosos del período vikingo (en la villa de Birka, Björkö, Suecia) en realidad contenía el esqueleto de una mujer. Después, investigaciones de tipo tecnológico similar sobre cadáveres enterrados en la real ciudad de Sigtuna, Suecia, han mostrado cuán alta puede haber sido la porción de inmigrantes entre la población de aquella ciudad, indicando otra vez que la época vikinga y la Edad Media no eran tiempos sin movilidad, migración y transformaciones dramáticas dentro de una vida individual. Antes de proponer un par de ideas sobre cómo integrar estas investigaciones y sus repercusiones dentro de la enseñanza, analizaremos la periodización de la Edad Media escandinava: ¿por qué hablamos de una 'época vikinga' en la Escandinavia medieval?

Periodización: época vikinga, Edad Media y período pos- o neomedieval

La periodización es una de las principales estrategias o formas de manejar la materia histórica, los hechos y datos históricos, para hacerlos más comprensibles. Es una de las formas necesarias por la cual tanto el investigador como el estudiante o alumno sistematiza los datos históricos para empezar a generar preguntas, identificando procesos y cambios – pero siempre es preciso tener en mente que es una operación mental arbitraria, el resultado de la cual es una construcción, un modelo: los historiadores eligen puntos de principio y fin a un proceso o período por razones bien pensadas, pero siempre hay otras alternativas; depende de la perspectiva y la concentración temática del investigador o investigadora.

El estudio de la Escandinavia durante la Edad Media no coincide con la habitual periodización de la historia premoderna. En Europa, es usual denominar el período 500-1500 como Edad Media (temprana, alta y baja). Sin embargo, esta periodización de la Edad Media depende de ideas estrictas

sobre cultura y religión; la era medieval se entiende como la Europa cristiana entre la caída del Imperio Romano y el Renacimiento. Para Escandinavia, en la tradicional concepción, la Edad Media propiamente dicha no empieza hasta el año 1000, 1066 o 1100, según cuando los investigadores determinan que se ha terminado un proceso de cristianización y termina la época vikinga. Incorporándose en la Europa cristiana, como reinos establecidos, Dinamarca, Noruega y Suecia entraron en la Edad Media, dejando el período vikingo. Pero periodizar el pasado siempre depende del punto de vista de la sociedad actual sobre una cultura del pasado.

Según las observaciones del arqueólogo sueco Fredrik Svanberg, la idea de una 'época vikinga' escandinava debe ser considerada como una construcción teórica por parte de ideólogos nacionalistas del siglo XIX (SVANBERG, 2003). Sus estudios del material arqueológico no afirman o apoyan la conclusión de que existía una cultura vikinga homogénea en Escandinavia durante este período (los años 800-1000) y que, en cambio, la construcción de este concepto sirvió a los intereses de los estados nacionales y la fraternidad entre los países nórdicos. Los contactos globales de los vikingos, demostrados por la evidencia arqueológica, muestra con toda claridad que la gente no era ni aislada ni estacionaria en la Edad Media. Nuevos datos sobre los habitantes de Sigtuna muestran, también, que no tenemos que estudiar solamente la expansión y migración de los escandinavos hasta otras partes de Europa y el mundo, sino que Escandinavia también contaba con inmigración en la época vikinga, algo que impulsó el proceso de urbanización (KRZEWINSKA et al., 2018) – y que la noción de una época vikinga homogénea, caracterizada por el liderazgo de guerreros escandinavos de homogénea etnicidad, es obsoleta (MARGARYAN et al., 2020).

Dentro de este tema resalta la discusión de principio y fin de nuestro interés en la Edad Media. Hay muchas continuidades entre el período anterior y el período vikingo, y es posible estudiar los procesos de cambio religioso y la transformación del paganismo nórdico al cristianismo desde una perspectiva temporal muy larga; no desaparecieron todas las

formas de culto presentes en el paganismo nórdico en el momento en el que los reyes escandinavos se convirtieron a la fe cristiana. El paganismo nórdico es un tema que todavía tiene sus seguidores, en parte entre subculturas musicales (la música metal) o ciertos grupos de supremacía blanca, en particular en EE.UU. (GARDELL, 2001; HÖFIG, 2019). No obstante, es un hecho que muchas de las representaciones contemporáneas del paganismo nórdico (en películas y series de televisión) pasan por alto, encubren o rehacen los aspectos ofensivos o repulsivos de esta práctica religiosa – los aspectos que son problemáticas desde nuestra posición moral contemporánea: como por ejemplo el sacrificio humano. Según Harry Brown, en su artículo dedicado a las representaciones cinematográficas del sacrificio humano vikingo:

> El sacrificio humano presenta un dilema desconcertante para los valores liberales, que pone el principio de tolerancia religiosa en conflicto directo con el principio igualmente imperativo de los derechos humanos. Para reconciliar esta paradoja ideológica, los vikingos paganos descritos en las fuentes medievales tienen que volverse plásticos en su adaptación al cine y la televisión medievalistas.[4] (BROWN, 2014, p. 108-109).

Brown afirma que las obras cinematográficas estudiadas no son enteramente homogéneas, pero que al mismo tiempo adaptan las fuentes medievales de manera intencional y análoga. Todos representan a las víctimas de sacrificios complacientes, dispuestos a morir en un acto consensual, de modo opuesto a las narraciones medievales de Ibn Fadlān, Adán de Bremen o la *Ynglingasaga* de Snorri Sturluson. Aunque no erradican el sacrificio humano, adaptan las versiones medievales para concordar más con sensibilidades contemporáneas y ser menos preocupantes. Así, las

4. Cita original: "[…] human sacrifice presents a perplexing dilemma to liberal values, drawing the principle of religious tolerance into direct conflict with the equally compelling principle of human rights. In order to reconcile this ideological paradox, the pagan Vikings described in medieval sources must become plastic in their adaptation to medievalist film and television."

consideraciones éticas del sacrifico cambian completamente, y nos convierten en cómplices al mirar boquiabiertos estas prácticas paganas sin intentar comprenderlas en sus propios términos o entender el proceso de conflicto y reconciliación entre cristianismo y paganismo que representa una historia tan larga – así no se entiende mejor la gente del pasado (BROWN, 2014, p. 118-121). Encontrar estas representaciones en clases educativas, en conjunto con las fuentes históricas, puede contribuir a que los estudiantes entiendan cuáles preguntas podemos plantear en estos textos, qué incluyen las narrativas y qué se mantiene oculto. Nos referimos a un par de ejemplos más sobre cómo investigaciones actuales pueden formar parte de la formación académica, sin dejar de lado a asuntos actuales.

Género: el papel de las mujeres

Un tema recientemente y altamente debatido es el papel de las mujeres en la sociedad escandinava durante la época vikinga. Ha cambiado bastante el debate con el reciente descubrimiento de que una de las más conocidas sepulturas de guerrero del período (Bj 581), en la isla de Björkö (donde se ubicaba la villa vikinga de Birka), Suecia, contenía un esqueleto femenino, al contrario de lo que se había dado por sentado desde la primera excavación en 1889. Aunque varios especialistas en el período todavía no reconocen esta novedad como algo que debe cambiar nuestras perspectivas sobre los vikingos de manera radical o revolucionario, pone en relieve que también los principales expertos a menudo difieren en sus perspectivas – debido a una discrepancia en sus pertenencias disciplinarias, sus fuentes de estudio primarias, o quizás solo en sus ideas sobre cómo analizar un dato y qué conclusiones se deben extraer. La oportunidad para la enseñanza es, en parte, demostrar que la imagen de la historia tiene la posibilidad de cambiar constantemente – por razón de nuevos descubrimientos, relecturas, o la introducción de nuevas tecnologías o perspectivas teóricas – y que la Historia es un debate nunca concluido, un argumento sin fin (*argument without end*) (CALDER, 2006, p. 1366).

Aquí incluso hay una buena oportunidad de discutir la cuestión de diferentes discursos y medios de comunicación. El artículo que revelaba las nuevas conclusiones sobre la sepultura fue publicado por un grupo de investigadores en la revista científica *American Journal of Physical Anthropology* (HEDENSTIERNA JONSSON et al., 2017), y entonces ha obtenido atención masiva en varios medios de comunicación (grandes titulares en periódicos como *The New York Times*, *Washington Post*, y *The Guardian*). Al mismo tiempo, investigadores han hecho contribuciones importantes al debate en medios que no son de índole convencional científica, como entradas de blog o periódicos en línea escritas por Judith Jesch, Catedrática en Viking Studies (estudios vikingos) en la Universidad de Nottingham, Gran Bretaña (JESCH, 2017; cf. *idem,* 2015, p. 104-107). En estas contribuciones, Jesch no quiere desafiar las conclusiones concretas con respecto a la revelación sobre la difunta mujer vikinga, sino presentar algunas preguntas sobre cómo analizar estos datos y qué ramificaciones debe tener para nuestra visión sobre la época vikinga en general y sus bandos guerreros en particular – ¿ahora, realmente debemos terminar con la noción de que la mujer guerrera era un arquetipo mitológico y literario, nada más?

Las teorías de Hedenstierna Jonsson y sus colaboradores (2017) – entre ellos el Catedrático de Arqueología en Uppsala, Neil Price, quien también ha colaborado como especialista en la producción de la serie *Vikings* del History Channel, y quien lidera un proyecto grande sobre la época vikinga llamado "The Viking Phenomenon"[5]) – ya se pueden ver confirmadas en la imagen de los bandos guerreros de *Vikings*, donde mujeres guerreras aparecen frecuentemente, sin sensacionalismo. ¿Cómo afectan estas representaciones nuestra interpretación de los nuevos descubrimientos arqueológicos? En mi propia experiencia, esta temática ha sido muy efectiva en producir debates en clase, porque

5. Página web del proyecto: https://www.arkeologi.uu.se/Research/Projects/viking-phenomenon/ (consultada el 28 sept. 2020).

realmente importa a los estudiantes. Debemos estar conscientes de la diversidad de medios que afectan la conciencia histórica de nuestros estudiantes, para poder poner énfasis en la facultad crítica con la que tenemos que enfrentar cada representación, medieval o moderna.

Masculinidad y medievalismo

¿Cómo se entiende el vikingo hoy en día? ¿Quiénes usan la imagen del vikingo o el simbolismo con el que se asocia los vikingos? En este contexto – en que ofrezco un ejemplo combinado de mi propia experiencia docente con la lectura de artículos de estudios de medievalismo (BROWN, 2014) – podría resultar exitoso empezar con un ejemplo muy bien conocido por el público general de hoy, como es el personaje principal de la serie televisiva *Vikings*: Ragnar Lothbrok. Con ese ejemplo se puede realizar una comparación con otras representaciones del vikingo en películas modernas y contemporáneas – para analizar la imagen del vikingo en la sociedad actual – o con las narrativas medievales del mismo personaje (*Ragnars saga loðbrókar* del siglo XIII, ms. de 1400) y examinar en qué puntos coinciden las distintas versiones. De esta manera será evidente, con el estudio del contexto literario, que ya en el Medievo en Islandia se empezó a construir una imagen de la época vikinga ya diferenciada de la realidad histórica y dirigida por intereses y preocupaciones vigentes en el contexto de producción del texto (HÖFIG, 2018, p. 124-125).

En la primera temporada de la serie televisiva *Vikings* del History Channel también hay muchas oportunidades de analizar como han incorporado fuentes escritas históricas para la realización dramática; para ejemplificar, la descripción del templo en Uppsala y los sacrificios que muestran en el capítulo 8 de la primera temporada, "Sacrifice", son sacados de la narración contenida en la *Gesta Hammaburgensis ecclesiae pontificum* (1075-1080) de Adán de Bremen (1050-1081/85). Ver unas escenas de este episodio de *Vikings* puede poner en relieve lo que cuenta

Adán y lo que no cuenta, justo como he afirmado arriba – a pesar de que su narración en conjunto es poco fiable. Trabajando con el texto de Adán, u otro ejemplo, el ya mencionado Ibn Fadlān (su narrativa[6] se incorpora en el capítulo 6 de la primera temporada, "Burial of the Dead"), lo más importante es saber *qué* preguntas plantear a las fuentes históricas, aunque las representaciones cinematográficas pueden ayudar a distinguir y clarificar algunos puntos en Adán o Ibn Fadlān precisamente porque no coinciden en todo.

Las cuestiones de la masculinidad y la imagen del ideal masculino vikingo – en transformación constante – también examinamos en mis clases en el contexto de la Islandia medieval, las sagas y sus descripciones de las disputas y enemistades. Un ejemplo en particular es la narrativa breve *Þorsteins þáttr stangarhöggs*, que de manera muy atractiva yuxtapone dos distintos modelos de masculinidad e ilustra la metamorfosis que significaba la introducción del cristianismo – o que la clerecía quería que significara – dentro de este sistema sociopolítico idiosincrático (cf. MILLER, 2009), aunque varias de las sagas pueden ejemplificar cuestiones similares, como *Njals saga* (cf. CERBONE, 2019). Las sagas presentan, en este contexto, el dilema de cuánto podemos averiguar sobre la Islandia vikinga a través de la lectura de textos literarios medievales, independientemente de si remontan o no a una tradición oral previa.

A modo de conclusión

Como afirma Richard Utz en su manifiesto sobre el *medievalismo*, en el futuro, no tendremos que hacer una separación tan distinta entre el sujeto investigador y su objeto de estudio – como ha sido convencional hacerlo entre medievalistas profesionales – ni entre el pasado medieval y el pasado posmedieval:

6. Cf. MONTGOMERY 2000; idem, 2008.

> Dentro del concepto general de medievalismo, los académicos pueden involucrarse con subjetividades medievales y posmedievales no como una empresa reduccionista, sino como una empresa intelectualmente más completa, comparatista y sofisticada. No encadenados por la separación pasada de periodicidades históricas y la división discutible entre el sujeto investigador y cualquier tema académico de investigación dado, preveo un compromiso más verdaderamente interdisciplinario, inclusivo, democrático y humanista con lo que llamamos, para bien o para mal, la Edad Media.[7] (UTZ, 2017, p. 87).

Es necesario entender que el encuentro de nuestros estudiantes y futuros profesores con el pasado medieval no empieza y termina con el material presentado en la sala de clase. Alumnos, estudiantes y profesores continuarán interactuando con el pasado a través de distintos medios de comunicación. Lo crucial es saber cómo enfrentarse con usos del pasado de manera reflexiva, pensativa e interrogadora. Así se puede ir formando una consciencia no solo del pasado, sino de los usos del pasado – pasados, presentes y futuros.

Sobre el autor:

Kim Bergqvist es investigador predoctoral en el Departamento de Historia de la Universidad de Estocolmo, Suecia, donde enseña Historia Medieval. En su tesis doctoral examina rebeliones aristocráticas e ideas políticas en Castilla-León y Suecia durante el periodo 1250-1370. Desde 2018, también es profesor externo en DIS Estocolmo, donde imparte cursos sobre la época vikinga y la Edad Media escandinava. Es

7. Cita original: "Within the overarching concept of medievalism, scholars may engage with medieval as well as postmedieval subjectivities not as a reductivist undertaking, but as an intellectually more complete, comparatist, and sophisticated endeavour. Unshackled by the dated separation of historical periodicities and the debatable division between the investigating subject and any given academic subject of investigation, I foresee a more truly co-disciplinary, inclusive, democratic, and humanistic engagement with what we call, for better or worse, the Middle Ages."

investigador del *Spatio Serti* – Grupo de Estudos e Pesquisa em Medievalística de la Universidade de Pernambuco/*campus* Petrolina. Sus publicaciones recientes incluyen contribuciones a las revistas *The Medieval Chronicle*, *Collegium Medievale* y *População e Sociedade*. Es uno de los editores de *Conflict and Collaboration in Medieval Iberia* (Cambridge Scholars Publishing, 2020).

Bibliografía

AHONEN, Sirkka. Historical consciousness: a viable paradigm for history education? **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 37, Num. 6, p. 697-707, 2005.

BROWN, Harry. Plastic Pagans: Viking human sacrifice in film and television. **Studies in Medievalism**, Vol. 23, p. 107-121, 2014.

CALDER, Lendol. Uncoverage: toward a signature pedagogy for the history survey. **Journal of American History**, Vol. 92, Num. 4, p. 1358-1370, 2006.

CERBONE, Will. Real Men of the Viking Age. En: **Whose Middle Ages? Teachable moments for an ill-used past**. Andrew Albin et al. (Org.). New York: Fordham University Press, 2019, p. 243-255.

ELIASSON, Per. Historieämnet i de nya läroplanerna. En: **Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning**. Klas-Göran Karlsson y Ulf Zander (Org.). Lund: Studentlitteratur, 2014, p. 249-271.

ELLIOTT, Andrew B.R. **Medievalism, Politics and Mass Media: appropriating the Middle Ages in the twenty-first century**. Woodbridge, D.S. Brewer, 2017.

GARDELL, Mattias. Vargavinter i Vinland. Rasmystik, identitetspolitik och modern asatro i Förenta staterna. En: **Myter om det nordiska: Mellan romantik och politik**. Catharina Raudvere, Anders Andrén y Kristina Jennbert (Org.). Lund: Nordic Academic Press, 2001, p. 153-190.

HEDENSTIERNA JONSSON, Charlotte et al. A female Viking warrior confirmed by genomics. **American Journal of Physical Anthropology**, Vol. 164, Num. 4, p. 853-860, 2017.

HÖFIG, Verena. A Pre-Modern Nation? Icelanders' ethnogenesis and its mythical foundations. **Scandinavian Studies**, Vol. 90, Num. 1, p. 110-132, 2018.

HÖFIG, Verena. Vinland and White Nationalism. En: **From Iceland to the Americas: Vinland and historical imagination**. Jón Karl Helgason y Tim Willian Machan (Org.). Manchester: Manchester University Press, 2019, p. 77-100.

JESCH, Judith. **The Viking Diaspora**. London: Routledge, 2015.

JESCH, Judith. Let's Debate Female Viking Warriors Yet Again. Recurso en línea: http://norseandviking.blogspot.com/2017/09/lets-debate-female-viking-warriors--yet.html. Consultada el: 1 oct. 2020.

KOLODNY, Annette. **In Search of First Contact: the Vikings of Vinland, the peoples of the dawnland, and the Anglo-American anxiety of discovery**. Durham, NC: Duke University Press, 2012.

KRZEWINSKA, Maja, et al. Genomic and Strontium Isotope Variation Reveal Immigration Patterns in a Viking Age Town. **Current Biology**, Vol. 28, p. 2730-2738, 2018.

LANGER, Johnni. The Origins of the Imaginary Viking. **Viking Heritage Magazine**, Num. 4, p. 6-9, 2002.

LARSSON HEIDENBLAD, David. Kan vi göra på något annat sätt? Utblickar och tankar kring färdighetsorienterad historieundervisning. En: **Att undervisa i hstoria på universitetet: Idéer, problem, utmaningar**. Klas-Göran Karlsson (Org.). Lund: Studentlitteratur, 2018, p. 133-153.

LÖNNROTH, Lars. The Vikings in History and Legends. En: **The Oxford Illustrated History of the Viking Age**. Peter Sawyer (Org.). Oxford: Oxford University Press, 2001, p. 225-249.

MARGARYAN, Ashot, et al. Population genomics of the Viking world. **Nature**, Vol. 585, p. 390-396, 2020.

MONTGOMERY, James. Ibn Fadlan and the Rusiyyah. **Journal of Arabic and Islamic Studies**, Vol. 3, Num. 1, p. 1-25, 2000.

MONTGOMERY, James. Arabic Sources on the Vikings. En: **The Viking World**. Stefan Brink con Neil Price (Org.). London: Routledge, 2008, p. 550–561.

ORRLING, Carin. The Old Norse Dream. En: **Vikings: the North Atlantic saga**. Willaim W. Fitzhugh y Elisabeth I. Ward. Washington DC: Smithsonian, 2000, p. 354-364.

PACE, David. **The Decoding the Disciplines Paradigm: Seven Steps to Increased Student Learning**. Bloomington: Indiana University Press, 2017.

PRICE, Neil. The Viking Phenomenon página web en la Universidad de Uppsala. Recurso en línea: http://www.arkeologi.uu.se/Research/Projects/viking-phenomenon. Consultada el: 28 sept. 2020.

SEIXAS, Peter y Tom MORTON. **The Big Six: Historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2003.

SEIXAS, Peter (Org.). **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

SILVA, Marcos y GUIMARÃES Fonseca, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2017.

SVANBERG, Fredrik. **Decolonizing the Viking Age**. 2 Vols. PhD Thesis, Lund University, 2003.

UTZ, Richard. **Medievalism: A Manifesto**. Kalamazoo: Arc Humanities Press, 2017.

VIANNA, Luciano J. Reflexões iniciais sobre formas de ensino de História Medieval na formação de professores. En: **Gestão educacional e formação docente**. Vol. 2. Aparecida de Lourdes Pedroso de Andrade et al. (Org.). Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020, p. 320-324.

Campos de Ouro, Terras de Reis:

A Formação de Professor e o Ensino de História Medieval da África ao Sul do Saara

Otávio Luiz Vieira Pinto

Do outro lado do Mar: História da África no Ensino de História no Brasil

Em uma reportagem publicada no dia 30 de julho de 2015, o jornalista Jacob Davidson elencou as 10 pessoas mais ricas que já viveram. A lista contava com nomes do passado distante, como Otávio Augusto e Genghis Khan, e nomes do passado recente, como John D. Rockefeller e Andrew Carnagie (DAVIDSON, 2015). Apesar do tom anedótico e da arbitrária medição de fortunas acumuladas, um personagem reinava supremo no topo – um personagem que figuraria, campeão, em qualquer discussão sobre acúmulo de riquezas: Mūsā I, o *Mansá* da África Ocidental, que reinou na primeira metade do século XIV (GOMEZ, 2019, p. 92-143). Mansá Mūsā I foi o governante do *Mànden Kúurufáaba*, popularmente conhecido como "Império do Mali", uma organização política e social que se estendeu pelas terras dos atuais Mali, Mauritânia, Senegal, Gambia, Guiné, Costa do Marfim, Burkina Faso e Níger entre os séculos XIII e XVII (MCKISSACK; MCKISSACK, 2013, p. 43-63). Era prerrogativa do *Mansá* do Mali exercer monopólio sobre a exploração das minas de ouro de suas terras – enriquecidas pelos depósitos minerais de Bouré e Bambuhu, localizados respectivamente nas margens do rio Sankarani (tributário do rio Níger) e do rio Senegal (CURTIN, 1973, p. 623-625). O monopólio sobre a extração e o comércio de ouro fez do

"Império do Mali" um dos mais prósperos poderes políticos da Idade Média, e essa pujança era reconhecida por observadores externos (*cf.* LEVTZION; SPAULDING, 2003).

O ouro do Mali e a riqueza de Mansá Mūsā I são dois pontos de análise comumente presentes quando se discute a Idade Média para além da Europa, e talvez esta predileção pelos ricos estados da África Ocidental resida, justamente, no contraste que eles trazem quando colocados diante das mais populares imagens do continente: uma imensidão de terra marcada pela pobreza, pela fome, pela exploração. A imagem da África que pulula na consciência histórica geral, submetida aos horrores históricos do tráfico de almas e da exploração e do genocídio imperialista, sofre um choque quando colocada diante da África dos campos de ouro de Bouré e Bambuhu, dos reis poderosos do Mali e de outros impérios pré-coloniais. Este choque estético e epistemológico revela o vácuo de conhecimento que existe quando falamos da História da África (*cf.* MEREDITH, 2017).

Pensar este "vácuo historiográfico" e as fixas imagens da África é especialmente relevante no Brasil, visto que boa parte do país foi erigido sobre as costas de homens e mulheres violentamente raptados de Angola, do Senegal, da Gâmbia, do Congo, do Benim, da Nigéria, etc. (*cf.* HEYWOOD, 2010). As marcas históricas desta diáspora forçada podem ser vistas nas estruturas de discriminação racial quotidianamente ativadas em vários âmbitos da sociedade brasileira. Um destes âmbitos é a própria subjetivação de narrativas históricas e memórias sociais operadas tanto por alunos e alunas quanto por professores e professoras: se uma camada da população brasileira – aquela marcada pela *Branquitude* – tem direito ao conhecimento de seu passado, abordado nos currículos escolares e universitários como *universal* (diga-se, um currículo de História e Historiografia eurocentradas), uma outra camada – aquela marcada pela *racialização* – tem o direito ao conhecimento do passado negado, relegado tão somente ao discurso da escravização violenta e da Diáspora forçada (BENTO, 2002, p. 25-58).

O apagamento da História da África, no Brasil, sempre percebido pelos Movimentos Negros, tornou-se questão de política pública. A lei 10.639, de 2003 – que alterou a lei 9.394 de 1996 – estipulou que os currículos do ensino fundamental e médio, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, deveria incluir o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo neste bojo a História da África. Em outras palavras, foi somente no século XXI que, efetivamente, os bancos escolares passaram a incorporar o ensino de aspectos históricos africanos (SANTOS, S. Q.; MACHADO, 2008, p. 95-112).

Há uma vasta literatura, na Academia brasileira, pensando a importância da lei 10.639, bem como os desafios envolvidos em sua aplicação (CONCEIÇÃO, 2012; GONÇALVES, J. H. R., 2014; LAUREANO, 2008; LIMA, 2019; MARQUES, 2017; MUNANGA, 2015; OLIVA, 2003, 2012; SOUZA, 2012). Estes debates se intensificaram ainda mais após a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e em 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. As versões preliminares da BNCC foram alvo de críticas por parte de historiadores e historiadoras, como revela Gilberto Calil (CALIL, 2015, p. 40-46). Contudo, houve também uma certa valorização do texto em sua redação atual, em especial a partir de um potencial de "des-eurocentrar" o conteúdo, como colocado por Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (JÚNIOR, 2016, p. 91-106). De qualquer maneira, nos entremeios das polêmicas geradas no campo da Educação e da História Acadêmica pela BNCC e dos desafios e percalços enfrentados pela lei 10.639, alguns elementos devem ser destacados no que tange ao ensino de História da África: penso, por exemplo, que tomada apenas em sua dimensão formativa da sociedade brasileira, Histórias e Culturas Africanas tendem a serem concentradas em narrativas temática e geograficamente limitadas, associando a História do continente aos mundos lusófonos ou Iorubá, ou mesmo aos processos de tráfico de escravizados, estreitando os laços africanos com a realidade brasileira. Igualmente, quando

se traz para a sala de aula uma temporalidade africana pré-Moderna, o foco pedagógico costuma ser, em grande medida, o Egito Faraónico – algo, inclusive, ressaltado na BNCC, que traz como unidade temática do 6º ano uma discussão sobre povos da Antiguidade Africana, referindo-se especificamente ao Egito. Para além do Egito, a BNCC estabelece somente o ensino das "diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias" e, por fim, as relações de trabalho livre e de escravização em espaços variados, incluindo a África.

Em outras palavras, enquanto a lei 10.639 busca atender as legítimas demandas sócio-políticos de um expressivo segmento da população brasileira a partir do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (incluindo, aqui, a História da África que, subentende-se, tem relação com a Diáspora forçada no Brasil, portanto), e nesta mesma linha, a BNCC inclui o ensino de História da África no Ensino Fundamental e Médio a partir do Egito e de categorias amplas como "formas de organização político" e "trabalho", podemos perceber que há um recorte temático, temporal e geográfico em relação às narrativas africanas que chegam aos bancos escolares. Privilegiando Egito Faraônico e a África Iorubá/Lusófona, a pedagogia histórica brasileira perde, por exemplo, a História de Mansá Mūsā I e tantas outras que poderiam bem representar a pluralidade do continente. Neste sentido, no que diz respeito ao estudo e ao ensino de História da África, talvez nenhum outro recorte cronológico seja tão negligenciado como aquele que equivale ao que chamaríamos de "Idade Média".

A Águia de Pedra e o Rinoceronte de Ouro: o Medievo ao Sul do Saara

Nota-se, portanto, que uma maneira de aproximar as atividades de ensino de uma História da África mais plural seria, justamente, fortalecendo o debate nas searas narrativas que mais sofrem negligência. Num

primeiro momento, esta afirmação pode soar óbvia, mas a obviedade, aqui, não torna a proposta menos verdadeira. Em minha experiência pessoal lecionando História da África pré-Moderna no ensino superior, pude notar o interesse e a curiosidade das alunas e dos alunos quando o assunto discutido se volta para os grandes poderes da África Ocidental, para as trocas mercantis da Costa Suaíli ou mesmo para as ruínas de pedra do Grande Zimbabwe. Em comum, estes pontos de análise dividem:

1) Sua temporalidade "medieval", majoritariamente anterior ao século XVI;
2) Sua geografia, sendo espaços ao Sul do Saara;
3) Sua inserção global nas rotas de comércio transsaariana e índica;
4) Sua diversidade linguística, política e cultural;
5) Sua virtual invisibilidade nas pesquisas brasileiras;

Neste conjunto (confessadamente arbitrário) de cinco pontos, temos, portanto, uma receita que apontaria para um caminho frutífero em termos de pesquisa e ensino de História da África. Chamo especial atenção para o ponto 1: a temporalidade "medieval" do continente africano está, geralmente, à sombra dos desenvolvimentos ocorridos a partir do tráfico atlântico e, na contemporaneidade, do imperialismo e seus desdobramentos pós-coloniais. Isto indica não apenas a concentração temática sofrida pela História da África em todos os níveis de ensino, mas revela também a demanda por se discutir o continente em temporalidades diversas e espaços plurais.

Dessa forma, se os cursos de História – ou melhor, os espaços formadores de professores, professoras, historiadores e historiadoras – intencionam expandir o escopo dos trabalhos historiográficos sobre o continente africano e trabalhar com a temporalidade "medieval", alguns desafios precisam ser superados. O primeiro deles diz respeito ao próprio uso do termo "medieval" ou "Idade Média". Tanto em sua

gênese historiográfica quanto eu sua aplicação corrente, a concepção da medievalidade incorre em um alto teor de eurocentrismo (DUSSEL, 2005, p. 25-34). Por certo, o debate acerca do eurocentrismo por trás da cronologia medieval é fundamental e marcado por nuances complexas – desta forma, para fins de concisão e objetividade, basta que levemos em consideração, aqui, o risco de aplicar a ideia de "medieval" para o continente africano e fomentar uma perspectiva, nas alunas e nos alunos, de que a Europa funciona como uma *régua histórica* para compreender as realidades históricas africanas (*cf.* ALTSCHUL, 2008; COHEN, 2000). Em outras palavras, como falar de *África Medieval* se a consciência histórica acerca da *Idade Média* nos carrega para um cenário eminentemente europeu e povoado por categorias analíticas europeias (tais como "rei", "reino", "império", "cavaleiro", "príncipe", "feudo", etc.)? Por outro lado, é prudente abandonar divisões cronológicas populares que carregam, em si, uma compreensão prévia e correr o risco de isolar a História da África do resto da Eurásia, assim esvaziando as narrativas do continente de significado mais amplo?

Parece-me que, para suprir o vácuo pedagógico que paira sobre os estudos africanos pré-século XVI seja, portanto, necessário fazer um trabalho "dialético". Falar de uma *África Medieval* pode auxiliar a localização temporal dos alunos e das alunas, inclusive na criação de conexões com conhecimentos prévios; contudo, é essencial que o professor ou professora problematize o termo "medieval" neste caso, lembrando que as diferentes culturas africanas operam sua própria lógica. Uma opção para tornar este processo de problematização mais palatável e acessível em sala de aula é trazer à baila, novamente, o "Império do Mali". As estruturas políticas que se formam na África Ocidental possuem semelhanças importantes com as estruturas políticas mais familiares ao corpo docente e discente, ao mesmo tempo em que possuem especificidades que devem ser ressaltadas. Isto se torna perceptível a partir da própria designação usualmente atribuída às sociedades da África Ocidental: "Império do Gana" e "Império do Mali" (*cf.* GOMEZ, 2019). A

ideia de *Império* é central no desenvolvimento histórico ocidental pré-Moderno, e remonta, grosso modo, ao comando militar exercido pelos magistrados romanos (*imperium*). A etimologia deste termo reside no verbo latino *imperō*, "comandar", "dar ordens". Isso significa que o "Império", na tradição ocidental, é o espaço em que o imperador é o soberano (GONÇALVES; FRANCHI, 2014, p. 216-238). O foco genealógico da ideia reside na pessoalidade do governante, em sua prerrogativa de controle. Assim, o "Império do Gana" seria, então, o espaço de governabilidade do "Gana" – termo que vem do título régio soninquê *Gàjànŋàaná* ("Guerreiro", em língua soninquê) (DIAGANA, 2013, p. 63). Sabemos, contudo, que este "império" era conhecido localmente como *Wàgádù*, ou seja, "Terra dos *Wago*", grupos que formavam as dinastias reinantes. Portanto, temos aqui um foco nas famílias aristocráticas, não na pessoa ou na etnicidade específica do soberano (MONTEIL, 1953, p. 360-365). A diferença entre "Império do Gana" e *Wàgádù* pode parecer irrelevante, mas opera uma abordagem que, justamente, permite o movimento de particularização da realidade africana. O mesmo vale para o famoso "Império do Mali" que, como aludido no início deste texto, era conhecido localmente como *Mànden Kúurufáaba*, ou "Grande Congregação dos Mandês" (DUMESTRE, 2011, p. 553). Novamente, temos um foco na comunidade que forma aquela entidade política, sendo a prerrogativa de mando do soberano menos importante na definição de uma identidade política, social ou cultural. Assim, o que faz um *Mansá* – título máximo do *Mànden Kúurufáaba* – é justamente sua pertença ao coletivo, sua ascendência sobre famílias, sobre grupos étnicos e sobre as tradições locais (LEVTZION, 1963, p. 341-353). Em outras palavras, é importante que o professor e professora estejam atentos ao que torna a História da África única e específica, e estes processos de comparação e contraste podem ser uma importante etapa pedagógica.

Partindo desta ambientação da *África Medieval* – isto é, problematizando o conceito de "medieval" e ressaltando as especificidades de uma territorialidade africana mais ou menos familiar –, é possível prosseguir

para o debate de agrupamentos políticos e sociais africanos muito menos conhecidos, como a civilização do Grande Zimbabwe (*cf.* HALL; STEFOFF, 2006). Apesar das inúmeras dificuldades metodológicas para se discutir o Grande Zimbabwe, como a total ausência de fontes escritas e o estado ainda em desenvolvimento da arqueologia local, é possível apresentar esta civilização como um excelente exemplo de uma *África Medieval* plural e quase desconhecida (HUFFMAN; VOGEL, 1991, p. 61-70). Em termos gerais, "Grande Zimbabwe" é o termo moderno usado para se referir às ruínas de uma cidade de pedra localizada nas imediações de Masvingo, no atual Zimbábue. Construída em algum momento do século XI ou XII, *Dzimba dze Mabwe*, ou "Casa de Pedra", como é conhecida localmente em língua Shona, a cidade é a maior das mais de 200 ruínas semelhantes que se estendem pelos atuais Zimbábue, norte da África do Sul e leste do Botsuana (ROUFE; MILLER, 2020, p. 5-36). Estas ruínas, meticulosamente erigidas em pedras no formato de pequenos tijolos, são parte do desenvolvimento social, cultural e político de povos bantu que habitavam a região desde, pelo menos, o século III ou IV (*cf.* HUFFMAN, 1976). Vestígios arqueológicos nos mostram que as primeiras cidades de pedra foram construídas no topo de pequenos morros naturais (*kopje*, ou "cabeça" em língua africâner), especificamente morros em *Bambandyanalo* e *Mapungubwe*, localizados na confluência dos rios Shashe e Limpopo. Pode-se inferir que, a partir dos séculos VI ou VII, estes sítios apresentam sinais de uma estruturação urbana complexa, de um sistema político próprio e, acima de tudo, de contato com outras regiões da África, em especial a costa oriental do continente (atuais Moçambique, Tanzânia e Quênia). Ou seja, entre *Bambandyanalo*, *Mapungubwe* e *Dzimba dze Mabwe*, temos indícios de uma sociedade *Medieval* que prosperou entre os séculos VI e XV, aproximadamente (a cronologia da civilização do Grande Zimbabwe ainda é motivo de intenso debate) (HUFFMAN; VOGEL, 1991, p. 61-65; MEYER; CLOETE, 2010, p. 241-270). Abordar a civilização do Grande Zimbabwe em sala de aula é um enorme desafio, não apenas

porque não dispomos de documentação escrita, mas também porque a própria Africanística não estabeleceu grandes consensos ou conclusões sobre esta sociedade. Contudo, é sim possível iniciar um debate a partir de características *visuais* do Grande Zimbabwe, apontando elementos de monumentalidade e identidade que podem auxiliar no processo de empatia e compreensão histórica dos alunos e alunas. Um bom exemplo são as "Águias de Pedra de *Dzimba dze Mabwe*". No final do século XIX, quando saqueadores europeus chegaram nas ruínas de pedra, eles encontraram altas colunas de pedra sabão adornadas, no topo, por pássaros finamente esculpidos. Estas colunas estavam posicionadas ao redor do que parecia ser uma das principais estruturas arquitetônicas da cidade, atestando então algum tipo de valor simbólico, político, religioso ou mesmo estético (FONTEIN, 2016, p. 183).[1]

Para além das aves esculpidas em pedra sabão, podemos citar também o Rinoceronte de Ouro encontrado no morro de *Mapungubwe*. Este pequeno rinoceronte decorativo, datado do século IX ou X, foi esculpido em madeira e revestido com folha de ouro. Ele adornava uma grande bacia de ouro, em cuja borda figuravam outros animais (como um leopardo, um boi e um crocodilo), todos medindo cerca de 10 centímetros de comprimento (DUFFEY, 2012, p. 175-187).[2]

Ainda que o Rinoceronte de Ouro, assim como as outras peças de ouro encontradas em *Mapungubwe*, tivesse uma função exclusivamente estética (para apreciação do governante local ou das altas castas sociais), ele atesta o refinamento e a capacidade técnica dos ourives da civilização do Grande Zimbabwe. Desta forma, tanto a Águia de Pedra de *Dzimba dze Mabwe* quanto o Rinoceronte de Ouro do *Mapungubwe* são relatos históricos, evidência materiais eloquentes de uma sociedade

1. A referência visual dos pássaros de pedra sabão do Zimbabwe pode ser encontrada em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soapstone_birds_on_pedestals.jpg . Acesso em: 29/07/2020.

2. A referência visual do Rinoceronte de Ouro de Mapungubwe pode ser encontrada em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:UP_rhino.JPG. Acesso em: 30 jul. 2020.

complexa, organizada, criativa e engenhosa, cujo desconhecimento contemporâneo não atesta o primitivismo, mas tão somente a falta de testemunhos escritos descritivos (e nossa dependência deste tipo de documentação). Assim, estes tesouros do passado podem ser um ótimo caminho pedagógico para a discussão de uma *África Medieval* virtualmente desconhecida nos currículos brasileiros, mas que é uma das maiores civilizações ao Sul do Saara antes do século XV. Através destes vestígios, é possível debater, por exemplo, porque pouco conhecemos sobre essas sociedades, ou falar sobre seu desenvolvimento técnico, sobre os conhecimentos que circulavam na região, sobre a relação das pessoas do Grande Zimbabwe com o entorno natural, etc.

Delineando, então, sistematicamente a minha proposta formativa de professores e professoras e de trabalho com a História da África – e, mais especificamente, em seu recorte "medieval" – em sala de aula, creio que seja necessário, antes de qualquer incurso em contextos históricos, apresentar aos alunos e alunas a realidade não-eurocentrada desta *medievalidade africana*. É preciso deixar em evidência o fato de que a Idade Média africana não é aquela dos cavaleiros, dos castelos, dos feudos e cruzadas, mas sim uma de campos de ouros e terras de reis, de comunidades e idiomas plurais, de estruturas políticas particulares e que não devem ser resumidas àquelas estruturas políticas eurasiáticas do mesmo recorte cronológico. Uma maneira frutífera de materializar essa especificidade é, como dito acima, partir dos "Grandes Impérios" da África Ocidental, ressaltando como, num primeiro olhar, eles poderiam ser entendidos como versões africanas dos reinos e impérios de outras territorialidades, mas que, na verdade, eles apresentam elementos únicos, com designações próprios e títulos particulares, como o *Gàjànŋàaná* e o *Mansá*. A partir deste contraste entre familiar e particular, é possível ir mais além e discutir sociedades ainda mais distantes a partir de sua materialidade e visualidade, como aquela do Grande Zimbabwe.

Há, certamente, uma quantidade de outras civilizações que podem ser exploradas neste contexto, como Axum e o cristianismo etíope, a

cosmopolita cultura Suaíli ou mesmo as pouco conhecidas sociedades centro-africanas, como Bunyoro-Kitara (*cf.* KI-ZERBO, 1999). Para este texto, ressaltei a mais austral das "civilizações medievais" africanas tão somente para evidenciar o caminho pedagógico proposto, de *aproximação* e *contraste* (e de problematização da terminologia "Idade Média").

A "África Medieval" e a Formação de Professores

Como vimos anteriormente, a História da África foi alçada a um papel central nos debates pedagógicos a partir da lei 10.639 de 2003. Sua inclusão legal nos currículos de ensino de História (posteriormente reforçada pela BNCC) fez com que muitos profissionais da História, da Educação e das Relações Étnico-Raciais oferecessem suas ideias e contribuições para sua boa estruturação. Estes debates tornaram evidentes os problemas, as dificuldades e os vácuos em termos de conteúdos da Africanística, e aqui ressalto o eloquente silêncio da "História Medieval" da África não apenas nos bancos escolares, mas também nos currículos universitários que amparam a formação de professores e historiadores. O desconhecimento de uma "África Medieval" diz muito sobre a Africanística, mas também sobre a Medievalística. Se africanistas concentram seus esforços investigativos essencialmente na África após o século XVI, os medievalistas os concentram nas realidades europeias, fazendo com que a "Idade Média Africana" seja duplamente negligenciada, tanto pelo campo dos estudos africanos como pelo campo dos estudos medievais. Buscar suprir esta carência implica, por sua vez, em seus próprios desafios, e o primeiro deles seja, talvez, o próprio conceito de *Medieval*, usualmente eurocentrado – ou, ao menos, usualmente evocando uma consciência histórica eurocêntrica. Isto não significa, contudo, que o campo dos estudos medievais não esteja paulatinamente buscando corrigir esta implicação limitante. Vozes recentes tem bradado por uma "descolonização da Idade Média", isto é, por uma "des-eurocentralização" dos estudos medievais e pela implementação de

aportes teórico-metodológicos que busquem problematizar com mais criticidade os próprios postulados da disciplina histórica e da Medievalística (*cf.* BONALDO; PINTO; VIANNA, 2020; REZAKHANI *et al.*, 2020). Este processo de "descolonização" – ou melhor, de "des-eurocentralização" epistemológica – permite que abordemos a História da África em sua diversidade pré-Moderna, desde que tenhamos sempre em vista a crítica ao eurocentrismo tão comumente encapsulado na definição da cronologia *Medieval*. Esta preocupação teórico-metodológica que busca uma *Idade Média* mais global, mais ampla, mais plural, mais inclusiva, mais consciente de si mesma e mais encorajada para processar uma autocrítica, deve ser a pedra angular para profissionais da História e da Educação que desejem pensar a África antes dos tempos coloniais. Naturalmente, seria possível (e necessário) pensar se é realmente coerente falar de uma "África Medieval". Este é um debate importante para a historiografia, mas talvez ele possa ser simplificado em sua transposição para os bancos escolares: apesar das críticas fundamentais e pertinentes, quiçá falar de uma "África Medieval", em especial de forma conscientemente problematizadora, permita que alunas e alunos percebam a *dimensão histórica* do continente, isto é, sejam capazes de se aproximar de uma narrativa histórica que não *isola* a África, mas que a localiza no tempo a partir dos conhecimentos prévios e clássicos do ensino de História (como a divisão cronológica em História Antiga, Moderna, Medieval e Contemporânea) e que, mesmo assim, *ressalta* as especificidades das sociedades ao Sul do Saara. Em outras palavras, ainda que as pesquisas africanistas possam, cada vez mais, abandonar a ideia de *Medieval* em prol de cronologias propriamente africanas, talvez o currículo escolar ainda demande uma divisão temporal mais tradicional, pelo menos enquanto o campo de estudos sobre a História da África ainda apresenta grandes carências.

Ademais, professores e professoras que desejam trabalhar com a amplitude cronológica da História da África e incluir tópicos como os "impérios" da África Ocidental ou a pouco conhecida civilização do Grande

Zimbabwe podem se apoiar em uma série de textos importantes, como o seminal *História da África* de José Rivair Macedo (*cf*. MACEDO, 2014) e o *Dicionário de História da África: Séculos VII a XVI* (*cf*. LOPES; MACEDO, 2017); o manual histórico de Ynaê Lopes dos Santos (*cf*. SANTOS, Y. L., 2017); ou mesmo a importante coletânea de fontes e documentos organizada por François-Xavier Fauvelle, *O Rinoceronte de Ouro*, recentemente traduzida para o português (*cf*. FAUVELLE, 2019). Há, ainda, a coleção *História Geral da África*, cujos 8 volumes estão disponíveis online gratuitamente, e o colossal *África Negra: História e Civilizações*, de Elikia M'Bokolo (*cf*. M'BOKOLO, 2009). A partir destas leituras, o professor ou professora pode selecionar argumentos relevantes sobre recortes cronológicos recuados, bem como encontrar documentação primária que possa ser usada em sala de aula, como os artefatos mencionados neste texto.

Em suma, lidar com a História da África, em especial em sua temporalidade "Medieval", requer a superação de desafios. Respeitar a pluralidade de estruturas políticas, sociedades, línguas, práticas religiosas e crenças requer estudo, preparação e sensibilidade. Este campo, afetado enormemente pelo racismo científico, pelo racismo estrutural, pelas ideologias coloniais, pelos processos de imperialismo e pelas violências do tráfico de almas merece, afinal, espaço privilegiado nos bancos escolares e nas teorias pedagógicas; merece ser discutido com seriedade e com atenção à suas especificidades e particularidades. Em razão das várias questões urgentes e muito contemporâneas que perpassam a sociedade brasileira, respeito, seriedade e estudo são os primeiros – e necessários – passos para a lida com o ensino de História da África. E, como vimos, a *África Medieval* tem muito a contribuir com este processo formativo.

Sobre o autor:

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em História pela mesma instituição e doutor em História Medieval pela *University of Leeds*, Reino Unido. Realizou estágio

pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense (UFF) e, atualmente, é professor adjunto de História da África na Universidade Federal do Paraná (UFPR). É membro pesquisador do *Núcleo de Estudos Mediterrânicos* (UFPR), do *A Rota da Seda na Antiguidade* (UnB) e do *LEOM – Laboratório de Estudos de Outros Medievos* (UFPE). Possui interesse em História pré-Moderna, mais especificamente nos movimentos culturais, políticos e econômicos do Mundo Índico: neste âmbito, desenvolve o projeto de pesquisa intitulado *A Era Suaíli em Contexto Global: Agência Histórica Africana e Contatos entre Oriente Médio e África (Séculos VI / XVI EC)*.

Referências

Bibliografia

ALTSCHUL, N. R. Postcolonialism and the Study of the Middle Ages. **History Compass**, Vol. 6, Num. 2, p. 588–606, 2008.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia Social do Racismo:** Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. I. Carone; M. Bento (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25–58.

BONALDO, R. B.; PINTO, O. L. V.; VIANNA, L. J. Apresentação (2019/2). **Roda da Fortuna: Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo**, Vol. 8, Num. 2, p. 5–8, 2020.

CALIL, G. Uma História para o Conformismo e a Exaltação Patriótica: Crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, Vol. 2, Num. 4, p. 39–46, 2015.

COHEN, J. J. (Org.). **The Postcolonial Middle Ages**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2000.

CONCEIÇÃO, J. C. A Ideia de África: Obstáculos para o Ensino de História Africana no Brasil. **Projeto História**, Vol. 44, p. 343–353, 2012.

CURTIN, P. D. The Lure of Bambuk Gold. **The Journal of African History**, Vol. 14, Num. 4, p. 623–631, 1973.

DAVIDSON, J. *The 10 Richest People of All Time*. Portal de Notícias. Disponível em: <https://money.com/the-10-richest-people-of-all-time-2/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DIAGANA, O. M. **Dictionnaire Soninké-Français**. Paris: Karthala, 2013.

DUFFEY, A. Mapungubwe: Interpretation of the Gold Content of the Original Gold Burial M1, A620. **Journal of African Archaeology**, Vol. 10, Num. 2, p. 175–187, 2012.

DUMESTRE, G. **Dictionnaire Bambara-Français, suivi d'un index abrégé Français-Bambara**. Paris: Karthala, 2011.

DUSSEL, E. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. E. Lander (Org.). Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 25–34.

FAUVELLE, F.-X. **O Rinoceronte de Ouro:** Histórias da Idade Média Africana. São Paulo: Edusp, 2019.

FONTEIN, J. **The Silence of Great Zimbabwe:** Contested Landscapes and the Power of Heritage. Abingdon: Routledge, 2016.

GOMEZ, M. A. **African Dominion:** A New History of Empire in Early and Medieval West Africa. Princeton: Princeton University Press, 2019.

GONÇALVES, A. T. M.; FRANCHI, A. P. Os Panegíricos Latinos e o Conceito de Imperium: Repensando os Poderes dos Imperadores Romanos (Séculos III e IV d.C.). **História e Cultura**, Vol. 2, Num. 3, p. 216–238, 2014.

GONÇALVES, J. H. R. Das Resistências ao Ensino Escolar de História da África: Algumas Considerações. **História & Ensino**, Vol. 20, Num. 1, p. 83–100, 2014.

HALL, M.; STEFOFF, R. **Great Zimbabwe**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2006.

HEYWOOD, L. M. (Org.). **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

HUFFMAN, T. **A Guide to the Great Zimbabwe Ruins**. Harare: National Museums and Monuments of Rhodesia, 1976.

HUFFMAN, T.; VOGEL, J. The Chronology of Great Zimbabwe. **The South African Archaeological Bulletin**, Vol. 46, Num. 154, p. 61–70, 1991.

JÚNIOR, A. F. S. BNCC, Componentes Curriculares de História: Perspectivas de Superação do Eurocentrismo. **Eccos - Revista Científica**, Vol. 41, p. 91–106, 2016.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. Mem Martins: Europa-América, 1999. v. 1.

LAUREANO, M. A. O Ensino de História da África. **Ciências e Letras**, Num. 44, p. 333–349, 2008.

LEVTZION, N. The Thirteenth- and Fourteenth-Century Kings of Mali. **The Journal of African History**, Vol. 4, Num. 3, p. 341–353, 1963.

LEVTZION, N.; SPAULDING, J. (Org.). **Medieval West Africa:** Views from Arab Scholars and Merchants. Princeton: Markus Wiener Publishers, 2003.

LIMA, I. M. F. Ensino de História, África e Brasil: entre Conceitos e Estereotipias. **Revista Tempo, Espaço, Linguagem**, Vol. 10, Num. 1, p. 41–69, 2019.

LOPES, N.; MACEDO, J. R. **Dicionário de História da África:** Séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACEDO, J. R. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MARQUES, J. P. Além da História, a Tradição Oral: Considerações sobre o Ensino de História da África na Educação Básica. **Educação & Formação**, Vol. 2, Num. 5, p. 164–182, 2017.

M'BOKOLO, E. **África Negra:** História e Civilizações. Salvador: EDUFBA: Casa das Áfricas, 2009. v. 1.

MCKISSACK, P.; MCKISSACK, F. **The Royal Kingdoms of Ghana, Mali, and Songhay**: **Life in Medieval Africa**. Nova Iorque: Henry Holt, 2013.

MEREDITH, M. **O Destino da África.** Cinco Mil Anos de Riquezas, Ganância e Desafios. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MEYER, A.; CLOETE, C. N. Architectural traditions of Mapungubwe and Bambandyanalo (K2). **The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa**, Vol. 6, Num. 1, p. 241–270, 2010.

MONTEIL, C. La Légende du Ouagadou et l'origine des Soninké. **Mémoires de l'Institut français d'Afrique noire**, Vol. 23, p. 359–408, 1953.

MUNANGA, K. Por que Ensinar a História da África e do Negro no Brasil de Hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Num. 62, p. 20–31, 2015.

OLIVA, A. R. A História da África nos Bancos Escolares: Representações e Imprecisões na Literatura Didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Vol. 25, Num. 3, p. 421–461, 2003.

OLIVA, A. R. Entre Máscaras e Espelhos: Reflexões sobre a Identidade e o Ensino de História da África nas Escolas Brasileiras. **Revista História Hoje**, Vol. 1, Num. 1, p. 29–44, 2012.

REZAKHANI, K. *et al.* Decolonizar a historiografia medieval: Introdução à 'História da Historiografia Medieval - Novas Abordagens'. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Vol. 13, Num. 33, p. 19–37, 2020.

ROUFE, G.; MILLER, J. C. African Voices Echoing in European Texts: The Muffled Meanings of the Madzimbabwe of the Mocaranga between the Sixteenth and the Nineteenth Centuries. **History in Africa**, Vol. 47, Num. 1, p. 5–36, 2020.

SANTOS, S. Q.; MACHADO, V. L. C. Políticas Públicas Educacionais: Antigas Reivindicações, Conquistas (lei 10.639) e Novos Desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Vol. 16, Num. 58, p. 95–112, 2008.

SANTOS, Y. L. **História da África e do Brasil Afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SOUZA, M. M. Algumas Impressões e Sugestões sobre o Ensino de História da África. **Revista História Hoje**, Vol. 1, Num. 1, p. 17-28, 2012.

O estudo do Portugal Medieval a serviço de uma compreensão mais larga da História por parte das crianças e dos jovens brasileiros

Marcella Lopes Guimarães

A BNCC e o estudo das temporalidades longas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define aprendizagens e orienta currículos no Brasil é o resultado de uma proposição formulada a partir do Ministério da Educação, em consonância com diretrizes anteriores que prometiam a sua realização, e da discussão realizada por diferentes setores da sociedade civil desde antes da publicação de sua 1ª versão (em setembro de 2015). Todo o processo que se encerrou em um primeiro momento em 2017 e em um segundo momento em 2018 (com a inclusão do Ensino Médio) foi bem sucedido em acender o debate entre os professores, suas escolas, os municípios, cidades, estados, universidades, pesquisadores docentes e discentes, núcleos de pesquisa, fundações e institutos que reivindicam a educação entre seus princípios. A participação nas consultas públicas provou que os brasileiros e as brasileiras em geral interessaram-se fortemente pelo tema[1]. Mas o

1. Incluo aqui alguns textos que publiquei em www.literistorias.org e que demonstram a participação do laboratório de pesquisa NEMED (Núcleo de Estudos Mediterrânicos) da UFPR e minha própria na discussão da BNCC e de outras questões correlatas, como a reforma do Ensino Médio:
I. "Carta de uma mãe (que por acaso é medievalista) ao Ministro da Educação, sobre a BNCC", publicada em 20 de novembro de 2020. Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2015/11/carta-de-uma-mae-que-por-acaso-e.html Acesso em: 20 jul. 2020.

que é a Base? É um documento normativo que define aprendizagens e é uma referência para os currículos. Não é sinônimo de currículo, este se pauta nela e deve incluir decisões dos agentes envolvidos no ensino: professores e comunidades. A metáfora é clara, a base aponta a fundação, é normativa decerto, define, mas ela não encerra o que a sociedade espera dos anos de dedicação de crianças, jovens, adultos e mestres ao final de um processo, o Ensino Básico. O currículo é o espaço de fazer erguer a construção. Por isso, as observações que faço nesse espaço dialogam com a Base e apontam sugestões para esse espaço maior de escolhas que está assegurado pelo estado democrático de direito que é o Brasil.

A primeira versão da BNCC atingiu de chofre áreas científicas constituídas no país e permito-me apontar duas, uma das quais toca no objetivo desse capítulo. Ainda que a equipe responsável pela primeira redação tenha vindo logo a público diante das mais entusiásticas críticas, para defender uma perspectiva relacional e de diálogo entre as áreas constituídas da disciplina histórica, sim, a primeira versão do documento propôs a supressão do ensino da História Antiga e da História

---

II. "Documento do NEMED sobre a BNCC - importante", publicado em 1º de dezembro de 2015. Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2015/12/documento-do-nemed-sobre-bncc-importante.html Acesso em: 20 jul. 2020.

III. Leitura da 1ª versão da Base Comum da Formação Docente, em março de 2016. Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2016/03/sobre-base-comum-da-formacao-docente.html Acesso em: 20 jul. 2020.

IV. Sobre os motivos que me levaram a Brasília em 2016, para conversar com o então Ministro da Educação Mendonça Filho, "Sobre por que vou a Brasília esta semana conversar com o Ministro Mendonça Filho – carta à minha família, aos meus amigos, alunos, professores e colegas", publicada em 11 de junho de 2016. Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2016/07/sobre-por-que-vou-brasilia-esta-semana.html Acesso em: 20 jul. 2020.

V. A memória do encontro acima mencionado. Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2016/07/sobre-mesa-redonda-no-mec-em-13-de.html Acesso em: 20 jul. 2020. Essa memória contém um esboço de sequenciação para o ensino de História no Ensino Básico. Nesse esboço refiro a necessidade de continuar a pensar a proposta e a preocupação com o estudo de temporalidades longas levado a efeito muito cedo, no 5º e no 6º anos do Ensino Fundamental.

VI. Sobre a reforma do Ensino Médio, logo que Governo Federal apresentou a medida provisória, texto publicado em 5 de outubro de 2016. Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2016/10/tenho-uma-ou-duas-palavras-dizer-sobre.html Acesso em: 20 jul. 2020.

Medieval no país. A amputação dessas áreas e de outras foi tão evidente que o então ministro da educação, Prof. Renato Janine Ribeiro, não demorou a fazer ele mesmo críticas às supressões. As colaborações até 2017 e 2018 transformaram esse documento e devolveram às crianças, jovens e adultos a promessa de mundo mais amplo, que, entretanto, cabe a nós – professores e professoras – colaborar para concretizar.

A Base está organizada por meio de competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Quando abrimos as competências específicas de História no Ensino Fundamental, chama a atenção o emprego do verbo *compreender*; usado em três momentos. Destaco essa ocorrência, pois ela é fundamental para minha argumentação. Em *Doze lições sobre a História* de Antoine Prost, meu capítulo favorito se intitula: "A História como compreensão" e nele há fragmentos muito inspiradores para defendermos o estudo de temporalidades mais longas, aí incluo obviamente o estudo do Portugal Medieval. Em um momento, o autor lembra que "o historiador compreende as situações históricas a partir da experiência adquirida das diversas práticas sociais" (PROST, 2014, p. 145). É evidente, portanto, que a "ampliação do campo da experiência do historiador" tem importância e é evidente também que só temos uma vida para viver... Então, como fazer? Na verdade, a Literatura e a História são dois dos campos mais frutíferos para a ampliação da nossa experiência. Os textos literários nos permitem realizar viagens para outras épocas e países sem sair do nosso quarto; experimentar sensações e sentimentos de incontáveis personagens. A História nos permite viajar também e apreciar o sucedido, as transformações e decisões que homens e mulheres (não personagens...) tomaram no tempo. "[N]a história, compreender é sempre, de certa forma, colocar-se pelo pensamento no lugar daqueles que são o objeto da história que se escreve" (PROST, 2014, p. 147), apreciar suas maneiras de pensar e decisões nos mune com um conjunto de soluções de problemas e, quanto mais largo for o nosso repertório, mais ampla a nossa experiência. À experiência de uma vida, adicionam-se muitas! Daí

a importância de enriquecer a formação das crianças, jovens e adultos para a definição de um projeto de vida também rico. Lembro que o "projeto de vida" é elemento definido para o ensino médio no contexto da Educação Básica.

Portugal Medieval na BNCC: uma leitura crítica

O estudo do Portugal medieval é uma oportunidade para ampliar a compreensão histórica[2], prevista como competência na Base, e enriquecer a formação dos nossos alunos. Sua supressão teria mediocrizado o documento; seu retorno pode convidar à construção de currículos que mobilizem experiências ricas no tempo, para nossas crianças, para nossos jovens e para os adultos que queremos que retornem à escola, para completarem a sua necessária formação. Em que termos o Portugal medieval comparece à BNCC? Ou seja, qual é a base a partir da qual podemos extrapolar e enriquecer o estudo desse universo?

Portugal aparece no 4º ano do Ensino Fundamental, mas não se trata do Portugal medieval. Trata-se do estudo dos "processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960". Ou seja, esse Portugal é uma realidade mais próxima das crianças, levando em consideração sua observação direta da própria família e de outras com as quais elas convivem. Observação pessoal, decerto, mas também memórias constitutivas dos grupos, por meio de narrativas que são contadas aos meninos e às meninas. As crianças adentram a escola com um repertório que se

2. Escrevi sobre a formação da consciência histórica das crianças em 2018: "Pensando alto sobre o tempo, a História e as crianças". Disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2018/08/pensando-alto-sobre-o-tempo-historia-e.html Acesso em: 20 jul. 2020. Nesse texto refiro-me à construção sofisticada e delicada da percepção do tempo e ao quanto a aprendizagem histórica pode ajudar nisso. Na 2ª parte do texto, compilo uma conferência sobre o tempo na Literatura infanto-juvenil.

engrandece nela e em paralelo a esta, na família. Na escola, também estudam a família.

É nos "anos finais" do Ensino Fundamental que o Portugal medieval é de fato legível. Antes de lê-lo, uma observação sobre os limites da Base que impactam a aprendizagem. Ainda que "anos finais" esteja inscrito no documento para compreender a realidade do 6º ano ao 9º, quando observamos os meninos e meninas, seria mais adequado falar em 5º e 6º anos como "anos médios" ou "de consolidação de aprendizagens". Juntar nesses "anos finais" as crianças de 11 e 12 anos do 6º ano aos adolescentes de 15 e 16 do 9º ano é ensombrar transformações importantíssimas que costumam acontecer no 7º ano e que apontam para um sensível amadurecimento físico e psicológico de meninos e meninas. Esse amadurecimento é decisivo para a aprendizagem. O 5º e o 6º ano deveriam constituir uma realidade específica, de consolidação e preparo para a ampliação paulatina da percepção do tempo. O que isso tem a ver com o Portugal medieval? Ora, no 6º ano, as crianças de 11 e 12 anos são impactadas com: "A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média"; "O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio". Mal acabaram de se apropriar do espaço da rua e da escola e conhecerão o Mediterrâneo no medievo!... É um salto geográfico e temporal imenso. Não raro, é mais fácil confundir esse tempo "quase sem tempo" com o universo de contos de fadas... O problema não é perceber as origens dessas narrativas, decerto pré-modernas, o problema é confundir-se o sucedido com o imaginado, em um momento em que professoras e professoras trabalham para fazer com que as crianças compreendam que a História não é uma opinião, mas um conhecimento fundado na verdade.

Entretanto, a ambição da BNCC não para por aí. Entre "objetos de conhecimento" no 6º ano, encontramos "Trabalho e formas de organização social e cultural": "Senhores e servos no mundo antigo e no medieval"; "Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades

e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)"; "Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval"; "O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média"; "O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval".

Quando lemos o sequenciamento do estudo da História nos anos iniciais do Fundamental, são evidentes a atenção e o respeito ao desenvolvimento das crianças. A percepção do eu e do outro, os grupos sociais, a rua, a cidade, a escola, os hábitos e brincadeiras da época dos pais e avós, os fundamentos da História do Brasil..., em um movimento de proximidade. Entretanto, tudo muda no começo dos chamados "anos finais": de chofre, as crianças mal perceberam os movimentos migratórios e as memórias dos seus e já discutem o mosteiro medieval! Entre o 5º ano e o 6º ano, seria importante construir os fundamentos da ordenação cronológica, procedimento básico em que se pauta o processo de ensino e aprendizagem da História para os anos finais do Ensino Fundamental, como está desta vez corretamente definido na BNCC. Os fundamentos da ordenação cronológica estão a serviço da ampliação da percepção do tempo.

As temporalidades longas precisam de tempo na escola... e isso não é um jogo de palavras. É preciso que a fundamentação da História do Brasil se estenda um pouco mais, para fornecer às nossas crianças uma reserva de experiências para a comparação com outras realidades. É preciso que conheçam um pouco do trabalho no Brasil, para falarmos em servidão medieval e trabalho livre no contexto, coisa que muita gente esquece que existiu... É preciso que nossas crianças saibam a partir de quando as mulheres em seu país puderam votar para que perguntas sobre as sociabilidades das mulheres em outros tempos possam guiá-las a explorar uma história maior que a sua vida. Meninos e meninas precisam estar mais prontos também na sua capacidade de abstrair, para compreender outras formas de viver na sincronia e na diacronia.

O estudo do Portugal medieval devolvido às crianças e adolescentes brasileiros na BNCC como elemento importante (dentre outros, bem

entendido!) para a sua formação ressente-se da compressão das unidades no 5º e no 6º ano e de uma percepção ruim das especificidades de nossas crianças nessa fase. Ainda assim, porém, é mais fácil detectar o problema e estudar soluções no currículo. O caso do Ensino Médio, a meu ver, é mais dramático, pela reforma que instituiu as áreas de conhecimento e os itinerários formativos. Apesar de "vendidos" como margem de escolha ou "liberdade de escolha" para jovens brasileiros, é a prova irrefutável do abandono do dever do Estado de oferecer uma formação básica aos nossos jovens. Ou seja, de oferecer a eles e elas a Física, a Química, a Biologia... a História de que precisam, em nome de uma solução do que é "possível fazer" ou "possível oferecer". Portanto, a reforma do Ensino Médio corrompeu a ideia de Ensino Básico e, com isso, diluiu a Base. Alguém pode redarguir que a "formação geral básica" contemplaria o conceito, ou seja, no caso da disciplina histórica, teríamos: "história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia", ou seja, depois de empurrar as crianças pelo Mediterrâneo medieval e, com isso, talvez ter desejado oferecer elementos para aquela compreensão que referi no primeiro segmento, quando os jovens estão mais prontos para abstrair outras realidades, reduzimos seu mundo para tudo o que tem relação direta com a "formação do povo brasileiro". Como ajudá-los a construir um projeto de vida amplo com esse insulamento?

Caso o jovem interessado encontre uma escola que ofereça itinerários formativos da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, entrevejo o estudo do Portugal medieval em 5 das 6 competências específicas definidas na BNCC. Empreguei o verbo *entrever* porque o Portugal medieval não está nominado como tal, mas nem o Brasil está! Na verdade, o documento assume mais claramente uma perspectiva de cotejamento, quando insiste no emprego de *analisar* realidades plurais no tempo (processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional

e mundial; formação de territórios e fronteiras; relações de diferentes grupos...). As decisões tomadas nos currículos trarão (ou não) o estudo do Portugal medieval à sala de aula.

Minhas críticas não são um convite à sublevação. A BNCC é um documento normativo que orienta os currículos no Brasil e é resultado de proposição e construção coletiva. É uma regra. Mas é uma regra que entregou ao currículo decisões que podemos tomar coletivamente. Creio ser importante pensar sobre o tempo da temporalidade longa no Ensino Fundamental e combater o insulamento da História no Ensino Médio, não como formas de "agradar" a pesquisadores da História Antiga e ou a pesquisadores medievalistas instalados nas universidades brasileiras, mas em respeito às crianças e aos adolescentes. Trata-se de devolver a eles e elas as pesquisas a que têm o direito, mediadas por seus mestres no dia-a-dia, para a construção do seu projeto de vida.

Biografias, narrativas de conflitos e teses: vertentes instigantes da historiografia sobre o Portugal medieval

Antes de discutir temas e possibilidades que a BNCC oferece às decisões a serem tomadas nos currículos, gostaria de me deter no tema da pesquisa[3]. Nesse segmento aponto duas sugestões que considero frutíferas hoje para alimentar o trabalho com o Portugal medieval nas nossas escolas.

Muito já se escreveu sobre a importância da Escola dos *Annales*[4] para a historiografia praticada no século XX em geral e para a historiografia brasileira em particular. Quer tenha sido pela difusão das pesquisas,

3. Em 26 de abril de 2018, proferi a conferência "Três desafios propostos ao professor" no Instituto Internacional da Língua Portuguesa, na cidade da Praia, capital de Cabo Verde, sob os auspícios da Embaixada do Brasil no país. O primeiro desafio que explorei na minha conferência foi "Educação para pesquisa". A conferência está disponível em: http://literistorias.blogspot.com/2018/04/tres-desafios-propostos-ao-professor.html Acesso em: 20 jul. 2020.

4. Uma referência simples e acessível sobre a importância desse paradigma de forma mais geral é o livro do Prof. Burke: BURKE, 1997.

quer pela presença de pesquisadores destacados dessa verdadeira instituição como docentes no Brasil, formando gerações de novos pesquisadores, não se pode negar a importância e a fertilidade dessa "revolução" entre nós. Evitei o emprego da palavra *influência* pela proximidade com sua "irmã" *influenza*. Da origem em comum, uma inflexão dos astros sobre a condição física de homens e mulheres, sem que esta tenha escapatória, ficou uma via de mão única, de quem só recebe o "vírus"... Ora, ao observarmos as gerações formadas diretamente pelos mestres franceses dos *Annales* no Brasil e a inventividade de suas pesquisas, não se pode mesmo afirmar um recebimento passivo e ortodoxo do paradigma.

É fato que os *Annales* se insurgiram nas duas primeiras gerações contra alguns velhos "ídolos", como a biografia e o acontecimento e que essa altercação perdurou... Mas é também fato que, no seio do paradigma, levantaram-se reações significativas e as mais contundentes foram praticadas por medievalistas. Libertos dos constrangimentos dos próprios mestres, historiadores importantes se exercitaram na biografia e na história de acontecimentos ditos "marcantes". Foi assim que Georges Duby entregou aos leitores, alunos e ao público em geral, algumas das melhores páginas da medievalística do último quartel do século XX, com *Guilherme Marechal, o melhor cavaleiro do mundo* e o *Domingo de Bouvines*. Resgatou um gênero histórico, mas em bases completamente diversas de uma biografia heroica. Realizou com o seu *Marechal* aquilo que François Dosse entende como uma biografia modal, ou seja, o cavaleiro que dá título à obra interessa ao historiador "como representativo do universo mental da cavalaria em fins do século XII e início do XIII" (DOSSE, 2009, p. 219) em um contexto específico de transformação. Assim, tanto os indivíduos quanto os acontecimentos são revalorizados em relação a outros indivíduos e a outros eventos. A própria individualidade é objeto de interpretação multidisciplinar. Entre nós, no Brasil, o cultivo da biografia tem produzido resultado relevante.

A historiografia sobre o Portugal medieval beneficia-se desse contexto. Algumas das mais interessantes pesquisas sobre o tema foram agregadas à escrita de biografias de reis e rainhas de Portugal, do Círculo de Leitores. A proposta pode parecer uma evocação heroica – biografias de reis e rainhas! –, mas não é nada disso. Assinada por historiadores produtivos e de grande interlocução acadêmica, essas biografias decerto narram elementos de uma vida em particular, mas reposicionam essa existência em relação a outras, a forças do contexto e discutem conceitos. Assim, a biografia do rei D. João I (1385-1433), assinada pela historiadora Maria Helena da Cruz Coelho, posiciona o indivíduo no contexto de crise política que encerra a primeira dinastia em Portugal e abre a segunda, mas também permite à historiadora explorar o matrimônio real, a família, a corte e a memória. Com isso, ela reúne estudos sobre essas temáticas para construir uma biografia que leva em consideração forças díspares e rompe com a ilusão (que está mesmo em documentos encomendados pela descendência do rei) de que os eventos prometiam o desfecho inelutável da edificação do rei da Boa Memória. Escolhi o exemplo da biografia de D. João I porque foi exatamente durante o reinado desse rei que a Praça de Ceuta (1415) foi conquistada e que se iniciou a expansão ultramarina. Referi as biografias das rainhas, porque elas nos permitem compreender a vida de parte das mulheres no medievo, tema da BNCC. As duas coleções são realizações de valor pelo que reúnem de pesquisa historiográfica e pela renovação do gênero historiográfico.

Outra direção frutífera da historiografia sobre o Portugal medieval está compreendida na leitura de acontecimentos, como as batalhas, tema que costuma fazer muito sucesso entre os jovens, talvez pelos jogos de sua preferência. Esses acontecimentos nos falam de limites de negociações, de vozes, de confronto entre forças desiguais, de perdas, de luto, de terrenos, táticas, estratégias e até do mundo do trabalho. Ora, quem produz as armas de ferir e matar? Quem as conserta? Um evento como esse é "laboratório" de análise de relações entre diferentes grupos, para

evocar uma das competências específicas da História no Ensino Médio. A historiografia interessada nas batalhas também reúne material multidisciplinar para o esclarecimento dos eventos. Para a batalha medieval converge toda uma conjuntura e, para o seu estudo por parte da História, um conjunto de esforços específicos para esclarecê-la. Como escrevi em *Por São Jorge! Por São Tiago! Batalhas e narrativas ibéricas medievais*, "enredados em narrativas – batalhas, acordos, execuções, personagens, coadjuvantes e protagonistas... – remetem-se ao vivido, não a abstrações, e a História se faz na interpretação abalizada da experiência da vida, no movimento incessante do tempo" (GUIMARÃES, 2013, p. 10-11).

Minha experiência pessoal de estudar a Batalha de Aljubarrota (1385) por vários anos me levou a perscrutar a disputa pela memória e os elementos das narrativas em conflito; a perceber as táticas militares, a transformação da cavalaria, o papel do rei, o papel de cada corpo envolvido no cenário do conflito; levou-me a entender melhor a guerra e a paz na Idade Média e levou-me ainda a perceber as movimentações dos cavaleiros. Estudar Aljubarrota aguçou a minha compreensão e a minha curiosidade, pois analisar esse evento me fez elaborar questões novas, sobre soluções de conflitos no tempo.

Por fim, gostaria de evocar uma realidade talvez óbvia e que acalma a nossa péssima surpresa quando nos mobilizamos para comprar livros dessa historiografia que referi; no caso das biografias, por exemplo, editadas em Portugal e vendidas em euros... A maior parte da pesquisa historiográfica realizada sobre Portugal medieval é feita no Brasil e está disponível em teses e dissertações de acesso aberto, ou seja, está à nossa disposição gratuitamente. Voltarei a esse aspecto no próximo segmento. Antes, uma ressalva comum. Minhas conversas com professores e professoras que atuam no Ensino Básico me fizeram descobrir uma certa resistência à leitura de teses e dissertações. Queria insistir em 2 aspectos que têm a intenção de enfraquecer essa resistência.

Muitos dos pesquisadores da área de História que se lançam na pesquisa em Programas de Pós-Graduação atuam no Ensino Básico, ou seja,

tocam pesquisa e trabalho, sem bolsa de estudos. Não habitam mundos diferentes de quem prepara aulas e corrige provas de meninos e meninas do 6º ano. É preciso que a gente resgate essa percepção do nosso colega. O que ele ou ela pesquisa e o que ele ou ela escreve são acessíveis sim a nosso interesse, com maior ou menor dificuldade, decerto, a depender de nosso repertório. Nos sites dos Programas de Pós espalhados pelo Brasil, encontramos o resultado dessas pesquisas, que podemos ler em nossa casa ou na escola, destaco: gratuitamente. Pesquisa atualizada e à nossa disposição. Mas essa seria uma atividade passiva, de recepção tão somente? Não. Entre a leitura de uma tese, da biografia escrita por Maria Helena da Cruz Coelho, do meu livro *Por São Jorge! Por são Tiago!*... e de artigos científicos publicados em revistas bem avaliadas e de acesso livre até a realidade de nossas crianças e jovens existe uma tarefa fundamental e inventiva: a mediação do conhecimento. Falo com a experiência de quem escreve livros didáticos e leva mais tempo para pensar em soluções para esses livros, que para escrever os artigos científicos[5]... Ler a pesquisa acadêmica, refletir sobre as competências específicas de cada etapa do Ensino Básico e sobre a linguagem adequada para nossas crianças e adolescentes são tarefas nada passivas..., são muito inventivas! Acesso gratuito à pesquisa de qualidade e a mediação inventiva e autoral desse conhecimento são forças poderosas de reação a uma resistência inicial de leitura a meu ver.

Temas do Portugal medieval e a experiência de outras vidas no tempo

Ainda que apenas uma das competências específicas do estudo da História no Ensino Fundamental mencione explicitamente os documentos, ou seja, as fontes, 6 das 7 competências dependem deles, afinal como o texto afirma: "Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a

5. Sou autora da coleção dos Livros das Coisas para guardar, eixo Identidade, Alteridade e Memória, solução TEMPO, da editora Positivo. Trata-se de 10 livros que têm como público alvo crianças de 6 a 10 anos.

utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram". As fontes do Portugal medieval podem favorecer a ampliação de cada uma das competências e proporcionar a saudável diferença com quem aprendemos mais, a partir da língua! Há muitos sites em que é possível copiar documentos transcritos com qualidade. Sugiro 2: 1. o *Corpus Informatizado do Portugal medieval*[6], com textos do século XII ao XVI, sob a responsabilidade da Universidade Nova de Lisboa e acessível gratuitamente, apenas mediante um breve cadastro e 2. a base *Cantigas medievais galego-portuguesas*[7], base simplesmente extraordinária contendo a totalidade da poesia medieval em português, ou melhor, em galego-português[8]. Voltarei ao tema no último segmento deste texto. Poesia e prosa: cantigas, crônicas de reis, tratados, documentos legislativos, narrativas literárias, documentos da corte, contendo decisões dos reis que afetavam a sociedade em geral... Um universo para nossas necessidades de saber e ensinar.

É uma espécie de senso comum reconhecer que Portugal é uma das nações mais antigas do mundo... Mas por quê? No contexto em que esse país se formou como unidade política autônoma, falar em *nação* era falar da origem dos estudantes das universidades medievais... Não raramente, as mesmas palavras nos levam a realidades distintas! Primeira lição para quem se consagra ao estudo da Idade Média. O fato é que o reino português se constituiu independente na Península Ibérica muito cedo, em meados do século XII. Constituiu-se graças à convergência de fatores, de que destaco três: a Reconquista[9], as disputas entre as igrejas e a força centrífuga da aristocracia local.

---

6. Disponível em: https://cipm.fcsh.unl.pt/ Acesso em: 21 jul. 2020.

7. Disponível em: https://cantigas.fcsh.unl.pt/ Acesso em: 21 jul. 2020.

8. O galego-português é uma língua romance, ou seja, uma língua intermediária entre o latim falado na região e o Português como o distinguimos.

9. Tema de uma extraordinária fortuna crítica. Destaco meu próprio texto a respeito, intitulado "A Reconquista: entre o debate historiográfico e a avaliação de uma realidade tardo-medieval", disponível em:

A Reconquista é um modelo explicativo que identifica campanhas militares que opuseram cristãos e muçulmanos na Península Ibérica, ao longo de séculos. Os muçulmanos adentraram a Península no início do século VIII, mas a partir dessa entrada e de seu domínio político, a Península não foi varrida por guerras o tempo todo. Não teria sobrado ninguém! Do século VIII até a derrocada do reino de Granada no final do século XV, cristãos e muçulmanos também viveram em paz e colaboraram. Discutir essas relações complexas em um mundo que continua a enfrentar o desafio da convivência entre culturas diferentes é instigante e necessário... No século XII, quando Portugal "nasceu", já havia reinos cristãos que ganharam território aos muçulmanos. Para essas lutas de conquista territorial, convidavam aliados cristãos externos ao reino para fortalecer esforços. Eram tempos em que as lutas entre as religiões e culturas já haviam conduzido levas de cristãos ao oriente, em campanhas que conhecemos pelo nome de cruzadas[10]. Aliás, em nosso tempo, essa palavra, *cruzada,* também é lida e ouvida em discursos políticos para legitimar ações muito contemporâneas... Novamente, mesmas palavras e realidades distintas. No *Corpus Informatizado do Portugal medieval*, é possível encontrar documentos que abordam as campanhas de Reconquista, como a *Crônica Geral de Espanha* ou mesmo o *Livro de Linhagens*. Está tudo lá.

Em algumas dessas campanhas militares, um nobre francês atraído pelas possibilidades de uma guerra mais próxima conseguiu a façanha de se destacar a ponto de merecer desposar a filha de um rei. Como presente, ganhou um condado: o Condado Portucalense. Então, Portugal nasceu de um presente. Mas isso não é tudo, afinal um condado é uma realidade diferente de um reino... Aí entram as disputas das

---

https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/364 Acesso em: 21 jul. 2020, pois além da pesquisa, ele compreende um segmento prático, de trabalho em sala de aula.

10. Sobre as cruzadas, há muito material, mas me permito sugerir um texto síntese muito fácil de encontrar. Trata-se do capítulo assinado pela Profa. Fátima Regina Fernandes no livro História das Guerras: MAGNOLI, 2006.

igrejas e dos barões. A formação de Portugal nos prova que os eventos em História são multifatoriais e que, quanto mais somos capazes de perceber a sua multiplicidade, mais a nossa compreensão se amplia: casamento, alianças, Igreja, nobreza... Então, as disputas entre o episcopado de Braga e Compostela (na Galiza) encontraram um bom momento, em um casamento e nos frutos nascidos dele, para ensaiarem um distanciamento e um reequilíbrio de poder. Nas veias e artérias da História, movem-se forças conflitantes e gente. Nenhum fantasma dos *Annales* puxará a perna de um historiador que evocar individualidades depois do *Marechal* de Georges Duby... O filho nascido da união da princesa Tareja com o francês Henrique da Borgonha, Afonso Henriques, reunirá em si as expectativas do episcopado portucalense, desejoso de se libertar da Sé de Compostela. É tudo? Não, a viuvez de Tareja e seu recasamento com um galego poderoso também moveram a aristocracia local, os barões portucalenses, que voltaram os olhos ao mesmo rapaz: Afonso Henriques. Em jogo, possibilidade de sujeição e desejo de não se sujeitar! Mas nesse mundo em que as relações eram pessoais, em que o inimigo era o muçulmano, mas também as famílias importantes que queriam estender seu poder sobre outras famílias, era preciso que esse príncipe se provasse como possibilidade viável. Ele se provou em negociações, em tratados e na guerra. Portugal nasceu afinal e Afonso Henriques foi seu primeiro rei. Chama-se de Borgonha (por causa do pai de Afonso Henriques) a primeira dinastia portuguesa.

A formação de Portugal oferece muitas possibilidades de trabalhar com movimentações de pessoas no medievo, com o tema da viagem, da movimentação no Mediterrâneo, com a sociedade, com a fragmentação do poder político, com o papel das mulheres (Afonso Henriques confrontou a própria mãe na guerra[11]...) e com relações "internacionais" entre reinos. Tudo isso está na BNCC.

---

11. Foi na Batalha de São Mamede (1128). Uma briga forte, em que Afonso Henriques foi vencedor.

Portugal consolidou-se como reino independente entre reinos fortes da Península Ibérica logo na primeira dinastia. Mas essa consolidação não cabe em uma narrativa linear... Houve períodos de forte risco de sujeição para Castela, de maiores disputas entre a monarquia e a nobreza, de maior colaboração entre os reis e os nobres e momentos em que o reino português desempenhou mesmo um papel de árbitro entre os outros reinos peninsulares. Falar do Portugal medieval é falar também de uma instituição muito importante na Península Ibérica: as cortes: assembleias que reuniam representantes da sociedade, para reclamar ao rei direitos e denunciar abusos. Nessas reuniões, os clamores dos povos também foram ouvidos. Mas atenção: quem participava dessas assembleias e tinha voz era quem possuía representatividade. Nós temos como saber que tipo de reclamação a sociedade dirigia ao rei? Temos sim! Pois as cortes foram publicadas! Esses documentos são interessantíssimos para conferirmos os diálogos estabelecidos entre os reis e a sociedade na Península Ibérica e para conferirmos que no medievo não havia só rei, nobreza, bispos e servos...

Um dos momentos em que Portugal desempenhou o papel de árbitro entre os reinos da Península foi vivido no reinado de D. Dinis (1279-1325). Nesse período, houve um ambiente propício para a instituição de um Estudo geral em Portugal (uma universidade!) e para a consolidação da Língua Portuguesa como língua oficial do reino. Durante esse reinado, a poesia portuguesa encontrou também ambiente propício para florescer e o próprio rei foi um poeta destacado[12]. Na base *Cantigas medievais galego-portuguesas* já citada, é possível encontrar esses poetas e o cancioneiro completo do rei D. Dinis. O que esses poetas exprimiam na poesia? Uma diversidade de temas, entre o amor, passando pela fé e pela sátira. Esses poetas diversificaram a cultura do período. Sua poesia

12. Sugiro a leitura da bela tese de Doutorado de Ana Luíza Mendes, sobre a poesia amorosa do rei D. Dinis. O trabalho está disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57941/R%20-%20T%20-%20ANA%20LUIZA%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22 jul. 2020.

revela ainda sociabilidades importantes, relações entre grupos. Estudar essa manifestação é chegar mesmo até o mundo do trabalho e tornar a nossa compreensão mais larga, na observação do trabalho dos jograis.

Nem só de servidão viveu o trabalho na Idade Média... Uma das limitações que podemos apontar na Base e corrigir no currículo (!) é o mundo do trabalho previsto no documento. Estudar os jograis pode ser muito inspirador e até divertido. Eles e as soldadeiras[13] foram artistas da performance. Alguns conceberam poesia, ou seja, foram também trovadores. Esses profissionais podiam apresentar-se sozinhos ou em grupos, espalhavam a poesia e as notícias entre os reinos, divertiam as cortes e ganhavam por isso. Podemos mesmo estudar registros de despesas que incluem dinheiro, roupas, joias, cavalos e outros presentes dados aos artistas e músicos. Esses registros revelam interações até surpreendentes. Por exemplo, no belo livro de Maricarmem Gómez Muntané, ela evoca que, em 1303, a corte de Aragão (na Península Ibérica) recebeu: 6 companhias de jograis de origem não especificada, 1 conjunto de jograis mouros, 7 jograis que se apresentavam sozinhos e 1 grupos de malabaristas franceses (GÓMEZ MUNTANÉ, 2001, p. 199). Artistas para mais de 1 ano! Note-se a presença de franceses e de mouros..., ou seja, de artistas muçulmanos[14].

Na BNCC, o mundo do trabalho acha-se preso a dinâmicas comerciais, com destaque para a escravidão e a servidão. As sociedades antigas foram reduzidas a essas realidades que, sim, constrangeram homens e mulheres. Mas como compreender os artistas? A redução e o completo embaciamento de outras relações, como o patrocínio e o mecenato, pode gerar equívoco sobre o trabalho do artista: "Não trabalham!".

---

13. Mais uma oportunidade de ampliar nosso conhecimento dos papeis desempenhados pelas mulheres na Idade Média!

14. Aproveito para citar também a bela dissertação de mestrado de Mateus Sokolowski, sobre as relações entre música e poesia nas Cantigas de Santa Maria de Afonso X de Castela, totalmente disponível à leitura do grande público em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43798/R%20-%20D%20-%20MATEUS%20SOKOLOWSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 22 jul. 2020.

Qual é a possível repercussão e extrapolação de uma conclusão horrível e equivocada com essa? Na crise sanitária vivida em 2020 deflagrada pela Covid-19, a arte foi uma alternativa para manter as pessoas saudáveis na exigência de se manter o isolamento social. Ou seja, homens, mulheres, crianças e velhos recorreram a livros, a espetáculos online, às suas músicas favoritas para mitigar as saudades do contato físico com seus amigos, amores e parentes. No contexto em que a arte foi alternativa e garantia de sanidade mental, artistas, entretanto, foram alguns dos mais atingidos economicamente... Estudar como o trabalho de artistas foi valorizado, remunerado e difundido no tempo pode ampliar a nossa compreensão de seu labor no mundo em que vivemos. Colabora para valorizarmos os artistas.

Antes de passar para o último segmento deste capítulo, gostaria de evocar um conceito que aparece nos anos iniciais do Fundamental para a área de História e depois desaparece... Seguindo a sugestão de dar mais tempo às temporalidades longas, ele poderia oferecer uma oportunidade rica de ampliação da compreensão das práticas sociais e permitir uma comparação com outras culturas, ou seja, do Portugal medieval, meninas, meninos e jovens poderiam extrapolar o estudo da *família* em outras culturas e tempos. Como explorar esse conceito? Mencionei o livro de Maria Helena da Cruz Coelho no segmento anterior, mas vou optar por trazer agora uma tese de doutorado desenvolvida entre Portugal e Brasil, defendida no Brasil, totalmente acessível à leitura na internet. Trata-se da tese da pesquisadora Mariana Bonat Trevisan[15], sobre a "família exemplar" (muitas aspas!) do rei que Maria Helena da Cruz Coelho biografou, D. João I. Nessa tese, Mariana discute casamento, família conjugal, parentesco, a casa do rei, gênero e linhagem. Ela também analisa como a família do rei reuniu dispositivos para constituir-se como modelo. Ou seja, trata-se de exploração de formas de sociabilidade, de práticas e de legitimação na Idade Média.

15. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/td/1848.pdf Acesso em: 30 jul. 2020.

Mariana procurou descobrir como essa família quis mostrar-se como uma "família exemplar". Alguns dos instrumentos de legitimação acionados pelos príncipes de Avis (a segunda dinastia portuguesa se chama Dinastia de Avis e o primeiro rei é D. João I) passaram por obras do Humanismo português, como crônicas e tratados (textos disponíveis na base *Corpus Informatizado do Portugal Medieval*). No 7º ano da BNCC, há uma unidade temática consagrada aos humanismos. O estudo do Portugal medieval definitivamente oferece muitas possibilidades ao desenvolvimento de competências e de trabalho nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da Base.

O Portugal Medieval na língua e na literatura: elementos para uma identidade de reunião

Em 1997, o escritor Amin Maalouf escreveu um texto intitulado *Construir o Mediterrâneo* depois incluído na pequena coletânea resultante do festival *Étonnants Voyageurs*, acontecido em Saint-Malo, no ano seguinte. Nesse texto, o autor reclama um pertencimento não exclusivo – "Eu reivindico plenamente todos os pertencimentos, e alguns outros ainda. Paris e a Vendeia e minha vila na montanha libanesa. E também Granada e Amsterdã e Bizâncio e Fez e o Cairo e até Samarcanda. Todas as pátrias de minha alma" (MAALOUF, 1998, p. 90 – tradução minha). Para Maalouf, o pertencimento mediterrânico constitui uma "identidade de reunião e encontro". Ainda que a existência de uma identidade mediterrânica possa ser questionada, não está em Maalouf o estabelecimento de qualquer rigidez, por isso esse pequeno texto é tão inspirador.

Ao inserir o tema da identidade nesse último segmento, não espero circunscrever protagonismo ou insulamento. Esse capítulo se refere ao Portugal medieval de maneira específica em um limitado espaço de páginas, portanto, assume seu caráter limitado e convida o leitor a restaurar pontes com as realidades dos outros capítulos. Alguns elementos

deixados de propósito aqui e ali tiveram por objetivo favorecer essa relação, através de conceitos e contatos entre culturas. Ora, de onde vieram os muçulmanos que adentraram a Península Ibérica no século VIII, vencendo os visigodos que mandavam lá, por extensas regiões? Da África. Mas, servindo-me da sugestão de Maalouf, e por isso fui buscá-lo, penso o Portugal medieval como elemento para uma identidade de reunião que para mim é uma forma de me compreender como brasileira. E nesse ser brasileira, cabe mesmo até o pertencimento mediterrânico via Portugal.

Duas das manifestações mais contundentes dessa presença movente são a língua e a literatura[16]. Em primeiro lugar, a língua em que nos expressamos trazida nas embarcações, mas redefinida por nós, autores de um uso espraiado que compreende a maior presença da lusofonia no planeta. Ora, hoje, essa língua que nos pertence transformou mesmo Luís de Camões em poeta "brasileiro"! Não saudamos dessa margem do Atlântico a distinção de José Saramago em 1998[17] no prêmio Nobel de literatura, como um prêmio outorgado à lusofonia e por nós, brasileiros? E assim também reivindicamos Pepetela, Mia Couto e Agostinho Neto, porque reconhecemos o direito dos nossos irmãos à Cecília Meireles, a Drummond, ao Machado e ao Guimarães Rosa. Experimentar essa identidade de reunião é oferecer às crianças brasileiras Ana Maria Machado, mas também Mafalda Milhões.

O estudo do Portugal medieval mobiliza a consciência desse pertencimento e desse empréstimo através da percepção de uma língua carregada de memórias, desde o galego-português. O galego-português integra o nosso DNA cultural, como falantes do Português de hoje, e que

---

16. Em meu livro *Capítulos de História: o trabalho com fontes* (Curitiba: Ed. Aymará, 2012) é possível encontrar sugestões de trabalhos com a Literatura medieval no Ensino Básico. É provável que você encontre esse livro na biblioteca de sua escola, pois em 2013 ele foi selecionado pelo Governo Federal no Programa PNBE do Professor e distribuído para escolas de todo o país.

17. Mesmo ano em que o encontro de Saint-Malo privilegiou o pensamento sobre o Mediterrânico.

saudável dificuldade enfrentá-lo com documentos e mostrar aos jovens que homens e mulheres há tantos séculos se exprimiam nesse idioma, antepassado do nosso! Que a dificuldade seja convite para conhecê-lo. Homens e mulheres exprimiam seu amor, sua fé, xingavam-se e riam uns dos outros nessa língua "difícil". Aliás, certos xingamentos bem conseguimos perceber, mesmo hoje na leitura que fazemos de certas cantigas... É difícil ler o galego-português, não vou negar, mas estamos falando de uma língua de 800 anos! Enfrentá-la é perceber uma diferença que constitui, que monótono e desprovido de História se tudo fosse reduzido à semelhança!... Mas ainda houve o Português arcaico de um cronista que encontrou emprego lá naquela corte dos filhos de D. João I. Seu nome foi Fernão Lopes (1385-1460). Ele escreveu alguns dos instrumentos de propaganda e legitimidade que estão na tese de Mariana Bonat Trevisan, referida no segmento anterior.

O estudo do Portugal medieval, de sua história, instituições, particularidades e culturas, aliado a outros estudos de nossa identidade de reunião, que fique claro!, reinsere a nossa vida e a de nossos alunos em uma temporalidade maior que nós. Amplia nossa "família" e nos compromete mais com quem vem depois de nós. Enriquece nosso projeto de vida.

Sobre a autora:

Marcella Lopes Guimarães é formada em Letras (UFRJ), Mestra em Literatura Portuguesa (UFRJ) e Doutora em História (UFPR). É Professora de História Medieval da UFPR e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da UFPR, integrante da Linha de Pesquisa "Cultura e Poder". É membro dos Laboratórios: NEMED (Núcleo de Estudos Mediterrânicos) da UFPR e LADIH (Laboratório de Didática da História) da FURB-Blumenau. Foi Coordenadora do PPGHIS (2017 e 2019). Em 2013, teve seu livro *Capítulos de História: o trabalho com fontes*, selecionado no PNBE do Professor do MEC. Em

2018, cumpriu missão de trabalho em Cabo Verde, sob os auspícios da Embaixada do Brasil no país. Em 2014, foi Professora Visitante na Universidade de Poitiers (França) e, em 2020, foi novamente acolhida pela instituição francesa, com bolsa Capes-Print, para o desenvolvimento do projeto "Quando a narrativa encontra a poesia: a escrita biográfica no cancioneiro occitano". Autora literária premiada (em 2015, conquistou o III Prêmio UFES de Literatura, na categoria Livro de Literatura Infantil) e criadora do blog LITERISTORIAS: www.literistorias.org

Referências

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales. 1929-1989**. A Revolução francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

COELHO, Maria Helena da Cruz. **D. João I**. Lisboa: Círculo de Leitores e Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, 2005.

DOSSE, François. **O desafio biográfico.** Escrever uma vida. São Paulo: Ed. da USP, 2009.

GOMÉZ MUTANÉ, Maricarmen. **La música medieval en España**. Kassel: Edition Reichenberger, 2001.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História**: o trabalho com fontes. Curitiba: Ed. Aymará, 2012.

GUIMARÃES, Marcella Lopes (org.). **Por São Jorge! Por São Tiago!** Batalhas e narrativas ibéricas medievais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2013.

MAALOUF, Amin. Construire la Méditerranée. In **Méditerranée. Une anthologie proposé par Michel Le Briset Jean-Claude Izzo.** Le Bris, Izzo (orgs.). Paris: Librio, 1998. P. 89 a 93.

MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

MENDES, Ana Luíza. **O trovar coroado de Dom Dinis: modelo de racionalidade artística e identitária do trovadorismo galego-português**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História. UFPR, 2018.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História** (2ª ed. e 2ª reimp.). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOKOLOWSKI, Mateus. **Aspectos da cavalaria nas Cantigas de Santa Maria de Afonso X (1252 – 1284)**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História. UFPR, 2016.

TREVISAN, Mariana Bonat. **A primeira geração de Avis: uma família "exemplar"**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História Social. UFF, 2016.

Sitografia

Base Nacional Comum Curricular: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 8 set. 2020.

Cantigas Medievais galego-portuguesas: Disponível em: <https://cantigas.fcsh.unl.pt/> Acesso em: 8 set. 2020.

Corpus Informatizado do Português Medieval: Disponível em: <https://cipm.fcsh.unl.pt/> Acesso em: 8 set. 2020.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. A Reconquista: entre o debate historiográfico e a avaliação de uma realidade tardo-medieval. **Revista História Hoje**. Vol. 6, Num. 12, p. 10-34, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/364> Acesso em: 8 set. 2020

Nas notas, referi uma série de textos disponíveis em <www.literistorias.org>

O mundo ibero-hispânico medieval, gênero e a formação docente:

Ausências e presenças em um livro didático de História no Brasil

Marcelo Pereira Lima

O mundo ibero-hispânico medieval durante muito tempo foi palco de intepretações nacionalistas, eurocêntricas e androcêntricas. A Europa setentrional, as regiões francesas e anglo-saxónicas, e os sujeitos masculinos monopolizaram a produção de conhecimento e marginalizaram outras localidades afroeuroasiáticas e determinados sujeitos históricos. A historiografia contemporânea contribuiu para reproduzir esse estado de coisas, mas vem dando sinais de superação da centralização de temas, objetos, abordagens e usos de documentos. Ao se levar em conta os supostos ou efetivos (des)compassos entre as universidades e as escolas, entre a historiografia acadêmica e os livros didáticos, dicotomias muitas vezes estilizadas, esse processo ganha contornos específicos, complexos, plurais e dinâmicos.

O objetivo desse texto é duplo: a) discutir algumas ideias-chave sobre o conteúdo historiográfico de um livro didático brasileiro e contemporâneo, intitulado *Araribá mais: história (6º Ano)*, com especial atenção para o tratamento dado ao mundo hispânico medieval, enfatizando os seus contextos de produção e os diversos marcadores sociais e de gênero; b) propor análises qualitativas de imagens e textos contidos nele de modo a criar um potencial interpretativo e crítico para auxiliar a prática docente em sala de aula. Neste último caso, concentrar-me-ei

no Manual do Professor (versão digital, que contém comentários parecidos com as glosas medievais em "U"), na Unidade VII, cuja temática é "O nascimento do mundo medieval", e na Unidade VIII, intitulada "O feudalismo e a baixa Idade Média". (FERNANDES, 2018, p. 182-240).

O livro *Araribá mais: história*, de 2018, foi lançado pela Editora Moderna do grupo empresarial espanhol da Fundação Santillana. Como ocorre com outros livros didáticos contemporâneos, é o resultado de muitas mãos e do trabalho coletivo de autores(as), professores(as), pesquisadores(as), coordenadores(as), assessorias, designers etc. Isso é um aspecto que precisa ser levado em conta, porque, mesmo que os livros possuam uma unidade didático-pedagógica e teórico-metodológica-epistemológica, eles combinam perspectivas peculiares, que expressam traços das pessoas e grupos que os elaboraram, com as complexidades e dinâmicas materializadas nas versões finais. Estas não podem ser confundidas com as formações individuais. O processo de composição nem sempre corresponde ao que a equipe gostaria de inserir como conteúdos textuais, imagéticos e didático-pedagógicos. O grupo responsável pela elaboração dos originais impresso e digital é basicamente constituído por professoras(es) e pesquisadoras(es) bacharéis e ou licenciadas(dos) pela USP na área de História com experiências nos ensinos fundamental e médio, mas também na pós-graduação e, em menor número, vinculadas(os) às universidades públicas (UNIFESP e UFF).[1] Ou

1. A elaboração dos originais do Manual Impresso foi feita por Renata Isabel Chinelatto Consegliere (editora e bacharel em História pela USP), Solange Freitas (professora em escolas particulares, bacharel e licenciada pela USP) e Maria Raquel Apolinário (professora da rede estadual e municipal por 12 anos, bacharel e licenciada em História pela USP), Pamela Shizue Goya (editora, bacharel em História pela USP), Sandra Machado Ghiorzi (editora, professora em escolas públicas e particulares, mestre em História pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paria), Maria Lídia Vicentin Aguilar (professora das escolas públicas e particulares de SP, coordenadora pedagógica dos Ensinos Médio e Fundamental, Bacharel e licenciada em História pela USP), Samira Adel Osman (doutora em História Social pela USP, professora de Ásia na UNIFESP, professora em escolas públicas e particulares por 20 anos) e Mário Jorge da Motta Bastos (doutor em História Social, professor do Departamento de História da UFF). Já o Manual Digital contou com a participação de Léo Stampacchio (professor e bacharel em História pela PUC-SP), Maria Clara Antonelli (editora, bacharel e licenciada em História pela

seja, algo bem diferente do que era feito nos manuais franceses e nas produções nacionais anteriores à década de 60. A partir desse período, via de regra, os livros didáticos passaram a ser elaborados "por professores de formação específica nas áreas sobre as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados". (SILVA, 2012, p. 809).

O livro do 6º Ano é parte de uma Coleção mais ampla que segue algumas diretrizes teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, com um balizamento temático e cronológico, embora admita a necessidade de relativizar a história linear e eurocêntrica. No Manual do Professor, destacam-se três desafios das instituições escolares: a) estabelecer um diálogo e vínculos com crianças e adolescentes, que apresentam uma significativa diversidade social, etnia e religiosa, precisando ser acolhidas; b) lidar com as novas tecnologias; c) formar estudantes para que possam adaptar-se às transformações do mundo do trabalho. Há um pressuposto embutido nas concepções de sujeitos docente e discente. Coadunado com as competências sugeridas na BNCC, o Manual não contesta a lógica capitalista de forma contundente, e suas implicações na reprodução das desigualdades e na precarização e expropriação do trabalho de homens e mulheres. E reforça a necessidade de as escolas criarem condições para a formação de sujeitos criativos, analíticos, críticos, participativos, colaborativos e responsáveis, mas também produtivos e resilientes, o que é facilmente compatível com pressupostos neoliberais. O professor é visto como mediador, construtor de relações de pertencimentos e estimulador de atividades sociais, de convivência e de resolução de conflitos. Encorajando a reflexão crítica para superar o binarismo estanque entre informação e formação, ele também teria um compromisso ético de promover a solidariedade e a paz social coadunadas com a cidadania e

---

USP) e Letícia de Oliveira Raymundo (editora, mestre em História Social pela USP). A editora responsável é Ana Maria Fernandes. Para esse texto, consultei a versão digital destinada aos(às) professores(as).

a vida democrática.[2] Tarefa hercúlea, sem dúvida, levando em conta as condições sociais e materiais de trabalho docente, já que se convive com turmas numerosas, baixos salários, inseguranças materiais e desigualdades sociais e regionais.

Apesar disso, segundo o Manual, a coordenação pedagógica e o corpo docente deveriam selecionar, planejar e desenvolver a organização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para encorajar os(as) estudantes a aprender conteúdos de forma a mais ampla e integrada possível. O livro parece pressupor implicitamente que o professor (o termo usado é masculino), onerado com turmas grandes, falta de tempo e recursos, terá diante de si uma obra que facilitaria a leitura, o manuseio e a procura de novas informações. No campo da História em geral, ele adotou o que a medievalista Aline Dias da Silveira (UFSC) tem chamado de História Global. (SILVEIRA, 2019, p. 210-236) Em consonância com a BNCC, a Coleção pretendeu tratar de forma integrada as histórias do Brasil, das Américas e da África, das populações indígenas e afro-americanas, pensando os cruzamentos, as relações assimétricas, as estratégias e as apropriações culturais, a circulação de ideias, pessoas e mercadorias, as quais ultrapassariam as fronteiras e tensionariam o "local" e o "nacional", bem como destacariam as resistências políticas que se conectam com a história europeia e outras regiões do mundo.

Evitando uma história fragmentada, descontextualizada e passadista, o Manual ressalta a preocupação com temas contemporâneos e suas articulações com os do passado, e dá destaque às comunidades indígenas, quilombolas, descendentes afro-brasileiros, crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais e ao meio ambiente. E por essa razão enfatiza a necessidade de compreensão crítica e analítica das

2. O livro tem três seções: Plano de Desenvolvimento, Projeto Integrador e Sequencias Didáticas. Os textos estariam compatíveis com as Competências Gerais da Educação Básica que buscam fazer com que os discentes compreendam processos históricos nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais, problematizando, analisando e posicionando-se criticamente diante do conteúdo. Visa-se criar uma postura crítica baseada em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (FERNANDES, 2018, p. 182).

fontes históricas, seguindo diretamente as orientações previstas pelo movimento historiográfico francês da Escola dos Annales, sobretudo na dimensão do alargamento das concepções de documentos históricos. Isso estaria conforme o desenvolvimento do conhecimento discente sobre os arquivos digitais e a importância da leitura crítica de textos, imagens e vocalidades. A "atitude historiadora" do estudante, como diz o Manual, requereria a leitura do contexto de produção, autoria, intencionalidade, esfera de circulação etc. Tudo isso deu um tom bastante inovador na formulação dos eixos temáticos adotados pela obra, revelando a atualização do mercado editorial e uma certa compatibilização da historiografia didático-escolar com a historiografia acadêmica. Contudo, pergunto: como foram tratados a Idade Média, o mundo ibero-hispânico, as mulheres e as questões de gênero na Coleção, no Manual do Professor e no Livro do Estudante?

Quase todo o conteúdo relativo ao medievo é concentrado no 6º Ano, juntamente com os fundamentos do conhecimento histórico, as noções de espaço e tempo, as sociedades antigas orientais, africanas e greco-romanas. Somente duas unidades foram reservadas a um medievo genérico, intitulando-se "O nascimento do mundo medieval" e "O feudalismo e a Baixa Idade Média".[3]

Na Unidade VII, há subseções ou capítulos temáticos dedicados a uma história medieval de matriz francesa, destacando o reino franco-carolíngio, e árabe-muçulmana, com realce para a formação do islamismo, as organizações políticas, a expansão e conquista, e o legado cultural e científico do mundo muçulmano para o ocidente.[4] Ignora-se

3. Cf. Araribá mais: história (6º Ano), 2018, p. XXIII.

4. Capítulo 16 – Os reinos germânicos: Os povos germânicos; O encontro de diferentes culturas; O reino franco; O império de Carlos Magno; Lugar e cultura – A tradição medieval nas Cavalhadas do Brasil. Capítulo 17 – O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano: Os povos da Arábia; A importância de Meca; Maomé e o surgimento do islã; Em direção a Medina; O império muçulmano; Os califados: expansão e conquista; A expansão turco-otomana; A importância do comércio no Império Muçulmano; Cultura e ciências no mundo muçulmano. Lugar e cultura – A mulher no islã. Ser no mundo – Islamismo hoje. (FERNANDES, 2018, p. 9 e 202).

praticamente o processo da expansão, conquista e ocupação desses povos no âmbito da Península Ibérica que somente emerge nos mapas ilustrativos sem maiores considerações analíticas. Já na Unidade VIII,[5] ao lado da vida cotidiana, priorizou-se temáticas compatíveis com os aspectos socioeconômicos e o mundo do trabalho, a organização política e a vida religioso-cultural, mantendo-se a pauta de articular comparativamente o mundo árabe-muçulmano e cristão no medievo e na atualidade.[6]

O apreço por certas regiões do mundo setentrional e meridional fica claro no uso da historiografia. Com algumas exceções, destaca-se as obras de divulgação. A historiografia italiana, alemã, inglesa e, sobretudo, francesa, ou compatível com esta última, ocupa o lugar de referência complementar para a preparação de docentes. Usa-se alguns verbetes do *Dicionário Temático do Ocidente Medieval,* organizado pelo Jacques Le Goff e Jean Claude Schmitt (LE GOFF; SCHMITT, 2002), e o manual de Hilário Franco Junior, *A Idade Média: nascimento do ocidente*, cujo autor é um dos legatários brasileiros da 3ª Geração dos *annalistes*. (FRANCO JUNIOR, 2001) Cita-se Régine Pernoud, Georges Duby, Giles Massandier, Jean Delumeau, Charles Chasselat e Christiane Klapisch-Zuber, mas, em menor grau, Amin Maalouf, Mikhail Bakhtin, Philippe Wolff, Jonathan Lyons, Henry Loyn e John Harris. Com exceção da Maria Guadalupe Pedrero-Sanchez, que é uma autora de uma coletânea de fontes medievais, tal como Fernanda Espinosa, ignora-se

5. Capítulo 18 – O feudalismo: A sociedade feudal; Os leigos; Os clérigos no mundo medieval; Viver na Europa feudal; As vestimentas; Moradias: casas e castelos; As mulheres no mundo feudal; Em debate – Mundo do trabalho: servidão, escravidão, trabalho livre. Capítulo 19 – A Baixa Idade Média: O crescimento da produção agrícola; Rotação trienal de culturas; O aumento populacional; O crescimento das cidades; Mercados, feiras e produtos do comércio; Mestres, companheiros a aprendizes; O poder da igreja; Os poderes político e espiritual; As Cruzadas; Documento – As Cruzadas na visão de cristãos e de árabes; Fome, peste, rebelião; A peste negra; As revoltas populares; O medo da morte; O fim do feudalismo; A centralização monárquica; Para refletir – O mundo árabe e o mundo ocidental são, realmente, incompatíveis? (FERNANDES, 2018, p. 9 e 215).

6. Cf. Araribá mais: história (6º Ano), 2018, p. XXIII.

boa parte da historiografia brasileira, portuguesa e espanhola sobre os medievos mediterrânico e setentrional. Talvez, por isso, toda a Península Ibérica e o mundo ibero-hispânico estão quase completamente ausentes. A "Espanha" medieval só aparece nas ilustrações, imagens e iconografias. Isso ocorre, por exemplo, com a imagem da cidade de Ávila sobre a questão do crescimento das cidades medievais (p.221), ou em mapas das rotas comerciais (p. 222) ou mesmo na comparação entre as arquiteturas românicas e góticas por meio da contraposição entre Catedral de Reims, na França, e a Igreja de San Martin de Frómista, localizada na província de Palência, na Espanha.[7]

Os textos e imagens do livro reforçam o que já tinha assinalado em 2012 e que fora corroborado por pesquisas realizadas de outras autorias:

> Apesar das mudanças dos últimos anos, é ainda essa relativa marginalidade de referências à Península Ibérica Medieval que tem predominado no conjunto da produção de conhecimentos históricos veiculados pelo ensino de História. Como parte desse processo, os livros didáticos também são influenciados por uma dupla limitação, ora representando a Península Ibérica como uma região deslocada e ignorada, ora sendo englobada e interpretada à luz de outras regiões consideradas um padrão modelar e recorrente de Idade Média. (LIMA, 2012; AVELINO; OLIVEIRA, 2017)

Da mesma forma, ainda são válidas as considerações feitas pelo medievalista José Rivair Macedo quando aponta que:

> [...] ao falarmos de Europa Medieval tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa Nórdica e, segundo nos interessaria mais saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano. (MACEDO, 2004, p. 115)

7. Cf. Araribá mais: história (6º Ano), 2018, p. 222, 224 e 271.

Essa descolonização do ensino de História, reconhecendo as pluralidades e conexões entre regiões ocidentais ou não, não deve redundar em novos exclusivismos. Questionar o eurocentrismo não implica em abandonar as referências francesas, inglesas, alemães e italianas sobre a Idade Média. Isso seria um contrassenso, pois criaria outros silêncios e hierarquizações com sinais trocados. Seja como for, a descolonização do ensino de História requer que não se negligencie outras temporalidades e regionalidades medievais, sem confundir a Idade Média ocidental com a Idade Média em geral, esta sim composta por sociedades múltiplas. O eurocentrismo ocidental influencia o imaginário historiográfico dentro e fora das universidades e escolas, fazendo elidir as conexões e conflitos entre o mundo medieval europeu, ibérico e hispânico com outras identidades e alteridades. Até que ponto a falta de tradição de estudos medievais hispânicos nos faz esquecer das semelhanças e diferenças que o Brasil possui com o restante da América Latina? Trata-se de um tema de pesquisa a ser empreendido em outra ocasião.

Nas referidas unidades VII e VIII, reservou-se duas seções exclusivamente dedicadas às mulheres, reproduzindo a ambiguidade entre unidade e diversidade do gênero feminino na história. Há referências à "mulher" (no singular) ou às "mulheres" (no plural). Em parte, isso se deve às exigências da BNCC que também apresenta significados diferentes para o 6º Ano, pois procura-se valorizar o papel e o protagonismo da(s) mulher(es) em diferentes contextos históricos. A preocupação com as mulheres ressurge em outros livros da Coleção e, da mesma forma, sua marginalidade temática é recorrente, já que estão diluídas na totalidade dos grupos sociais. Isso é evidente no 8º Ano em que se identifica o objetivo de "avaliar as mudanças na posição das mulheres na sociedade brasileira do século XIX" (Da Regência ao Segundo Reinado, p. XXXIV). Ou no 9º ano em que orienta a discussão do "Anarquismo e protagonismo feminino" (Era Vargas) ou mesmo o debate sobre a violência contra as populações consideradas marginalizadas, tais como negros, indígenas, homossexuais, camponeses, pobres e mulheres.

(Democracia e Ditadura na América do Sul, p. XXXVII) A unidade temática "Trabalho e formas de organização social e cultural", cujo objeto de conhecimento é "O papel da **mulher** na Grécia e em Roma, e no período medieval" (EF06HI19),[8] pressupõe a produção de habilidades descritivas e analíticas: "Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das **mulheres** no mundo antigo e nas sociedades medievais".[9] No livro dos estudantes, o espaço para as mulheres ocupa as últimas seções dos capítulos. É o caso da seção "Lugar e cultura", intitulada "A **mulher** no islã", e "As **mulheres** no mundo feudal". (Grifos meus).

As palavras ou expressões recorrentes no Manual são "papel da mulher" ou "papeis sociais das mulheres". Embora usadas por muitos(as) docentes e pesquisadores(as), elas são redutoras e simplistas, se tomadas de formas cristalizadas e dicotomizadas, não contemplando as dimensões plurais, complexas, relacionais, permeáveis e relativas da maneira como homens e mulheres, o feminino e o masculino ou mesmo as masculinidades e feminilidades são constituídos historicamente. Segundo Guacira Lopes Louro, discutir:

> [...] a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. (LOURO, 1997, p. 24)

---

8. Depois que se discute a passagem do mundo antigo para o mundo medieval, a fragmentação política, o Mediterrâneo, como espaço de interação de sociedades europeias, africanas e do oriente médio, das relações entre senhores e servos, a escravidão, as lógicas comerciais, a religião cristã nos mosteiros e na cultura, no final, se reserva um item deslocado para "O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval", ou seja, algo desconectado dos temas mais amplos e diluído entre três outros contextos.

9. Grifos meus, BNCC, p. 421-421.

Contudo, essa ambiguidade é também uma orientação teórico-metodológica e epistemológica que não discute o aprofundamento dos debates feministas da igualdade e da diferença entre homens e mulheres ou intra-gêneros. O que pode reforçar ou contestar as desigualdades sociais e políticas, sobretudo nas implicações da singularização ou pluralização do gênero como elemento constitutivo das relações sociais para o campo da História e do Ensino de História. (SCOTT, 2005, p. p. 11-30).

Com exceção de Joana d'Arc, essa marginalidade das figuras femininas nas narrativas didáticas é reforçada pela presença marcante de personagens medievais masculinos franceses, ingleses ou muçulmanos: Clóvis, Pepino, o Breve, Adalberon de Laon, Raul Glaber, Estevão de Cloyes, Felipe Augusto, Jean de Courcy, Foucher de Chartres, Bernt Notke, Simone Martini, John Ball, Al-Khawarizmi, Avicena, Al-Idrisi, Ibn Khaldun e Averróis. Inegavelmente, essa marginalidade das figuras femininas e o protagonismo das masculinas reforçam não somente a presença do personalismo falogocêntrico e heterocêntrico, como também silencia sobre as regiões ibero-hispânicas. Nem o cordobês Averróis é vinculado diretamente à essa região, sendo citado como exemplar autoral de um mundo muçulmano genérico.

Completando esse quadro, é desconcertante a ausência do uso do gênero como fenômeno temporal e como categoria útil de análise histórica, mantendo somente seu sentido de gênero textual, literário ou tipologia para vários objetos. Somente em uma página (p. 136), não ligada ao medievo, que se evidencia uma tímida orientação ao professor para que as questões de gênero fossem discutidas em sala de aula, destacando o tema da religião e da separação do Estado/Política e Igreja/Religião. Provavelmente, isso tem a ver com as polêmicas ligadas à ideologia de gênero que incluiu e catapultou para fora do debate científico as temáticas relacionadas ao gênero, fazendo com que as legislações oficiais, os currículos escolares e os livros didáticos autocensurassem seus conteúdos para não atiçar a opinião pública e a política estatal. (LIMA, 2018, p. 4).

Sobre os germânicos, por exemplo, os godos aparecem de forma diluída entre os outros povos germânicos. Fala-se dos chefes guerreiros e da importância da guerra, sem nenhuma conexão com o universo masculino e as masculinidades. Tampouco se discute a presença das mulheres nos jogos estratégicos das famílias extensas e aristocráticas sobre o casamento ou as formas religiosas e políticas de contestação. (ISLA FREZ, 2004, 409-434; CHECON, 2017, p. 81-95) Os únicos povos que teriam produzido domínios duradouros na Europa seriam os francos na Gália, anglo-saxões nas Ilhas Britânicas e os lombardos na Península Itálica, a partir do século VI. A ocupação dos suevos, vândalos e sobretudo dos visigodos são ignorados textualmente. Esses povos só aparecem em um mapa. (p. 186) Há uma seção mais extensa reservada para o reino franco, considerando-o como o berço de algumas práticas fundamentais no mundo feudal, tais como a aliança entre Realeza e Igreja, as relações de vassalagem, a tensão entre o poder real e a fragmentação política. (p. 187).

Para legitimar o estudo das relações entre passado e presente, o livro faz relações com a tradição medieval nas cavalhadas do Brasil e da literatura de cordel, que trata das disputas entre cristãos e mouros, e sua incorporação em Portugal e depois no Brasil pelos jesuítas. Destaca-se o interesse da Igreja sobre a tradição das batalhas entre cristãos e mouros, mas não se discute as questões étnico-religiosas e políticas (p.190). Há adequações também. Por exemplo, cita-se a literatura de cordel, de autoria de Leandro Barros, em que se mencionam os vínculos entre Carlos Magno e os cavaleiros (p. 188), mas não há orientações sobre os cuidados necessários para usar esse tipo de material em sala. Algo bem diferente do que faz o autor Luciano Vianna que desconstrói um dos cordéis do autor, intitulado *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, alertando para o problema de se utilizar tais documentos em sala de aula sem uma problematização adequada em termos históricos e historiográficos. Vianna destaca a importância de se pensar os cordéis de forma interdisciplinar e ainda salienta a necessidade de se identificar e analisar

os extratos de temporalidades encerradas nas relações entre História e Literatura (VIANNA, 2018, p. 185-196). Apesar de não discutir os séculos XII e XIII, quando trata da vassalagem, o livro didático cita os francos nos exercícios, mas usa uma iluminura aragonesa do século XIII, demonstrando a relação hierárquica entre dois homens e não se analisa a Península Ibérica.

De forma inovadora, o livro inclui o mundo islâmico no âmbito da Idade Média, destinando-o ao título "O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano". A segunda página do capítulo está vinculada diretamente ao objetivo da BNCC, ED06HI19, que é "Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais", mas não há integração temática sob a perspectiva da História Social das Mulheres ou dos Estudos de Gênero (p. 193). A fonte retirada do livro de Maria Guadalupe Pedrero-Sanchez não está devidamente referendada, contextualizada e não inspira análise aprofundada. Trata-se de um trecho de Ibn Khaldun, mas isso não é mencionado. Cita-se uma das esposas de Maomé, Aisha, que é filha de Abu Bakr, conselheiro do profeta, e não se discute sua inserção no contexto de criação da religião islâmica e das relações parentais. No *box* lateral direito, faz-se uma menção sem análise às mulheres muçulmanas no casamento (p. 199). Emerge um item totalmente voltado para "a mulher muçulmana" (no singular). Todavia, paradoxalmente, explicita-se a falta de homogeneidade do mundo muçulmano contemporâneo que afeta o uso ou não do véu pelas mulheres, a prática ou não da poligamia com o consentimento da primeira esposa. Embora haja o destaque à pluralidade cultural, não se problematiza as características básicas da adoção do véu e da poligamia. Comparam-se e misturam-se as restrições e proibições que recaem sobre as mulheres e as situações em que há direitos reconhecidos a elas. Apesar de recomendar no final do texto a necessidade de levar em conta as mulheres no período pré-arábico e no Império Muçulmano, quase nada é dito sobre esse período, reproduzindo muito mais um presentismo do que uma preocupação

com as relações temporais em questão. Essa relação do passado com o presente, algo necessário e que não pode ser negligenciado, parece ser uma constante não muito bem equacionada, especialmente quando, ao final da seção chamada "Ser do mundo", dedica-se ao Islã de hoje (p. 202-203).

Sobre o feudalismo, há um comentário no canto esquerdo, "Sobre o capítulo", em que existe a ênfase sobre a França e a Alemanha, com destaque para particularidades locais. Ressalta-se que o mundo europeu não era a única região que existia e que havia outros modos de vidas não europeus. Nesta seção, não se enfatiza o mundo ibérico medieval nem as mulheres. Questiona-se a concepção tradicional de Idade das Trevas por meio da influência francesa e da referência direta à Escola dos Annales (p. 208) e problematiza-se representações das três ordens (p. 209).[10] Diferentemente do que ocorria com outros livros didáticos mais tradicionais, elas não são retratadas como um dado descritivo, mas sim como representações que não correspondiam a vida social efetiva. No entanto, não se contesta a validade desse imaginário para outras regiões europeias mediterrânicas e ibero-hispânicas em especial nos contextos de contatos e conflitos com os mundos muçulmanos. Curiosamente, as linhas dedicadas às Cruzadas não citam o contexto ibero-hispânico ou ibero-português das alianças, negociações e conflitos entre cristãos, judeus e muçulmanos. Tampouco questionam as associações entre "Cruzada" e "Reconquista" e suas acepções historiográficas nacionalistas e católicas, destacando as construções de memórias e as guerras de narrativas atuais sobre o tema. (AYALA MARTÌNEZ, 2008, p.1-11; GARCIA-SANJUÀN, 2018) A ótica é androcêntrica ou, quando muito, focada no sujeito feminino e nas mulheres reificadas.

10. Sem dúvida, em contraste com outras obras didáticas, as imagens já não são meras ilustrações, sendo parte das fontes de aprendizagem e análise (p. 209). Contudo, por vezes, os boxes não têm correspondências com o que está sendo discutido textualmente. Por exemplo, enquanto se fala do reino franco dos séculos V ao VIII, cita-se Chiara Frugoni sobre as invenções da Idade Média, tais como os óculos, a bússola, as universidades, o jogo de xadrez etc., constituindo-se uma referência para satisfazer a mera curiosidade (p. 187). (LIMA, 2012)

Por exemplo, no tema da cavalaria e das novelas de cavalaria, além dos destaques da idealização dos valores cavalheirescos, ressalta-se que a "mulher" (no singular) deveria ser tratada com amor e delicadeza. Não há questionamento e contextualização. Diz o texto: "A mulher era o objeto do amor cortês do homem. Assim, a dama deveria ser tratada e amada com respeito e delicadeza". Quais mulheres? Quais homens? De quais grupos sociais? Em quais documentações? De que forma os textos literários estilizavam e domesticavam as representações do feminino e masculino no medievo? Como a questão da violência misógina e hierarquia de gênero se coadunam com a valorização das mulheres? (VIANNA; ARAÚJO, 2020, p. 254-261).

Apesar da ilustração ter o título "Senhoras e senhores", associando-o a um manuscrito do século XV, não há nenhuma orientação do olhar dos leitores e leitoras potenciais para a diversidade de gênero. Apenas uma pergunta sobre os elementos das imagens e as características das personagens é formulada. Trata-se de uma adaptação ou uma negligência ao pensamento complexo adaptado ao 6º Ano? Não me parece casual. Basta citar os castelos, feudos, senhorios, senhores, leigos, laicos, camponeses, servos, vilões, mercadores, artesãos, homens livres, banqueiros, açougueiros, estudantes das universidades e escolas... Todos continuam sendo aspectos associados a sujeitos vistos universalmente como masculinos. (p. 210)[11] Ignora-se a historiografia dedicada a demonstrar a diversidade da experiência feminina no medievo. (DABAT, 2002; SILVA, 2002; SANTOS, 2015; MIRANDA, 2006; BROCHADO, 2015).

Sobre os clérigos, a ênfase é dada ao analfabetismo genérico medieval. O livro destaca a hierarquia eclesiástica baseada no papa, alto clero e baixo clero, Igrejas regular e secular, mas predomina a referência

11. Na ilustração da página 211, mesmo com um comentário qualitativo, não há nenhuma informação analítica sobre a diversidade social, incluindo a presença de mulheres. A imagem é do século XV, representando todo o medievo e, curiosamente, as outras ilustrações são baixo-medievais. Os comentários são genéricos ou anteriores, e são ilustrações italianas.

institucional e masculina (p. 213) Inexiste menção às espiritualidades femininas no mundo rural e urbano. No item sobre "Viver na Idade Média", dedicado à vida cotidiana, as diferenças de concepções de tempo lento do medievo e o tempo acelerado no mundo atual são o foco. As formas aristocráticas e camponesas de entretenimento são mencionadas, mas continua sendo um referencial masculino.[12] Nas outras seções voltadas mais detidamente para as mulheres, não ao gênero, diga-se de passagem, refere-se às restrições maiores que recaíam sobre as figuras femininas nobres e aristocráticas, frente à suposta liberdade da maioria de mulheres trabalhadoras (camponesas, artesãs, comerciantes). Cita-se textos historiográficos de Charles Chasselat, Henry Loyn e Christiane Klapisch-Zuber, esta última como uma indicação bibliográfica para os professores seguida da vinculação à BNCC. É a única menção à sociedade patriarcal, embora não se adjetive ou caracterize quais tipos de patriarcados vigoravam basicamente no medievo. Mas isso aparece isolado e não articulado aos principais aspectos do mundo feudal e senhorial.

A seção "Em debate" se dedica ao tema do trabalho livre, servidão e escravidão, em uma comparação entre o mundo feudal e medieval e o Brasil contemporâneo. Na seção "Atividades", dedicada aos exercícios didático-pedagógicos, são acentuados os temas da Economia e Sociedade, tais como o belicismo, estratificação, ruralização, clericalização e fragmentação política da Idade Média, porém nenhum desses aspectos foi associado às mulheres e ao gênero. Silvia Federici, uma historiadora feminista marxista e estudiosa do mundo do trabalho, em uma de suas obras tardiamente lida e traduzida no Brasil, tem demonstrado que a passagem do feudalismo para o capitalismo precisa ser discutida também levando em conta o trabalho feminino doméstico e não remunerado. (FEDERICI, 2010) Ela aponta que as formas de expropriações

12. As imagens demonstram um grupo de músicos, porém nenhuma orientação analítica é feita à ilustração do século XV (p. 213).

medievais do trabalho comunitário foram alteradas e conduziram a novos tipos de patriarcados, expropriações e desigualdades sociais. Neste caso, para Federici, o controle dos corpos femininos e a caça às bruxas seriam tão importantes para entender essa transição quanto a colonização de regiões não europeias, a escravidão e a expulsão dos camponeses de suas terras. O que significa dizer que é preciso inserir as mulheres nas análises sobre a vida comunitária medieval e pós-medieval, sem perder de vista as formas "generificadas" e desiguais de constituir a sociedade, baseando-se em diretrizes de gênero. Seria preciso prestar a atenção na "reorganização do trabalho doméstico, vida familiar, educação dos filhos, sexualidade, relações entre homens e mulheres e a relação entre produção e reprodução na Europa dos séculos XVI e XVII", ou mesmo, acrescento, nas regiões europeias ou não anteriores a esse período. (FEDERICI, 2010, p.17-18) Curiosamente, não é casual que na referida seção chamada "Atividades" do livro do 6º Ano não há exercícios didático-pedagógicos para retomar e articular mais e melhor o conteúdo sobre as mulheres.[13] Por que será?

Considerações finais

Pertencente à Fundação Santillana que atua pretensamente em prol da educação e da cultura no Brasil e na Ibero-América, a Editora Moderna não leva em conta sua atual ascendência espanhola sobre o texto publicado para o ensino fundamental. Inegavelmente, o livro *Araribá*

13. Muitas referências às mulheres aparecem mescladas às questões sociais e materiais de forma bastante descritiva. É o caso das vestimentas usadas no medievo concebido genericamente: "Na Europa medieval, a túnica de mangas era a principal vestimenta utilizada por homens e mulheres. Em geral, os modelos femininos cobriam o corpo até os tornozelos, enquanto os masculinos ficavam na altura dos joelhos. Por baixo da túnica, usava-se uma camisa, e os homens também vestiam uma espécie de calção. A nobreza exibia seu prestígio social pelo uso de tecidos caros como a seda importada do Oriente, pelo refinamento dos brocados e pela riqueza das cores. Já os camponeses usavam vestes mais simples, de tecidos grosseiros, como os feitos de fibras de cânhamo. Enquanto os nobres usavam couro, de cano alto, ou sapatos de bicos longos, os mais pobres vestiam sapatilhas de pano". (FERNANDA, 2018, p. 214)

mais: história (6º Ano) parece mais bem informado quanto aos novos ventos de renovação da historiografia didática ao debater com criticidade as concepções de educação, as práticas de ensino-aprendizagem e os conteúdos escolares. Em última instância, a obra coletiva constitui um instrumento facilitador e provocador de reflexões sobre o campo da História, cujo horizonte é contribuir para formar cidadãos e cidadãs em um país que se quer democrático e bem informado sobre os desafios gerados pelas novas tecnologias.

É claro que o livro didático não pode repetir a lógica, a forma e o conteúdo dos artigos e livros acadêmicos, mas, mesmo que a simplificação e adaptação sejam inevitáveis, considero questionável prescindir ou desviar completamente deles. Os livros didáticos são uma encruzilhada de tradições intelectuais e práticas pedagógicas, e precisam ser (re)lidos e (re)usados como historiografia adaptada às especificidades da cultura e política pedagógicas das escolas. Eles são plurais, complexos, mas possuem unidades e propósitos específicos.

No entanto, o livro didático em questão apresenta algumas limitações e uma dupla marginalidade. Em um só tempo, silencia o mundo ibero-hispânico e as mulheres. Por um lado, essa dupla marginalidade e silenciamento do mundo ibérico-hispânico e das relações de gênero é o resultado das orientações da própria coleção. Esta se centra nas formas de organização social, política e cultural, e no tema do trabalho, o que foi recomendado pela BNCC. Em si mesmos, esses eixos temáticos não são o problema. Eles são legítimos como quaisquer outros. A questão é que eles não deixam espaço para outros assuntos, porque a perspectiva, o ângulo ou a ótica são francófilas[14] e androcêntricas, tanto em termos históricos quanto historiográficos. Talvez, seja necessário contrapor-se

14. A presença direta ou indireta das tradições uspianas deve ter alguma relevância para ajudar a explicar o apreço pela historiografia francesa, embora esta tenha um caráter mais geral na composição de quadros formativos de docentes no Brasil, especialmente nas décadas de 80 e 90, quando os cursos de graduação e pós-graduação sobre a Idade Média se concentravam no sul e sudeste do país. (FRAZÃO, 2004)

a essa dupla descolonização do ensino de História para questionar essas marginalizações, inserindo, no jogo das disputas de narrativas historiográficas, o mundo ibérico e hispânico, mas também as dimensões do gênero como fenômeno e perspectivas descritiva e analítica.

Por outro lado, ao menos em parte, os problemas também têm a ver com a "sedimentação seletiva" da constituição dos arquivos, como diria Michelle Perrot, já que a maior parte das fontes medievais são escassas, elitistas e falogocêntricas. (PERROT, 2005, p. 14) Os arquivos são silenciosos para muitas das experiências femininas e masculinas. Mas há também o silêncio limitador dos domínios historiográficos, porque, embora o campo dos estudos feministas, da história das mulheres, da história das masculinidades e dos estudos de gênero tenham crescido nas últimas décadas, há poucos trabalhos que discutem os temas caros a essas áreas para o medievo. É marcante a relativa ausência de pesquisas e de material para divulgação sobre o gênero e as mulheres para cada um dos temas tratados. (FRAZÃO, 2004).

Mas existe outro limite ainda mais marcante. Com ou sem os debates e polêmicas ideológicas, o gênero, como fenômeno e como perspectiva, atravessa e é atravessado por diferentes marcadores sociais e pelas políticas da cultura escolar que afetam o livro didático. Por isso, a necessidade de revisar os conteúdos dos livros didáticos é premente, mas, como diria Marco Antônio Silva (SILVA, 2012), a fetichização da importância central deles não pode redundar na ofuscação das discussões sobre condições de trabalho, formação e aprendizado de professores e alunos brasileiros do ensino básico. O que significa dizer que, embora imprescindível, a análise do contexto de produção e a apropriação dos materiais didáticos precisam ser associadas inseparavelmente à política e cultura escolares. A abordagem partidária é questionável, mas o livro didático é parte não neutra dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Portanto, os docentes e discentes podem ser estimulados a discutir os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais sugeridos pelos livros didáticos, sendo capazes de identificar as seleções temáticas,

as abordagens e as fontes utilizadas. Mas os silêncios e apagamentos presentes na historiografia didática são parte do currículo e do planejamento escolares. Os silêncios têm uma história. Para alterar esse estado de coisas, considero importante que o corpo docente supere a dependência velada ou o desprezo declarado dos livros didáticos. Para o tema de História Medieval, as revistas especializadas em Idade Média, como a *Brathair, Mirabilia* ou *Roda da Fortuna*,[15] bem como sites de laboratórios, como o LETHAM-UFBA,[16] e buscadores como o *Dialnet*,[17] podem ser recursos dignos de consideração para que os conteúdos dos livros didáticos, fundamentais em função de seus objetivos, não sejam as únicas referências de material pedagógico em sala. Os livros escolares são parte da multireferencialidade contemporânea e suas historicidades necessitam ser permanentemente (re)discutidas dentro e fora dos muros das salas de aula.

Sobre o autor:

Marcelo Pereira Lima é graduado e licenciado em História pela UFRJ (1997). Nesta universidade, tornou-se também mestre em História Social pelo PPGHIS-UFRJ (2001). É doutor em História pelo PPGH da UFF (2010) e pós-doutor pela Universidade de Salamanca (2015), com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, faz parte de diversos grupos e laboratórios de pesquisa no Brasil. Juntamente com o professor doutor Marco Aurélio Oliveira da Silva (Filosofia, UFBA), coordena o LETHAM-UFBA (Laboratório de Estudos sobre a Transmissão e História

15. Sobre essas revistas eletrônicas, acessar os sites: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair; https://www.revistamirabilia.com/; https://www.revistarodadafortuna.com/. Acesso em: 13 jul. 2020.

16. Para consultar uma lista de núcleos, laboratórios, grupos de pesquisa e homepages, bem como sites de arquivos, bibliotecas e documentos históricos em edições online, entre outras coisas, conferir: https://letham.ufba.br/outros-enderecos. Acesso em: 17 jul. 2020.

17. Para acessar o Dialnet, conferir: https://dialnet.unirioja.es/. Acesso em: 14 de jun. 2020.

Textual na Antiguidade e Medievo). Tem experiência na área de História, com ênfase na História Sociocultural das Instituições Medievais, sobretudo na História da Igreja e do Papado, da Realeza Medieval e da História do Direito Medieval. Dedica-se à pesquisa sobre os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos dos Estudos Feministas, da História das Mulheres, da História das Masculinidades, dos Estudos Queers e dos Estudos de Gênero, investigando, portanto, suas aplicabilidades para períodos não-modernos.

Referências

AVELINO, Maria Aparecida; OLIVEIRA, Fabiana de. **As abordagens da história ibérica medieval nos livros didáticos da educação básica.** (Mestrado em História Ibérica). Universidade Federal de Alfenas, MG, 2017.

AYALA MARTÌNEZ, Carlos de. Reconquista, cruzada y órdenes militares, **Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre**, n.2, 2008, p. 1-11. Disponível na Internet via < http://cem.revues.org/index9802.html>. Acesso em: 9 set. 2020.

BATISTA, Izael. **Ensinar e aprender história da Idade Média através de imagens: um propostas para os professores do ensino médio**. Monografia de final de curso. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE – 2016.Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uepg_izaelbatista.pdf >. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Disponível na Internet via<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2020.

BROCHADO, Claudia. A Idade Média e a História das Mulheres no Curso de Graduação em História da Universidade de Brasília. **Labrys, études féministes/ estudos feministas**

janvier / juin 2015 -janeiro/juin 2015. Disponível em: < https://www.labrys.net.br/labrys27/historia/claudia.htm>. Acesso em: out. 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/646-0.pdf> Acesso em: 17 jul. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CALVO, Lucas Moreira. **Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX).** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016.

CHAGAS, Isabela N. S.; BATISTA, André Luís de F.; MENEZES, Hermeson A**. Representações da península ibérica medieval no livro didático de história**. 8º Econtro Internacional de Formação de Professores, 9º Forum Permanente de Inovação Educacional.: Estado, Escola e Sociedade na Perspectiva. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2152/528>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DABAT, Christine Rufino. Notas bibliográficas sobre a condição das mulheres no tempo das catedrais. **Cadernos de História da UFPE – Gênero & História**. v. 1, n.1, p. 23-68, 2002.

DIAS, Alessandra da Silva. **Representações dos movimentos feministas no livro didático "História Conexões" (2010).** Monografia. Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18891/1/2017_AlessandradaSilvaDias.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FEDERICI, Silvia. **Caliban y la bruja: mujeres, cuerpos e acumulación originaria**. Madrid: História Nueva, Traficantes de Sueños, 2010.

FERNANDES, Ana Claudia (Ed.). **Araribá mais: história (6º Ano)**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 182-240. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993274ac210fbb6f8?authid=FjhBNnPh7dgy>. Acesso em: 08 set. 2020.

FREITAS, Edmar Checon de. Um mosteiro rebelado: as várias faces da revolta das monjas de Poitiers no século VI. In: Adriana Zierer; Ana Lívia B. Vieira. (Org.). **História Antiga e Medieval. Conflitos Sociais, Guerras e Relações de Gênero: representações e violência**. 1ed.São Luís: EDUEMA, 2017, p. 81-95.

García-Sanjuán, Alejandro. Rejecting al-Andalus, exalting the Reconquista: historical memory in contemporary Spain, **Journal of Medieval Iberian Studies**, 10, 1, p. 127-145, 2018.

ISLA FREZ, Amancio. Reinas de los godos. **Hispania,** LXIV/2, p. 409-434, n. 217, 2004.

Leite, Juçara Luzia. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade, OLIVEIRA, Margarida M. D. (Coord.) **História: ensino fundamental,** v. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 193-212.

LEMAD. **Livros didáticos digitalizados. Laboratório de ensino e material didático**. USP. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticos-digitalizados>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Lima, Marcelo Pereira. **Estudos de gênero e história: transversalidades.** Salvador: UFBA, 2018.

LIMA, Marcelo Pereira. Representações da península Ibérica Medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia? **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, 6-1, p.165-195, 2012.

Lopes, Gisele Garcia. **A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático (2017-2019**). Disponível em: < https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/ephis/assets/edicoes/2018/arquivos/18.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, José Rivair. Repensando o ensino de Idade Média no Ensino de História, KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2004, p. 109-125.

MEC. **Guias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).** Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Miranda, Andrea Cristina Lisboa de. A mulher artista na Idade Média: considerações e revelações acerca do seu lugar na História da Arte. **R. cient./FAP**, Curitiba, v.1, p., jan./dez. 2006.

Neto, Geraldo M. M.; MAIA, Lívia L. S. F. A história medieval e seus desafios na educação básica: relatos de professores de escolas públicas de Belém do Pará. **Bilros**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p.35-63, mai.-ago. 2017.

OLIVEIRA, Fabiana; AVELINO, Maria Aparecida. As abordagens acerca da história Ibérica medieval em livros didáticos. **História: Questões & Debates**, Curitiba, volume 67, n.1, p. 259-281, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, Nucia A. S. O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 2010.

PEREIRA, Alline Mikaela. **A representação da mulher no livro didático de história**. Monografia para título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e

Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Umuarama-PR, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet. As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 50/6, 25 de octubre de 2009.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

PINA, Max L. M.; SILVA, Janaína B. As concepções de professores do ensino fundamental II sobre a Idade Média: uma análise sob a ótica da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 109-131, jul./dez. 2017.

Rambaldi, Amália K.; Probst, Melissa. As mulheres representadas nos livros didáticos: História do Brasil. **Interfaces Científicas** - Educação • Aracaju • V.5 • N.3 • p.123 - 134 • Jun. 2017.

Rocha, Helenice A.; CAIMI, Flavia Eloisa. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014.

SALDANHA, Anderson Bier. **A permanente Idade das Trevas: uma análise dos povos bárbaros nos livros didáticos de história**. Monografia. Curso de História: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115885>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SAMPAIO, Flavia C. F. **Representação da mulher no livro didático de língua espanhola: uma discussão sobre gênero e raça nas aluas de língua estrangeira**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SANTOS, Lucas Vieira de Melo. Um olhar de gênero sobre o filme O Corcunda de Notre Dame (1996 & 1997). **Veredas da História [online],** v. 8, n. 2, 2015, p. 100-118.

SANTOS, Luciano dos. Livros didáticos e mídia televisiva na construção das representações de América espanhola dos alunos de Ensino Básico do município de Inhumas – Goiás **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2013.

SANTOS, Rozinilza Silva dos; BIANCHEZZI, Clarice. Livros didáticos de história: análise do uso nos anos iniciais do ensino fundamental. **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, jan–jun, 2017.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade**. Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, p. 11-30, janeiro-abril, 2005.

SILVA, Andreia C. L. Frazão. Reflexões sobre o uso da categoria gênero nos estudos de História Medieval no Brasil. (1990-2003). **Caderno Espaço Feminino,** v. 11, n. 14, Jan./Jul. 2004, p. 87-107.

SILVA, Andréia C.L. O ensino de história medieval como tema de reflexão em disciplina obrigatória do curso de graduação em História: relato de uma experiência **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 339-358, 2013.

SILVA, Edlene. Livros didáticos e ensino de história: a Idade Média nos manuais escolares do ensino fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 07-31, jan./jun. 2011.

SILVA, Marco Antônio. Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Paulo Thiago S. Gonçalves. Idade Média, idade das "trevas"? Uma análise sobre a historiografia das mulheres medievais. **Labrys, estudos feministas,** n.1-2, julho/ dezembro 2002.

SILVEIRA, Aline Dias da Silveira. História Global da Idade Média: Estudos e propostas epistemológicas. **Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo**, v. 8, n. 2, p. 210-236, 2019.

SILVEIRA, Marta de Carvalho**.** A representação da mulher medieval nos livros didáticos: visão comparativa. **Rev. hist. comp**., Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 80-107, 2017.

VASCONCELOS, Éderson José de. PIBID História: a ausência da história medieval no CBC mineiro, uma questão a ser discutida. **Anais eletrônicos da ANPUH-MG**. Disponível em: <http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VIANNA, Luciano J. Ensino de História e Literatura de Cordel: extratos do passado medieval em "A batalha de Oliveiros com Ferrabrás". In: André Bueno; Dulceli Estacheski; Everton Crema; José Maria Neto. (Org.). **Aprendizagens históricas**: debates e opiniões. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2018, p. 185-196.

VIANNA, Luciano J e ARAÚJO, Juliana Caroline de Souza. Grupos sociais femininos no contexto feudal: o Tratado do Amor Cortês (c. 1186) no Ensino de História na Educação Básica. In: Bueno, André; Estacheski, Dulceli T.; Zarbato, Jaqueline.. (Org.). **Ensino de História**: estudos de gênero. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2020, p. 254-261.

Vicrovski, Alessandra Kátia; LOOS, Adriana Salete. **As representações de gênero nos livros didáticos de história**. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25812_12429.pdf >. Acesso em: 16 jul. 2020.

VIEIRA, Fabiolla F. História Medieval: Perspectivas e desafios para o ensino no 1º ano do ensino médio da E.E.B Leonor de Barros**. Revista Educação, Ciência e Cultura**. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Canoas, v. 18, n. 1, jan./jun. 2013.

VVAA. **História.** Curitiba: SEED-PR, 2006, p. 400.

A Germânia no ensino de História Medieval

Daniele Gallindo Gonçalves
Vinicius Cesar Dreger de Araujo

No prólogo de seu romance *The Go-between*, publicado em 1953, L. P. Hartley nos regala com a seguinte reflexão sobre a alteridade do tempo: "O passado é uma terra estrangeira: eles fazem as coisas de forma diferente lá" (HARTLEY, 2002, p. 01). Uma ideia plena de significados para qualquer reflexão histórica, mas com uma ressonância diferenciada para os medievistas que porventura tenham se especializado no que se convencionou chamar de "Alemanha medieval". Além do natural estranhamento com o passado medieval, acrescente-se o duplo estranhamento linguístico, o das línguas germânicas medievais (como o Antigo Saxônio e o Médio Alto Alemão, entre outras), muito distantes do Galego-português das cantigas trovadorescas que encontramos na história da literatura portuguesa no Ensino Médio e o estranhamento linguístico que se dá na bibliografia sobre o tema, ainda maciçamente em sua língua originária, o alemão[1].

Um estranhamento diferente se dá pela singular razão de que a "Alemanha medieval" não "se comporta" pelos padrões esperados quando

1. Embora a tradução de obras historiográficas alemãs e de fontes primárias germânicas para outros idiomas, especialmente o inglês, tenha se desenvolvido na última década, assim como a produção original neste idioma, fruto do crescente interesse de historiadores ingleses e estadunidenses pela "Alemanha medieval" (como se pode constatar pelo levantamento publicado na coletânea The Origins of the German Principalities, 1100-1350, organizada por Graham A. Loud e Jochen Schenk, Routledge, 2017), acabe mitigando dificuldades de aproximações ao tema.

se analisa Portugal ou a França na Idade Média. As estruturas sociais e políticas germânicas medievais são consideravelmente diferentes. Até mesmo o espaço que costumamos denominar hoje como Alemanha era apenas parte desse território que preferimos chamar como Germânia imperial medieval, que abarcava também parte da Bélgica, a Holanda, Luxemburgo, Suíça, Áustria, Croácia, Tchéquia, Eslováquia e parte da Polônia. Se considerarmos a abrangência territorial do Sacro Império Romano, acrescentaríamos também o leste da França e o centro-norte da Itália. Assim, quais poderiam ser os padrões essencialmente "alemães" nesse reino e império multiétnicos?

Tornou-se fácil, até mesmo naturalizado, pensarmos em identidades nacionais e históricas para diversos países contemporâneos projetados no passado, como "França" e "Inglaterra". Mas o caráter diferenciado da Europa central no medievo inviabiliza essa naturalização, um dos grandes problemas para a própria constituição do nacionalismo alemão no século XIX, por exemplo[2]. Isso dificulta ao estudante contemporâneo livrar-se das imposições de uma visão essencialmente doutrinada pelas noções construídas e propagadas pelos estados-nações, até mesmo para justificar seu interesse por esta Germânia imperial medieval.

Existem muitas formas para justificarmos pesquisas acerca do passado. Uma delas seria o presentismo, que subordina o passado às demandas do presente. Assim, nossa história poderia começar de diversas formas, como por exemplo: há não muito tempo, em 1888, em uma cidadezinha do então império Austro-húngaro, chamada Braunau, na modesta casa de um modesto funcionário público, nasceu um garoto chamado Adolf, que um dia, já adulto, sonhou com a restauração da glória imperial do povo alemão, por meio da criação de um novo império, um novo Reich, por ele liderado, que seria o terceiro numa operação de traslados imperiais (*translatio imperii*), sucedendo tanto ao segundo império, o *Kaiserreich* dos prussianos Hohenzollern (1871-1918),

2. Mais informações acerca do nacionalismo durante o século XIX cf. GEARY, 2005.

quanto ao *Sacrum Imperium Romanum*, o Império Romano medieval, especialmente em seu período mais vibrante, entre os séculos X e XIII.

Hitler e seus seguidores vieram a embasar seu sonho coletivo (um pesadelo para o mundo, diga-se de passagem) em ressignificações do passado, particularmente do medievo, como se pode perceber em numerosas instâncias, na verdade tão numerosas que não caberiam em nosso breve capítulo[3]. Entretanto, os processos históricos de ascensão e queda do Segundo e do Terceiro Reich são inextricáveis das guerras mundiais da primeira metade do século XX, sendo ainda alguns dos mais importantes processos da contemporaneidade; apenas para compreendê-los em sua plenitude simbólica, já seria uma justificativa de peso para que fosse feito o resgate histórico da Germânia medieval.

Contudo, é certo que o passado medieval germânico merece ser estudado por si mesmo (sendo esta a segunda posição), sem estar condicionado a proverbialmente "gestar" o nazismo. Este condicionamento foi uma visão dos próprios nazistas para legitimar historicamente suas pretensões. Então nos desvencilharemos dessa armadilha! Mas… Essa armadilha não é a única em nosso caminho.

O que se ensina sobre a Germânia Medieval nas escolas brasileiras? E o que poderia ser ensinado?

Considerando que as principais ferramentas dos professores para o ensino nas séries do nível Médio ainda são os livros didáticos, como estas obras costumam apresentar (quando o fazem) a Germânia Medieval?

Analisamos oito obras didáticas para o ensino médio, publicadas entre 2011 e 2016, segundo os ditames do PNLD, mas ainda fora da égide da BNCC e obtivemos os seguintes resultados:

---

3. Acerca das discussões sobre a relação entre nazismo e construções de passado cf. LACOUE-LABARTHE; NANCY, 2002.

Tabela 1: A Germânia medieval nos livros didáticos

Autores	Título	Ano	Abordagens dadas à Germânia
FREITAS NETO & TASINAFO	*História Geral e do Brasil* (volume único)	2011	*Barbaricum*: origem dos bárbaros (menção) Reinos Bárbaros (1 página) Província carolíngia (menção em relação ao Tratado de Verdun)
CAPELLARI, MOTOOKA, NOGUEIRA, REIS, TEIXEIRA & VALERIO	*Ser Protagonista – História*, volume 1	2014	*Barbaricum* (1 página) Reinos Germânicos (1 página) Cristianização dos germânicos (1 página) Império Medieval, séculos X e XI (1 página)
BRAICK & MOTA	*História – Das cavernas ao terceiro milênio*, volume 1	2016	*Barbaricum* (menção + 1 página) Reinos germânicos (1 página)
BOULOS JÚNIOR	*História, Sociedade e Cidadania*, volume 1	2016	*Barbaricum* (1,5 página condensando povos e reinos germânicos)
COTRIM	*História Global*, volume 1	2016	*Barbaricum* (0,5 página) Província carolíngia (menção em relação ao Tratado de Verdun) Liga Hanseática (menção)
FERREIRA, GUGLIELMO & FRANCO	*História em curso*, volume 1	2016	*Barbaricum* (1,5 página condensando com povos e reinos germânicos) Província carolíngia (menção em relação ao Tratado de Verdun) Império sob os Otônidas (1 parágrafo) Disputa das Investiduras (1 parágrafo) Liga Hanseática (menção) Batalha de Legnano, 1176 (menção)
PELLEGRINI, DIAS & GRINBERG	*Contato História*, volume 1	2016	*Barbaricum* (1 página incluindo as invasões germânicas) Povos germânicos (0,5 página) Reinos germânicos (2 páginas) Império Medieval, séculos X e XI (1 página)
VICENTINO & VICENTINO	*Olhares da História – Brasil e mundo*, volume 1	2016	*Barbaricum* (1 parágrafo) Reinos germânicos (2 páginas) Liga Hanseática (menção)

Fonte: nossa autoria

Como se pode depreender do quadro acima, as visões acerca da Germânia medieval (numa ampla acepção temporal, entre o Império Romano tardio e o final do medievo) concentram-se na Antiguidade Tardia e Alta Idade Média, focando no binômio Germânicos/Bárbaros e fonte dos reinos sucessores ao Império. Outros temas acabam tendo tratamento quantitativamente ainda menor.

A forma episódica (fonte do *Barbaricum*; província carolíngia, império sucessor ao carolíngio) como a Germânia medieval é apresentada nas obras didáticas acaba por ocultar elementos de considerável interesse, como a pujança da monarquia imperial dos Otônidas, Sálios e Staufer (do século X a meados do século XIII), período no qual a Germânia foi considerada como o reino mais poderoso da Cristandade ocidental, tendo em diversas ocasiões refeito e ampliado o Império Romano medieval, agregando-lhe novas regiões, como o reino borgonhês (1031) ou o reino sículo-normando (1194), por exemplo. Essa impressão de grandeza, quando ocultada, dificulta entender a relação dos alemães com essa memória na ocasião da criação de seus Segundo e Terceiro impérios, respectivamente em 1871 e 1933. Tanto o império bismarckiano quanto o hitlerista se viam em contraponto e continuidade com o império medieval, buscando incessantemente remediar suas "falhas e ações míopes" e superar-lhe em grandeza.

Embora não haja segredo algum no tradicional descompasso entre a produção da história acadêmica e a transposição de suas discussões para a história escolar, podemos flagrar no principal tema abordado nos livros em questão ecos de um debate que predominou nos meios acadêmicos internacionais nos anos 1980, mas ainda não muito bem digerido no meio didático: a questão sobre invasões ou migrações bárbaras/germânicas em fins do Império Romano ocidental. Aliás, os germânicos sequer sabiam que eram germânicos?

Vejamos uma consideração de Herwig Wolfram sobre esse tema:

> Eles só o souberam ("que eram germânicos") quando aprenderam Latim ou se um romano, como Tácito, colocou este nome em suas bocas. Eles mesmos não se chamavam de germânicos. Ou, em outras palavras, hoje falamos de povos germânicos que, a seus próprios olhos, nunca o foram. Assim sendo, a questão deveria ser corrigida: que povos receberam o nome de Germânicos, por quem e o que queriam dizer com isso? (WOLFRAM, 2008, p. 13).

Esse trecho nos aponta para uma questão importante: quem nomeou essas populações como "germânicas" e, consequentemente a região que teoricamente habitariam de "Germânia", foram os romanos, assim como atribuindo-lhes o barbarismo. Mas, o quão bárbaras de fato seriam essas populações? Qual o grau de contato desse *Barbaricum* germânico com Roma? Segundo Patrick Geary, contatos muito estreitos, como podemos ver a seguir:

> O mundo Germânico foi, talvez, a maior e mais duradoura criação do gênio político e militar Romano. Que tal rebento tenha vindo a substituir seu criador não deve obscurecer o fato de que devia sua própria existência à iniciativa romana, aos pacientes esforços de séculos de imperadores, soldados, traficantes de escravos e simples mercadores romanos, para moldar (segundo olhos romanos) o caos da realidade bárbara em formas de atividade social, política e econômica que eles pudessem entender e, talvez, controlar. Os próprios bárbaros foram participantes ávidos deste processo, para se tornarem "povos autênticos", isto é, para alcançarem estruturas condizentes com a sedutora órbita da civilização clássica. Tão bem sucedido foi esse esforço que, já a partir da Antiguidade Tardia, era impossível aos Godos, Burgúndios, Francos e outros "povos" que vieram a se tornar mestres no Império Romano do Ocidente, se entenderem e a seu passado, fora das categorias romanas de etnografia, política e costumes, assim como era-lhes impossível prosperar fora das tradições comerciais e agrícolas ou exercer poder fora das tradições romanas de política e direito (GEARY, 1988, VI).

A "Germânia", no medievo, deixou de ser uma abstração territorial e étnica do mundo romano, para vir a ser uma realidade construída; isto se deu durante o período carolíngio: Carlos Magno foi o arquiteto da Germânia por meio de diversas etapas, da destituição dos duques Agilolfinger da Bavária, até a materialização da "Saxônia", após 32 anos de guerra. Contudo, o parto dessa Germânia como uma entidade própria, só veio a se dar com a ação de Luís, dito o Germânico, neto de Carlos Magno e primeiro monarca do *Ostfrankreich* (o Reino Franco Oriental), que, pela primeira vez uniu Saxônios, Bávaros, Francônios, Suábios, Turíngios e outros em uma mesma comunidade política autônoma.

É importante reforçarmos a questão da extensão territorial e institucional deste espaço, considerando que, como bem nos lembra Len Scales, "As terras germânicas não constituíam nenhuma unidade geográfica e seus limites não eram óbvios, e sim disputáveis, disputados e mutáveis" (SCALES, 2012, p. 101).[4]

Entre o vasto cinturão de terras baixas, que abrange o norte da Europa continental do Mar do Norte aos Urais e aos Alpes, surge uma sucessão de planaltos e elevações que alcançam até mil metros de altitude ou mais, pontuam e dividem a paisagem humana em grande parte da Europa germanófona central e meridional: os Vosges, a Floresta Negra, o Hunsrück, o Eifel, o Taunus e o Spessart; as terras altas da Suábia e da Francônia; os Harz, as faixas florestais da Turíngia, da Bavária e da Boêmia; as cordilheiras do Erzgebirge e dos Sudetos.

A vasta extensão das terras germânicas, juntamente com seus muitos obstáculos naturais e sua tendência à fragmentação, deve ter constituído um freio à movimentação de pessoas e ideias:

> Um frade dominicano escrevendo em Colmar, na Alsácia, por volta do ano 1300, julgava que cruzar a Germânia no sentido norte-sul, do mar aos

4. Para uma visualização da Germânia e do Império, cf. mapa Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/21/Holy_Roman_Empire_11th_century_map-en.svg/880px-Holy_Roman_Empire_11th_century_map-en.svg.png. Acesso em: 12 out. 2020

> Alpes, ou de Friburgo no oeste a Viena, no leste, implicaria em jornadas de 4 semanas. Sua avaliação parece realista. Sabe-se que em meados do século XV, os viajantes ainda levavam uma média de 34 dias para cobrir a distância entre Lübeck e a corte imperial na Áustria. (SCALES, 2012, p. 103).

Esse espaço, o mais amplo no interior da cristandade latina medieval, impunha à sua população ritmos diferentes daqueles encontrados em outros reinos europeus ocidentais, como podemos observar em relação aos poderes políticos na Germânia.

Em primeiro lugar, é necessário lembrar que, teoricamente, desde Carlos Magno (800) e, realmente, desde Otto I (962), o rei da Germânia também passou a ser o Imperador Romano (no ocidente medieval), fato que veio a trazer inúmeras oportunidades e problemas para esses monarcas. Outra particularidade germânica foi a manutenção do princípio de eleição régia entre os séculos X e XV, utilizado em outras regiões no decorrer da Alta Idade Média, mas paulatinamente abandonado.

A conformação geográfica e topográfica dos reinos imperiais, somada às suas peculiaridades políticas, levou os imperadores à adotar práticas administrativas diferenciadas daquelas de seus congêneres: o exercício de uma realeza peripatética, em movimento constante entre seus reinos e amplos territórios, reforçando a presença local de representantes do monarca (que, dependendo da região, poderia variar de tênue a densa). Disto podemos deduzir alguns elementos, como a ausência de capitais formais (embora houvesse capitais simbólicas, como Aachen para a Germânia, como Pávia para a Itália e Arles para a Borgonha, além de Roma para o Império), já que o monarca e sua corte eram a capital de fato, em qualquer lugar que estivessem. Também se pode deduzir que esta era uma maneira de conectar o monarca às aristocracias locais e regionais, que assim tinham a chance de participar das decisões e atos do monarca; assim como se tratava de uma forma de consumir as taxas e serviços devidos em produtos, além da arrecadação

financeira. Uma efetiva maneira do monarca se apresentar em pompa e força nos rincões de seus domínios.

Suas visitas muitas vezes culminavam em assembleias formais com os príncipes do império (tanto laicos quanto eclesiásticos), aristocratas regionais e locais, além de missões diplomáticas representando potentados estrangeiros, nas quais o monarca usava pública e solenemente a coroa imperial, engrandecendo a ocasião. É interessante notarmos que tais assembleias podiam ocorrer em lugares diversos, como as cidades de Worms e Würzburg na Germânia; Pávia e Lodi, na Itália, Besançon e Estrasburgo, na Borgonha. Ou em descampados como Roncaglia, próximo a Piacenza. Embora esses lugares possuíssem (ou não) relevância própria, sua centralidade se revelava no contexto da presença régia.

Outra diferença pode ser encontrada na própria conformação social germânica no período. Ela desafia o senso comum de uma divisão didática tripartite entre Clero, Aristocracia e Plebeus, já que todos esses rótulos tendem a ocultar realidades sociais muito mais fragmentadas e complexas. Peguemos como exemplo a aristocracia: em primeiro lugar, o alto clero, geralmente faz parte dela, em conjunto aos príncipes laicos. Todavia, quando contemplamos sua estruturação, percebemos que esses príncipes laicos são mais numerosos do que as tradicionais titulações de duque e conde: temos os margraves (condes das marcas), os condes palatinos, os burgraves (condes urbanos) e os landgraves (condes regionais), ocupando funções nomeadas tanto pelos monarcas, quanto por outros príncipes (no caso dos burgraves).

Em outras regiões, convencionou-se considerar que a base da aristocracia eram os cavaleiros. Entretanto, na Germânia imperial medieval durante os séculos XII e XIII, cerca de ¾ dos cavaleiros possuía origens servis, no estrato dos assim chamados ministeriais, que possuíam muitas vezes funções administrativas e, quase sempre, militares. Esses cavaleiros servos, com o tempo, foram completamente absorvidos pela aristocracia, mas durante o período aqui abordado, compunham o grosso do contingente social que compunha as muitas cortes principescas.

Essas cortes e a configuração de uma nova elite, em contato com as demais regiões europeias – principalmente a francesa –, produzem uma literatura, na qual encontramos estruturas modelares que nos permitem compreender o funcionamento de regras de cortesia e seus cerimoniais. Nesse sentido, uma das formas possíveis para abordarmos essa sociedade em um quadro praticamente inexplorado pelos livros didáticos (entre os séculos XI e XIV), principalmente no ensino médio (em parceria com a Literatura), seria pensar a literatura cortês como porta de entrada para compreensão do cenário germânico centro e baixo medieval. Primeiramente, temos que superar o estranhamento dos estágios linguísticos, que de forma alguma dão conta de toda a produção cultural nesse vasto território: *Mittelhochdeutsch* (Médio alto alemão, sendo que aqui pode ser realizada a divisão entre estágio primevo [1050-1170], clássico [1170-1250] e tardio [1250-1350]) e *Frühneuhochdeutsch* (Alto alemão moderno inicial, 1350-1650) (WEGERA; SCHULTZ-BALUFF; BARTSCH, 2016, p. 24).

Essas divisões são construtos que buscam unir as produções em língua vulgar adotando critérios temporais (*mittel* - médio) e geográficos (*hoch* - alto), os quais possuem características morfológicas e sintáticas (e semânticas) em comum[5].

A Literatura cortês: uma proposta para o ensino da Germânia Imperial medieval, tanto para o ensino médio quanto superior

A *posteriori* destacamos as tipologias textuais: a épica cortês (*Höfische Epik*), as épicas heróicas (*Heldenepik*), as cantigas (*Minnesang* e *Sangspruchdichtung*), autos (*Geistliche Spiele*) dentre outras produções[6]. E por fim

5. Para uma visualização dessas regiões cf. Mapa Disponível em: https://www.adfontes.uzh.ch/tutorium/die-deutsche-sprache-in-den-quellen/deutsche-sprachlandschaften-und-schreibsprachen/schreibdialekte-schreibsprachen/. Acesso em: 08 set. 2020. Ou ainda: KÖNIG, 2007, p.76.

6. Para a língua portuguesa há traduções de Parsifal (Parzival, séc. XIII) de Wolfram von Eschenbach, da Canção dos Nibelungos (Nibelungenlied, séc. XIII), algumas cantigas de baixo

as relações temáticas com outras literaturas em vernáculo oriundas tanto do universo cortês quanto do meio religioso: amor cortês, cavalaria, legendas de santo.

Deveras interessante para a compreensão da construção de uma noção de Império em fins do século XII, são as críticas construídas por Walther von der Vogelweide às relações entre o imperador e o papado. Em sua canção *Ich sach mit mînen ougen* (L 9,16) são criticadas diretamente as mentiras romanas (papais) aos dois reis (menção a Filipe da Suábia e Frederico II, ambos da casa dos Staufer) e graças a essas atitudes instaurou-se no Império a maior de todas as disputas entre clérigos (partidários de Otto IV) e laicos (partidários de Felipe) (SCHOLZ, 2005, p. 50)[7].

O comentador / observador presente nas cantigas narra criticamente os arranjos políticos das elites imperiais e reconstrói um cenário de acordo com sua visão de mundo ora em prol de Otto, ora em defesa de Filipe e, frequentemente, com críticas severas ao papado que intervém em assuntos do império.

Se podemos compreender a discussão política proposta nessas cantigas como uma forma de pertencimento ao Império ao defender uma noção de unidade, é na Ode (*Preislied*) L 56,14[8] que se encontram as oposições mais acirradas em relação aos outros (não-império) como forma de se destacar. Uma forma de delimitação descrita na cantiga é a espacial: "Desde o Elba até o Reno e, para o sul, até a terra da Hungria, vivem os melhores que já conheci sobre a face da Terra" (L 56,38); esse seria o território percebido pelo eu da canção como sendo sua terra, a terra dos

---

amor (niedere minne, século XIII) de Walther von der Vogelweide, da legenda cortês O pobre Henrique (Der arme Heinrich, séc. XIII) de Hartmann von Aue e A demanda do Santo Graal (século XIII).

7. Além da mencionada cantiga há todo um corpus documental waltheriano que nos possibilita a leitura do período observado pelo trovador. Algumas dessas cantigas encontram-se traduzidas em ALMEIDA; SILVA, 2016 e em SILVA; ARAUJO, 2018.

8. Traduções em GRAFETSTÄTTER, 2014, p. 69-71.

alemães[9]. A próxima distinção entre os alemães e os demais são os bons modos dos primeiros: "se eu pudesse para tanto mover meu coração, de modo que costumes estrangeiros bem pudessem me agradar. O que me traria afirmar algo falso? O modo de vida alemão supera todos eles". Essas boas maneiras são exaltadas tanto para masculinos quanto para femininos: "Os varões alemães são muito cultos, as mulheres são verdadeiros anjos. Quem os critica, não tem noção, ou (então) eu nada entendo sobre isso". Não seria só de conhecimento dos locais esse destaque, mas aos olhos dos visitantes essa boa índole é notória: "Índole nobre e amor verdadeiro, isso procura aquele que vem à nossa terra, lá há muita alegria. Viva eu aqui muito tempo!". Ademais essa Ode de Walther se trataria de uma resposta aos ataques de trovadores provençais, com destaque para Peire Vidal, e lombardos, como Peire de la Caravana, que destacavam os maus modos dos alemães (BRUNNER, 2008, p. 156).

A noção de pertencimento possui, portanto, uma dimensão geográfica e outra social (menções à corte). Não apenas nas cantigas de Walther von Vogelweide essas duas dimensões do pertencimento alemão são marcadas. Em Hartmann von Aue há a sobreposição geográfica com a social: "Ele chamava-se Hartmann/ vassalo em Aue" (AH 4-5)[10]. Vemos ainda uma outra forma de delimitação geográfica de pertencimento regional em Wolfram von Eschenbach, quando insere seu narrado em Bayern e elogia, assim, suas qualidades: "As qualidades positivas que nós, bávaros, possuímos" (Pz 121,9)[11].

Uma terceira via de delimitar a distinção com franceses ou italianos, por exemplo, bem como o pertencimento (identitário) a grupo alemães

---

9. Outras reflexões sobre essas fronteiras do Império podem ser encontradas em Der heilige Georg de Reinbot von Durne: "do Tirol diretamente até Bremen [...] de Bresburg até Metze (HG 61 e 63, tradução nossa) e em Friedrich von Sonnenburg: "Do Metze até Bruneswic (Braunschweig)/ de Lübeck até Berne (Verona)" (55, 9-10).

10. AH abreviatura para Der armer Heinrich de Hartmann von Aue. Tradução de Álvaro Alfredo Bragança Junior (2003).

11. Pz abreviatura para Parzival de Wolfram von Eschenbach. Tradução de A. R. Schmidt Patier (1995).

é a de cunho linguístico: a língua alemã. Seja por dominá-la e poder adaptar conceitos direto do francês ("já que possuía o *beaucorps* ideal que nós, alemães, chamamos de beleza física", Pz 187, 22-23) ou pelo fato de ser estrangeiro e conseguir dominá-la ("Quando falo alemão errado,/ isso não parece estranho/ pois sou de todo italiano/ Isso se percebe em meu alemão", WG 67-70)[12]. Ainda que o alemão seja tomado por esses poetas como língua de produção e, portanto, de inclusão em uma tradição literária, há conhecimento das variedades regionais, definidas em *Der Renner* (v. 22253-22276) de Hugo von Trimberg como *manigerleie sprâche* (diversas línguas), que acabam por distinguir grupos entre si e seus costumes. Após a enumeração das especificidades de cada um desses dialetos, arremata-se "Estas são as línguas locais,/ as quais se conhece nas terras alemãs" (v. 22287-22288)[13]. A diferenciação linguística/dialetal, que também se configura como uma distinção geográfica, implica, segundo Berthold von Regensburg, em comportamentos/modos diferentes: "Vós sabeis certamente, que os residentes do norte (das terras baixas - *niderlender*) e os habitantes dos planaltos (*oberlender*) se diferem em seus idiomas e costumes. Aqueles dos planaltos, aqueles em Zurique, falam muito diferente daqueles nas terras baixas, na Saxônia; eles se diferem na linguagem" (*Predigten*, XVIII, p. 250, linha 38-39 - p. 251, linha 1-2)[14].

Ainda que a literatura produzida nas cortes alemães esteja em diálogo direto com as demais literaturas corteses, vemos que não se tratam apenas de versões, visto que a produção local, em dialetos alemães, cria sua própria leitura de mundo e nos permite visualizar como esses indivíduos se compreendem dentro desses espaços de embates. A riqueza dessa literatura precisa ser explorada em sala de aula, sendo a dificuldade, anteriormente apontada, o acesso às traduções. A inclusão

12. WG abreviatura para Der Welsche Gast de Thomasin von Zerklaere. Tradução nossa.
13. Traduções nossas.
14. Tradução nossa.

desta literatura no material didático ou em edições paradidáticas (como a existente do *Perceval* de Chrétien de Troyes, pela editora Scipione) já poderia fomentar o interesse dos alunos do ensino médio pela história e cultura da Germânia Imperial medieval. Edições bilingues de fontes selecionadas com textos introdutórios sobre esse passado "estranho" bem como manuais e coletâneas da produção em língua portuguesa sobre essas fontes permitiriam ao estudante do ensino superior a adquirir alguma familiaridade com a "Alemanha" medieval. Os primeiros passos já foram dados nessa direção, pois percebemos que, ainda que de forma dispersa, há traduções em língua portuguesa acessíveis à comunidade. O que ainda falta seria a produção de material de referência para incentivar o interesse dos alunos acerca da Germânia medieval a partir do ensino médio ou na graduação e ampliar o campo de estudos.

Sobre os autores:

Daniele Gallindo Gonçalves é professora de Língua e Literaturas de Língua Alemã e História Medieval na UFPel – Universidade Federal de Pelotas, RS. Possui graduação em Letras (Português-Alemão) pela UFRJ (2002), mestrado em História Comparada pela UFRJ (2005) e doutorado em Germanística / Literatura Alemã Antiga pela Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Alemanha (2011).

Vinicius Cesar Dreger de Araujo é professor de História Medieval na UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros, MG. Possui graduação em História pela USP – Universidade de São Paulo (1999), assim como mestrado (2004) e doutorado em História Social (2011) na mesma instituição.

Referências

Fontes traduzidas para o português

A Canção dos Nibelungos. Tradução de A. R. Schmidt-Patier. Brasília: Thesaurus, 2013.

A demanda do Santo Graal: o manuscrito de Heidelberg. Organização e tradução de Marcus Baccega. São Paulo: Hedra, 2015.

ALMEIDA, Cybele C. de; SILVA, Daniele Gallindo G. A poesia política de Walther von der Vogelweide e a Questão das Investiduras. **Diálogos**, Maringá, Vol. 20, Num. 3, p. 69-81, 2016.

GRAFETSTÄTTER, Andrea. Relações literárias franco-germânicas como origem do Hino Nacional Alemão? **Brathair**, Vol. 14, Num. 2, p. 67-78, 2014.

HARTMANN VON AUE. O pobre Henrique. Tradução de Álvaro Alfredo Braganca Junior. **Brathair**, Vol. 3, Num. 1, p. 73-101, 2003.

SELANSKI, Wira (org. e trad.). **A poesia de niedere minne de Walther von der Vogelweide**. Rio de Janeiro: Impressora Velha Lapa, 1997.

SILVA, Daniele Gallindo G.; ARAUJO, Vinicius C. D. Kreuzlieder: encontros entre a Poesia e a História acerca das expedições germânicas às Cruzadas (1188-1228). **Revista de História da Unisinos**, Vol. 22, p. 331-346, 2018.

WOLFRAM VON ESCHENBACH. **Parsifal**. Tradução de A. R. Schmidt Patier. São Paulo: Antroposófica, 1995.

Bibliografia consultada

ARNOLD, Benjamin. **German Knighthood 1050-1300**. Oxford: OUP, 1985.

ARNOLD, Benjamin. **Princes and Territories in Medieval Germany**. Cambridge: CUP, 1991.

BERTHOLD VON REGENSBURG: **Vollständige Ausgabe seiner Predigten mit Anmerkungen und Wörterbuch**. Organização Franz Pfeiffer. Vol. 1. Wien: Wilhelm Braumüller, 1862.

BRUNNER, Horst. Das Lied der Deutschen', Hoffmann von Fallersleben, Walther von der Vogelweide. In: _____. **Annäherungen**. Studien zur deutschen Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. Berlin: Erich Schmidt, 2008 (Philologische Studien und Quellen 210), p. 140-157.

FLECKENSTEIN, Josef. **La Caballería y el Mundo Caballeresco**. Madrid: Siglo XXI, 2006.

GEARY, Patrick J. **O mito das nações**. A invenção do nacionalismo. Tradução de Fábio Pinto. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

GEARY, Patrick. **Before France and Germany**: The Creation and Transformation of the Merovingian World. Oxford UP: Oxford, 1988.

HARTLEY, Leslie Poles. **The Go-between**. New York: The New York Review of Books, 2002.

HUGO VON TRIMBERG. **Der Renner**. Organização de Gustav Ehrismann. Band III. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1970.

KÖNIG, Werner. **Dtv-Atlas Deutsche Sprache**. 16ª ed. München: DTV, 2007.

LACOUE-LABARTHE, Philippe/ NANCY, Jean-Luc. **O mito nazista**. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2002.

REINBOT VON DURNE. Der heilige George. Nach sämtlichen Handschrifzen. Hg. Carl von Karus. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1907.

SCALES, Len. **The Shaping of German Identity**: Authority and Crisis, 1245-1414. Cambridge: CUP, 2012.

SCHOLZ, Manfred Günter. **Walther von der Vogelweide**. 2ª ed. Stuttgart: J.B. Metzler, 2005.

THOMASIN VON ZERKLAERE. **Der Welsche Gast**. Editado por Eva Wilms. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.

WEGERA, Klaus-Peter; SCHULTZ-BALUFF, Simone; BARTSCH, Nina. **Mittelhochdeutsch als fremde Sprache**. Eine Einführung für das Studium der germanistischen Mediävistik. 3ª ed. Berlin: Erich Schmidt, 2016.

WOLFRAM VON ESCHENBACH. **Parzival**. Auf der Grundlage der Handschrift D. Organizado por Joachim Bumke. Tübingen: Max Niemeyer, 2008.

WOLFRAM, Herwig. **Die 101 wichtigsten Fragen** – Germanen. Munique: C. H. Beck, 2008.

Livros didáticos analisados

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade e Cidadania**. Volume 1. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História – Das cavernas ao terceiro milênio**. Volume 1. São Paulo: Moderna, 2016.

CAPELLARI, Marcos Alexandre; MOTOOKA, Débora Yumi; NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes; REIS, Anderson Roberti, TEIXEIRA, Gilberto Lopes; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ser Protagonista** – História. Volume 1. São Paulo: Edições SM, 2014.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; GUGLIELMO, Mariana; FRANCO, Renato. **História em curso**. Volume 1. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

FREITAS NETO, José Alves de; TASINAFO, Célio Ricardo. **História Geral e do Brasil** (volume único), São Paulo: Harbra, 2011.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Contato História**. Volume 1. São Paulo: Editora Quinteto, 2016.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, Bruno. **Olhares da História** – Brasil e mundo. Volume 1. São Paulo: Scipione, 2016.

Desnaturalizando conceitos na formação de professores de História:

O 'território francês' entre os séculos XI e XV

Flávia Amaral

O que era França medieval? Sob que critérios e perspectivas defini-la? Diante dessas perguntas nossos pensamentos se deslocam imediatamente ao conjunto "povo, território e língua", conceitos os quais são a base constitutiva da teorização do Estado Nacional Moderno. Muito do que se imagina ser o "território francês" na Idade Média está vinculado à construção de uma identidade nacional francesa, processo lento, controverso e conturbado, colocado em prática como uma política de Estado ao longo do século XIX. É fundamental, portanto, antes de falarmos a respeito do território da França entre os séculos XI e XV, nos determos um pouco nesse projeto de concretização de um país idealizado e homogêneo a partir de critérios elaborados por uma elite política e intelectual.

A França, mas que França?

Em 1997 o escritor inglês e grande crítico de literatura francesa, Graham Robb, percorreu 22.500 quilômetros de bicicleta pelo interior da França. Durante essa viagem o que ele pôde perceber foi algo muito diferente do que pensava ser a "França de sempre"; Robb acabou descobrindo um país "em que até pouco mais de cem anos atrás o francês era uma língua estrangeira". (ROBB, 2007. p. 25) O resultado

dessa viagem, e de mais quatro anos de pesquisas em bibliotecas, deu origem a um livro que no lugar de apresentar um povo homogêneo, ou a unidade daquela nação, aponta para uma verdadeira imprevisibilidade do país.

É no final do século XVIII que se deve localizar a popularização do discurso da unidade nacional francesa, período após o qual se seguiu um projeto de nacionalização do país, particularmente eficaz ao longo de século XIX. Esse projeto "nacionalizante" buscou se efetivar, sobretudo, a partir de medidas estatais. No decorrer desse processo era até "(...) possível que houvesse algo chamado sociedade francesa, mas seus traços são difíceis de discernir na história do Estado". (ROBB, 2007, p. 124) Os dados que permitiam informar sobre o território eram imprecisos: em 1799, o mapa da França ainda não estava publicado na íntegra.

Os membros das expedições que deveriam fazer o mapeamento do território francês tiveram imensas dificuldades com as populações locais, desde o século XVIII. Há o caso pitoresco de um geômetra da equipe de Cassini, cuja expedição instalou as bases para o primeiro mapa completo e confiável da França. O rapaz, em 1740, após pernoitar em Les Etables para continuar sua jornada de reconhecimento e mapeamento da região da cordilheira do Mézenc, foi assassinado pelos moradores locais apavorados diante de um forasteiro com estranhos e perigosos instrumentos de trabalho. O fato do francês não ser falado nessas regiões dificultava ainda mais o trabalho.

Por volta da década de 80 do século XVIII "Mesmo antes de estar concluído, era óbvio que o mapa da França, com sua ortografia padronizada e símbolos homogêneos, era muito mais coerente do que o país em si." (ROBB, 2007, p. 237.) A equipe de Cassini havia colocado no mapa mais de 500 mil lugarejos obscuros. Apesar dos muitos erros desse trabalho, essas localidades abriram a imaginação dos parisienses que criaram a noção idealizada de "França profunda." Uma nova expedição cartográfica foi realizada entre 1818 e 1841 culminando na elaboração da *Carte de l'état-major* publicado em 1841. Essa necessidade vinha

também da nova configuração administrativa implantada no território após a Revolução. A divisão do país em "departamentos" tinha como um dos objetivos suprimir a tradicional divisão norte-sul. As barreiras linguísticas foram ignoradas, os nomes departamentais se referiam, em sua maioria, a acidentes geográficos e os nomes anteriores das regiões e de seus habitantes – como burgúndios, bretões, normandos – foram abandonados em nome da identificação com a nacionalidade francesa.

A diversidade linguística era considerada uma das principais barreiras à construção dessa homogeneidade. No final do século XIX

> havia cerca de 55 dialetos e **centenas** de subdialetos identificados, que pertenciam a quatro grupos linguísticos distintos – românico (francês, occitano, franco-provençal, catalão e línguas itálicas faladas na Corsa e na fronteira italiana); germânico (flamengo, frâncico e alsaciano); celta (bretão); e euscárico (basco), um grupo isolado. Os inúmeros outros eram ou desconhecidos, ou não eram reconhecidos. (ROBB, 2007, p. 88, grifo nosso).

Uma preocupação de longa duração já que, em 1972, o presidente Pompidou (1969-1974)[1] declarou que "não há espaço para línguas regionais em uma França destinada a deixar sua marca na Europa." (ROBB, 2007, p. 94) Dois séculos antes, o abade Henri Grégoire (1750-1831) havia mandado às prefeituras um questionamento sobre os *patois* – dialetos locais que não eram variantes regionais do idioma vigente. Tratava-se de um termo depreciativo. Em seu relatório "Sobre a necessidade e os meios para se exterminar o *patois* e universalizar o uso da língua francesa", o abade deixava claro que o *patois* era símbolo do despotismo, superstição, subserviência e ignorância medieval.

A França contemporânea foi construída tendo como base um processo de supressão das memórias locais, sendo que a data do aniversário

1. As datas entre parênteses referem-se ao período de mandato, reinado ou papado. Em relação aos outros personagens, as datas são de nascimento e morte.

nacional, por exemplo, pode ser vista como uma obliteração de acontecimentos e culturas. Sem dúvidas, esse processo não se deu de forma pacífica e sem reações por parte dos habitantes do interior. Como afirma Christian Amalvi (2002), em algumas províncias, a memória da Revolução era nefasta, fato decorrente, na maior parte das vezes, das tentativas de uniformização que se seguiram à mudança de governo.

Antes da Revolução, a palavra França designava uma pequena província da qual Paris era o centro. Se no século XIX o que chamamos de França era uma costura de tratados e conquistas, como abordar o tema do território francês no período medieval?

O território da França na Idade Média

É muito comum que os manuais de História da França tragam uma cronologia da formação embrionária do país a partir do final do Império Carolíngio, quando, após a divisão do Tratado de Verdun (843) houve um desmembramento dos territórios entre os filhos de Carlos Magno (742-814) e uma posterior decadência de sua dinastia. Aos Capetíngios, seus sucessores, coube o reconhecimento por terem afirmado o poder real diante dos senhores locais que, a partir dos condados, ducados, marcas e outros domínios de menor extensão, exerciam direitos administrativos, bélicos e jurídicos em seus territórios, ainda que estivessem ligados ao rei por laços de obediência. Seria, portanto, arbitrário projetar qualquer definição fixa de território francês àquela realidade.

A questão da fronteira é outro ponto de fundamental importância para a compreensão das dinâmicas territoriais e, no período medieval, essa ideia é particularmente definida pelo pertencimento à Cristandade. Os homens medievais não concebiam a fronteira através do conceito moderno e as nomenclaturas que se referiam aos limites correspondiam a realidades vagas e móveis. "De modo geral, a Idade Média não ordenou o espaço em volta de pontos e de linhas, mas em torno de lugares, de zonas, de territórios sem fronteiras precisas". (LE GOFF, 2002, p. 204).

O *Mapa mundi* de Hereford [2] , cuja datação mais confiável aponta para o ano de 1300, traz a leitura do mundo cristão que é figurado a partir de crenças teológicas, cosmológicas, políticas, filosóficas, históricas, zoológicas e etnográficas. A Europa é representada com alguns rios, rotas comerciais, locais religiosos e cadeias de montanhas. Apesar de Paris e outras grandes cidades, como Roma, estarem indicadas, não há divisões territoriais de reinos. Jerusalém é o centro do mundo, a grande referência Cristã, local onde se deram os eventos mais importantes que fundamentam a essência e a existência da própria fé. As referências de toda ordem devem partir do local sagrado no qual Jesus morreu e ressuscitou. Nos mapas medievais, o território se define, em primeiro lugar, pela fé e não por dados objetivos ou referências geográficas.

Com isso não queremos dizer que é impossível identificar um território que possa ser chamado de francês ou que não havia a ideia de uma França, ainda que essa denominação se referisse a um território descontínuo e heterogêneo (BEAUNE, 1985). O ponto para o qual queremos chamar a atenção é o seguinte: para compreender esse espaço naquele período de tempo, deve-se, em primeiro lugar considerá-lo em um conjunto mais amplo, porque mesmo um acontecimento específico em um local remoto do Reino da França, estava marcado territorialmente como parte da Cristandade. É necessário compreender a França entre os séculos X e XV como parte do mundo Cristão, enfrentando questões territoriais que não envolviam apenas os conflitos locais, mas que estavam imersos em uma constelação de referências espaciais metafísicas e subjetivas.

Convém agora ressaltar que não podemos considerar esse recorte temporal em bloco. Sabemos que nos séculos XIV e XV há uma mudança significativa na concepção de fronteira. A prática cartográfica também se transforma por todo o continente, especialmente nos reinos

2. Link para acesso à imagem do Mapa mundi de Hereford. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/Hereford_Mappa_Mundi.jpg.

que tinham interesse em dominar outros territórios a partir da exploração do Oceano Atlântico. Desde então pode se verificar uma diferença cada vez maior em relação aos mapas anteriores, que atendiam a outras necessidades.

A mudança do Papado de Roma para Avignon, no início do século XIV, é um momento singular para reflexão sobre como o deslocamento do centro de poder do Cristianismo impactou na configuração do território francês naquele período. Em 1309 o papa Clemente V (1305-1314) foi residir na cidade francesa de Avignon por ordem do rei Felipe, o Belo (1285-1314) que tinha se envolvido em vários conflitos relacionados à cobrança de impostos com o pontífice anterior, Bonifácio VIII (1294-1303). A França torna-se residência oficial dos Papas até o ano de 1377, onde eles desenvolvem uma espécie de monarquia aos moldes do que já ocorria em Roma. Temos uma situação curiosa: o centro de poder do mundo cristão se encontra dentro de um território que já possui um governante, mas tem o *status* de uma cidade internacional. No entanto, as relações com o clero local e políticas fiscais traziam benefícios aos capetíngios. Essa situação suscitou inúmeras críticas dos grupos que desejavam uma reforma da Igreja. Roma, no entanto, se manteve como capital espiritual do Cristianismo, em especial devido à presença das relíquias de Pedro e Paulo, o que demonstra que a dimensão do sagrado era fundamental para assegurar a legitimidade do poder sobre um território.

Em 1377, o papa Gregório XI (1370-1378) volta para Roma, mas à sua morte segue-se o Conclave que elegeu Urbano VI (1378-1394), de origem italiana, como o novo Pontífice. Essa eleição contrariou grande parte dos cardeais franceses; eles se reuniram e elegeram outro papa, Clemente VII (1378-1394), que passou a residir em Avignon. O Ocidente se dividiu: alguns reinos permaneceram leais a Roma, enquanto outros, como a França, mantiveram sua obediência ao papado de Avignon. O resultado, para a Igreja, foi uma grande desarticulação religiosa e política. Em 1409, na cidade de Pisa, ocorreu um concílio na tentativa

de resolver esse impasse, no entanto outro papa foi eleito, Alexandre V (1409-1410), levando ao estabelecimento de uma Igreja 'tricéfala'. Apenas o concílio de Constança, em 1417, colocou fim a essa divisão, com a eleição de Martinho V (1417-1431) que foi reconhecida pelos grupos dissidentes como legítima e com o retorno da sede papal para Roma. Todo esse episódio nos aponta elementos importantes sobre a questão territorial na Europa desse período. Demonstra, acima de tudo, que o estabelecimento de um local de onde emanasse o poder e autoridade legítima do pontífice deveria estar ligado à ancestralidade e à memória que eram a essência da justificativa desse mesmo poder. E nesse quesito o território da França não oferecia condições, sequer próximas, das de Roma.

As profecias políticas existiram em todos os tempos, mas no período do Grande Cisma elas se tornaram mais explícitas e militantes. Há uma profusão e grande circulação de textos proféticos, vários deles retomados de outros períodos. Mas muitos também foram elaborados durante o Cisma, com destaque aos de cunho político que não apenas sugeriam soluções para o conflito, como também tomavam partido dos reinos envolvidos, colocando, por exemplo, a França contra o Sacro-Império. Isso demonstra que a questão territorial, longe de ser adjacente, exerceu uma forte influência nos debates e rumos do Cisma. (BLUMENFELD-KOSINSKI, 2010).

Além dos textos, também circulavam, nesses territórios, profetas e autoridades que tentavam intermediar os conflitos. Dauphine de Sabran (1283-1360), por exemplo, foi a Avignon se encontrar com Clemente VI (1342-1352). Além disso, são bem conhecidas as sugestões de reforma feitas por Santa Brígida (1303-1373) a Gregório XI: aos olhos dela, o retorno do Pontífice a Roma era apenas um requisito para outras e maiores transformações necessárias na hierarquia da Igreja e no clero. Em relação à Catarina de Siena (1347-1380) seu papel nos eventos de 1376-1378 foi bastante discutido pelos historiadores (VAUCHEZ, 1998). Ursulina de Parma (1375-1408) foi a Roma e a Avignon estando

com Bonifácio IX (1389-1404) e Clemente VII procurando encontrar uma solução para o Cisma[3]. O deslocamento territorial de todos que tentavam uma forma de reunificar a Igreja nos ajuda a compreender a dinâmica territorial em termos de centro e periferia, conforme advogaram Le Goff (2002) e Carlo Ginzburg (1989). Roma beneficiava-se da legitimidade histórica e da autoridade que dela emanava, por isso constituía-se como o verdadeiro centro. Em Avignon, o papado estava em um local geograficamente mais central, mas que não reunia as condições simbólicas para ser o âmago do Cristianismo.

Lembremos, por fim, de outro episódio fundamental para a reconfiguração espacial do território francês nesse mesmo período, a Guerra dos Cem Anos. Travado em diversas batalhas, esse conflito envolvendo os reinos da França e da Inglaterra teve início em 1337. Inicialmente deflagrado pelas divergências que envolviam a sucessão do trono francês, disputado entre o neto de Felipe III (1270-1285), Felipe de Valois (1328-1350) e o neto de Felipe IV (Felipe, o Belo) por linha materna, Eduardo III (1327-1377), rei da Inglaterra, o confronto foi tomando outros contornos, envolvendo novas situações e personagens ao longo das décadas, o que levou historiadores, como Colette Beaune (2006), a propor uma cronologia dividida em quatro fases[4].

Em sua grande maioria, o território francês naquele período, estava dividido em grandes feudos, as terras de domínio real e os apanágios.

---

3. Aos olhos de parte dos meios eclesiásticos, e do próprio papado, a intervenção de uma mulher nos negócios da Igreja era considerada como algo, senão normal, ao menos admissível. A autenticidade de sua mensagem poderia ser atestada pelos dons extraordinários, apresentados por elas, e pelo conteúdo dos discursos que deveriam apresentar uma ortodoxia indiscutível. Cf. VAUCHEZ, 1988.

4. Primeira fase (1337- 1364) - Vitórias inglesas em Crécy, Poitiers e Brétigny levando ao domínio do sudoeste francês; Segunda fase (1364-1380) - Retomada de alguns territórios pela França; Terceira fase: (1380 – 1422) - Aparecimento de grupos antagônicos na nobreza francesa sob o reinado de Carlos VI, o Louco. Fracasso francês na Batalha de Azincourt. Impossibilidade da coroação do Delfim, por determinação do Tratado de Troyes – 1420; Quarta fase: (1422- 1453) Participação de Joana d'Arc (1429-1431). Libertação da cidade de Orléans e coroação do Delfim como Carlos VII, rei da França. Início da expulsão dos ingleses, levando ao final da guerra em 1453.

Os grandes feudos tinham larga extensão territorial, pertenciam a senhores poderosos e eram independentes. Dentre eles estavam o condado de Flandres e o ducado da Bretanha. Dos domínios reais, algumas porções de terra eram destinadas à doação aos filhos mais novos do rei. Esse sistema dos apanágios trazia uma grande vantagem à monarquia: a fidelidade daquele que o administrava. Nesse contexto e em meio à guerra, os pequenos senhorios foram se enfraquecendo cada vez mais e seus senhores tendiam a se aliar a outros mais poderosos, correndo o risco de perder suas terras. Muitos desses pequenos feudos foram sendo "engolidos" pelos domínios reais, já que famílias inteiras foram dizimadas pela guerra e pela peste. Os feudos e os apanágios tornaram-se verdadeiros principados territoriais. (CONTAMINE, 1972 e AUTRAND, 2000).

Nessa configuração territorial em constante movimento, marchavam os exércitos ingleses e franceses na medida em que a guerra ia se arrastando. Esse panorama vai se tornar ainda mais complexo quando a própria nobreza francesa se divide, e uma parte dela passa a apoiar os ingleses. Ao assassinato do duque de Orléans, Luís de Valois (1372-1407), por João sem Medo (1371-1419), duque da Borgonha, em 1407, sucedeu-se a formação de grupos antagônicos na nobreza francesa ligada à família real: a famosa disputa entre borguinhões e armagnacs. A aproximação do ramo borguinhão com os ingleses traz novos contornos às disputas da Guerra dos Cem Anos e torna extremamente complicada a sucessão de Carlos VI (1380-1422). Após a morte do pai, o Delfim não pôde assumir o trono devido às determinações do Tratado de Troyes, assinado em 1420 que definia como herdeiro para o governo da França, o rei da Inglaterra e passava para ele o direito sobre vários territórios franceses.

Nos anos 20 do século XV o Reino da França teria que estar preparado para se colocar sob o domínio do rei inglês, porém os armagnacs tentaram de todas as formas manter o Delfim na linha de sucessão do trono. Ele ficou confinado no castelo de Chinon enquanto seus

apoiadores procuravam uma solução para que ele fosse coroado. Até que, em 1429, surgiu uma jovem que mobilizou de uma vez por todas as esperanças daqueles que sonhavam com a coroação do Delfim, como Carlos VII, rei da França. Paris governada pelos ingleses; a nobreza francesa dividida; um reino endividado e sem um governo que pudesse unificar os diversos interesses; um ambiente religioso conturbado devido aos desdobramentos do Grande Cisma da Igreja Católica: essa foi a atmosfera encontrada por Joana d'Arc quando ela decide interferir nos rumos da história francesa.

A guerra e a dimensão do sagrado na consolidação de um território

Joana d'Arc nasceu no dia 06 de janeiro de 1412, na vila francesa de Domrémy, durante a Guerra dos Cem Anos. Conforme declara no processo que a condenou, Joana, aos treze anos, começou a ouvir vozes lhe dizendo que ela tinha uma missão dada pelos céus: acabar com o cerco inglês da cidade de Orléans, levar o Delfim a Reims para ser coroado como rei da França e expulsar os ingleses do território francês. Essas vozes, muitas vezes acompanhadas das visões de Santa Margarida, Santa Catarina e São Miguel, vão se tornando mais frequentes em 1428.

No ano seguinte ela inicia sua jornada até o castelo de Chinon para encontrar o Delfim da França. Com os cabelos já cortados e usando roupas masculinas, orientação recebida pelas "suas vozes", a jovem é recebida pelo futuro rei; ela lhe fala sobre as visões, sua missão e pede o suporte necessário para sua concretização. Depois de ser devidamente interrogada por teólogos em Poitiers, já que era necessário afastar qualquer possibilidade de Joana ser impostora ou uma enviada das trevas, ela recebe não apenas o apoio do Delfim para lutar contra os ingleses em Orléans, mas também a liderança do exército. E assim, em maio de 1429, Joana, assumindo o epíteto de "a Donzela", lidera a batalha de Orléans, dando fim ao cerco inglês naquela cidade. No mês de julho ela cumpre a ousada promessa de levar o Delfim à Catedral de Reims

para que fosse ungido e declarado Carlos VII, rei da França, afrontando as determinações do Tratado de Troyes. A essas vitórias sucederam-se outras. Mas as derrotas em algumas batalhas importantes, como a de Paris, e as estratégias de ingleses e borguinhões para capturar a Donzela, que causava espanto e pavor no exército inimigo, levaram Joana a cair nas mãos de seus opositores que a enviaram para Rouen onde, sob a condução do bispo Pierre Cauchon (1371-1442), ela foi interrogada pela Santa Inquisição e condenada à morte na fogueira, por heresia. Ela foi executada, aos 19 anos, no dia 30 de maio de 1431.

Próximo ao fim da guerra, Carlos VII resolve atender aos pedidos da família de Joana e se empenha, junto ao Papa Nicolau V (1447-1455), para que o processo de condenação fosse reaberto e a situação de Joana reconsiderada. Afinal, para o rei era bastante desfavorável ter tido uma herege como a responsável por sua coroação. Assim, o processo foi reaberto em 1450 e anulado em 1456, a partir dos relatos de mais de 120 testemunhas que conviveram com Joana, seja em Domrémy, durante sua infância, seja em outros locais por onde ela passou em sua jornada para enfrentar os ingleses.

Joana d'Arc teve um papel fundamental na recuperação dos territórios que tinham sido ocupados pelos ingleses durante a Guerra dos Cem Anos. Seu papel, no entanto, não se resumiu a estratégias de guerra ou ao bom desempenho nas batalhas. A dimensão do sagrado que a sua figura encarnava foi essencial. Os maiores feitos bélicos e políticos de Joana d'Arc ocorreram em 1429 e nesse *ano das maravilhas*, para retomar o termo de Collette Beaune, o debate sobre Joana estava em relação direta com as discussões sobre profetismo e inspiração divina que, se de alguma forma sempre acompanharam o Cristianismo, tornaram-se especialmente difundidas desde o século XIV. A questão em torno das experiências místicas de Joana ganhava ainda mais notoriedade na medida em que sua trajetória fora marcada não apenas pelo componente das visões, mas também por ações entendidas como miraculosas. Foi atribuída à Joana, por exemplo, a façanha de mudar a direção do vento

em Orléans para que os mantimentos pudessem entrar na cidade. De acordo com o testemunho de Simon Charles ela atravessava miraculosamente inúmeros rios, poderia fazer chover e trovejar, multiplicar os víveres e até o número de soldados. (BEAUNE, 2006).

Uma profecia atribuída ao mago Merlin, muito difundida no período, anunciava a chegada de uma donzela, montada sobre um cavalo, vinda do *nemus canutum* (identificado ao Bois Chenu) para salvar à França e a fé católica. Essa profecia se alastrou na época do surgimento de Joana d'Arc estando presente em muitos registros a seu respeito.

Não podemos esquecer também que recepção de Joana realizou-se sob o impacto dos debates relacionados a esses temas, mas também aos profetas que a precederam no contexto estabelecido pela dinâmica entre o fenômeno profético e o Cisma do Ocidente.

> As vozes de Joana têm, assim, pontos em comum com as mensagens anteriores: a participação de São Miguel para Pierre Hug, a associação voz/claridade é frequente, assim como os fenômenos de descoberta de segredos ou de coisas ocultas ou roubadas. (...) Assim como Brígida da Suécia, ela acredita que a salvação da cristandade será obra de uma virgem profetisa. (...) Assim como Constance de Rabastens, Joana tem piedade do povo pobre esmagado pela guerra e prevê acontecimentos decisivos 'dentro de sete anos'. (BEAUNE, 2006, p. 90-91).

Se o período compreendido entre meados do século XIV e meados do século XV pode ser chamado de "século de ouro da mística francesa" (MASUR-MATUSEVITCH, 2004), o advento de Joana d'Arc deve ser colocado em uma perspectiva mais abrangente, não estando exatamente confinado à Guerra dos Cem Anos ou à França.

A partir de um olhar ainda mais amplo, verifica-se que a condenação de Joana também esteve ligada às mudanças pelas quais passava a Universidade de Paris. O Grande Cisma, a Guerra dos Cem anos, a rivalidade mortal entre os duques da Borgonha e o de Orléans, as heresias e

as doutrinas foram eventos que modificaram o papel e a estrutura dessa instituição, ao longo do século XV. No âmbito dos conflitos vividos dentro da universidade

> O pertencimento ou não a uma 'nação' poderia ser até mesmo fatal no caso dessa nação adquirir muito poder. Nesse caso, a vítima poderia ser excluída, excomungada, condenada e mesmo queimada. (...) A aliança com João sem Medo, que em troca de apoio prometia à universidade privilégios, levou a Sorbonne à vergonhosa colaboração com os ingleses e a condenação ainda mais vergonhosa de Joana d'Arc. (ANDERSON, 2011, p. 60).

O exemplo de Joana d'Arc ilustra, suficientemente, a quase impossibilidade de se estabelecer uma separação entre questões políticas, intelectuais, religiosas e territoriais nesse período da Idade Média. Durante o século XIX, no entanto, a historiografia francesa construiu o seu mito como heroína nacional, identificada com os valores revolucionários e republicanos, processo concomitante às tentativas de homogeneização da França. Também a Guerra dos Cem Anos foi interpretada, nesse período, como o conflito que fundou o Estado Francês Moderno.

Território e formação de professores

É importante que nos cursos de formação de professores as ideias de território e fronteira sejam desnaturalizadas. O território não é um dado absoluto, objetivo e livre de arbitrariedades. Certamente a questão espacial é de fundamental importância na compreensão das dinâmicas e dos fenômenos históricos. Afinal

> A história se desenrola sempre nos lugares, no espaço (...). Mas o espaço não é um continente inerte mais ou menos valorizado, mais ou menos orientado, é mais do que um quadro, é diferente de um quadro no qual

> a história se desenrolaria em relativa independência. O espaço produz a história tanto quanto é modificado e construído por ela. (LE GOFF, 2002, p. 201).

Deve-se sempre estar atento a esse movimento dialético e ao fato de que a relação dos homens com o território se modifica ao longo do tempo. Dessa forma julgamos ser de fundamental importância na formação de professores, a discussão em torno do **caráter histórico** das ideias de território e fronteira. Para o período medieval verificamos, em primeiro lugar, a dificuldade de se identificar um "território francês", pois grande parte da discussão está identificada com as projeções de conceitos contemporâneos àquele recorte temporal.

O debate sobre a arbitrariedade da determinação de territórios e fronteiras e sobre como se constituem justificativas para que essas sejam mantidas ou ignoradas e desrespeitadas, revela um jogo de dominação cujo discurso se constrói historicamente, de acordo com interesses políticos e econômicos. Essa discussão parece ser uma das mais necessárias em um curso de Licenciatura em História, uma vez que boa parte das dinâmicas de exploração, violência e segregação ao longo do tempo tem sido construídas com base na ideia de uma perenidade territorial que não se sustenta diante da investigação histórica. Nada mais fundamental do que pensar o território a partir da ótica das disputas dos grupos humanos pelo poder, uma vez que essa dinâmica parece sempre acompanhar a experiência humana na terra.

Sobre a autora:

Pós doutora em História pela Unicamp (2018) e pela UFMG (2020). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora de História antiga e Medieval na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Temas de pesquisa: construção e apropriação

das imagens de Joana d'Arc através do tempo; profetismo feminino no final da Idade Média.

Referências

AMALVI, Christian. **Le goût du Moyen Âge.** Paris: La Boutique de L'Histoire, 2002.

ANDERSON, Wendy Love. **The Discernment of Spirits**: Assessing Visions and Visionaries in the Late Middle Ages. Tübingen: Mohr Siebeck, 2011.

AUTRAND, Françoise. **Jean de Berry**. L'art et le pouvoir. Paris: Fayard, 2000.

BLUMENFELD-KOSINSKI, Renate. **Poets, Saints, and Visionaries of the Great Schism (1378-1417).** Penn State Press, 2010.

BEAUNE, Colette. **Joana d'Arc**. Trad. Marcos Flamínio Peres. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Naissance de la nation France**. Paris: 1985.

CONTAMINE, P. **Guerre, état, et société à la fin du Moyen Age** – études sur les armées des rois de France. 1337-1494. Paris: Mouton, 1972.

_____. **La France ao XIVe et XVe siécles**. Hommes, mentalités, guerre et paix. Londres: Variorum Reprints, 1981.

GINZBURG, C. *A* **Micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

KAPLAN, M. (org). **Le Moyen Âge**. XIe-XVe siècle. Grand Amphi Histoire Médiévale, t. 2. Bréal, 1994.

LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean Claude. **Dicionário temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: Edusc, 2002.

MASUR-MATUSEVITCH, Y. **Le siècle d´or da la mystique française***:* de Jean Gerson à Jacques Lefèvre d´Étaples. Paris: Arché-Edidit, 2004.

MERIENNE, Patrick. **Atlas mondial du Moyen Âge.** Éditions Ouest-France, 2007.

ROBB, Graham. **A descoberta da França** – uma jornada histórico geográfica da Revolução à Primeira Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval**. Editora Contexto: São Paulo, 2019.

TOUBERT, Pierre. Frontière et forntières: um objet historique. In: **Castrum**: Roma e Madri, n. 4, 1984.

THIESSE, Anne-Marie. **La création des identités nationales**. Editions du Seuil, 2001.

VAUCHEZ, A. La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age: d'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques. Rome: **Ecole française de Rome**, 1988. pp. 5-771. (Bibliothèque des Écoles françaises d'Athènes et de Rome, 241); Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/befar_0257-4101_1988_mon_241_1. Acesso em: 1 out. 2020.

_____. Les theologiens face aux profetes à l'epoque des papes d'Avignon. In: **Saints, prophètes et visionnaires**. Le pouvoir surnaturel au Moyen Âge. Paris: Albin Michel, 1999.

O Império Bizantino entre os séculos IV e X:

Perspectivas para a pesquisa e ensino

Renato Viana Boy

A pesquisa e o ensino sobre o Império Bizantino no Brasil

A pesquisa em História Medieval produzida por historiadores brasileiros se alterou significativamente nos últimos anos. Fatores de naturezas distintas, atuando em concomitância, favoreceram a uma transformação no campo de estudos sobre a Idade Média no país, tanto no que tange ao número de pesquisadores, quanto à uma diversificação das temáticas trabalhadas. Dentre estes fatores que agiram diretamente nesse campo de transformações, alguns merecem especial atenção aqui.

O primeiro deles diz respeito ao projeto Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – pelo qual o governo federal, a partir de 2007, passou a investir na criação de novas universidades, ofertas de novos cursos e ampliação dos cursos então existentes. Neste contexto, surgiram novas instituições de ensino superior com oferta do curso de história e novas demandas de professores para os cursos em reestruturação. Consequentemente, houve também um crescimento exponencial no número de professores especializados na pesquisa e no ensino de História Medieval em todas as regiões do Brasil.

Como consequência, o crescimento no número de medievalistas brasileiros, distribuídos de maneira descentralizada pelo território nacional, provocou também o surgimento de novos laboratórios de pesquisa em Idade Média em espaços diversos, expandindo o protagonismo

na produção de conhecimento sobre o período entre instituições recentemente criadas e centros de pesquisa já tradicionais na área.

Um segundo movimento de grandes mudanças no trato com a pesquisa em História Medieval pode ser percebido também no trato com documentos e com a bibliografia. Os principais periódicos, nacionais e estrangeiros, dedicados às publicações de medievalistas, encontram-se atualmente disponíveis em plataformas *online*, podendo ser acessados gratuitamente. Soma-se a isso o fato de encontrarmos um incomensurável acervo de documentos de origem medieval digitalizados, que estão disponibilizados na rede por arquivos de todo o mundo.[1] A transformação do acesso aos documentos disponíveis em plataformas *online,* tanto da historiografia mais recentemente produzida, como também da própria documentação que serve como fonte para as pesquisas, permitiu uma "democratização" sem precedentes no acesso ao material de estudo e ensino sobre a Idade Média. Em menos de duas décadas, artigos, livros e documentos passaram a não mais estarem restritos apenas aos principais centros de pesquisa, grandes instituições ou gigantescos arquivos fisicamente constituídos, para encontrarem-se disponíveis e acessíveis a todos os historiadores dedicados à temática do medievo, independentemente da localização da universidade ou de uma maior disponibilidade financeira para aquisição e consulta deste material.

O resultado desse movimento foi, além do já citado aumento e uma melhor distribuição do número de pesquisadores e instituições de pesquisa em História Medieval no Brasil, uma diversificação ainda não experimentada entre historiadores brasileiros nas temáticas específicas de estudos sobre o medievo. Não é raro mais encontrarmos pesquisas relacionadas ao mundo árabe, nórdico, anglo-saxão, além dos tradicionais espaços franco-germânicos ou ibéricos. Néri de Barros Almeida destacou, num artigo de 2017, que "Nossa história medieval nasceu plural

1. Como exemplo dos mais conhecidos, podemos citar o Monumenta Germaniae Historica (MGH), arquivo alemão inaugurado no século XIX, que disponibiliza seu acervo online pelo site http://www.mgh.de (consultado em setembro de 2020).

e, de nosso ponto de vista, deve perseguir essa herança como vocação" (ALMEIDA, 2017. p. 99). Em nosso caso, os debates relacionados ao mundo bizantino seguiram essa esteira de mudanças na perspectiva de estudos e pesquisas sobre a Idade Média no Brasil nos últimos anos.

Quando falamos das pesquisas sobre o Império Bizantino no Brasil, estamos falando de uma área explorada há menos de duas décadas em nossa historiografia. A primeira tese de doutorado defendida com esta temática por um historiador brasileiro foi a do professor Celso Taveira, pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, em 2002. Desde então, outros trabalhos foram defendidos por pós-graduandos brasileiros, dentro e fora do país. Entre aqueles que realizaram seus estudos em instituições estrangeiras, podemos destacar o mestrado de Luana Tozado (Università degli Studi di Torino - 2017) e o doutorado de João Vicente de Medeiros Publio Dias (Johannes Gutenberg University of Mainz – 2018), com pesquisas recentemente concluídas em universidades europeias. No Brasil, esse tema ganha cada vez mais espaço entre as dissertações de mestrado, como as de Caroline Coelho Fernandes (UFOP – 2016), Stephanie Martins de Sousa (UFOP – 2017), Kelly Cristina da Costa Bezerra de Menezes Mamedes (UFMT – 2018) e Ana Maria de Oliveira (UFPR – 2020), e teses de doutorado, como as de Livya Vasconcelos Baptista (UFRGS – 2013) e a minha própria (USP – 2013). Isso sem citar os trabalhos que ainda estão em construção.

Também é importante mencionar que, em 2019, foi realizado o primeiro evento científico voltado aos estudos bizantinos no Brasil, intitulado *I Jornada de Estudos Bizantinos e do Oriente Medieval*, sediado na Unifesp – Guarulhos e organizado pelo Laboratório de Estudos Mediterrânicos e Bizantinos (*LAEMEB*) desta universidade. Portanto, podemos perceber que, embora só recentemente explorado pelos historiadores brasileiros, o campo de estudos sobre o Império Bizantino tem encontrado um interessante espaço institucional e acadêmico para seu crescimento.

Apesar deste cenário favorável no campo das pesquisas, o tema ainda é muito pouco abordado no ensino regular. Na primeira versão dos debates referentes à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), lançada no final de 2015, os conteúdos de História Antiga e Medieval eram compreendidos como "eurocêntricos, distantes da realidade dos alunos brasileiros e, consequentemente, tendo uma importância secundária no currículo de História" (LIMA, 2019, p. 5). Por esta primeira versão do documento, o ensino de História Medieval estava ameaçado de não ser trabalhado no ensino Fundamental e Médio. Após muitos e intensos debates, a segunda e a terceira versões da BNCC reconduziram o estudo da História Antiga e Medieval ao ensino regular. Entretanto, sua oferta estaria reduzida basicamente ao 6º ano do Ensino Fundamental, oferecido a partir de uma perspectiva conservadora, no que diz respeito aos temas tratados, e quase que totalmente preocupada com o recorte da Europa Ocidental (embora haja espaços para estudos de sociedades árabes muçulmanas ou judias, mas sempre dentro de uma perspectiva de contatos com o ocidente europeu). Nesta proposta, o trato com o Império Bizantino no ensino fundamental e médio não era mencionado diretamente. O trabalho com esta temática era permitido apenas a uma abordagem pontual e indireta, como em "(EF06HI27) Conhecer marcos fundamentais das Histórias Antiga e Medieval, incluindo contraposições, conexões e trocas que se estabeleceram entre "Ocidente" e "Oriente" ao longo desses séculos (cerca de 3 mil a.C. a fins do século XV)." (*apud* LIMA, 2019, p. 8).

Além do mais, há que se considerar que essa perspectiva conservadora e conteudista do ensino de História Medieval recebeu críticas contundentes de historiadores como Igor Salomão Teixeira e Milton Mullet, que destacam o fato de esta proposta não levar em consideração o que a pesquisa sobre a Idade Média tem feito, dentro e fora do Brasil, nos últimos quarenta anos (Cf. TEIXEIRA; PEREIRA, 2016). Em outras palavras, seria um ensino fundamentado numa historiografia que, embora clássica, está completamente desatualizada e desconectada dos debates e publicações mais recentes.

Desta forma, a temática do Império Bizantino também seria tradada, quando tratada, nesta perspectiva desatualizada e, principalmente, distante de uma historiografia recente e, mais ainda, distante de uma produção historiográfica feita por pesquisadores brasileiros. Isso nos leva a concluir, de início, que assim como em outras temáticas medievais, o Império Bizantino também estaria carregado de estereótipos e alicerçado sobre uma historiografia desatualizada.

Diante do que foi exposto acima, não é difícil perceber uma notável contradição no que diz respeito ao Império Bizantino como tema de estudo e ensino de História, nestas primeiras décadas do século XXI. Por um lado, o número de pesquisadores e publicações especializadas neste tema vem experimentando um crescimento contínuo e uma profícua inserção dos pesquisadores brasileiros no cenário historiográfico nacional e internacional. Por outro, o tema da História Medieval e, por consequência, do ensino de história bizantina, encontra na última versão da BNCC, um espaço reduzidíssimo de trabalho, preso a uma forma de ensino conteudista e conservadora, com pouco espaço para as pesquisas mais recentes. O resultado desse contraste é que, embora muito se tenha produzido sobre história medieval e, mais especificamente, sobre o Império Bizantino nos últimos anos, esse conhecimento não tem alcançado os livros didáticos e as salas de aula do ensino regular.

Mas, afinal de contas, o que tem sido pesquisado e publicado sobre o Império Bizantino nos últimos anos? Como podemos definir o Império Bizantino, segundo uma historiografia mais recente? Quais as suas características mais singulares? E, principalmente, por que os historiadores se apoiaram – e ainda se apoiam – sobre a nomenclatura de "Império Bizantino" para uma estrutura política que, em essência, era ainda o Império Romano no período medieval? Evidentemente, seria deveras pretencioso preencher, neste texto, todas as lacunas que indicamos acima. Entretanto, buscaremos aqui apontar algumas reflexões para as questões propostas e indicar um caminho para a compreensão desta importante estrutura imperial medieval, para que possa auxiliar

na abordagem do tema tanto para professores quanto para estudantes dos ensinos fundamental e médio, em especial no que diz respeito ao Império Bizantino entre os séculos IV e X.

O Império Bizantino no primeiro milênio

Bizâncio era uma antiga cidade-estado grega, fundada às margens do Bósforo no século VII a.C. Geograficamente, a cidade desfrutava de uma posição privilegiada. Era um ponto de convergência entre Europa e Ásia, que se transformou, com o tempo, num grande centro comercial. Sua localização permitia os contatos marítimo e terrestre com a Síria, o Egito e o norte da África. Situava-se entre o mar Negro e o mar Egeu, na linha estratégica das principais comunicações com as frentes persa a Leste (rotas terrestres), e germânica a Oeste (rotas marítimas e terrestres).

A união das condições favoráveis nos campos geográfico (ponto de união dos continentes europeu e asiático), econômico (importante entreposto comercial e colônia de Mégara) e militar da antiga cidade de Bizâncio, foi um dos pontos cruciais para que Constantino, o Grande (306-337), que já havia percebido isso na sua campanha no Oriente, fundasse ali, no início do século IV, a nova capital do Império. Outro ponto que deve ser levado em consideração para esse acontecimento é o fato de as províncias orientais, como Síria, Egito e Palestina, representarem, naquele momento, as regiões mais ricas do Império, diferente do que acontecia nos territórios ocidentais, que viviam um período de crise de diferentes naturezas, que ficou historiograficamente conhecido por Baixo Império. Assim sendo, parecia prudente que a nova capital do Império Romano se localizasse próximo à essas províncias do Oriente. Portanto, foi com Constantino que a antiga cidade de Bizâncio foi transformada na capital oriental do Império Romano.

As reformas efetuadas no governo do então imperador concederam a devida grandeza da cidade que, depois de renovada, era apresentada

como uma "nova Roma". Esse processo de transformação de uma antiga *pólis* sem grande destaque, para a capital imperial transformou também o nome pelo qual a cidade passou a ser conhecida: a partir de então, seria a *pólis* de Constantino ou *Constantinopla*.[2]

Nesse sentido, cabe ressaltar que *Bizâncio* é, originalmente, o antigo nome da cidade de Constantinopla, transformada pelo imperador Constantino para ser a sede do governo do Império Romano no oriente de cultura grega. Em outras palavras, o império que teve, entre os séculos IV e XV, a antiga cidade de Bizâncio como capital era o Império Romano. O termo *Império Bizantino* é uma construção historiográfica moderna, portanto, posterior à existência desta estrutura política, que visava diferenciar o Império Romano medieval, de tradição cultural helênica e cristã, do antigo Império Romano, que teve sua capital na Península Itálica e uma tradição cultural latina, cujo último imperador teria sido Romulus Augustulus, deposto no ano 476.

Vale a pena ressaltar que o termo *Império Bizantino,* mesmo sendo uma construção historiográfica, está tão solidificado nos estudos e pesquisas sobre o tema, que encontramos o termo naturalizado inclusive nos títulos das obras dos mais renomados historiadores sobre o tema, como Charles Dihel, Franz Georg Maier, Georg Ostrogorsky, Stiven Runciman, Alain Ducellier, Gilbert Dagron, Roger Scott, entre outros tantos, e também entre os historiadores brasileiros já mencionados (não se excluindo aqui nem mesmo o título deste capítulo!).

Apesar da longa tradição historiográfica em relação à nomenclatura, cabe aqui uma observação: as fontes tardo-antigas sempre fizeram referência ao império como sendo *Romano*, e seus habitantes como *romanos*. As menções ao termo *Bizantino* aparecem na documentação do

---

2. Dois autores clássicos e muito conhecidos dos estudos bizantinos no Brasil apresentam explicações distintas para a origem desta nova nomenclatura para a cidade de Bizâncio. Enquanto Michael Angold afirma que teria sido o próprio Constantino a ter rebatizado a cidade com o seu nome (ANGOLD, 2002, p. 17), Stiven Runciman nos diz que o nome de Constantinopla teria resultado de uma aclamação popular, uma vez que o imperador havia nomeado solenemente a capital de Nova Roma (RUNCIMAN, 1977, p. 11).

período. Entretanto, elas se dirigem com este termo à capital imperial por seu antigo nome, não ao Império como um todo. No recorte cronológico proposto, trazemos alguns exemplos dos usos desta nomenclatura entre fontes do período. Primeiramente, citamos Procópio de Cesareia, historiador do século VI, que numa das mais estudadas obras do período de governo de Justiniano, a *História das Guerras*, assim abria seu texto:

> Procópio de Cesareia tem escrito a história das guerras às quais Justiniano, **Imperador dos Romanos**, empreendeu contra os bárbaros do Oriente e do Ocidente, relatando separadamente os eventos de cada uma, a fim de que o longo curso do tempo não possa oprimir os feitos de singular importância por falta de um registro e, assim, abandona-los ao esquecimento e eliminá-los totalmente. (PROCOPIUS. **De Bello Persico** I. i, 1 - Grifo meu).

O monge Cosmas Indicopleustes, contemporâneo de Procópio, assim se refere ao Império numa obra do ano 550:

> O **Império dos Romanos**, assim, *participa da dignidade do Reino do Senhor Jesus Cristo*, vendo que transcende, tanto quanto pode estar nesse estado de existência, qualquer outro poder, e permanecerá invicto até a consumação final (...)."(monge Cosmas Indicopleustes Topografia Cristiana. II. 75 **Topografia Cristiana** - Grifo meu).

Mesmo quando avançamos a datas posteriores ao ano mil, a referência ao império continua a manter a mesma nomenclatura. A citação abaixo é de Ana Comneno, na obra *Alexíada*, do ano 1148:

> Assim pois, se decidiu enviar contra Brienlo ao meu pai Aleixo Comneno, que acabava de ser designado doméstico das escolas, a frente de suas forças disponíveis; pois com esta conjuntura o **Império dos romanos**

havia chegado ao seu ponto extremo." (Ana Comneno, **Alexíada**, IV, 4 - Grifo meu).

Portanto, o que a historiografia moderna consagrou como sendo o Império Bizantino era compreendido por seus contemporâneos como sendo ainda o Império Romano. O historiador Michael Angold, num conhecido livro intitulado *Bizâncio: a ponte da Antiguidade para a Idade Média*, defende a utilização o nome de *Império Bizantino* para se referir aos romanos do oriente grego no período medieval por perceber nesta estrutura política o que ele define ser uma "nova entidade", totalmente nova e destacada do antigo Império Romano. Isso justificaria uma nova nomenclatura (Cf. ANGOLD, 2002, p. 17). Esta nova entidade estaria fundamentada numa cultura helênica que se manteve viva e num governo autocrático cristão, presentes num Império que tinha no cristianismo não apenas sua religião oficial, mas também um forte elemento de sua identidade. Vejamos, mesmo que breve e superficialmente, algumas dessas características que destacariam o Império Romano medieval de seu antecessor antigo.

Um império de cultura helênica e cristã

Uma primeira característica desta estrutura imperial, e que seria uma de suas principais marcas ao longo de todo o período medieval, teve início ainda no século IV. Trata-se de uma grande transformação vivenciada nas relações entre o império e o cristianismo, que saía então da condição de religião perseguida no território romano para se tornar, em algumas décadas, a religião oficial e a única permitida no espaço imperial. Esse processo tem como ponto de partida o Edito de Milão, em 313, através do qual o imperador Constantino concedeu aos cristãos a liberdade de culto, colocando fim às perseguições imperiais aos praticantes da fé cristã. Para um império no qual se faziam presentes diferentes tipos de práticas religiosas, como o culto solar compartilhado

por Constantino, pode parecer estranho que uma dessas religiões não fosse tolerada e fosse ainda perseguida pelas forças imperiais. Entretanto, cabe ressaltar que a proibição e perseguição dos cristãos em Roma se dava fundamentalmente por questões políticas, e não especificamente religiosas. Assim, o Edito de Milão representava uma significativa mudança no trato do poder imperial com aqueles que pertenciam a uma fé, cuja essência se fundamentava num tipo de culto monoteísta e exclusivista. Por outro lado, cabe ressaltar que, neste período, o número de cristãos no Império não ultrapassaria cerca de um sétimo da população do Império (cf. RUNCIMAN, 1977, p. 14).

Mas o cristianismo passaria a ocupar o posto de protagonista do Império Bizantino ainda no século IV. Foi com o imperador Teodósio (379-395) que o cristianismo viria a se tornar a religião oficial do Império Romano, além de ter elevado a cidade de Constantinopla, num concílio realizado em 381, à condição de uma das principais sés episcopais do cristianismo, sendo a principal do oriente cristão e rivalizando seu poderio eclesiástico com a sé romana, na Itália. Portanto, passam-se apenas algumas décadas para que o cristianismo deixasse de ser uma religião perseguida para se tornar a única oficialmente aceita no Império Romano.[3] Além do mais, esta caraterística religiosa será uma peça fundamental na construção de uma identidade bizantina ao longo do período medieval.

Essa grande transformação do cenário religioso no império não suplantou outra característica basilar da cultura bizantina: o helenismo. Ao contrário, o que percebemos no Império Bizantino, ao longo de todo o primeiro milênio, é um sincretismo entre elementos ditos pagãos, de uma cultura presente neste território oriental romano muito

3. Sobre essa transformação da religião cristã, afirmei numa publicação recente que "o cristianismo entra no século IV como uma religião perseguida, impedida de realizar seus ritos e cultos publicamente no território imperial, e sai do mesmo século como a religião oficial e, por isso, perseguidora de outras práticas públicas vinculadas a uma espiritualidade diferente daquela tida como ortodoxa pelos cristãos." (BOY, 2018, pp. 181-182).

antes do cristianismo, e as práticas de crença e ritos de uma religião monoteísta, exclusivista e, desde o fim do século IV, única oficialmente aceita no Império.

A cultura helênica manteve-se viva no mundo bizantino por todo o período medieval em vários aspectos: na língua grega como língua oficial do governo romano oriental e da Igreja de Constantinopla, na produção pictórica, escultural e arquitetônica, nos escritos de filosofia e teologia, além da produção historiográfica.[4] Desse sincretismo resulta um modelo de poder político singular no mundo bizantino: o poder autocrático do imperador, percebido como o vice-rei de Deus na terra.

O início desta relação do poder imperial com o cristianismo, que permaneceria vivo até o fim do Império, no século XV, teve seu início com Constantino, como mencionado acima. Mas o fundamento para essa relação não se encontra exclusivamente no Edito de Milão. Para além dele e, mais do que isso, sendo anterior e mesmo um motivador deste edito, é preciso mencionar a obra *Vida de Constantino* (*Vita Constantini*), escrita pelo biógrafo do imperador, Eusébio de Cesareia. Ao narrar os acontecimentos que antecederam a Batalha da Ponte Milvia, em 312, Eusébio nos apresenta o seguinte relato:

> Nas horas meridianas do sol, quando o dia começa a declinar, disse [Constantino] que viu com seus próprios olhos, em pleno céu, superposto ao sol, um troféu em forma de cruz, feito à base de luz, ao qual estava unida a inscrição: com este sinal vencerás" (EUSÉBIO, I, 28).

Naquela mesma noite, ainda seguindo o relato de Eusébio de Cesareia, Constantino teria tido um encontro com o Cristo, em sonho,

---

4. Sobre a relação historiográfica do século VI bizantino com o helenismo, podemos tomar como exemplo o historiador Procópio de Cesareia, citado na página anterior. Ele compôs os oito volumes da História das Guerras a partir de uma perspectiva historiográfica marcadamente helênica, se aproximando muito de modelos gregos clássicos antigos de escrita, como Tucídides e Heródoto. Para tanto, cf. KALDELLIS, 2004, pp. 17-61; TREADGOLD, 2010, p. 213; DELIYANNIS, 2003, p. 1; MARASCO, 2003, pp. 177-205.

através do qual teria sido instruído ao imperador que a imagem que ele teria visto no céu durante o dia deveria ser utilizada como um símbolo à frente das tropas imperiais na batalha, como uma espécie de amuleto e proteção espiritual. Esse encontro do imperador com o Cristo foi assim narrado pelo biógrafo:

> Em sonho viu a Cristo, filho de Deus, com o sinal que apareceu no céu e lhe ordenou que, uma vez fabricada uma imitação do sinal visto no céu, se servisse dele como um bastião nas batalhas contra os inimigos (EUSÉBIO, I, 29).

O próprio imperador teria orientado os seus artesãos na confecção do símbolo, que deveria ser produzido com pedras preciosas.

> Um longo mastro revestido de ouro tinha um longo braço transversal definido como uma cruz; Acima, em cima de tudo, uma coroa estava solidamente entrelaçada com pedras preciosas e ouro, sobre a qual duas letras indicando o nome de Cristo conotavam o símbolo da fórmula salvífica por meio dos dois primeiros caracteres, formado pelo *Rho* com um *Chi* no meio (EUSÉBIO, I, 31).

Portanto, além do símbolo da Cruz, Constantino teria ordenado a confecção das iniciais do nome Cristo em grego. O sinal confeccionado a partir das duas primeiras letras do nome do Cristo no alfabeto grego ainda hoje se faz presente entre símbolos do cristianismo, mesmo aquele de tradição latina.

É possível, portanto, mapear através da *Vida de Constantino*, que o Imperador biografado por Eusébio foi responsável não apenas a promulgação do Edito de Milão, pondo um fim na perseguição imperial às práticas cristãs, mas também que estas narrativas teriam fundamentado a união sincrética entre a autoridade política do imperador bizantino com a crença num único Deus cristão, que passaria, ainda no século IV, a ser a religião única e oficial do Império.

Sobre essas passagens do texto da *Vida de Constantino*, cabe aqui uma reflexão. Pode parecer tentador ao historiador buscar apontar, nas narrativas de Eusébio, formas para se verificar se o imperador teve mesmo uma visão epifânica do Cristo em sonho, se, de fato, ele vivenciou uma experiência espiritual ao ter a visão de um sinal no céu com a cruz, ou se, por outro lado, essa teria sido apenas uma construção narrativa de Constantino, ou do próprio Eusébio, registrada na obra. Empreender por uma busca pela "verdade" na narrativa ou possíveis invenções ou mentiras no texto não nos parece um caminho metodologicamente viável e promissor. Entretanto, esses registros nos servem como uma importante fonte do século IV, justamente por terem fundado a indissociável união de aspectos da crença cristã junto ao modelo de autoridade imperial bizantina, que se manteria presente no poder imperial bizantino até o século XV.

Essa união indissociável de religião e política no modelo de governo bizantino foi compreendida de diferentes maneiras pela historiografia especializada. Ainda no século XIX, este poder foi denominado pelos pesquisadores como *cesaropapista*, compreendendo que ao redor do imperador bizantino havia uma fusão das autoridades de um *César* e de um *Papa*. Entretanto, Gilberto Dagron, numa obra de 1996, propôs uma reflexão sobre a natureza do poder imperial em Bizâncio, afirmando que a autoridade do imperador bizantino não se aplicava apenas nas esferas institucionais, o que permitiria uma visão apenas superficial sobre o exercício do poder imperial bizantino. Neste estudo, o historiador aponta que colocar "nessas duas palavras [Igreja e Estado] todas as relações mútuas e os difíceis cruzamentos que podem envolver o imperador bizantino com a hierarquia eclesiástica é evidentemente uma falta de método" (DAGRON, 1996, p. 301). Para Dagron, o imperador bizantino seria melhor comparado às autoridades exercidas pelos antigos reis-sacerdotes presentes nos textos do Antigo Testamento, nos quais seria possível perceber um tipo de sacerdócio "real", e não apenas litúrgico, no governo exercido a partir de Constantinopla.

O poder do imperador bizantino estaria mais bem fundamentado nos modelos dos antigos reis-sacerdotes veterotestamentários, do que naquele existente no Império Romano antigo ou nas monarquias helenísticas (*apud* TAVEIRA, 2002, p. 305).[5] O historiador recorreu também ao Velho Testamento para encontrar referências ao modelo de poder onde há um sacerdócio real e não apenas litúrgico, como defendia ser o caso bizantino. Para Dagron, a ideia de um "poder legítimo" (exercido pelo governante em Constantinopla encontrava fundamento em obras como as do diácono Agepetos, no século VI, e de Basílio I, no século IX (Cf. DAGRON, 1996).

Assim, a proposta deste historiador francês era a de um poder imperial em Bizâncio que não poderia ser resumida a sua atuação em diferentes campos institucionais. Para Dagron, a relação era mais complexa, envolvendo uma autoridade que era, ao mesmo tempo, de natureza política e religiosa, temporal e espiritual. Não há dúvidas de que, ao refletir sobre a natureza do poder imperial, e não apenas nas instituições de sua atuação, a proposta de Dagron via no modelo chamado de *autocrático* uma natureza de poder que, embora mais complexa, dava conta do já mencionado sincretismo entre elementos políticos e religiosos desse império romano medieval.

No Brasil, a tese de doutorado de Celso Taveira (2002), o primeiro trabalho de pós-graduação feito por um brasileiro e numa universidade brasileira, se dedicava exatamente a estudar o modelo político da autocracia bizantina medieval. Para Taveira, em acordo com os estudos de Dagron, os rituais da corte bizantina se revelavam "como algo simbólico que estabelece os limites e as aproximações, marcando uma distância e ao mesmo tempo unindo *basileis* e sacerdotes. Mais que legitimidade constitucional, é legitimidade veterotestamentária e cristã" (TAVEIRA, 2002, p. 306).

---

5. Destacamos que na Écloga, o código de leis elaborado pelo imperador Leão III, provavelmente no ano de 726, baseado no código de Justiniano, já se referia a Isaías e Salomão em seus preâmbulos (Cf. DAGRON, 1996, p. 36).

Compreendendo que o cristianismo era a religião oficial do Império desde fins do século IV e, assim sendo, era um elemento fundamental na composição da identidade bizantina ao longo do período medieval, não é surpreendente encontrarmos o imperador bizantino atuando diretamente em assuntos eclesiásticos e até mesmo teológicos. A fundamentação dessas ações do governo imperial se pautava na premissa de que a proteção do cristianismo frente a ameaças estrangeiras e não cristãs (como a árabe muçulmana, por exemplo), ou mesmo formas de culto cristão não ortodoxos, era também uma proteção ao próprio império e à sua identidade.

Por conta disso, foram os imperadores bizantinos que convocaram e presidiriam os Concílios Ecumênicos da Igreja cristã ao longo de todo o primeiro milênio.[6] Defender o cristianismo de manifestações heréticas tinha uma implicação direta na defesa do próprio Império, pois, por se considerarem membros de uma comunidade totalmente cristã, a concepção de *herético* trazia consigo também uma relação direta com o *bárbaro*. Aquele que não comungava dos princípios teológicos do cristianismo, também não pertenceria ao espaço cultural, religioso e identitário do mundo bizantino medieval.

Dessa forma, a participação direta de imperadores bizantinos na construção dos fundamentos teológicos da ortodoxia cristã era uma das premissas do governo de Constantinopla. A defesa do Império implicava na atuação do autocrata sobre todas as esferas que constituíam o espaço político, militar e cultural de Bizâncio. E isto incluía, também, a defesa da religião cristã e dos seus fiéis.

Disso destacamos que não é possível falar numa "interferência" do poder imperial bizantino nas questões eclesiásticas ou mesmo nos debates sobre a teologia do cristianismo. Ao contrário de estados modernos e contemporâneos, a natureza autocrática do poder imperial bizantino

6. Foram sete Concílios Ecumênicos ao longo do primeiro milênio, todos sediados em bispados do cristianismo oriental: quatro deles se reuniram em Constantinopla, dois em Nicéia, um em Éfeso e outro na Calcedônia.

permitia, e até mesmo exigia, que o governante utilizasse da premissa de sua autoridade política para defender os elementos constituintes de sua identidade, como era o caso de assuntos ligados à Igreja oriental, enquanto uma instituição diretamente vinculada ao Império Bizantino, ou mesmo questões ligadas ao mundo inteligível e sensível de uma espiritualidade religiosa.

O destaque que demos aqui a essa relação entre o político e o religioso, o temporal e o espiritual no exercício do poder imperial bizantino, não significa que esta fosse uma exclusividade de Constantinopla na Idade Média. Entretanto, a concepção de uma autoridade política que se assemelhasse aos reis-sacerdotes do Antigo Testamento, concebendo o que veio a ser conhecido como um vice-rei de Deus na terra (RUNCIMAN, 1978), diferenciava substancialmente o imperador bizantino como um tipo de governante único em comparação com as outras monarquias ocidentais medievais, com governantes antigos de cultura helênicas, ou mesmo com os imperadores do antigo Império Romano.

Possibilidades de abordagens em sala de aula

Buscamos apresentar aqui alguns elementos que consideramos importantes no trabalho de ensino sobre o Império Bizantino, especialmente entre os séculos IV e X. Embora as pesquisas sobre a história deste império e alguns de seus personagens tenha ganhando espaço entre pesquisadores brasileiros nas últimas duas décadas, o mesmo não se pode afirmar em relação ao ensino desta temática. Dessa forma, buscamos apontar aqui algumas possibilidades que podem ser trabalhadas com maior aprofundamento no ensino superior, durante a formação docente, pelas possibilidades mais viáveis a uma bibliografia atualizada, produzida por historiadores brasileiros ou traduzidas para a língua portuguesa.

Entre estes, demos destaque ao fato de a nomenclatura de Império Bizantino ser uma construção historiográfica moderna para destacar

o Império Romano medieval, de tradição helênica, do antigo Império Romano latino, com a sede do governo na Península Itálica. Que esta estrutura imperial era governada por uma autoridade política autocrática, direta e indissociavelmente vinculada ao cristianismo de tradição ortodoxa, cuja sede do governo era a mesma sede também do principal patriarcado oriental cristão: a cidade de Constantinopla.

Ressaltamos, entretanto, que existem ainda outras tantas possibilidades de estudos e reflexões sobre temáticas específicas de história do Império Bizantino, em especial no primeiro milênio, conectadas a preocupações atuais da historiografia medieval. Por exemplo, o estudo sobre personagens femininos, como as destacadas imperatrizes Teodora, Irene ou Zoé. Ou sobre as representações pictóricas típicas do cristianismo de tradição grega, através dos ícones. Ou mesmo uma abordagem deste império a partir da perspectiva da história global ou da história conectada, apontando e analisando os diversos tipos de relações travadas entre governos, a Igreja ou a população bizantina junto a outras comunidades políticas, militares ou religiosas do medievo, compreendendo que não se trata de um corpo isolado no Oriente, sem quaisquer contatos, fossem diplomáticos ou conflituosos, com as mais diferentes populações do período.

Portanto, a história do Império Bizantino apresenta ao professor e ao pesquisador uma singular estrutura política, formada por elementos de origens diversas, de maneira sincrética e única no período medieval.

Sobre o autor:

Renato Viana Boy é doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP) e atualmente é professor de História Antiga e Medieval na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó-SC. Pertence ao corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFFS e atua como colaborador do Programa de Pós-Graduação em História da

UFRGS. É membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEME), sendo coordenador do núcleo UFFS deste laboratório. É também membro fundador da *RED/E Latino-americana de Estudos Medievais* e do Grupo de Pesquisa *Historiografia, Linguagens e Memória*, da UFFS. Atua na equipe do *Guia Eletrônico Medieval*, um indexador de materiais didáticos e bibliográficos sobre História Medieval na web. Suas pesquisas lidam com historiografia medieval, relações políticas de autoridade, poder e identidade, em ênfase no Império Bizantino.

Referências

Fontes:

ANA COMNENO. **La Alexíada**. Tradução de Emilio Diaz Rolando. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989.

COSMAS INDICOPLEUSTES. **The Christian Topography of Cosmas, an Egyptian Monk.** Editado por J. W. McCrindle. Cambridge University Press, 2010 (1ª tradução de 1987).

EUSÉBIO DE CESAREIA. **Vida de Constantino**. Madrid: Gredos, 1994.

PROCOPIUS. De Bello Persico. **History of The Wars. The Persian War**. English translate by H. B. Dewing. London: Havard University Press. Cambridge, Massachusetts, London. 1996 (1ª edição: 1914).

Bibliografia:

ALMEIDA, Néri de Barros. Um destino em crise. A inserção social e institucional dos estudos de História Medieval. **Revista Chilena de Estudios Medievales**, Num. 11, p. 92-114, janeiro – junho de 2017.

ANGOLD, Michael. **Bizâncio. A ponte da Antiguidade para a Idade Média**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BAPTISTA, Lyvia Vasconcelos. **O Logos da Guerra pérsica: uma análise da perspectiva histórica da obra de Procópio de Cesareia (IV d.C.)**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOY, Renato Viana. Constantinopla: poder e queda. In: **Ensaios de História Medieval: temas que se renovam**. Paulo Duarte Silva e Renata Cristina de Sousa Nascimento (Orgs.). Curitiba: CRV, 2019 p. 179-194.

BOY, Renato Viana. **Procópio de Cesareia e as disputas entre romanos e bárbaros na**

Guerra Gótica: da "Queda de Roma" ao período de Justiniano. Tese de Doutorado -

Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013**.**

DAGRON, Gilbert. **Empereur et prêtre; étude sur le "cesaropapisme" byzantin**. Paris: Éditions Gallimard, 1996.

DELIYANNIS, Deborah Mauskopf (Org). **Historiography in the Middle Ages**. Leiden-Boston: Brill, 2003.

DIAS, João Vicente de Medeiros Publio. **Political Opposition to Alexios I Komnenos (1081-1118).** Tese de Doutorado – Johannes Gutenberg University of Mainz – UniMAINZ, Mainz, 2018.

DIEHL, Charles. **Os grandes problemas da história bizantina**. São Paulo: Editora das Américas, 1961.

DUCELLIER, Alain. **Les Byzantins**. **Histoire et culture**. Paris: Editions du Seuil, 1988.

FERNANDES, Caroline Coelho. **A Crise Iconoclasta no Império Bizantino e a defesa das imagens de São João Damasceno: um debate sobre autoridade política.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

KALDELLIS, Anthony. **Procopius of Caesarea: Tyranny, History, and Philosophy at the End of Antiquity.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Revista Anos 90**, Vol. 26, p. 1-21, 2019.

MAIER, Franz Georg. **Bizâncio**. Vol. 13. México: Siglo Veinteuno, 1986. (História Universal Siglo Veinteuno).

MAMEDES, **Kelly Cristina da Costa Bezerra de Menezes**. Guerras Secretas: **Conflitos**

e Negociações na Corte do Imperador Justiniano. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MARASCO, Gabriele. (Org.). **Greek and Roman Historiography in Late Antiquity**. **Fourth to Sixth Century A.D.** Leiden: Brill, 2003.

OLIVEIRA, Ana Maria de. **Louvada seja a sagrada Basileia: uma análise do governo de Justiniano, o Grande (527-565) a partir dos panegíricos de Paulo Silenciário**

e Procópio de Cesareia. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

OSTROGORSKY, Georg. **História del Estado Bizantino.** Tradução de Javier Facci. Madri: Akal, 1984.

RUNCIMAN, Steven **A teocracia bizantina**. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

RUNCIMAN, Steven. **A civilização bizantina.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 1977.

SCOTT, Roger. **Byzantine Chronicles and the Sixth Century.** Londres: Variorum/ Asghate, 2012.

SOUSA, Stephanie Martins de. **Guerra e autoridade em Procópio de Cesareia: um estudo comparado dos líderes político-militares na História das Guerras.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

TAVEIRA, Celso. **O modelo político da autocracia bizantina; fundamentos ideológicos e significado histórico**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Revista Diálogos**, Vol. 20, Num. 3, p. 16-29, 2016.

TOZATO, Luana. **La produzione storiografica Bizantina in Sudamerica: quando, come e perché.** Dissertação de Mestrado – Università degli Studi di Torino, Torino, 2017.

TREADGOLD. Warren. **The Early Byzantine Historians**. Londres: Palgrave Macmillan, 2010.

O território Império Bizantino (séculos XI-XV) na formação de professores

João Vicente de Medeiros Publio Dias

Introdução

O período compreendido entre a derrota bizantina em Manzikert frente aos turcos seljúcidas em 1071 e a conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453 foi marcado por uma gradual diminuição da extensão territorial do Império Romano Oriental ou – como se convencionou chamar – Império Bizantino. Nesse capítulo, esse processo será abordado em suas causas, como o ressurgimento do Mar Mediterrâneo como espaço conectado de trocas culturais e comerciais e o aparecimento de novos poderes expansionistas tanto no leste quanto no oeste, que desafiaram a relativa hegemonia de Bizâncio nesse espaço. Serão também analisadas as consequências desses desenvolvimentos para sociedade bizantina, assim como seus impactos nas identidades dos bizantinos. Esse trabalho é relevante para preparação de docentes por duas razões. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza, ao estabelecer os objetivos a serem atingidos pelas Ciências Humanas nas escolas, a importância do ensino das abordagens históricas do espaço geográfico, as suas diferentes percepções culturais e as disputas e convívios de diferentes grupos humanos que nele habitam. O estudo como o aqui desenvolvido ilustra bem a proposta BNCC. O segundo ponto importante para os docentes é o peso geopolítico atual do espaço ocupado pelos bizantinos e seus vizinhos imediatos (Balcãs, Mediterrâneo Oriental, Levante e Oriente Médio) e o papel do Império Bizantino nos discursos das atuais lideranças políticas que governam essas regiões.

Bizâncio e o mundo do século X ao século XIII

Na compreensão corrente de História Mundial, profundamente influenciada pelo pensamento iluminista, a civilização é como uma tocha passada de mão em mão, iniciando na Suméria, passando pela Grécia e Roma, sendo quase apagada na Idade Média e reavivada pela Renascença. A partir de então, seus portadores não saem da Europa. Ao resto do mundo resta somente o papel de observador distante de seu brilho ou de seu potencial destruidor (sobre História Mundial, OUSTERHAMMEL, 2002, p. 320-325). Nesse esquema, Bizâncio tem um papel praticamente nulo.

Essa imagem não reflete uma realidade histórica, principalmente na virada do primeiro milênio. No final do século X e início do XI, Bizâncio ou Império dos Romanos (*Archē tōn Rhōmaiōn, Basileia tōn Rhōmaiōn*, ou simplesmente *Rhomania*, a Terra dos Romanos), como os bizantinos preferiam chamar sua entidade política e o espaço onde habitavam, estava novamente no auge de seu poderio. Depois de séculos de guerras constantes contra os búlgaros, no ocidente, e diferentes adversários muçulmanos no oriente e no sul, os bizantinos não somente conseguiram assegurar suas fronteiras, mas também puderam expandi-las. O Império Búlgaro foi finalmente submetido ao jugo bizantino pelo imperador Basílio II (976-1025), a importante ilha de Creta foi reconquistada em 961 pelo imperador Nicéforo II Focas (963-969) e houve tentativas de reconquista da Sicília, na época sob o controle muçulmano, entre 1038 e 1040. No *front* oriental, a gradual reconquista bizantina foi iniciada durante o reinado de Romano I Lacapeno (920-944) com a conquista de Melitene em 934 e culminou com a tomada de Antioquia em 969. Na virada do milênio, Bizâncio tinha a hegemonia inquestionável no Cáucaso e na Síria e havia planos de retomada da Palestina (sobre o período, KALDELLIS, 2017, p. 21-152).

A nova fase "imperial" de Bizâncio não foi somente expressa através do *hard power* das armas, mas também através do *soft power* que a atração de suas riquezas, seu cerimonial e a ideologia imperial romana

exercia nos centros de poder por toda Europa e Oriente Médio. A corte bizantina era bem ciente desse fato e lançou mão largamente de tais recursos para benefício próprio, inclusive quando ela não pode mais impor sua vontade pela força das armas. Artistas bizantinos viajavam do Califado Omíada na Península Ibérica ao Principado de Kiev na Rússia para decorar construções com mosaicos. A seda e a púrpura bizantina eram altamente desejadas por cortes europeias ao ponto de sua importação ser extremamente regulada. Os bizantinos não queriam que tais produtos se generalizassem para que assim continuassem a ser vistos como altamente exclusivos (KAZHDAN; EPSTEIN, 1985, p. 41-46; HILSDALE, 2014). Um paralelo pode ser feito com o mercado contemporâneo de diamantes, um mineral que não é especialmente raro, mas cujo comércio é monopolizado por um número pequeno de empresas que os disponibiliza no mercado em volumes limitados para manter o preço alto e a percepção de raridade entre consumidores.

A expansão do século X teve consequências diretas no quadro étnico de Bizâncio. A retração territorial dos séculos VII e VIII tornou a sociedade bizantina mais pobre e mais militarizada, mas, ao mesmo tempo, etnicamente mais coerente. O grupo mais numeroso das províncias bizantinas centrais (Grécia e Anatólia) eram os romanos: falantes de grego de credo niceno-calcedoniano que se identificavam com a ordem imperial em Constantinopla. Ao lado desses, havia, nas províncias, outros grupos que se identificavam etnicamente de forma diferente e professavam versões do Cristianismo que variavam do dogma aprovado nos concílios ecumênicos regidos sob a batuta dos imperadores bizantinos. Esses eram os sírios, os coptas e os armênios monofisitas e as nações germânicas, inicialmente arianos. O regionalismo misturou-se com os desentendimentos religiosos, criando conflitos com os quais a autoridade imperial se ocupou intensamente por séculos (BECK, 1994, p. 87-108). Porém, as perdas territoriais frente aos árabes muçulmanos, búlgaros, eslavos e lombardos tiveram como consequência afastar a maior parte desses grupos do alcance do poder

imperial bizantino, de modo que o problema da fragmentação étnica e religiosa do Império deixou de existir. Contudo, as conquistas do século X e do XI fazem retornar esses antigos conflitos. As primeiras conquistas puseram novamente sob a autoridade bizantina uma população que era majoritariamente romana, mas na medida em que a expansão continuava outros povos foram anexados ao império, não somente armênios e italianos que professavam outra vertente do Cristianismo, mas também muçulmanos da Síria e, com certeza, de Creta. Mesmo os búlgaros, que professavam a mesma fé ortodoxa dos bizantinos, estavam acostumados a sua autonomia e a ser governados pelos seus, por isso percebiam o domínio bizantino como uma ocupação estrangeira (KALDELLIS, 2019, p. 196-268; sobre a Bulgária sob o domínio bizantino, MULLETT, 1997, p. 53-69).

A nova situação rapidamente criou tensões, que por sua vez resultaram em conflitos e rebeliões contra a autoridade imperial, principalmente nos Balcãs. As demandas fiscais de Constantinopla e a lembrança de autonomia política preservada pelas elites locais criaram as condições perfeitas para o surgimento do Segundo Império Búlgaro em 1185.

Outros fatores internos e externos na sociedade bizantina contribuíram para isso. Bizâncio assistiu o surgimento de uma aristocracia relativamente estável a partir do século X. Ela se construiu principalmente dentro das fileiras do exército. A popularidade dos generais junto aos soldados, as riquezas conquistadas e a capacidade de transferir influência de uma geração para outra resultaram que um número cada vez mais limitado de linhagens estivessem sempre presentes nos mais altos cargos militares. Num primeiro momento, quando o poder imperial estava firmemente nas mãos de uma dinastia, a Macedônica, essas linhagens competiam entre si em conquistas militares, o que resultou na expansão das fronteiras do Império. Porém, com o fim dessa dinastia em 1056, com a morte de sua última representante, o poder imperial voltou a estar aberto para competição. Membros daquelas linhagens passaram a aspirar ao trono em Constantinopla. O resultado foi uma

série de rebeliões militares que consumiram grande quantidade de recursos do Império (CHEYNET, 1996, p. 321-377).

Nessa época, observa-se uma crescente pressão fiscal sobre as províncias que, com toda certeza, favoreceu a alienação das minorias étnicas e religiosas. Outra consequência foi o envolvimento de forças externas na política interna bizantina. Se generais rebelados estavam sempre em busca de aliados para aumentar os números de suas tropas para possibilitar suas ambições ao poder imperial, mercenários estrangeiros estavam sempre dispostos a apoiar quem melhor os pagasse. Dessa forma, normandos e turcos entram em cena na política bizantina, primeiro como reforços militares e depois como os mais perigosos adversários dos bizantinos. Além de suas capacidades bélicas, tanto os turcos quanto os normandos estavam profundamente envolvidos com as políticas internas bizantinas e, por isso, puderam explorar suas fragilidades.

Embora tenham origens bastante diferentes, tanto normandos quantos turcos têm um histórico parecido de relações com o Império Bizantino. Os normandos eram descendentes de guerreiros escandinavos que se cristianizaram e se estabeleceram no norte da França no século X. No século seguinte, eles entraram numa fase expansionista resultando na conquista normanda da Inglaterra em 1066. Mais ou menos de forma simultânea, os guerreiros normandos apareceram no Sul da Itália. Alguns deles foram recrutados para darem suporte aos lombardos em seus embates com os bizantinos. Não demorou muito para que os normandos tirassem vantagem das instabilidades políticas para criarem seus próprios domínios na região, conquistando regiões controladas pelos lombardos, bizantinos e árabes. A partir de suas posições no sul da Itália, os normandos representaram uma ameaça constante aos territórios centrais bizantinos nos Balcãs, empreendendo invasões como a de entre 1081 e 1085, a de entre 1147 e 1149 e a de entre 1185 e 1186. Cidades bizantinas importantes foram saqueadas pelos normandos, como Tebas, Corinto e Tessalônica. Os normandos também se envolveram fortemente com as cruzadas, tomando

para si a cidade de Antioquia, que era reivindicada pelos bizantinos. Sendo assim, os embates com os normandos se deram em dois *fronts* (LOUD, 2000; THEOTOKIS, 2014).

Já os povos turcos sempre estiveram presentes no mundo muçulmano, principalmente após o enfraquecimento e a fragmentação política do Califado Abássida no século X. A partir dessa época, o califa deixou de ter autoridade de fato e passou a ficar sob a proteção de dinastias, em sua maioria, de origem turca. Os antecessores dos seljúcidas foram os gaznávidas, substituídos por aqueles por volta do ano 1040, sob a liderança de Tughril Beg (1037-1063). A partir de então o líder dos seljúcidas teve sua posição legitimada pelo califa de Bagdá com o título de "sultão". A terminologia, porém, gera confusão. Entende-se sob o cunho de "seljúcidas" uma associação de tribos turcomanas (diferentes dos atuais turcomenos, naturais do Turcomenistão, mas aparentados com eles) relativamente autônomas. Os seljúcidas eram somente uma dessas linhagens, a que atingiu maior destaque e prestígio, por isso reivindicavam a hegemonia sobre todas as outras. Porém, tal autoridade nunca foi plenamente reconhecida. Os grupos turcomanos autônomos, seguindo seu modo de vida tradicional, continuaram a migrar em busca de novos pastos e pilhagem. Isso os levou para dentro do território bizantino já na década de 1030. A presença turca na Anatólia se intensificou rapidamente, resultando em saques de importantes cidades como Ani e Cesareia. Os graves desenvolvimentos na fronteira oriental representaram um fator importante para ascensão ao trono do imperador bizantino Romano IV Diógenes (1068-1071), um experimentado general que se dedicou inteiramente à nova ameaça. Porém, esse imperador foi derrotado na famosa Batalha de Manzikert em 1071. Esse episódio simbolizou por muito tempo na historiografia e na concepção do passado de diversos povos que habitam a região o fim da Era de Ouro de Bizâncio e da Anatólia bizantina e a fundação da Turquia. Distância temporal dos fatos permite tais conclusões, mas a consequência direta mais evidente foi o esgarçamento do ambiente político bizantino. Os dez anos

seguintes foram marcados por uma sequência de guerras civis nas quais diversos grupos turcomanos se envolveram intensamente.

Quando a situação política interna bizantina voltou a se estabilizar, a Anatólia era um mosaico de regiões controladas lideranças turcomanas relativamente autônomas, por oficiais bizantinos que, devido à rápida sucessão de imperadores, tinham se tornado independente e províncias isoladas ainda sob o controle de Constantinopla. Nos anos seguintes, um *novo status quo* estabeleceu-se: as regiões litorâneas ficaram sob a autoridade bizantina, enquanto o interior da Anatólia era controlado por entidades políticas turcomanas, como o Sultanato de Rum e o Emirado Danishmend. Em sua cultura política, essas autoridades associavam elementos tribais turcos, persas e bizantinos, integrando elites locais para possibilitar o domínio efetivo de suas conquistas. Apesar de tentativas bizantinas de recuperação do interior da Anatólia e do desaparecimento do Sultanato de Rum e do Emirado Danishmend, a presença turca na Anatólia, a chamada "turquificação", não foi interrompida e continuou nos séculos seguintes (KOROBEINIKOV, 2008, p. 693-727; BEIHAMMER, 2017).

É importante ressaltar que os desenvolvimentos acima descritos ocorreram num quadro mais amplo de rápidas e profundas mudanças no espaço mediterrânico desde o século XI. O enfraquecimento do Califado Abássida pode ter permitido a Bizâncio expandir suas fronteiras orientais. Contudo, o Império Bizantino não conseguiu ocupar completamente o vácuo geopolítico deixado pelo enfraquecimento dos Abássidas, o que incentivou o surgimento de outros poderes. Inicialmente, eles digladiaram-se uns com os outros, mas, no fim, os seljúcidas surgiram como nova potência no Oriente Médio, apoiados por grupos turcomanos migrantes vindos da Ásia Central em busca de pastos e pilhagem. No ocidente, os reinos germânicos finalmente se estabilizam criando uma elite dominante baseada no sistema feudal. Sob a liderança do Papado, uma nova identidade coletiva cristã latina surgiu. Ela se concebe em oposição ao outro. No início, o "outro" será o muçulmano, mas rapidamente o "outro" tornou-se também o grego cismático (DIAS; BERTOLI, 2011).

Além das mudanças políticas e culturais iniciadas no século XI, houve importantes desenvolvimentos econômicos. Desde o século X, as cidades italianas, como Amalfi, Pisa, Genova e Veneza, prosperaram fazendo comércio ao longo do Mediterrâneo, principalmente nos mercados das grandes cidades bizantinas, Constantinopla e Tessalônica. A crescente riqueza refletiu-se em poderio político, principalmente quando as ameaças externas forçaram os bizantinos a buscarem apoio naval das repúblicas italianas em troca de concessões cada vez mais generosas, primeiramente a Veneza e depois a Genova. As cruzadas abriram os mercados do Oriente Médio também a essas cidades. No fim do século XII, os comerciantes italianos estavam profundamente envolvidos com a economia e, por consequência, com a política bizantina. Sendo assim, tentativas de removê-los, como a realizada pelo imperador Manuel I Comneno (1143-1180) em 1171, não foram bem sucedidas e resultaram em ainda mais concessões (ANGOLD, 1997, p. 226-233).

Resumindo, a partir do século XI, o espaço mediterrânico ficou cada vez mais conectado e complexo. Esses desenvolvimentos forçaram os bizantinos a reconsiderarem sua posição no mundo e sua relação com ele. Embora tenham tentado criar novas estratégias para lidar com esse contexto cambiante, sobre as quais falaremos na próxima parte desse artigo, elas não foram bem sucedidas. As pressões vindas de todas as direções e estruturas sócio-políticas internas que davam espaço para períodos de extrema instabilidade política convergiram em 1203, quando a Quarta Cruzada, convencida a se desviar para Constantinopla para restabelecer um membro deposto da dinastia Ângelo (1185-1204) no trono, acabou saqueando a capital bizantina em 1204. Com isso, o Império Bizantino foi tomado e dividido entre os líderes da Quarta Cruzada. O legado bizantino foi preservado em estados fundados por descendentes de dinastias imperiais bizantinas, como em Épiro, Trebizonda e Nicéia, e Constantinopla foi retomada por Miguel VIII Paleológo (1259-1281), o imperador de

Nicéia, em 1261. Ainda assim, esse evento marcou um rompimento em diversos aspectos. O Império Bizantino restabelecido por Miguel VIII era bem diferente daquele que existiu até 1204.

Bizantinos e sua identidade

Quem realmente eram os bizantinos?

Essa questão é complexa e antiga, mais antiga que os próprios estudos bizantinos. Os bizantinos se nomeavam "romanos" (*rhomaioi*, em grego). Similarmente, os árabes os chamavam de *rumi* e o território bizantino de *Rum*. Os cristãos ocidentais, no entanto, negavam a romanidade dos bizantinos chamando-os de *graeci*, "gregos" em latim. O próprio gentílico "bizantino" foi uma criação posterior de acadêmicos ocidentais que não se sentiram à vontade em chamar aquela sociedade e sua cultura de grega ou de romana (KALDELLIS, 2019, p. 3-37).

Os problemas relacionados à busca da identidade bizantina têm as tradicionais características causadas pela distância cronológica e por ideias preconcebidas. Os primeiros bizantinistas idealizavam Roma e os romanos, além de possuírem uma série de preconceitos sobre Bizâncio. Na verdade, a identidade romana – como toda e qualquer identidade – estava, ao longo de sua história, num constante processo de mudança, adaptação e renegociação. Embora a cidadania romana fosse originalmente limitada aos habitantes livres de sexo masculino da cidade de Roma, os romanos sempre foram bastante gregários com relação à naturalização e a expansão de sua cidadania, muito mais do que as cidades-estados da Grécia, que somente concediam cidadania a não-cidadãos de forma extraordinária. Esse fator contribuiu fortemente para a expansão de Roma, pois, desse modo, os interesses, assim como as ambições, de Roma se tornavam também a dos povos conquistados (BEARD, 2015, p. 66-69; BURBANK; COOPER, 2010, p. 29-30, p. 39). Essa ampliação gradual, porém constante, da cidadania romana atingiu seu clímax com o édito de Caracala de 212 pelo qual

todos os homens livres que viviam no Império se tornaram cidadãos romanos. Contudo, o status legal como cidadão, embora importante para formação de identidades, não era o único fator determinante. Era possível ser cidadão romano e, ao mesmo tempo, ser grego, egípcio ou sírio. Um fator chave para a formação da identidade romana medieval, ou "bizantina" como se prefere atualmente, foi a mudança do centro político do império para o oriente com a fundação de Constantinopla. Com isso, o grego gradativamente substituiu o latim como o idioma do poder e da lei. A cristianização, por fim, concluiu a associação entre Helenismo e o Império. Os cristãos se apropriaram do legado cultural helenístico como instrumento para debate teológico e interpretaram a fundação de Constantinopla como o surgimento de uma nova Roma, livre do passado pagão e habitada por um imperador cristão (BECK, 1994, p. 27-28). A partir de então desaparece qualquer conflito entre o helenismo e a identidade romana. O primeiro perde qualquer traço de identidade étnica, passando a ser ligado ao paganismo ou a um "cânone" literário que servia de referência de estilo e bom-gosto (KALDELLIS, 2007).

Uma evidência interessante desse desenvolvimento é a produção historiográfica bizantina. Havia um gênero literário, conhecido hoje como crônicas, nas quais eram narrados os eventos desde a criação do mundo. Essas obras eram geralmente coletâneas de outras obras, que eram resumidas e estilisticamente unificadas pelo autor. Somente as partes finais, que tratam de períodos mais recentes, poderiam ser – mas não necessariamente eram – contribuições originais do autor. Essas obras são interessantes, pois expõem claramente o que os bizantinos consideravam como parte de seu passado coletivo e por consequência apresentam traços importantes da identidade bizantina. As crônicas mundiais foram esforços dos bizantinos em associar a História da Salvação baseada no Antigo e no Novo Testamento com a História do Império Romano. Dessa forma, foi muito conveniente que Jesus Cristo tivesse nascido durante o reinado de Augusto (27 a.C - 14 d.C.),

o primeiro imperador romano. Ideólogos cristãos, como Eusébio de Cesareia (260/265 - 339/340), viram nisso uma sincronia divina: assim como Augusto foi alçado ao poder para renovar a República Romana, Jesus Cristo fora crucificado para renovar o mundo. A partir desse ponto, a História da Salvação e a História do Império Romano se fundem (BECK, 1994, p. 21-22.).

Num primeiro momento, a relação entre a Igreja e Roma era de conflito devido às perseguições, mas Constantino I e seu édito da tolerância representou um segundo ponto de inflexão: o Império se cristianizou e os romanos se tornaram o novo povo eleito, a Nova Israel, uma vez que o primeiro povo eleito, os judeus, teria falhado em reconhecer o Messias. Curiosamente, até o século VI, foram produzidas histórias eclesiásticas, na qual o tema central é o passado da Igreja Cristã. Posteriormente, elas deixaram de ser produzidas. A razão foi provavelmente que a história da Igreja e a história do Império não podiam mais ser diferenciadas. Um detalhe interessante é que, nessa construção do passado dos bizantinos, o espaço para Grécia Clássica é bem pequeno, quando não inexistente, embora seu legado cultural estivesse presente nas escolhas estéticas, no idioma utilizado e nos modelos que serviram de inspiração para tais obras (KALDELLIS, 2012, p. 211-213).

A relação dos bizantinos com o legado da Grécia Clássica – sua literatura, arte e filosofia – foi, por muito tempo, ambígua. Por um lado, era base da cultura da elite bizantina, pois desde muito cedo os bizantinos (de elite) eram introduzidos à produção literária e filosófica grega filtrada pela Segunda Sofística para, sobretudo, aprender a mimetizar o idioma e o estilo com os quais essas obras foram escritas. Entretanto, o conteúdo delas era algo mais problemático. As obras literárias, sendo inspiradas em temas mitológicos pagãos, podiam expressar uma moralidade oposta da cristã e por isso representar um risco aos seus leitores, principalmente quando eles eram jovens. Já as obras filosóficas eram ainda mais perigosas, pois poderiam trabalhar

com conceitos metafísicos que contestavam dogmas cristãos básicos. Sendo assim, os bizantinos criaram uma série de estratégias para contornar esses riscos: uma delas foi, como já mencionado, lidar com elas simplesmente como modelo de estilo, a outra foi tratar o seu conteúdo de uma forma metafórica e, dessa forma, cristianizá-lo. Porém, alguns letrados bizantinos, principalmente a partir do século XI, não limitaram a leitura dessas obras somente como fonte de estilo ou de metáforas cristãs, mas se interessaram pelo conteúdo delas buscando dialogar com os argumentos e as intenções de seus autores. Isso gerou acusações de paganismo, e autores, como Miguel Pselo e João Ítalo, ambos do século XI, foram obrigados a enfrentar processos e a apresentar profissões de fés em tribunais civis e eclesiásticos (KALDELLIS, 2007, p. 120-316).

É interessante que o termo bizantino para pagão era *hellén* ou "heleno", que era o gentílico usado para descrever os gregos, ganhou no vocabulário cristão o sentido de pagão, não somente aqueles que cultuavam os deuses da Grécia Clássica, mas qualquer tipo de culto não-cristão. Logo, esse termo ganhou múltiplos sentidos: ele era usado para descrever os habitantes da região de *Hellas*, a Grécia Histórica, para falar sobre os gregos da Antiguidade e como termo técnico para definir pagãos (KALDELLIS, 2007, p. 184-186).

Se o desenvolvimento de reflexão filosófica inspirada em modelos da Antiguidade surgido no século XI possa ter sido abortado, a produção literária bizantina deu um claro salto de qualidade e variedade nos séculos seguintes. A ascensão da Dinastia dos Comnenos (1081-1185) deu origem a uma aristocracia principesca extremamente interessada em patrocinar obras que celebrassem a si própria e seu estilo de vida. Isso incentivou o surgimento de uma elite literária a serviço da aristocracia imperial que, para satisfazer tal demanda, trabalhou intensamente e numa intensidade inédita com os modelos gregos e romanos vindos da Antiguidade. Anteriormente, o estudo das obras da Antiguidade era parte da formação da burocracia estatal, para isso

bastava um conhecimento superficial de tais obras. Observa-se a partir desse momento o surgimento de intelectuais, como Ana Comnena, Niceta Coniates, Teodoro Pródromo e Eustácio de Tessalônica, todos ativos no século XII, que podem ser descritos com justiça como os primeiros classicistas da História, pois eram capazes de lidar com o legado helênico e romano clássico em seus diversos níveis. Esses autores produziram suas próprias obras originais inspiradas nos modelos da Antiguidade que eles conheciam tão bem. (KALDELLIS, 2007, p. 225-316).

O empenho intenso com a literatura grega criou entre os autores bizantinos uma noção de continuidade e um sentimento de ligação espiritual entre os literatos romano-medievais e aqueles da Antiguidade. As impressões de Miguel Coniates (1138-1222), quando ele assumiu o posto de bispo de Atenas, exemplifica isso: ele desdenhou a Atenas real, uma pequena vila em ruínas habitada por pessoas rústicas, mas celebrou a Atenas da Antiguidade por ele idealizada, habitada por pessoas com quem ele tinha muito mais em comum do que os atenienses da Idade Média (KALDELLIS, 2007, p. 317-334).

Os eventos da virada do século XII para o XIII resultaram em desenvolvimentos importantes para a identidade bizantina. O Império Bizantino fragmentou-se com fim da Dinastia dos Comnenos. Os seus sucessores, os imperadores da Dinastia Ângelo (1185-1204), embora aparentados com os Comnenos, não eram politicamente fortes o suficiente. Portanto, elites das províncias não sentiam mais a necessidade de ser politicamente leais ao governo imperial em Constantinopla. Da mesma forma, outros representantes da elite principesca Comnena acreditavam ter direito ao poder imperial. Nesse cenário de crescente tumulto político e de certa forma motivado por ele, a Quarta Cruzada conquistou Constantinopla e pôs parte considerável dos bizantinos sob o domínio dos cruzados.

Os eventos acima mencionados impactaram as formas como os bizantinos compreendiam sua identidade. Desde que Carlos Magno

(774-814) foi coroado "imperador dos romanos" em Roma no dia do natal do ano 800, os bizantinos competiam com uma reinvindicação paralela do legado imperial romano. Por muito tempo, isso não foi um tema que preocupava os bizantinos, além de eventuais rusgas diplomáticas quando enviados vindos do Ocidente teimavam em chamar o imperador bizantino de "imperador dos gregos". A situação se alterou com a Quarta Cruzada, pois os bizantinos tiveram de fazer frente às ideologias e discursos de seus conquistadores que insistiam em se apresentar como herdeiros de Roma e em chamar os bizantinos de *graeci*. Além do mais, o desaparecimento da entidade política imperial significou o fim de um importante ponto de referência que conectava os bizantinos a sua identidade romana. Esses fatores forçaram uma renegociação de sua identidade.

Sendo identificados pelos seus conquistadores como "gregos", membros da elite como o imperador do enclave bizantino em Nicéia, Teodoro II Lascaris (1254-1258), e o patriarca em exílio também em Nicéia, Germano II (1223–1240), defenderam uma ligação com a Grécia Antiga que ia além de uma continuidade no campo das letras e da cultura, mas no nível étnico. Assim, esse rótulo inicialmente negativo, criado pelos cristãos latinos para negar aos bizantinos a identidade romana e para indicar sua decadência moral, foi relido por aqueles de forma positiva: os bizantinos, além de romanos, por serem filiados à entidade política criada por Rômulo e refundada por Augusto, eram descendentes da Grécia de Platão, Péricles e Alexandre, o Grande. (KALDELLIS, 2007, p. 317-388, ANGELOV, 2007, p. 95-98).

Figura de destaque no ambiente intelectual dos últimos anos de Bizâncio, Gemisto Pléton (1360-1452) foi um importante nome nesse movimento. Pléton estava estabelecido em Mistra, a capital do Despotado da Moréia, um apanágio imperial localizado no Peloponeso e governado por representantes da Dinastia Paleólogo. Enquanto Bizâncio lutava por sua sobrevivência, Mistra se tornou um centro de intensa atividade intelectual, albergando figuras importantes como Bessárion

(1399/1400-1472), que se tornaria cardeal católico e por pouco fora eleito papa, e Jorge Escolário (1400/1405-1472), eleito Patriarca de Constantinopla por Maomé II (1451-1481), sultão otomano que conquistou Constantinopla em 1453.

Inspirado pela localização de Mistra, perto da Esparta da Antiguidade, Pléton concebeu um modelo político profundamente inspirado por Platão, no qual o indivíduo era totalmente subordinado ao Estado e que toda terra era pública. Ele também sublinhou como nenhum outro a identidade grega da região onde vivia, pois o Peloponeso seria a região mais quintessencialmente grega de todas. Numa obra que fora destruída por seu colega e depois patriarca Jorge Escolário, Pléton defendeu o abandono do Cristianismo e o retorno do culto do panteão grego baseado numa teologia e moralidade inspirada por Platão e Zoroastro (NICOL, 1972, p. 342-346).

Embora Pléton fosse admirado por seus pares, suas ideias eram revolucionárias demais para serem adotadas na prática, pois isso significaria abandonar a identidade romana. Mesmo nesses últimos anos, os bizantinos não deixaram de se identificar como romanos e se sentirem profundamente ligados às tradições políticas imperiais romanas. Ela é mantida mesmo depois da conquista otomana. Os anos sob domínio cruzado possibilitaram a existência de uma identidade romana independente da filiação política: ser romano era falar o idioma grego, ser cristão-ortodoxo e manter hábitos e costumes identificados como sendo essencialmente "romanos". Além do mais, a política de *dhimmi*, que dava as comunidades religiosas sob o domínio otomano um grau de autonomia em troca de pagamento de uma carga maior de impostos, não incentivava a assimilação de povos conquistados, embora conversões ao Islamismo não fossem incomuns. Isso permitiu a manutenção das identidades gregas e romanas, com aparente preponderância da última, até o ressurgimento do movimento nacional grego que irá resultar na Independência da Grécia em 1821.

Impacto na formação de docentes

O sumário acima apresentado trata de temas, sociedades e espaços normalmente ignorados em salas de aula do país de todos os níveis. Porém, ele toca num ponto transversal priorizado pela nova BNCC: a relação entre tempo e espaço. Segundo esse documento, uma das competências a serem desenvolvidas pelas Ciências Humanas para o Ensino Fundamental é "comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados (BNCC, 2018, p. 357)." No Ensino Médio, o aluno deve aprender "analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações (BNCC, 2018, p. 570)" e que a percepção humana de espaços geográficos são historicamente condicionados e não-lineares (BNCC, 2018, p. 353). Eles estão associados à movimentação de diferentes povos e sociedades e dão lugar a convivências e conflitos (BNCC, 2018, p. 563). Nessa direção, o BNCC diz que é importante tratar de dicotomias como a de "Ocidente e Oriente" e "Auge e Declínio", pois ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas, de um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história (BNCC, 2018, p. 400).

Os desenvolvimentos históricos em Bizâncio entre os anos 1000 e 1453 analisados acima ilustram claramente o que a BNCC afirma sobre a relação entre espaço e tempo, pois foi observado como processos globais sincrônicos e interconectados de movimentos de população em massa e expansão do comércio inter-regional a partir do século XI resultaram no ressurgimento do Mediterrâneo como espaço de contato e disputas constantes. Se os francos e abássidas mal tinham contato uns com os outros no século IX além de esparsas trocas diplomáticas,

a partir do século XI o que acontecia na Síria tinha impactos políticos e econômicos diretos na França.

Para Bizâncio, essas mudanças significaram uma reconfiguração de seu espaço, pois os bizantinos tiveram que aceitar a existência de entidades políticas turcas na Anatólia, até então, parte central do território bizantino, e reinos cruzados francos na Palestina e na Síria. Eles foram forçados não somente a se reposicionar em relação a forças externas, mas também a renegociar sua própria identidade. Até esse ponto, não havia insegurança com relação ao legado romano dos bizantinos. A "recriação" do Império Romano no Ocidente com Carlos Magno não questionou essa certeza. Os carolíngios, assim como os Otônidas e os Salianos depois deles, estavam distantes demais para ser um desafio para os bizantinos. Igualmente, não era reconhecida a legitimidade do Papado para coroar imperadores romanos. Como percebemos, a crescente presença latina no Oriente do Mediterrâneo resultante das cruzadas e da crescente atividade comercial, culminando com a Quarta Cruzada e o Saque de Constantinopla, pressionou os bizantinos não somente a lidar seriamente com a reinvindicação dos cristãos latinos ao legado romano, mas também a reinterpretar o que era ser "grego".

Além da conexão com os pontos transversais enfatizados pelo BNCC, os processos históricos analisados ocorreram numa região de grande importância geopolítica. Os Balcãs testemunharam recentes guerras e limpezas étnicas em períodos recentes. Desde ano de 2001, o Oriente Médio se tornou o foco de atenção do mundo desde que os Estados Unidos da América declararam sua "Guerra ao Terror". Inicialmente limitada ao Afeganistão e Iraque, ela resultou na desestabilização de toda região. Hoje vemos atores novos, como a China, e outros não tão novos, como a Rússia e a Turquia, tentando tirar vantagem dessa instabilidade para expandir suas respectivas áreas de influência. A última destaca-se, pois, a Turquia sob a presidência de Recep Tayyip Erdoğan tem adotado uma política externa

mais agressiva e ambiciosa e legitimada por um discurso "neo-otomanista".

Os Otomanos foram uma dinastia turca surgida na Bitína, região central da Anatólia, no século XIII. No século XVII, o Império fundado por essa linhagem estendia-se da Hungria ao Iraque. Porém, enfraqueceu-se rapidamente no século seguinte, sendo desmembrado no XIX, seja pelo surgimento de movimentos nacionais locais, seja por anexações por potências estrangeiras. Com o surgimento da República Turca em 1924, os otomanos passaram a ser vistos, ao menos no discurso oficial republicano, como símbolo de decadência e atraso, ao mesmo tempo em que a Turquia se reformava seguindo modelos europeus. Com uma plataforma religiosa e antiocidental, Erdoğan e seu partido AK (Justiça e Desenvolvimento), no poder desde 2002, reabilitaram os otomanos, mas de forma idealizada e adequada aos projetos políticos internos e externos do governo Erdoğan. Internamente, o legado otomano serve para mobilizar a militância pró-governo através de medidas como a reconversão do Museu de Santa Sofia em mesquita. Esse edifício, construído como uma basílica cristã por ordem do imperador bizantino Justiniano (525-565), fora convertida em mesquita pelo sultão otomano Maomé II quando Constantinopla foi tomada pelos exércitos otomanos em 1453. Santa Sofia foi posteriormente transformada em museu em 1935 por Kemal Ataturk, o primeiro presidente da República Turca. Ao reconverter esse monumento em mesquita, Erdoğan e seus apoiadores ao mesmo tempo criam uma ponte entre o governo atual e o famoso sultão otomano, nesse contexto relido como líder de turcos muçulmanos impondo uma derrota sobre cristãos europeus, e fazem uma clara manifestação contra a laicidade, que era base da República fundada por Ataturk. A releitura idealizada dos otomanos pelo governo turco serve também para legitimar a política externa de Erdoğan que é muito mais ambiciosa do que de seus antecessores, resultando no envolvimento turco nas guerras civis na Síria e na Líbia.

Sobre o autor:

Investigador de pós-doutorado no Instituto de Investigações Filológicas na Universidade Nacional Autônoma do México na Cidade do México. Entre 2013 e 2018, realizou um doutorado em Estudos Bizantinos na Universidade Johannes Gutenberg de Mainz financiado pelo DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). Possui Graduação em História (2002/2007) e Mestrado em História - Linha de Pesquisa Cultura e Poder - (2008/2010) pela Universidade Federal do Paraná. É membro da Sociedade Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), do Comité Argentino de Estudios Bizantinos (CAEB) e da Deutsche Arbeitsgemeinschaft zur Förderung Byzantinischer Studien (DAFBS). Produção focada em representação, exercício, partilha e contestação de poder, ideologia e historiografia no período médio bizantino (863-1204). Administrador do site imperiobizantino.com.br, primeiro site em português de divulgação de conhecimentos sobre Bizâncio ao público leigo.

Referências

Angelov, Dimiter. **Imperial Ideology and Political Thought in Byzantium, 1204-1330**. Nova York: Cambridge University Press, 2007.

ANGOLD, Michael. **The Byzantine Empire: A Political History (1025-1204)**. Second Edition. Londres, Nova York: Longman, 1997.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BEARD, Mary. **SPQR: A History of Ancient Rome**. Londres: Profile, 2015.

BECK, Hans-Georg. **Das byzantinische Jahrtausend**. Munique: Beck, 1994.

BEIHAMMER, Alexander Daniel. ***Byzantium and the Emergence of the Muslim-Turkish Anatolia, ca. 1040–1130***. Londres, Nova York: Routledge, 2017.

BURBANK, Jane; COOPER, Frederick. ***E*mpires in World History: Power and Politics of Difference**. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2010.

CHEYNET, Jean-Claude. **Pouvoir et Contestations à Byzance (963-1210)**. Paris: Publications de la Sorbonne, 1996.

DIAS, João Vicente de Medeiros Publio; BERTOLI, André Luiz. O discurso da dissensão e da união nas cruzadas no oriente. **Opsis**, Vol. 11, p. 234-251, 2011.

HILSDALE, Cecily J. **Byzantine Art and Diplomacy in an Age of Decline**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2014.

KALDELLIS, Anthony. **Hellenism in Byzantium: Transformations of Greek Identity and the Reception of the Classical Tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KALDELLIS, Anthony. Byzantine Historical Writing, 500-900. In: **Oxford History of Historical Writing**. V. 2: 400-1400. S. Foot e C. Robinson (org.). Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 201-217.

KALDELLIS, Anthony. **Streams of Gold, Rivers of Blood: The Rise and Fall of Byzantium, 955 A.D. to the First Crusade**. Nova York: Oxford University Press, 2017.

KALDELLIS, Anthony. **Romanland: Ethnicity and Empire in Byzantium**. Cambridge: Harvard University Press, 2019.

KAZHDAN, Alexander; EPSTEIN, Ann Wharton. **Change in Byzantine Culture in the Eleventh and Twelfth Centuries**. Berkeley, Los Angeles, Londres: University of California Press, 1985.

KOROBEINIKOV, D. A. Raiders and Neighbors. The Turks (1040-1304). In: **The Cambridge History of the Byzantine Empire, c. 500-1492**. Jonathan Shepard (Org.). Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 693-727.

LOUD, G. A. **The Age of Robert Guiscard: Southern Italy and the Northern Conquest**. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

MULLETT, Margaret. **Theophylact of Ochrid: Reading the letter of a Byzantine Archbishop**. Aldershot: Ashgate, 1997.

OUSTERHAMMEL, Jürgen. Weltgeschichte. In: **Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe**. Steffan Jordan (Org.). Estugarda: Reclam, 2002, p. 320-325.

THEOTOKIS, Georgios. **The Norman Campaigns in the Balkans, 1081-1108**. Woodbridge: The Boydel Press, 2014.

De anglo-saxões a ingleses

O processo de construção da *Englalond* (séculos IX-XI) na formação de professores e no ensino de história

Isabela Albuquerque

Introdução

No segundo semestre de 2019, a *International Society of Anglo-Saxonists* (ISAS) decidiu mudar seu nome para *International Society for the Study of Early Medieval England* (ISSEME), após discurso da vice-presidente Mary Rambaran-Olm, seguido de sua saída do cargo. Dando sequência a esse episódio, houve um intenso debate na rede social *Twitter*, no qual diversos pesquisadores, principalmente da academia americana, vinham justificar o porquê do abandono do termo: a conotação do vocábulo "anglo-saxão" era deveras problemática e seu uso em discursos não acadêmicos vinculava-o a grupo "white supremacists".[1] A tamanha repercussão que o debate tomou dentro da academia nos leva a refletir acerca das terminologias utilizadas no campo das humanidades, no nosso caso específico, do historiográfico, bem como das apropriações e dos usos do passado no medievo.

O que comumente definimos hoje como Inglaterra anglo-saxônica corresponde a um período que abarca cerca de 600 anos, das migrações germânicas que resultaram na ocupação da ilha até a invasão dos normandos liderados por Guilherme I, em 1066. Iniciou-se, portanto,

1. Em seu site, o ISSEME publicou uma nota explicando o porquê do abandono do termo anglo-saxão. Disponível em https://www.isasweb.net/AS.html. Acesso em: 6 jul. 2020.

a partir de uma ruptura com o final da *pax romana* na Britânia e com o prelúdio das migrações germânicas, um processo conhecido como *adventus Saxonum* (a chegada dos saxões). Apesar da alusão a saxões, esses povos são identificados nas fontes como pertencentes a outros troncos germânicos distintos, tais como anglos, jutos e frísios (REYNOLDS, 1985, p. 414) e a referência à *adventus* desempenhou um papel importante enquanto um marco na ilha, subsidiando elementos identitários proveitosos para os povos germânicos insulares (MICHELLET, 2017, p. 3).

É consenso entre os especialistas que o período entre os séculos V-XI é demasiado longo e marcado por uma série de transformações para ser abarcado como coeso e homogêneo. Todavia, precisamos de um ponto de partida para nossa discussão. Os debates acerca das apropriações e do uso do termo "anglo-saxão" nos levam a refletir sobre como os povos da ilha estavam organizados e a indagação: quem eram os povos anglo-saxões? Com que objetivos o termo "anglo-saxão" é utilizado nos dias de hoje? Será que os sujeitos do período referiam a si mesmos como anglo-saxões ou ao seu território como anglo-saxônico? A partir desses questionamentos, buscaremos identificar quem eram os anglo-saxões e como se deu a organização do reino da Inglaterra nesse período.

Quais as relações entre Inglaterra anglo-saxônica e a BNCC?

A área de História Antiga e Medieval, sobretudo da última, foi alvo de intensos debates em 2015, no momento da elaboração do texto inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual suprimiu os conteúdos relativos à história medieval da Educação Básica. Tal atitude gerou uma intensa movimentação dos medievalistas e das organizações que estudam o período, levando à recuada em tal decisão e à proposta da elaboração de um novo documento.

Logo no início da BNCC, há a referência a três categorias básicas na área das Ciências Humanas: tempo, espaço e movimento (BNCC, 2015, p. 353). Tempo e espaço não são meros coadjuvantes do processo histórico, numa espécie de pano de fundo ou mera contextualização de onde e quando um fato histórico se desenrola, mas categorias estruturantes dentro da disciplina, onde é construído o objeto de análise do pesquisador.

Num contexto em que tanto discutimos a importância – e com toda razão! – na ampliação dos currículos escolares para que os mesmos contemplem história da África e dos afrobrasileiros, assim como história indígena, qual a relevância em se estudar a Inglaterra Anglo-Saxônica na Educação Básica? O que esse conteúdo acrescenta de substancial ao nosso contexto e à realidade brasileira? O ensino de história não deve estar amarrado a referenciais que remetam apenas a nossa identidade enquanto povo, mas também que permitam que os estudantes brasileiros tracem comparações com o restante do mundo, valendo-se de uma perspectiva global.

Um dos primeiros aspectos que merecem destaque quanto às competências traçadas na BNCC para a disciplina de História no Ensino Fundamental é:

> Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (BNCC, 2015, p. 402).

O excerto anterior destaca as relações entre história, tempo e espaço. Entretanto, a ideia de que as sociedades humanas estão marcadas por dinâmicas próprias, a partir das quais estruturam suas próprias narrativas a respeito de um determinado período ou evento permanece ainda um tanto nebulosa para muitos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Repensar a história como disciplina envolve

mais do que apenas elementos tais como conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos, mas também envolve um elemento central da nossa disciplina: a concepção de tempo (NADAI; BITTENCOURT, 2001, p. 74).

Os reveses com relação à categoria tempo e o medievo não são diferentes dos descritos no parágrafo anterior. Compreender o tempo histórico é também captar as passagens, dinâmicas, nuances e os usos e apropriações sobre o mesmo. As relações entre o medievo e a contemporaneidade não estão amarradas por um simples fio condutor que une passado e presente, mas imbricados também nas apropriações feitas valendo-se de narrativas sobre a Idade Média.

Nesse sentido, destacamos a importância da escolha das estratégias a serem utilizadas, para que as mesmas estejam alinhadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula e estes em consonância com os objetivos pedagógicos aos quais se almeja chegar, pois o sentido do ensino de História na escola reside no fato de fornecer as ferramentas necessárias para que possamos compreender as sociedades humanas (ZASLAVSKY, 2010, p. 235).

Neste caso específico, uma ferramenta que pode vir a ser útil para se abordar o conteúdo de Inglaterra Anglo-Saxônica é a história comparada. O próprio texto da BNCC salienta que "Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos." (BNCC, 2015, p. 397), bem como reforça a importância da comparação para melhor ver o Outro (BNCC, 2015, p. 399). Dessa forma, a história comparada pode vir a fornecer os subsídios necessários para despertar o interesse sobre um determinado assunto ou tema e auxiliá-lo no processo de aproximação de sua experiência histórica a de outros sujeitos. Dentro dos estudos medievais, ao abordarmos temáticas relacionadas ao contexto da Península Ibérica – e mais especificamente sobre Portugal, por exemplo – reconhecemos de certa forma uma herança, em função dos laços que o Brasil conserva com o país europeu. Todavia, o território da Inglaterra anglo-saxônica representa

o Outro, o distante, com língua, hábitos e costumes que se distanciam da nossa experiência histórica. É justamente nessa relação de alteridade que trabalhar tal conteúdo traz à luz demandas importantes dentro da disciplina.

Voltando ao método comparativo, este exerce, ainda, um papel importante no questionamento de modelos prévios de explicações históricas, trazendo um objeto à nova luz ou a novas problemáticas, haja vista que explicações já consolidadas muitas vezes tendem a não serem revistas (CARDOSO; BRIGNOLI, 1981, p. 412). Elencando a história comparada e os pressupostos da BNCC, uma estratégia utilizada em sala de aula para despertar a atenção dos estudantes da Educação Básica pode ser justamente estabelecer comparações entre a atual Inglaterra e a do período anglo-saxônico. Afinal, tendo em vista que esta porção do território insular faz parte do Reino Unido, teria este se iniciado no período medieval? Seriam os ingleses dos nossos dias descendentes desses povos intitulados "anglo-saxônicos"?

Seguindo a adoção do método comparativo, uma indagação bastante pertinente a ser feita junto aos alunos reside no conceito de *reino* nos dias de hoje e no medievo, enfocando os seus primeiros séculos. Dentro dos anos finais do Ensino Fundamental, um dos procedimentos considerados importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem da BNCC é:

> Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BNCC, 2015, p. 416).

A fim de trabalharmos tais habilidades nos estudantes da Educação Básica, no que concerne à interpretação de um mesmo fenômeno em tempos distintos, faz-se mister que seja apresentado aos mesmos um breve panorama da situação política e militar da ilha, desde a saída das

legiões romanas e da desagregação do Império Romano até a chegada dos primeiros grupos germânicos e a sua organização enquanto um reino.

No ano de 455, segundo o MS A da *Crônica Anglo-Saxônica*,[2] os recém-chegados irmãos Hengst e Horsa, oriundos do tronco germânico dos anglos, lutaram contra Vortigern, um dos reis da antiga província romana da Britânia. Nessa batalha, Horsa foi morto e seu irmão Hengst e depois dele seu filho Æsc recebeu o reino (*rice*, em inglês antigo).

Todavia, será possível abordarmos a região, em meados do século V, já com um reino dos anglo-saxões? Certamente não. A obsessão pela busca da unificação da Inglaterra por muito tempo não permitiu que os historiadores enxergassem com clareza o desenvolvimento político dos primeiros séculos da Inglaterra anglo-saxônica e acabaram perdendo de vista que a própria construção do poder régio é algo paulatino, desenrolado como um processo (WORMALD, 1994, p. 4).

As leituras acerca do medievo inglês, sobretudo do período chamado anglo-saxônico, sofreram um processo de apropriação durante a Inglaterra Vitoriana, na segunda metade do século XIX. O culto vitoriano à história inglesa foi particularmente vívido na idealização de Alfred (871-899), rei de Wessex, e na leitura de que o mesmo representava uma proto identidade inglesa (DELLHEIM, 2004, p. 73), ao mesmo tempo em que seus biógrafos do XIX, como Walter Beasant e Charles Plummer, representavam-no como o primeiro inglês, fundador da Marinha e da grandeza do Império Britânico (ABELS, 1998, p. 5). Não seria exagerado afirmar que a boa parte das concepções que herdamos sobre o medievo são provenientes de uma tradição

2. Crônica Anglo-Saxônica é um termo convencionalmente aplicado por pesquisadores modernos a uma série de anais e crônicas produzidos, compilados e organizados a partir do final do século IX, por volta do ano 890, em diferentes regiões da Inglaterra. Ao todo são 8 manuscritos escritos em inglês antigo e apenas com tradução latina. Apesar de ter sido um texto inspirado numa série de eventos anteriores ao século IX, o documento só começou a ser compilado em Wessex durante o reinado de Alfred (871-899).

historiográfica do século XIX, que identificavam no período medieval e em seus grupos étnicos a gênese de seus Estados Nacionais, e, dessa forma, buscavam dar coesão aos povos que compunham suas fronteiras. O Estado Nacional é, portanto, uma comunidade imaginada, no qual as tradições, os símbolos e os heróis, por exemplo, são criados, a fim de legitimar este mesmo Estado (ANDERSON, 2008).

Analisando, portanto, o mesmo conceito de reino em três perspectivas históricas distintas (o século V, o período alfrediano e a Inglaterra vitoriana) não se pode afirmar que os mesmos podem ser interpretados à luz dos mesmos mecanismos. Apesar da compilação e da produção de diversas dessas obras – e nisso podemos incluir a *Crônica* – terem sido feitas a partir de finais do século IX na corte de Alfred, muitos desses textos possuem traços de oralidade, o que só reforça a tese de que foram compilados posteriormente à sua circulação (CUBITT, 2006, p. 205).

Tomando como base o conteúdo de Inglaterra Anglo-Saxônica para os anos finais do Ensino Fundamental e os pressupostos da história comparada, ao contrastarmos o conceito de reino, as reflexões com os estudantes devem levar ao caminho de que um mesmo conceito não é atemporal, mas deve vir acompanhado de profundas indagações e análises acerca de quando foi concebido e em como o mesmo pode ser manipulado para legitimar sua construção no tempo presente. O passado é passível de interpretações e o período anglo-saxônico sofreu essa releitura pelo período vitoriano, assim como o passado anglo-saxônico do século V também foi reinterpretado pelos intelectuais da corte alfrediana a partir de finais do século IX. Dessa forma, é importante reforçar junto aos alunos que o que chamamos hoje de Inglaterra não representa um reflexo dos primeiros reinos de origem anglo-saxônica no momento da presença germânica na ilha e nem é uma herdeira direta do território insular dos séculos V-IX.

Para além da Europa continental: abordando os reinos da Inglaterra anglo-saxônica na graduação à luz do conceito de etnicidade

Apesar de recentes movimentos dentro da medievalística no Brasil e no mundo, os cursos de graduação em História de nosso país ainda estão marcados por concepções de uma Idade Média tipicamente ocidentalizada, eurocêntrica, assinalado por um viés francófono - principalmente por conta da nossa tradição historiográfica francesa (ALBUQUERQUE, 2020, p. 27). Na bibliografia de cursos de História pelo Brasil incluem-se títulos consagrados de medievalistas franceses (como Jacques Le Goff e Jérôme Baschet, por exemplo), mas, em função da ausência de obras sobre Inglaterra anglo-saxônica em língua portuguesa, o território insular é muitas vezes abordado como mero apêndice dentro do contexto do Ocidente medieval ou como parte da "periferia" da Europa cristã, já que França, Alemanha e Itália compunham o coração do continente (LE GOFF, 2007, p. 62). Outra prática recorrente em alguns currículos é privilegiar os séculos finais do medievo, tradicionalmente conhecido como Baixa Idade Média, de forma que o período anglo-saxônico acaba sendo composto por nada mais que uma série de reinos, divididos e marcados por disputas, ansiando pela centralização política de Guilherme I, duque da Normandia, a partir dos desdobramentos políticos da invasão normanda ano de 1066. Dentro dessa perspectiva, o passado insular entre os séculos VI-XI representa uma espécie de antessala da Inglaterra medieval normanda e angevina, períodos de maior relevância dentro da medievalística.

Em função desses elementos, o contexto insular no que Hilário Franco Júnior chamou de Primeira Idade Média (séculos IV-VIII) acaba sendo negligenciado e restrito ao tema de migrações dos grupos germânicos e a sua ocupação a ilha. Um exemplo é o livro *A Antiguidade Tardia: Roma e as Monarquias Romano-Bárbaras numa época de transformações (séculos II-VIII)*, do historiador brasileiro Renan Frighetto, no qual, no capítulo IV intitulado *Da barbárie à civilização: os bárbaros e a sua integração no mundo imperial romano (séculos IV-VIII)*, há um subtópico sobre

o mundo insular sob o título de *Os saxões e a Britânia* (p. 164-166). A abordagem de Frighetto – inclusive por não ser especialista no tema – é superficial e utiliza ainda conceitos que, além de problematizados, já foram inclusive demovidos pela historiografia, como o de heptarquia.

Em algumas obras de referência brasileiras, o termo heptarquia frequentemente é mencionado. O conceito foi criado no século XII pelo clérigo Henrique de Huntingdon (c.1088-c.1154), em sua obra *Historia Anglorum* (c.1129) e remete a uma ideia simplificada do modelo explicativo de Beda sobre os principais povos germânicos da ilha e a região que cada um deles ocupava. Huntingdon define os sete maiores reinos como sendo Kent, Sussex, Wessex, Essex, East Anglia, Mercia e Northumbria. Apesar de ainda ser recorrente nos domínios da história pública,[3] o conceito de heptarquia apresenta uma série de problemas quanto ao seu uso:

> O primeiro deles é que a Inglaterra não era composta apenas de sete reinos, pois, de fato, havia outros reinos menores; o segundo é que nem todos esses reinos eram compostos única e exclusivamente pelos povos em questão, tal como expresso na *Historia Ecclesiatica* de Beda; o terceiro é que essa redução pode dificultar nossa análise de entendimento dos povos da ilha e de sua organização política durante os primeiros tempos medievais. (ALBUQUERQUE, 2017, p. 105).

Com estudantes de graduação, uma abordagem profícua e possível dentro dos estudos sobre Inglaterra medieval seria a de identificar como ocorreu a passagem de uma Britânia para uma Inglaterra anglo-saxônica, bem como a adoção do gentílico "inglês".

---

3. No momento da elaboração deste capítulo, o vocábulo da Wikipedia "Inglaterra anglo-saxã" referia-se ao conceito de heptarquia como uma forma de governo que dominava a Inglaterra no período. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Inglaterra_anglo-sax%C3%A3. Acesso em: 4 ago. 2020.

A formação da identidade enquanto ingleses esteve perpassada por contatos com povos diversos, nos quais podemos vislumbrar relações de alteridade demarcadas entre bretões, anglos, saxões, escandinavos e normandos, numa espécie de grande colcha de retalhos, em que a identidade inglesa foi construída ao longo do medievo.

Assim como ocorreu em outras regiões na fase final do Baixo Império Romano, a ilha da Britânia foi acometida por ataques e incursões, seguidos de ocupação por grupos de substrato germânico, abordados pelas fontes como pertencentes aos anglos, saxões e jutos. Como explicar o termo anglo-saxônico neste contexto? Teriam os grupos da ilha se amalgamado, compondo assim o substrato legado? Para embasarmos nossa discussão, lançamo-nos mão dos conceitos de identidade e etnicidade, bem como sua aplicação dentro da medievalística.

O conceito de etnicidade apresenta-se muitas vezes como um sinônimo de raça – este já ultrapassado e em desuso nas ciências humanas. Entretanto, a etnicidade não é essencialista ou vinculada à natureza humana e, regularmente, o termo é mais utilizado como uma categoria descritiva do que propriamente analítica, com propósitos científicos e acadêmicos (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 85).

Um exemplo é a obra *Stammesbildung und Verfassung. Das Werden der frühmittelalterlichen gentes*, cuja tradução para a língua portuguesa seria *Formação das Tribos e sua constituição. A gênese dos povos da Alta Idade Média*) de Reinhard Wenskus, lançada em 1961, na qual o historiador alemão defende que, na Alta Idade Média, a etnicidade não se trata de um fenômeno estável e atemporal – como se costumava pensar no período –, mas seria datado historicamente e marcado por disputas. Com outras propostas de análise para o conceito de etnicidade, Hans-Werner Goetz afirma que, pelo fato de as *gentes* não se constituírem de unidades estáveis, seria muito mais produtivo investigarmos as transformações que as mesmas sofreram ao longo do período no lugar de buscá-las enquanto gênese dos povos europeus (GOETZ, 2003, p. 4).

Por ser um conceito problemático, há autores – como é o caso de Patrick Geary – que fazem críticas bastante contundentes ao uso do conceito de etnicidade, sobre sua operacionalidade para compreender as sociedades humanas e como melhor trabalhá-lo. Um equívoco dos medievalistas têm sido buscar rastrear determinar grupos étnicos a partir de elementos linguísticos ou da cultura material. O fenômeno da etnicidade só faz sentido à luz dos discursos social e político, vinculados a um contexto específico (GEARY, 2015, p. 2-3), dentro de sua historicidade, pois a constituição de um grupo deve ser entendida, necessariamente, a partir da atividade humana e de seus desdobramentos (POHL, 1991, p. 41). Um grupo étnico, portanto, pode adotar características distintas ao longo do tempo, de acordo com o que melhor lhe convir enquanto tática. À vista disso, abordar o fenômeno da etnicidade não deve ser o objetivo final ao se analisar uma sociedade, mas o ponto de partida, numa espécie de código que precisa ser decifrado para a compreensão dos processos de transformações sociais (GEARY, 2012, p. 17) e por que os mesmos servem de justificativa para projetos políticos de uma aristocracia governante.

Distintamente dos dias de hoje, as fronteiras na Alta Idade Média não representavam territórios, regiões, reinos dos grupos étnicos que as habitavam (GEARY, 2005, p. 53). A etnogênese e a constituição de mitos fundadores dos povos medievais vêm sendo temas relativamente explorados na medievalística. Apesar de referências na documentação a identidades étnicas bem delimitadas, as mesmas não representavam um retrato fiel do que narravam, da mesma forma que nas sociedades anglo-saxônicas eram mais uma forma de justificar a extensão, a influência e o controle político sobre determinado território.

A primeira referência aos povos de origem germânica na *Crônica Anglo-Saxônica* data do ano de 443, quando os bretões pedem auxílio aos anglos e aos príncipes anglos.[4] Pelo original, podemos perceber a

4. Her sendon Brytwalas to Rome 7 heom fultomes bædon wiþ Piohtas, ac hi þar næfdan nanne, forþan ðe hi fyrdedon wið Ætla Huna cyningæ, 7 þa sendon hi to Anglum 7 Angelcynnes æðelingas ðæs ylcan bædan.

ausência de um padrão com relação ao grupo germânico dos anglos (declinação do vocábulo latino *anglus* e adoção em inglês antigo *Angelcynn*), bem como a mistura de traços latinos ao inglês antigo. No ano de 449 da *Crônica* há a descrição dos povos que migraram para a ilha, ainda, como anglos, saxões e jutos, bem como se desenrolou a divisão entre eles após se assentarem (saxões do leste, saxões do sul e saxões do oeste, ânglios orientais, ânglios do meio, mércios e northumbrianos).[5]

No *Tribal Hidage*,[6] documentação produzida possivelmente no século XI, mas que corresponde à estrutura territorial da ilha no século VII, estavam discriminadas a extensão das áreas ocupadas e a que grupos cada uma delas estava subordinada, auxiliando na compreensão da divisão administrativa ao sul do Humber e na disposição territorial dos reinos. Entretanto, quando e como os reinos anglo-saxônicos teriam supostamente sido formados ainda é alvo de muitas dúvidas, principalmente pela carência de fontes documentais escritas entre os séculos V-VII – a única que narra os eventos do século V é *De excidio et conquestu britanniae*, de Gildas –, o que leva muitos pesquisadores a buscar preencher tais lacunas sobre o período a partir de evidências arqueológicas.

O protagonismo do reino de Wessex, as relações com os povos escandinavos e a construção da Inglaterra

Como observamos anteriormente, apesar da referência a reinos dos anglo-saxões, estes povos e as áreas específicas em que estes exerciam seus domínios não significava que todas as populações assentadas na região

5. Þa comon þa menn of þrim mægþum Germanie, of Ealdseaxum, of Anglum, of Iotum. Of Iotum comon Cantware 7 Wihtware, þæt ys seo mæið ðe nu eardað on Wiht, 7 ðæt cynn on Westsexum þe man gyt hæt Iutna cyn. Of Ealdseaxon comon Eastsexa 7 Suðsexa 7 WestSexan. Of Angle comon, se a siððan stod westi betwyx Iutum 7 Seaxum, Eastengla, Midelangla, Mearca 7 ealle Norðhymbra.

6. Tribal Hidage é uma expressão em inglês antigo que designa uma lista com assentamentos de 34 reinos e territórios tribais ao sul do Humber, bem como sua extensão territorial. A medida utilizada era hide, que corresponde a cerca de 120 acres. BLAIR, 2008. p. 455-456.

correspondiam a integrantes destes grupos étnicos específicos. O reino de Wessex, conhecido como reino dos saxões do oeste, por exemplo, não era composto apenas por membros deste grupo, mas indicava que os aristocratas que estavam à frente do poder político identificavam-se como pertencentes aos saxões do oeste. Sua relação de pertença a um determinado tronco era uma forma não apenas de se identificarem, mas de se organizarem politicamente, partir de estratégias de uma aristocracia cujo objetivo era justificar seu poder sobre determinados territórios. Wessex desempenha um papel particularmente importante na organização da Inglaterra, bem como na sistemática construção do gentílico inglês enquanto um elemento identitário.

A primeira referência ao vocábulo *inglês* enquanto gentílico remete ao ano de 787 - sendo que o evento é de 789.

> Neste ano, rei Beorhtric tomou a filha de Offa, Eadburh; e nos dias dele chegaram pela primeira vez 3 navios, e seu oficial foi até lá, e ele queria que eles fossem até a cidade do rei, ele não sabia o que eles eram; e eles destruíram ele. Aqueles eram os primeiros navios de homens daneses que chegavam à terra dos ingleses (MS A, c.1099, 11r).[7]

A referência a anglos já estava presente em diversos excertos da *Crônica* anteriores ao evento narrado. Então, o que torna a sua tradução como "ingleses", diferente de "anglos"? Um fator o qual nos chama a atenção é a referência não apenas ao povo, mas como pertencentes a um território (*Angelcynnes lond*), o qual não era apenas composto por grupos considerados – outrora – de origem angla. A nossa interpretação é de que no trecho em questão, existe uma referência que extrapola ao termo anglo, mas que abrigaria em sua semântica os outros povos

7. Her nom Beorhtric cyning Offan dohtor Eadburge; 7 on his dagum cuomon ærest .iii. scipu, 7 þa se gerefa þærto rad, 7 hie wolde drifan to þæs cyninges tune þy he nyste hwæt hie wæron; 7 hiene mon ofslog; Þæt wæron þa ærestan scipu Deniscra monna þe Angelcynnes lond gesohton.

de origem germânica da ilha. Contudo, tendo em vista que os grupos aristocráticos de Wessex identificavam-se como saxões do oeste e que a produção do MS A da *Crônica* iniciou-se justamente na corte alfrediana, por que utilizaram uma referência angla e não saxônica?

Costuma-se denominar o período de migrações dos povos oriundos da região da Escandinávia e seu posterior estabelecimento em novas áreas de Era Viking, estabelecida entre finais do século VIII e início do século IX até o século XI. A presença escandinava na ilha remonta finais do século VIII, primeiramente sob a forma de incipientes ataques. Os motivos que levaram esses povos a se deslocarem de suas regiões de origem estavam ligados a fatores diversos, tais como as frequentes disputas entre lideranças locais – e a dificuldade de se estabelecerem enquanto monarcas – e a atração pela expansão comercial na Europa do norte a partir do século VIII, tanto para participação nas trocas mercantis quanto pela possibilidade de realização de saques (BRINK; PRICE, 2008).

O reino de Wessex desempenhou um papel importante na luta contra os escandinavos. De acordo com a *Crônica*, a partir de 865, há organização de acampamentos de inverno (*wintersetl*), seguido de uma presença maior desses grupos em distintas regiões da ilha, desde ao norte com a ocupação da cidade de York, até o cerco à cidade de Londres, em 885, por exemplo.

A fim de conter o avanço dos escandinavos na ilha, Alfred direcionou suas forças e estratégias para a construção de *burhs* (espécies de núcleos urbanos com papel de fortificações militares), ao mesmo tempo em que investiu numa corte diversificada em *expertise*, da qual faziam parte francos, frísios, escandinavos, galeses, irlandeses e bretões (HOOPER, 1992, p. 22). Ademais, Alfred e seus descendentes enfocaram também a aspectos relacionados à educação e à cultura, motivos pelos quais o período também ficou conhecido pelo seu intenso florescimento cultura. A utilização do inglês antigo – concomitantemente à língua latina – na compilação de textos (anais e poemas) de um passado pré-cristão,

marcado pela tradição guerreira (CUBITT, 2006, p. 205) foi importante para a construção e o reforço de uma identidade dessa aristocracia guerreira.

Retornando ao termo *Angelcynnes lond* aplicado no excerto do MS A, a explicação para esse novo sentido do vocábulo referente ao gentílico inglês foi decorrente das apropriações do pensamento de uma personagem anterior à luta contra os escandinavos: Beda (c. 673-735). Muito embora não tenha vivido em Wessex, mas ao norte, no reino de origem angla da Northumbria, Beda foi um dos responsáveis pela visão dos anglo-saxões como povo eleito. O gentílico inglês deriva da palavra latina *anglicus*, que dará origem mais tarde ao inglês antigo *Angelcynn*, uma releitura do século IX utilizada por Beda um século antes (ALBUQUERQUE, 2017, p. 138).

> O mito de origem germânico que mais influenciou o sistema literário foi, claro, o de Beda, desenhando provavelmente o desenvolvimento de algo que já havia sido feito por clérigos em Kent. Foi Beda, ao que parece, que casou a lenda da origem germânica com algo ainda mais poderoso que se pode traçar a partir da Bíblia, aquele de um povo eleito com um destino a cumprir – uma profecia cristã para tomar o lugar de uma antiga, produzida por Gildas. Ao fazer isso, Beda produziu uma imagem potente que inspiraria uma série de ligações entre as migrações anglo-saxãs e os filhos de Israel e levaria a um próximo estágio de etnogênese – a do povo inglês.[8] (YORKE, 2008, p. 29).

8. The most influential literary embellishment of the Germanic origin myth was, of course, that of Bede, drawing perhaps on developments that had already been made by clerics in Kent. It was Bede, it would appear, who married the Germanic origin legend with an even more powerful one drawn from the Bible, that of a Chosen People with a destiny to fulfill – a Christian prophecy to take the place of an earlier pagan one recorded by Gildas. In so doing Bede produced a potent image which would inspire much proliferation of links between the migrations of the Anglo-Saxons and the Children of Israel, and would lead ultimately to a further stage of ethnogenesis – that of the English people.

A partir da missão cristianizadora liderada por Agostinho e enviada pelo papa Gregório ao reino de Kent em 597, a busca por uma única igreja em toda ilha, unificada em torno de um único povo gerou uma potente projeção ao longo dos anos seguintes, elegendo Canterbury enquanto um centro religioso importante na ilha, como *caput totius gentis Anglorum* (cabeça de todo povo inglês) (WORMALD, 1983, p. 125). Ideia a qual viria ser apropriada por Beda quase dois séculos e meio depois.

A identidade enquanto "ingleses", construída na corte alfrediana, trouxe consigo outras tradições da ilha, como, por exemplo, as leis, cuja produção remete aos reis de Kent, Mercia e Wessex. Esforça-se por estabelecer um paralelo entre as leis alfredianas e as do povo de Israel e elencá-las reforçava a representação dos anglo-saxões como povo eleito (FOOT, 1996, p. 32). A fórmula adotada por Alfred, a partir de Agostinho e Beda (uma Igreja, um povo e uma fé) buscava promover, portanto, uma unidade política, oferecendo a coesão necessária para enfrentar os chamados *vikings*, inimigos que assolavam o território insular de norte a sul com pilhagens, saques e razias. O período alfrediano – que corresponde não apenas ao reinado de Alfred, mas também de seus descendentes – deve ser analisado a partir de três objetivos fundamentais: a) a retomada dos territórios ocupados pelos invasores escandinavos e a consolidação do poder de Wessex sobre toda a Inglaterra; b) a reorganização social anglo-saxônica, especificamente da aristocracia que foi fragmentada durante os anos de ataques vikings e; c) uma reforma espiritual do mundo eclesiástico e laico (MEDEIROS, 2011, p. 211).

A predileção de Alfred e de seus descendentes por anglo no lugar de saxão era uma estratégia, cujo objetivo era diferenciar os povos germânicos da primeira leva dos seus vizinhos de origem céltica, criando uma imagem coesa de uma única igreja subordinada à Roma (McKINNEY, 2011, p. 96). A partir da ideia de povo cunhada no seio da corte alfrediana admite-se um expressivo viés religioso, que fornece subsídios para coesão aos povos da ilha: um único povo inglês, precedido por uma única igreja inglesa (WORMALD, 1994, p. 13). Se por um lado a proposta de

Alfred foi parcialmente influenciada por Beda, por outro representa uma promoção consciente por meio sua corte e do seu programa educacional (FOOT, 1996, p. 36). Ao analisarmos os *charters*,[9] por exemplos, podemos observar que dentre os reis de Wessex – de Alfred (871-899), Edward (899-924) e Æthelstan (924-927/927-939) – houve um aumento substancial na adoção do título *rex Anglorum*, no lugar de *rex Angulsaxonum*, por exemplo, como uma clara alusão à versão do inglês antigo *Angelcynn*.

Com relação aos *charter*s, essa documentação refere-se "a quem deu o que a quem e quem estava presente". A maior parte desses bens consiste em terras, embora existam registros também de doações em forma de dinheiro e de privilégios e costumam ser divididos em três categorias principais: diplomas – os mais abundantes –, *writs* (notificações) – escritos normalmente em língua vernacular – e testamentos (SNOOK, 2015).

O número de *charters* produzidos por cada monarca tende a aumentar, como podemos observar pelos números a seguir: cerca de 15 *charters* foram chancelados por Alfred, 29 por Edward e 74 por Æthelstan.

De acordo com as tabelas ao final do texto, dos 15 *charters* atribuídos a Alfred, em apenas dois deles referem-se ao monarca como *Rex Anglorum*. Termos como *Rex Angulsaxonum/ Anglo Saxonum, Rex Anglorum Saxonum* e *Rex Anglorum et Saxonum* são mais frequentes.

Já no reinado de Æthelstan, as terminologias adotadas para designar o monarca são bastante distintas. Dos 74 *charters*, 32 referem-se ao monarca como *Rex Anglorum* e outros 11 como *Basileus Anglorum* – fora outros dois que o designam como *Rex Angliae* e *Cyning ofer Ængla þeode*. Os vocábulos que abordam o monarca como *Rex Anglorum et Saxonum* ou *Rex Angulsaxonum* são menos frequentes do que nos documentos chancelados pelo seu avô.

---

9. Tratam-se de textos legais curtos chancelados pelos reis anglo-saxões, nos quais estavam expressos registros de ganhos de terra ou de privilégios concedidos normalmente por um monarca a uma pessoa específica ou a uma casa religiosa. Corresponde a um corpus abundante de cerca de 1000 textos, datados de finais do século VII até quase a conquista normanda, em 1066.

Uma análise comparativa dos *charters* produzidos nos períodos de Alfred e de Æthelstan nos fornecem indícios de que a construção da imagem do monarca como rei dos ingleses – a partir do vocábulo *Anglorum* e suas variáveis – iniciou-se ainda em finais do século IX, mas foi no século X que tais títulos passaram a figurar como mais proeminentes na documentação. Apesar do termo "anglo-saxão" ainda figurar em alguns documentos no século X, foi-se fortalecendo a ideia de que os monarcas anglo-saxões eram, na verdade, rei dos ingleses.

Conclusão

Tendo em vista que a História é sinônimo de processo e que as construções políticas nunca estão totalmente completas e acabadas, a formação da Inglaterra foi fruto de uma gradual construção, a qual costumamos buscar sua gênese no período anglo-saxônico, sobretudo a partir de Alfred de Wessex – projeto depois prosseguido por seus descendentes – e sua luta contra os escandinavos. No entanto, as bases para a organização dessa identidade aristocrática inglesa só foram possíveis a partir do resgate do vocábulo de *Anglorum* e de sua conotação por detrás dele, proposto por Agostinho e trabalhado por Beda, e da maior difusão do termo *Angelcynn*.

A Inglaterra, portanto, não nasceu pronta, tampouco nasceram com ela os ingleses. Ambos foram paulatinamente construindo-se. Abordar o passado insular no período medieval requer analisar que os grupos chamados genericamente de anglo-saxões não correspondiam a grupos étnicos que ocuparam e governaram a ilha por 600 anos, mas que foram fruto de um projeto político desenhado por uma aristocracia régia, cujo objetivo era estender seu poder e sua autoridade, ao remeter a uma suposta unidade a partir dos vocábulos *Anglorum* e *Angelcynn*. Os povos anglo-saxônicos não representavam, portanto, um grupo étnico, oriundos de um determinado tronco germânico. A etnicidade não é um estado natural, mas um discurso, o qual é construído como uma estratégia em busca de determinados objetivos.

Mais do que nunca, frente a todo esse contexto em que estamos vivendo, os historiadores devem afirmar o compromisso com a verdade e a justiça, de que a função da História é, a partir do estudo do passado, revisar e compreender o presente, lançando as bases para o futuro. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária não é condizente com uma lógica racista e desconstruir essas concepções é dever do historiador.

As narrativas sobre o passado não podem ser encaradas como algo natural e precisam ser dialogadas e analisadas à luz de nosso próprio tempo. Falsamente fundamentados no conceito de etnicidade e fazendo uso do passado germânico, grupos da extrema direita ainda hoje se apregoam de discursos racistas, com a finalidade de subsidiar ações discriminatórias a negros, latinos e asiáticos, alegando uma superioridade racial. Mais do que meramente esclarecer, é dever dos pesquisadores e medievalistas posicionar-se e combater essas narrativas.

Sobre a autora:

Professora Adjunta de História Medieval e Ensino de História Medieval da Universidade de Pernambuco/Campus Garanhuns e do Curso de Especialização em História Antiga e Medieval (CEHAM/UERJ). Bacharel em História pela UFF (2208), Mestre em História Comparada pela UFRJ (2012) e Doutora (2017) pelo mesmo Programa de Pós-Graduação, com a tese intitulada "As relações identitárias entre anglo-saxões e escandinavos: uma comparação do Reino de Wessex com a região da *Danelaw* (séculos IX-X)", pesquisa desde 2006 temas relacionados à Inglaterra medieval, principalmente referente às identidades, usos do passado e dinâmicas de poder. Atualmente é coordenadora do *Insulæ* - Grupo de Estudos sobre Britânia, Irlanda e Ilhas do Arquipélago do Norte, na Antiguidade e Medievo – e desenvolve o projeto de pesquisa "Dinâmicas e relações de poder na Inglaterra anglo-escandinava: autoridade régia, distribuição de terras e conexões familiares na Ânglia Oriental e nas *Midlands* (séculos X-XI)".

Tabela 1: *Charters* chancelados por Alfred (871-899)

Charter (Ano) - total	Identificação
343[a] (872), 353 (S/D) - 2	***Rex Anglorum***
356 (S/D), 354 (S/D), 355 (892-899), 356 (S/D) - 4	***Rex Angulsaxonum/ Anglo Saxonum***
342[a] (S/D) -1	***Rex et primicherius totius Albionis***
344 (873) -1	***Rex occidentalium Saxonum***
345 (882), 348(892), 349 (895), 350 (898) - 4	***Rex Saxonum***
346 (889) - 1	***Rex Anglorum et Saxonum***
347 (891) -1	***Rex Anglorum Saxonum***

Fonte: ALBUQUERQUE, 2017, p. 162

Tabela 2: *Charters* chancelados por Æthelstan (924-927/927-939)

Charter (Ano) - total	Identificação
386 (S/D), 387 (S/D), 388 (S/D), 389 (S/D), 390 (S/D), 392 (S/D), 393 (S/D), 395 (925), 400 (928), 402 (929), 403 (930), 411 (937), 412 (931), 413 (931), 416 (931), 418 (932), 418a (932), 419 (932), 422 (933), 423 (933), 424 (933), 425 (934), 437 (937), 440 (938), 443 (938), 447 (939), 449 (939), 450 (S/D), 453 (S/D), 454 (S/D), 455 (S/D), 458 (S/D) - 32	***Rex Anglorum***
388 (S/D), 398 (927) - 2	***Rex/ Monarchus totius Bryttanniæ insulæ***
391 (S/D) -1	***Rex Brittonum***
394 (925) -1	***Rex Saxonum et Anglorum***
396 (926), 397 (926) - 2	***Rex Angulsaxonum***
406 (930), 414 (931), 415 (931), 429 (935), 430 (935), 431 (936), 438 (937), 441 (938), 442 (938), 446 (939), 448 (939) - 11	***Basileus Anglorum***
427 (934) - 1	***Ongolsaxna cyning***
452 (S/D) - 1	***Cyning ofer Ængla þeode***
456 (S/D) -1	***Rex Angliæ***

Fonte: ALBUQUERQUE, 2017, p. 165-166.

Referências

Fontes

An Anglo-Saxon Chronicle. SWANTON, M.J. (ed.). Exeter: Exeter University Press, 2006.

The Anglo-Saxon Chronicle_Versão em inglês antigo. Disponível em: http://asc.jebbo.co.uk/a/a-L.html. Acesso em: 8 ago. 2020.

The Electronic Sawyer – Online catalogue of Anglo-Saxon charters. Disponível em: https://esawyer.lib.cam.ac.uk/about/index.html. Acesso em: 15 jul. 2020.

Bibliografia

ABELS, Richard. **Alfred the Great:** war, kingship and culture in Anglo-Saxon England. Harlow: Longman, 1998.

ALBUQUERQUE, Isabela. **As relações identitárias entre anglo-saxões e escandinavos:** uma comparação do Reino de Wessex com a região da Danelaw (séculos IX-X)**.** Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Comparada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ALBUQUERQUE, Isabela. Diálogos e caminhos para a descolonização do Ensino de História Medieval. In: **Ensino de História Medieval e História Pública**. Renan Birro & Renato Boy (Org.). Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. p. 26-38.

BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al.]. **Ensino de história:** desafios contemporâneos. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

BRINK, Stefan and PRICE, Neil. **The Viking World**. London and New York: Routledge, 2008.

CARDOSO, Ciro F.S. e BRIGNOLI, Hector P. **Os métodos da história**: introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

CUBITT, Catherine. Folklore and historiography: oral stories and the writing of Anglo-Saxon history. In: **Narrative and History in the Early Medieval West.** Elizabeth Tyler and Ross Balzaretti (Org.). Turnhout: Brepols Publishers, 2006, p. 189-223.

DELLHEIM, Charles. **The face of the past. The preservation of the Medieval Inheritance in Victorian England**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FOOT, Sarah. The Making of Algelcynn: English Identity Before the Norman Conquest. In: **Transactions of the Royal Historical Society**. Sixth Series, Vol 6, 1996, p. 25-49.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média, nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FRIGHETTO, Renan. **Antiguidade Tardia:** Roma e as monarquias romano-bárbaras uma época de transformações (Séculos II - VIII). Curitiba: Juruá, 2012.

GEARY, Patrick J. Power and Ethnicity History and Anthropology. **History and Anthropology,** Vol. 26, Iss. 1, p. 1-10, 2015.

GEARY, Patrick J. **Writing History:** Identity, Conflict, and Memory in the Middle Ages. Bucureşti-Brăila: Editura Academiei Române, 2012.

GOETZ, Hans-Werner. Introduction. In: **Regna and Gentes:** The Relationship between Late Antique and Early Medieval Peoples and Kingdoms in the Transformation of the Roman World. Hans-Werner Goetz, Jörg Jarnut & Walter Pohl (Org.). Leiden--Boston: Brill, 2003. p. 1-11.

HOOPER, Nicholas. Some Observations on the Navy. In: **Anglo-Norman Warfare**. Matthew Strickland (Org.). Woodbridge, The Boydell Press, 1992, p. 17-26.

LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MEDEIROS, Elton O.S. ***Dominus exercituum*:** política, poesia heroica e narrativa bíblica durante o período alfrediano. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo, 2011.

MICHELET, Fabienne. *Adventus Saxonum*. In: **The Encyclopedia of Medieval Literature in Britain**. Siân Echard and Robert Rouse (ed.). Hoboken: John Wiley & Sons, 2017. p. 1-5.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino. In: **O ensino de história e a criação do fato**. Jaime Pinsky (Org.).São Paulo: Contexto, 2001. p. 73-92.

POHL, Walter. Ethnicity in Early Medieval studies. **Archaelogical Polona**, Vol. 29, p. 39-49, 1991.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

REYNOLDS, Susan. What do we mean by 'Anglo-Saxon' and 'Anglo-Saxons'? **Journal of British Studies**, Vol. 24, Num. 4, p. 395-414, 1985.

SWANTON, Michael. Introduction. **The Anglo-Saxon Chronicles**. London: Phoenix Press, 2000.

WORMALD, Patrick. Engla Lond: the Making of an Allegiance. **Journal of Historical Sociology**, Vol 7, Num 1, p. 1-24, 1994.

WORMALD, P., BULLOUGH, D. and COLLINS, R. **Ideal and Reality in Frankish and Anglo-Saxon Society**. Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1983.

YORKE, Barbara. Anglo-Saxon Origin Legends. In: **Myth, Rulership, Church and Charters: Essays in Honour of Nicholas Brooks.** Julia Barrow and Andrew Wareham. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2008. p. 15-30.

YORKE, Barbara**. Kings and Kingdoms of Early Anglo-Saxon England**. Taylor&-Francis e-Library, 2003.

A Inglaterra medieval na sala de aula da Educação Básica:

Relações de identidade no medievo inglês (séculos XI-XV)

Viviane Azevedo de Jesuz

Certa vez, ao visitar uma escola regular, os primeiros questionamentos feitos entre alunos do Ensino Médio a um colega professor de História inglês referiam-se aos seus conhecimentos sobre Avalon... Buscavam saber se havia estado na Ilha ou visitado ruínas ligadas à Távola Redonda. O professor pôs-se a falar sobre Glastonbury, região importante na mitologia celta devido ao Tor, colina sagrada que seria porta de entrada para o reino das fadas, e associada a Avalon pelos registros de Geoffrey of Monmouth. No entanto, ao ouvirem as explicações sobre Glastonbury, os alunos destacavam sua curiosidade sobre a "verdadeira" Avalon. Esta experiência, embora isolada, revela alguns aspectos interessantes que rodeiam o imaginário sobre a Idade Média e, mais especificamente, a Inglaterra medieval.

Terra de cavaleiros destemidos e suas aventuras, como Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda, terra de magia e do fantástico, como em *Merlin*, terra de dragões e guerras, como em *Game of Thrones*. A cultura de massa, não apenas recentemente, explora a curiosidade acerca do imaginário sobre o medievo inglês e, por isso, encontramos uma longa lista de títulos inspirados no período. Se considerarmos, por exemplo, apenas as produções mais recentes sobre lendas arturianas, encontramos *Merlin*, de 2008, a quinta temporada de *Once upon a time*,

de 2015, *Rei Arthur: A Lenda do Lago*, de 2017, e, lançada em 2020, *Cursed: A Lenda do Lago*, que retoma a narrativa sobre a famosa espada sob a perspectiva da Dama do Lago. Além de narrativas como essas, os alunos têm acesso a outras noções sobre a Idade Média, que permeiam o senso comum, tomando-a como um período obscuro e de atraso, ou ainda, como temos acompanhado mais recentemente, ideias referentes à retomada de um ideal medieval servindo a objetivos políticos deturpados.

Como salienta o Prof. José Rivair Macedo, é papel fundamental da História auxiliar os alunos a superar os estereótipos e concepções errôneas sobre a Idade Média (MACEDO, 2008, p. 110-112). Para tanto, considerando o perfil e a faixa etária dos alunos que entram em contato com o medievo em sala de aula, é possível partir dos seus interesses e crenças prévias para ajudá-los a questionar os conceitos pré-concebidos sobre a Idade Média. Na proposta encontrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos que o medievo compõe os objetos de conhecimento e habilidades referentes ao 6ºano do Ensino Fundamental. Neste capítulo, focaremos no recorte abaixo do componente curricular História para o 6º ano:

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Lógicas de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

Extrato da BNCC História Ensino Fundamental.[1]

Tendo como fio norteador a análise dos aspectos referentes à construção da identidade inglesa na Baixa Idade Média, visamos

1. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 4 set. 2020.

disponibilizar elementos que possam ser explorados pelo professor da Educação Básica, em alinhamento com as habilidades e competências propostas pela BNCC para o ensino de História, em especial à habilidade EF06HI14 (Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços), como no quadro acima. Para tanto, abordaremos, como recorte específico, a Guerra dos Cem Anos (1337-1453) e as relações de identidade construídas através dos movimentos de aproximação e afastamento com o território francês, salientando a reflexão sobre as disputas de poder.

Antes de iniciar este percurso, cabe refletir sobre o que constitui esse reino inglês após a Conquista Normanda. Já com Beda (c.673-735) encontramos uma noção inicial de comunhão inglesa em sua *História Eclesiástica do Povo Inglês*. No entanto, em uma ilha de povos com contatos e substratos tão diversos, como discutido pela Profa. Isabela Albuquerque no capítulo anterior, como falar em unidade?

Para Nigel Saul, a Conquista Normanda (1066) teria um impacto ainda mais amplo do que os processos anteriores devido à proximidade existente com a Normandia. Guilherme, o Conquistador (c.1028-1087), também duque da Normandia, tinha um deslocamento facilitado pela travessia do Canal, além de ter empreendido uma tomada mais abrangente, renovando a aristocracia ao expropriar as terras daqueles que lhe faziam resistência e redistribui-las entre seus homens. Essa nova aristocracia normando-inglesa manteve o domínio sobre ambos os territórios e propiciou um processo de integração no qual o inglês perdeu espaço, dando lugar ao francês como língua da corte e ao latim como língua da administração.

Esse processo alavancou uma maior conexão com o Continente, em especial, com os territórios de povos falantes de francês. Novos laços foram estabelecidos entre a aristocracia inglesa e os demais reinos, como laços cavaleirescos e matrimoniais. Além disso, os contatos com o Continente eram reforçados por uma noção de unidade estabelecida

pelo papado em Roma, interligando a Cristandade. Havia ainda uma relação de forte alteridade com relação aos povos que cercavam os ingleses, como os celtas e os galeses; eles eram mais próximos dos povos do Continente. Depois da retomada da Normandia pelos franceses, em especial, uma maior identificação entre a nobreza inglesa é reforçada, unindo-se contra os *aliens*, que não pertenciam ao reino.

A partir do século XIII, novas formas de identificação com o reino inglês são construídas. Segundo Chris Given-Wilson, há cinco grandes mudanças na identidade política inglesa entre os séculos XIII e XV. A primeira delas diz respeito às fortes tensões e à gradativa perda de conexões territoriais anglo-francesas. Em segundo lugar, está o espaço e a força política conquistada pelo Parlamento ao longo dos séculos como fórum político do reino. Nesse processo, destaca-se também que o Parlamento se tornou uma plataforma para demandas não apenas da nobreza, mas pouco a pouco abrangendo outras camadas da sociedade inglesa, como importantes mercadores, por exemplo. Uma quarta mudança seria a menor influência do clero no cenário político, como uma gradativa laicização da administração. E, por fim, um crescente afastamento dos aspectos feudais por parte da monarquia, com novas formas de lealdade à Coroa, como o financiamento de tropas mercenárias, e novas formas de taxação dos seus súditos (GIVEN-WILSON, 2000, p. 102-105).

Essas novas atitudes de pertencimento inglês estavam fortemente relacionadas aos contornos políticos observados em cada reinado. Sob Henrique III (1207-1272), observou-se uma crescente oposição baronial aos estrangeiros, em especial devido ao favorecimento da Coroa aos familiares não-ingleses do rei, levando a intervenções como a "Constituição de Papel" e as "Provisões de Oxford" a fim de trazer maior influência para os homens do reino.

Eduardo I (1239-1307), por sua vez, testemunharia uma consolidação da Coroa em vintes anos de um reinado de muitas conquistas, como a anexação de Gales (1282), que passa a responder a Westminster,

e a aprovação de diversos estatutos sobre propriedades, direitos administrativos, relações mercantis, entre outros. Também neste período reforçou-se a aliança anglo-flamenga, essencial para as relações têxteis, em oposição à aliança franco-escocesa. As tensões anglo-escocesas intensificaram-se após a interferência de Eduardo I na escolha do Rei João de Escócia (1249-1314) como sucessor de Alexandre III (1241-1286), uma vez que Eduardo I esperava uma relação de lealdade por parte do novo rei escocês. Já o conflito franco-inglês, que passou por uma longa trégua com Henrique III, foi retomado em suas bases feudais: Eduardo I, sendo também duque em território francês, recusava-se a ter o rei francês como seu senhor feudal. Tal conflito seria estendido ainda aos seus sucessores.

De forma oposta a seu pai, Eduardo II (1284-1327) veria um reinado enfraquecido, testemunhando constantes conquistas escocesas ao norte do reino, e seria deposto pela Rainha Isabella, com o apoio de seu amante Roger Mortimer, que assumiram o poder até a maioridade do sucessor de direito. Nesse período, o Parlamento ampliaria seu espaço e suas funções e deixaria de incluir apenas a aristocracia. Com a retomada da Coroa por Eduardo III (1312-1377), o reino passaria por longo período de glórias. Eduardo III conquistou a reputação de rei-guerreiro e aprendeu a lidar com o Parlamento para deliberar suas demandas. Elevou ainda as investidas em território francês, tendo início em seu reinado, com boas vitórias inglesas, a Guerra dos Cem Anos. O sucesso inglês na guerra foi retomado após a Peste que assolou os reinos do Ocidente, culminando na captura de João II (1319-1364) e posterior assinatura do Tratado de Brétigny (1360). No entanto, este sucesso bélico não se repetiria com todos os seus sucessores, como veremos adiante. Ao longo deste processo, as relações de proximidade e oposição entre ingleses e franceses seriam construídas e renovadas.

Os conflitos com a Escócia e a França impulsionaram a construção de uma identidade inglesa, mas outros aspectos corroboraram com esse processo. Já mencionamos anteriormente a ideia de unidade da

Cristandade expressa pelo papado, contudo, a nível local a expressão religiosa tendia para a noção de igrejas (SAUL, 2000, p. 15). Entre estas, as igrejas locais e paroquiais atuariam diretamente na construção de um senso de comunidade, que seria ampliado a nível do reino diante da devoção aos santos ingleses, cujos santuários se tornaram gradativamente importantes centros de peregrinação do reino.

Como destaca Macedo, cabe a nós também repensar a linguagem de abordagem em sala de aula. Portanto, sendo o medievo uma civilização dos gestos e das palavras, é essencial tornar tais aspectos tangíveis para os alunos que o acessam (MACEDO, 2008, p. 118). Ao tratar, por exemplo, dessa devoção que se estende pelo reino em busca de relíquias e milagres, é possível conduzir os alunos por um tour virtual pela Catedral de Canterbury [2], um dos grandes centros de peregrinação medieval que, embora tenha passado por renovações, guarda elementos do período. Ligada à temática religiosa, mas também caminhando para os espaços da disputa de poder, o professor pode optar por visitar virtualmente a Abadia de Westminster [3], até hoje palco de cerimoniais régios, e que, através de suas efígies, capelas e cripta, revela as estruturas do poder régio inglês e a consolidação da Coroa no medievo.

Neste período, houve também um desenvolvimento marcante de algumas cidades do reino, em especial, daquelas que constituíam a rede de distribuição do reino, estando Londres no centro dessa rede desde o século XIII. Londres era, há muito, a principal cidade do reino inglês, favorecida por sua posição geográfica. Além de ser cortada por um importante rio navegável, o Thames, a cidade estava localizada no melhor ponto de aporte do mesmo e no centro do sistema de estradas (BARRON, 2004, p. 46). Desse modo, não apenas atraia muitos mercadores estrangeiros como possibilitava que seus mercadores

2. Virtual Tour. Disponível em: https://www.canterbury-cathedral.org/visit/information/tour/. Acesso em: 4 set. 2020.

3. Virtual Tours. Disponível em: https://www.westminster-abbey.org/pt/learning/virtual-tours. Acesso em: 4 set. 2020.

atuassem em um comércio de longa distância, no interior do reino e além do canal.

Tal qual Londres, outras cidades, como York, precisaram desenvolver estruturas que comportassem seu papel comercial, tais como mercados para a comercialização dos produtos, espaços de hospedagem para os mercadores que circulavam e padrões de controle dos produtos oferecidos. Como tornar, por exemplo, essas cidades mais palpáveis para alunos tão afastados dessa experiência? Uma possibilidade em sala de aula é explorar com os alunos a materialidade de uma cidade medieval, incluindo sua estrutura. Quais seriam seus espaços mais relevantes? Neste sentido, para discutir o que seria uma rua medieval, é possível, por exemplo, percorrer a rua medieval inglesa mais preservada, *The Shambles* [4], em York, e explorar a organização do espaço, estabelecendo aproximações e contrastes.

Como destaca Bovo, ao explorar a Idade Média, é nosso papel auxiliar os alunos a interpretar significados que não pertencem à nossa experiência social. Para tanto, é fundamental partir de experiências e conceitos conhecidos pelos alunos a fim de conduzi-los por temas específicos e ajuda-los a desenvolver um olhar crítico para os mesmos. Nesta perspectiva, podemos, por exemplo, começar pelo interesse por séries e filmes que remontem às lendas arturianas para compreender os conceitos prévios que possuem sobre os cavaleiros. Este pode ser um interessante ponto de partida para levar os alunos a discutir, para além dos cavaleiros, o tema da guerra medieval, a partir do qual emergem noções relevantes como disputas de poder e identidade. A seguir, apresentaremos um panorama sobre a Guerra dos Cem Anos e uma proposta de abordagem para a sala de aula.

---

4. The Shambles Virtual Tour. Disponível em: http://www.york-pm.co.uk/the-shambles/. Acesso em: 4 set. 2020.

A Guerra dos Cem Anos em perspectiva

Como um elemento integrante da sociedade medieval, a guerra atuava diretamente sobre os aspectos econômicos, políticos e sociais dos reinos envolvidos. Como bem aponta McFarlane (1981, p. 139), há sempre uma redistribuição de poder e riquezas seja por seu aumento ou redução. Afinal, a guerra requer homens, que deixam suas atividades, demanda dinheiro, trazendo o peso das taxações e doações, e pode levar à devastação de áreas produtivas. Por outro lado, há diversos ganhos como os butins de guerra e as novas áreas conquistadas. Através dessa redistribuição, a guerra põe em curso novas formas de mobilidade social e identidade.

Ao longo da Guerra dos Cem Anos (1337-1453), estiveram à frente da Coroa inglesa cinco reis: Eduardo III (1312-1377), Ricardo II (1367-1400), Henrique IV (1367-1413), Henrique V (1386-1422) e Henrique VI (1421-1471). Durante seu longo reinado, Eduardo III retomou as disputas sobre os territórios escocês e francês, e deu início ao conflito que ficaria conhecido como a Guerra dos Cem Anos, como resultado da disputa pela sucessão da Coroa da França, após a morte de Filipe IV, que não havia deixado herdeiros diretos. Tanto Filipe VI de Valois, sobrinho do falecido rei que assume o trono, quanto Eduardo III, rei da Inglaterra e neto de Filipe IV pelo lado materno, passaram a clamar seu direito ao trono. Por mais de um século, os reis ingleses continuaram a reivindicar o trono francês, aproveitando-se de seus territórios continentais para lançar duras ofensivas contra a França, sem, contudo, conseguir alcançar seu objetivo final.

Embora o ponto culminante para o início da guerra tenha sido o direito à Coroa francesa, as origens do conflito remontam ao século XIII. Em 1259, Henrique III, descendente de Eleonor de Aquitânia, foi nomeado duque da Aquitânia pelo rei francês. Contudo, como aponta Butterfield (2005, p. 52), este gesto generoso trazia em si uma complicação feudal, pois o rei inglês, assim como seus sucessores, tornava-se vassalo do rei francês e, portanto, lhe devia homenagem. Além disso,

como vassalo, o rei inglês estava obrigado a prestar ajuda militar ao rei francês quando necessário e não poderia se aliar a qualquer inimigo francês. Na Aquitânia, o rei/duque inglês estava hierarquicamente subordinado à Coroa francesa. Com a morte de seu avô, Eduardo III enxergou a possibilidade de dar fim ao problema, reclamando o direito ao trono francês ao mesmo tempo em que Filipe de Valois reclamava o direito francês sobre o território da Aquitânia.

Entre as inúmeras relações que se colocavam entre os membros da nobreza no medievo, cabe ressaltar aqui que a vassalagem não estava reduzida a uma reprodução hierárquica verticalizada dentro de cada reino. Em diversos casos, nobres, e até mesmo príncipes e reis, eram senhores de terras em outros reinos e, portanto, estabeleciam com os reis destes uma relação de vassalos, devendo-lhes homenagem e, por vezes, ajuda bélica. Tal relação implicava em entrelaces entre reinos, o que causaria transtornos na relação anglo-francesa mencionada.

Para Butterfield (2005, p. 54-56), a Guerra dos Cem Anos ganha outra perspectiva quando observada a partir do Continente. Nesta perspectiva, a guerra foi muito menos uma disputa entre reinos por um território e mais um conflito familiar em que se procurava retomar o controle sobre a herança em mãos de um familiar rival. A guerra apresentava-se ainda como um conflito interno entre dois modelos opostos de poder: um modelo mais centralizador como o francês e um modelo de poder ausente no Continente como o inglês. Desse modo, o lado inglês atraiu importantes aliados no Continente.

Assim como o reino inglês abrangia a Escócia, Gales e a Irlanda, o reino francês estava dividido em alguns territórios, alguns dos quais viram na alternativa inglesa uma possibilidade de garantir sua autonomia. Um exemplo destes foi a Gasconha, que somou importantes forças ao lado dos ingleses, mas com o objetivo de garantir sua própria atuação independente (BUTTERFIELD, 2009, p. 54). Os gascões não se sentiam franceses tampouco ingleses, mas o poderio ausente da Coroa inglesa era muito mais atrativo para a manutenção de seus próprios costumes e língua.

A Guerra dos Cem Anos foi marcada por diversos períodos de tréguas, mas também por importantes disputas armadas. Eduardo III, com a ajuda de seu primogênito, o Príncipe Negro (1330-1376), construiu para o seu reinado uma narrativa de difíceis e importantes vitórias contra a França, como as de Crécy (1346), Calais (1347), que se tornou um porto inglês fundamental, e Poitiers (1356). Exemplo disso foi a expedição do Príncipe Negro entre 1355 e 1356 que venceu a armada francesa em Poitiers e capturou o rei João II, trazendo muitas possibilidades de negociação para o trono inglês e problemas de desordem para a França. As negociações entre os reinos convergiram para o Tratado de Brétigny, em 1360, através do qual Eduardo III se comprometia a abdicar da Coroa francesa em troca de soberania na Aquitânia e de uma grande soma paga como resgate do rei francês. Segundo Allmand, este era um tratado de bases feudais, ocupando-se de dividir territórios e a soberania sobre os mesmos. Além disso, embora o tratado findasse as hostilidades entre os reinos, ou ao menos lhes impusesse uma trégua, outros problemas se colocaram, como a insatisfação de senhores franceses com a troca de soberania em algumas áreas (ALLMAND, 1989, p. 20).

É importante pensar no deslocamento de homens do reino para compor as atividades militares em território francês. As armadas inglesas, embora conseguissem vitórias fundamentais, não eram numerosas. Os registros mostram que o maior contingente teria sido aquele da batalha de Calais, constando cerca de 30 mil homens. Crécy teria contado com metade desse número, enquanto as outras batalhas teriam números ainda menores (PRESTWICH, 2006, p. 75). Recrutava-se principalmente os homens de arma do reino.

Duques, condes, barões, cavaleiros e, com a redução do número destes, escudeiros eram esperados a unir-se aos contingentes militares que seguiam para o Continente. Afinal, deviam partilhar dos valores de fidalguia e cavalaria. Com o sucesso das empreitadas, a guerra tornou-se atrativa pelos despojos, pagamentos e recompensas disponíveis. Segundo Prestwich, a população em geral esteve muito menos envolvida

fisicamente na guerra do que a aristocracia. Poucas são as evidências do recrutamento de soldados em vilas, com exceção daquelas que tinham o serviço militar como tradição, como Cheshire. Complementava-se o contingente das expedições com aqueles que estavam à margem, como os criminosos nas prisões do reino (PRESTWICH, 2006, p. 79).

Apesar desses números que podem parecer reduzidos, esses conflitos indicavam uma nova amplitude dos enfrentamentos militares, acrescidos ainda pela presença de mercenários e tropas a soldo, que tinham por característica o prolongamento dos conflitos. Ainda assim, eram possíveis os acordos em busca de tréguas. No entanto, as tréguas, como aquela gerada pelo tratado, também traziam perturbações para a Inglaterra, uma vez que era preciso, então, lidar com um grande número de soldados acostumados a uma vida mais livre de combates e saques, que voltavam para o reino sem ter qualquer tarefa. Nada, contudo, pesava mais que a manutenção da guerra.

Eduardo III procurou preparar o reino para um conflito de tamanha magnitude, pois, além dos impostos, reuniu recursos através de empréstimos com outros reinos e importantes mercadores do Continente. Além disso, o Rei buscou aproximar e fortalecer o Parlamento para que este pudesse apoiá-lo nas decisões referentes à guerra. A aprovação do Parlamento mostrava-se cada vez mais essencial para a estabilidade do reino, uma vez que influenciava diretamente na percepção da guerra internamente.

Este não era, no entanto, o único conflito em que a Coroa inglesa esteve envolvida no período. Em seu reinado, Eduardo III procurou alternar as campanhas no território francês e no território escocês, que lutava por sua independência desde o século XIII. Ao contrário dos irlandeses e galeses que se viam como súditos da Coroa inglesa, os escoceses consideravam-se súditos da Coroa escocesa, em mãos da aristocracia anglo-escocesa (BUTTERFIELD, 2005, p. 54). Os escoceses aproveitaram-se do conflito com o Continente para formar uma aliança com os franceses a fim de desestabilizar a campanha bélica

inglesa em ambos os lados, tornando as disputas mais longas e onerosas para a Coroa.

Taxações sobre os leigos e sobre o clero, por pessoa e por produtos, sobre os súditos da Coroa e sobre os mercadores estrangeiros... era preciso custear a guerra. Com o peso das despesas militares régias recaindo sobre a população, com novas e onerosas taxações, a grande insatisfação gerada fez eclodir conflitos internos, como a revolta de 1381, que se dissemina por diversas cidades do reino sob o comando de um ainda jovem Ricardo II que havia assumido o lugar de seu avô no trono inglês.

Ricardo II esteve à frente de um reinado enfraquecido, tanto por conflitos internos quanto por derrotas na guerra no Continente. A paz de Brétigny havia se rompido desde 1368, quando o rei francês Carlos V decidiu exercer sua soberania sobre a Aquitânia ao aceitar os apelos dos senhores contra a taxação imposta pelo Príncipe Negro. Em 1369, os reinos encontravam-se em guerra novamente. No entanto, a armada inglesa já não contava com o mesmo vigor que lhe garantiu importantes vitórias anteriormente. Na década seguinte, Ricardo II e Carlos VI, sucessores dos reis de então, seriam mais favoráveis à paz. Embora tivesse buscado a trégua na guerra, Ricardo II teve que enfrentar problemas internos, sendo o principal deles o antagonismo de seu primo Henrique de Bolimbroke, que o obrigaria a renunciar à Coroa e tornar-se-ia o rei Henrique IV.

Henrique IV empreendeu uma luta ferrenha pela Coroa inglesa. No entanto, como rei inglês, não apresentou a ambição de conquistar também o trono francês. Na verdade, durante seu reinado, o território da Aquitânia foi bastante negligenciado. Seus interesses no Continente só emergiriam com o Tratado de Bourges (1412), estabelecido com os duques de Berry, Bourbon e Orléans, que buscaram seu apoio. Pelo tratado, Henrique IV tentava novamente recobrar a soberania sobre a Aquitânia. Contudo, os direitos desse tratado só seriam buscados por seu successor, Henrique V.

Henrique V buscaria não apenas os direitos concedidos pelo Tratado de Bourges, como também aqueles que datavam do Tratado de Brétigny. Além disso, exigiu os bens que não foram pagos como resgate do rei João II e pediu a mão de uma das filhas do rei francês em casamento. Não tendo suas exigências atendidas, o rei entraria novamente em guerra, por justiça. Entre todas as batalhas que se seguiram, encontramos a importante batalha de Agincourt (1415), cuja vitória foi considerada um testemunho do direito inglês ao trono (ALLMAND, 1989, p. 28). Henrique V almejava ampliar seu número de conquistas militares e exigia lealdade dos senhores que ocupavam os territórios conquistados. Aqueles que se negavam a segui-lo tinham suas terras e bens confiscados e viam-se obrigados a se dirigir para outras áreas. Essas terras eram, então, distribuídas entre súditos da Ilha e do Continente que se aliavam ao lado inglês, o que atrairia ainda mais aliados para a causa inglesa.

Entretanto, seu sucessor não teria empreitadas de tanto sucesso. Com Henrique VI, o reino inglês perdeu grande parte dos territórios conquistados no Continente. Embora tivesse se casado com Margaret de Anjou, sobrinha do rei Carlos II de França, os laços familiares não abrandaram as disputas entre os reinos. Em seu reinado, a Inglaterra veria a derrota definitiva na Guerra dos Cem Anos.

Mas quais são as consequências de um conflito tão prolongado? Para Franco Cardini, até os séculos finais da Idade Média, "a guerra e a prática das armas passam do estatuto de privilégio aristocrático ao de serviço público" (CARDINI, 2002, p. 482). No conflito franco-inglês, a guerra é, sobretudo, um serviço régio. Sinal dessa condição em território inglês é a fundação da *Order of the Garter* (Ordem de Jarreteira) em 1348 por Eduardo III, com o objetivo de dar reconhecimento aos nobres por seus serviços militares. Embora o movimento das Ordens Militares tivesse sua origem no século XII com um cunho militar-religioso, no século XV seu foco já havia se transformado. Os soberanos não deixaram de conferir um tom cristão aos símbolos e, em certa medida, à própria substância do discurso cavalheiresco. Entretanto, substituíram

a fidelidade devida à Igreja por um novo tipo de fidelidade (e assim, por um novo tipo de honra), aquela devida antes de tudo ao rei.

A guerra atuava diretamente sobre as estruturas sociais, embora isso se desse de formas diferentes dentro da hierarquia. A mobilidade social foi sentida principalmente nos níveis mais altos, cujos membros mais se beneficiaram das concessões de terras e anuidades. Dificilmente um soldado de baixo escalão ascenderia somente pela guerra. Como aponta Philippa Maddern (2006, p. 115), em geral, a mobilidade social era resultado de múltiplos fatores convergentes. Por exemplo, através de seus bons serviços na guerra, um escudeiro poderia conseguir um bom casamento em uma escala acima da sua na hierarquia social, uma vez que o casamento era um dos principais vetores da ascensão social. Desse modo, embora não agisse isoladamente, a guerra influenciava a estrutura da sociedade.

A guerra afetava diretamente a economia do reino, não apenas pelas taxações como já mencionamos. Demandava, por exemplo, cavalos de boa qualidade com grande frequência para substituir os cavalos perdidos em batalha, estimulando a importação de cavalos do sul do Continente. Estimulou ainda o mercado de armas de guerra, em especial, de arcos e flechas, pelos quais a armada inglesa se destacava, assim como de materiais para tendas. Segundo Prestwich, a necessidade de navios para o transporte das tropas, seus cavalos e armas também teve grande impacto sobre a economia do reino, uma vez que muitos desses eram navios de mercadores requisitados pela Coroa, afetando muitos portos comerciais (PRESTWICH, 2006, p. 84). Outro aspecto essencial era o dos suprimentos alimentícios para as tropas nas expedições. A alimentação do contingente militar teve grande influência sobre a agricultura, uma vez que os oficiais régios coletavam os grãos necessários para abastecimento. Ainda como destaca Prestwich (2006, p. 86), o sucesso da campanha inglesa diminuiu o peso sobre a agricultura, uma vez que se esperava que as tropas se mantivessem com a produção de suas áreas na França, além do

contrato da Coroa com mercadores para o abastecimento das armadas. Assim, observamos efeitos econômicos tanto positivos quanto negativos advindos da guerra.

Proposta de abordagem

Para uma abordagem na sala de aula da Educação Básica, seguindo a BNCC como mencionamos no início do capítulo. Sugerimos iniciar o trabalho com o tema da Guerra dos Cem Anos coletando as informações e interesses do grupo com relação a este. É possível até mesmo partir do interesse dos alunos pelas lendas arturianas e/ou histórias de cavalaria, como os exemplos indicados anteriormente, para engajar o grupo na posterior discussão do tema escolhido. Em seguida ao momento de engajamento dos alunos, recomendamos explorar o contexto do evento em foco, já disponibilizado neste capítulo. Assim, teremos passado pelo primeiro procedimento proposto pela BNCC. Caberá, então, explorar as fontes (segundo procedimento) e analisar perspectivas sobre o evento (terceiro procedimento) para estruturar o percurso proposto pela BNCC.

Mencionamos anteriormente o impacto da guerra na economia do reino, entretanto, o impacto da guerra sobre a cidade não era menor. Afinal, a função militar das cidades era um aspecto essencial de sua inserção no reino. Seria relevante, então, abordar em sala de aula a perspectiva da cidade medieval sobre a guerra para salientar que, para além da atuação da nobreza e da cavalaria, a Guerra dos Cem Anos dependia de uma forte estrutura de financiamento advindo de outras camadas da sociedade. Embora Londres não fosse, em geral, obrigada a fornecer um contingente de soldados, uma vez que seus habitantes eram, cada vez mais, homens treinados em um ofício e não nas armas, sua contribuição era fundamental e constantemente requisitada pela Coroa, sob a forma de um generoso financiamento da guerra (BARRON, 2004, p. 18). Embora os londrinos não

estivessem envolvidos fisicamente na guerra, a cidade era um ponto central para a manutenção da mesma.

Os citadinos de Londres reforçam sua identidade inglesa como a cidade que estava (quase) sempre pronta para servir à Coroa através de seus recursos monetários. Tal feito pode ser observado nos fólios do *Calendar of Letter Books G* referentes a anos diversos, como em 1369, quando o Mayor, os Aldermen[5] e outros homens do Conselho aprovam a soma de £2,000 a ser entregue ao Rei no fim de agosto "(…) para prover 240 homens armados e 240 arqueiros, a serem enviados em três navios e um barco, com ordenados, (...), para um mês, e outras tarefas referentes à Cidade".[6] Como esta, Londres faz inúmeras doações à Coroa, além de outros numerosos empréstimos e das frequentes taxações que já recaiam sobre todos os súditos do reino.

A cidade, é claro, sente o peso dessas inúmeras coletas de recursos, que, sob uma forma ou outra, ocorre quase anualmente, e, por vezes, vê-se na situação de não poder corresponder às demandas do Rei. No entanto, mesmo quando não consegue colaborar com a causa régia, a cidade não o deixa esquecer de sua fidelidade, como no caso do pedido de isenção de 1356. Disponibilizamos abaixo a tradução do extrato do *Calendar of Letter Books G* que pode ser explorado em sala:

> Quinta-feira antes da Festa de São Jorge [23 de abril], 31º Eduardo III [1357 D.C.], uma petição por isenção foi enviada ao Rei e seu Conselho a este efeito: Ao passo que os homens de bem da Cidade foram cobrados por taxas e impostos acima dos demais súditos, e que emprestaram ao Rei em Durghdreit mais de £60,000, e muitos mercadores estavam com pagamentos

5. Estes termos fazem referência ao governo de Londres, o mayor estava à frente do governo da cidade, enquanto os aldermen representavam cada área de Londres.

6. Folios ccxxxi - ccxl: June 1369. Calendar of Letter-Books of the City of London: G, 1352-1374, ed. Reginald R Sharpe. London: 1905, pp. 248-258. Disponível em: British History Online http://www.british-history.ac.uk/london-letter-books/volg/pp248-258. Acesso em: 6 set. 2020. (Tradução livre da autora).

> atrasados e muitos haviam entregue mais lã do que deveriam, devido à diferença de peso padrão entre Durghdreit e a Inglaterra, com prejuízos; (...); e que emprestaram ao Rei de uma vez £5,000, e de outra £2,000, que não foram devolvidos; (...), e de diversas outras vezes mais de £30,000, que não foram devolvidos; e que estiveram sob mais cobranças que os demais súditos no que diz respeito às expedições do Rei a Escócia, Gasconha, Brabante, Flanders, Bretanha, e França, assim como no cerco a Calais, e contra os espanhóis providenciando homens armados, arqueiros, e navios em ajuda à guerra; e que carroças, provisões e mercadorias, tanto dentro quanto fora da Cidade, foram tomadas por diversos fornecedores sem pagamento; e que, por causa da morte dos citadinos mais ricos da Cidade no período da Peste e da entrega de seus bens para a Igreja, a Cidade havia se empobrecido e esvaziado; eles clamam ao Rei que leve estes pontos em consideração, assim como a maneira em que a cidade foi em todo tempo lealmente mantida e sua paz preservada, constituindo um exemplo para todo o reino.

Ao enviar seu pedido de isenção, as autoridades de Londres fazem questão de lembrar ao Rei das diversas vezes em que contribuíram com os pedidos da Coroa, recordando ainda que uma boa parte dos empréstimos feitos ainda não foi paga. Como demonstram, a Cidade colaborou muito mais que todas as outras, participando do financiamento de muitas empreitadas bélicas da Coroa. Neste momento, privados de maiores recursos, pelo peso dos recursos já doados e pela morte de muitos de seus ricos mercadores após a peste, a Cidade vê-se impossibilitada de atender o Rei, mas continua sendo testemunho de fidelidade perante todo o reino. A mensagem enviada pela cidade sobre a sua identidade é clara: Londres é a cidade fiel ao Rei e ao reino.

Outra perspectiva relevante sobre a Guerra dos Cem Anos diz respeito à relação bastante paradoxal entre ingleses e franceses. Embora estivessem em guerra contra os franceses, várias regiões e casas francesas já haviam se aliado aos ingleses, e o contato com estas mantinha-se

próximo. O francês era amplamente usado no reino e franceses aí residiam. Eram os franceses irmãos ou inimigos?

Um aspecto importante dos contatos entre o Continente e a Ilha são os vários reféns da guerra levados para a Inglaterra, muitos deles mantidos em Londres, como o caso mais singular do rei João II após Poitiers. Esta foi uma das principais vitórias do reino inglês, liderada pelo Príncipe Negro, pois o rei francês passaria algum tempo como prisioneiro em Londres. João II contava com seu próprio séquito durante o cativeiro em território inglês, cercado por figuras importantes e de sua confiança. A princípio, teve uma vida agradável em Londres. Vivendo nos arredores do Savoy Palace, podia caçar, participava de banquetes e torneios e recebia muitos presentes, como cavalos, carne de caça e peixes. Além disso, teve acesso a livros e teve a seu serviço médicos e pintores. No entanto, ele também enfrentou problemas, especialmente de ordem financeira, uma vez que o rei inglês cobrava as despesas de manter um prisioneiro nessas condições privilegiadas (BUTTERFIELD, 2009, p. 177).

Eduardo III e João II viam-se em uma situação delicada: por um lado, eram irmãos, pelos laços familiares e corteses, por outro, eram inimigos legítimos. Tal contexto mostra-se crucial para treinar o olhar crítico dos alunos para superar uma noção simplista de reinos inimigos. A fim de explorar esta perspectiva, propomos um trabalho de análise a partir da literatura medieval. "Que melhor maneira de aproximar-se do universo mental de uma época do que ter acesso ao que se contava e ao que se ouvia?" (MACEDO, 2008, p. 122). Sob esta ótica, voltamo-nos para o Conto do Cavaleiro, um dos contos que compõe *The Canterbury Tales*, obra de fins do século XIV atribuída a Geoffrey Chaucer.

Para Butterfield, o Conto do Cavaleiro revela muitos aspectos dessa conturbada relação de irmãos-inimigos dos reis. Ao retratar como os primos e fieis companheiros Palamon e Arcita voltam-se um contra o outro pelo amor de Emília, pode-se entrever a relação anglo-francesa. Isto não configura, entretanto, apenas uma influência direta do francês

sobre a escrita de Chaucer. O poeta tinha um amplo conhecimento das narrativas francesas, latinas e italianas, sendo Boccaccio uma de suas influências. Boccaccio, por sua vez, vivendo na corte angevina de Nápoles, bebeu dos romances franceses. Logo, ao ler o Teseida, Chaucer pôde observar as semelhanças com o gênero anglo-francês. Além disso, Chaucer tinha um exemplo muito próximo, na Corte a que servia, dessas relações de cortesia e rivalidade no período de Guerra.

Como proposta de trabalho, sugerimos a leitura do referido conto para análise crítica sobre as disputas em questão e sobre as relações de fraternidade e conflito que se colocam. Por se tratar de um conto com um tom mais denso, recomendamos como alternativa a seleção de extratos do texto para leitura e análise colaborativa em sala. Destacamos aqui um momento da narrativa sobre os infortúnios dos nobres Palamon e Arcita, primos que se tornam inimigos pelo amor de Emília, que nos remete à dupla relação dos reis em questão.

> Palamon fechou o sobrecenho: 'Nada honroso te seria mostrar-te falso e desleal comigo, que sou teu primo e teu irmão de sangue. Lembra-te do solene juramento que nós dois fizemos, comprometendo-nos, mesmo sob tortura e até que a morte nos separasse, a não prejudicar-nos mutuamente, nem no amor nem em coisa alguma. (CHAUCER, 1988, p. 20).

Quando Arcita alega também estar enamorado da bela dama que vira de sua cela, Palamon lembra ao primo que estão unidos por juramento e devem lealdade um ao outro acima de qualquer outra coisa. Lealdade essa que só termina com a morte, caso contrário seriam traidores. As palavras escolhidas por Chaucer para Arcita soam bastante apropriadas para esse mundo envolvido pela cortesia, fosse pela proximidade com a Corte e os nobres ou pelo conhecimento das histórias sobre esses que tanto circulam. Palamon e Arcita possuem estreitos laços de parentesco e de cavalaria, mas tornam-se inimigos ao disputar um elemento de desejo em comum.

> Nenhum bom-dia se ouviu, nenhuma outra saudação. Em silêncio, sem qualquer preâmbulo, gentis como dois irmãos, um ajudou o outro a se armar. Depois, erguendo as fortes lanças pontiagudas, por tempo surpreendentemente longo investiram um contra o outro. Se alguém os visse no embate, julgaria Palamon um leão furioso e Arcita um tigre cruel; feriam como javalis selvagens, cobertos de branca espuma em sua cólera louca. Lutavam sobre o sangue derramado, imersos até o tornozelo. (CHAUCER, 1988, p. 27)

Butterfield (2009, p. 185) lembra ainda que os excessos do funeral de Arcita remontam ao grandioso funeral de João II na Inglaterra. Embora tivesse retornado à França após Brétigny, deixando outros reféns em seu lugar, o rei francês volta voluntariamente a Londres depois da fuga de um dos prisioneiros que haviam tomado seu lugar no cativeiro inglês, tendo gasto seus últimos quatro anos reunindo a soma pedida como resgate.

> Lá compareceu o triste tebano Palamon, com a barba ondulada em desalinho, cabelos cobertos de cinza, e vestes pretas salpicadas de lágrimas; e, superando em aflição a todos, lá veio Emília, a mais desconsolada de toda a companhia. Para que o sepultamento, em seu nível, fosse mais nobre e rico, o duque Teseu mandou que se trouxessem três cavalos, com arreios reforçados por aços cintilantes e recobertos por mantas com o brasão de Dom Arcita. (CHAUCER, 1988, p. 44)

Em mais um possível paralelo na história enovelada pelo Cavaleiro, de modo semelhante a como Jean II é liberado sob as condições do Tratado de Brétigny, Arcita é liberado de seu cativeiro sob a condição de nunca mais voltar a Atenas. No entanto, por seu amor à Emília, o nobre decide retornar à cidade, onde vem a encontrar a morte acidentalmente após vencer um torneio. Palamon, por sua vez, embora estivesse em inimizade com Arcita até então, chora

copiosamente sua morte. Afinal, era um homem honrado e seu primo. Como o soberano francês, Arcita não foi obrigado a retornar à cidade oponente, retorna espontaneamente e aí encontra seu fim. Assim como os reis inglês e francês entrelaçavam as relações de fraternidade e oposição, os súditos ingleses viam-se também inseridos nessa relação paradoxal com os franceses, seus semelhantes, mas também seus inimigos.

A guerra traz insegurança sobre a identidade. Todavia, é essencial ressaltar em sala que essa identidade não se aproxima de um sentido nacionalista, pois, para além do reino, há vínculos e lealdades entre grupos e indivíduos. Esta insegurança refere-se ao fato dos lados oponentes serem próximos, ao mesmo tempo em que veem a necessidade de diferenciar-se. Embora os ingleses reforcem os aspectos que consolidam sua identidade, sabem-se irmãos daqueles que estão do outro lado do Canal.

Sobre a autora:

Viviane Azevedo de Jesuz é Doutora em História Medieval pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF) e possui Mestrado em História Medieval pelo mesmo programa. Bacharel e licenciada em História pela UFF e licenciada em Letras no curso de Português-Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), hoje atua com formação de professores como Coordenadora Pedagógica Sênior na *Edify Education*. A professora é membro do *Scriptorium* – Laboratório de Estudos Medievais e Ibéricos e sua pesquisa concentra-se em cidades medievais e identidade citadina, Inglaterra Medieval, Literatura Inglesa Medieval, com ênfase na produção chauceriana, e Ensino de Língua Inglesa.

Referências

Fontes

Calendar of Letter-Books of the City of London: G, 1352-1374, ed. Reginald R Sharpe. London: 1905, pp. 248-258. Disponível em: British History Online https://www.british-history.ac.uk/london-letter-books/volg. Acesso em: 6 set. 2020.

CHAUCER, Geoffrey. **Os Contos de Cantuária**, Paulo Vizioli (trad.). São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

Recursos digitais

Canterbury Cathedral Virtual Tour. Disponível em: https://www.canterbury-cathedral.org/visit/information/tour/. Acesso em: 4 set. 2020.

The Shambles Virtual Tour. Disponível em: http://www.york-pm.co.uk/the-shambles/. Acesso em: 4 set. 2020.

Westminster Abbey Virtual Tours. Disponível em: https://www.westminster-abbey.org/pt/learning/virtual-tours. Acesso em: 4 set. 2020.

Bibliografia

ALLMAND, Christopher. **The Hundred Years War: England and France at War c. 1300-c.1450**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BARRON, Caroline. **London in the Late Middle Ages: Government and People, 12001500**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BOVO, Cláudia. El tiempo en cuestión: ubicar la Edad Media en la actualidad. **Revista Chilena de Estudios Medievales**, Santiago, n. 11, p. 134-155, enero/jun. 2017.

BUTTERFIELD, Ardis. Nationhood. In: ELLIS, Steve (ed.). **Chaucer: An Oxford Guide**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 50-65.

BUTTERFIELD, Ardis. **The Familiar Enemy: Chaucer, Language, and Nation in the Hundred Years War**. Oxford: OUP, 2009.

CARDINI, Franco. Guerra e Cruzada. In: LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean-Claude (orgs.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru, SP: Edusc, 2002, v1, p. 473-487.

GIVEN-WILSON, Chris. Late Medieval England, 1215-1485. SAUL, Nigel. **The Oxford Illustrated History of Medieval England**. Oxford: OUP, 2000, p. 102-136.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma História contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **ANOS 90**, v. 26, p. 1-21, 2019.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 109-125.

MCFARLANE, K. B. War, the economy and social change: England and the Hundred Years War. In: Idem. **England in the Fifteenth Century – Collected Essays**. London: The Hambledon Press, 1981, p. 139-149.

MADDERN, Philippa C. Social mobility. In: HORROX, Rosemary & ORMROD, W. Mark (eds.). **A Social History of England 1200-1500**. Cambridge; Cambridge University Press, 2006, p. 113-133.

PRESTWICH, Michael. The enterprise of war. In: HORROX, Rosemary & ORMROD, W. Mark (eds.). **A Social History of England 1200-1500**. Cambridge; Cambridge University Press, 2006 p. 74-90.

SAUL, Nigel. Medieval England: Identity, Politics and Society. In. IDEM. **The Oxford Illustrated History of Medieval England**. Oxford: OUP, 2000, p. 1-24.

Este livro foi composto em Dante
MT pela Editora Autografia.