





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE
MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA**

EMÍLIO PAULINO DA ROCHA NETO

**NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): AS
AULAS DE HISTÓRIA REGIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS**

CAMPO GRANDE/MS

2024

<p>ROCHA NETO, E.P</p>	<div data-bbox="568 383 770 490">  </div> <div data-bbox="933 405 1321 490">  <div data-bbox="1067 418 1321 490"> <p>PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p> </div> </div> <div data-bbox="394 555 1436 696"> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA</p> </div> <div data-bbox="635 772 1197 806"> <p>EMÍLIO PAULINO DA ROCHA NETO</p> </div>
<p>NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): AS AULAS DE HISTÓRIA REGIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS</p>	<div data-bbox="400 1323 1430 1442"> <p>NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864- 1870): AS AULAS DE HISTÓRIA REGIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS</p> </div>
<p>2024</p>	<div data-bbox="782 1968 1050 2036"> <p>CAMPO GRANDE 2024</p> </div>

EMÍLIO PAULINO DA ROCHA NETO

**NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): AS
AULAS DE HISTÓRIA REGIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador (a): Rogério da Palma

CAMPO GRANDE/MS

2024

R574n Rocha Neto, Emílio Paulino da

Negros e indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870): as aulas de História Regional na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS / Emílio Paulino da Rocha Neto. – Campo Grande, MS: UEMS 2024.
192 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Rogério da Palma

1.História - Estudo e ensino. 2. Guerra do Paraguai (Guerra da Tríplice Aliança), 1864-1870. 3. Negros e indígenas (América do Sul) - História. 4. Invisibilidade histórica. 5. Ensino fundamental (Campo Grande, MS). I. Palma, Rogério da. II. Título.

CDD 23 ed. 989.205

**NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): AS
AULAS DE HISTÓRIA REGIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS**

EMÍLIO PAULINO DA ROCHA NETO

Área de Concentração: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério da Palma (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Manuela Areias Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Dilza Porto Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 02 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Ao meu querido filho, Frederico Recalde Costa da Rocha.

AGRADECIMENTOS

Dedico este primeiro voto de agradecimento ao meu amado filho, Frederico Recalde Costa da Rocha. Para ele, deixo a seguinte mensagem: “quando estiver mais maduro e puder ler esta dissertação, saibas que você foi a minha grande motivação”.

O segundo voto de agradecimento é dirigido à minha querida mãe, Benedita Francisca Simões Valiati, e ao seu esposo, Alceo Valiati. Sem o suporte e a motivação que ambos me proporcionaram, não teria concluído esta dissertação.

Aos meus grandes amigos Maria Dalva Rodrigues Pereira e Peter Paul Pereira, duas pessoas que sempre me apoiaram e me motivaram para a conclusão deste trabalho. Minha eterna gratidão.

À minha querida namorada, também professora de História, Daiana Karina Soria Ajala, responsável por me auxiliar tecnicamente em várias ocasiões durante a formatação técnica desta dissertação, além de ser um aporte emocional.

Ao meu orientador, Rogério da Palma, pelo excelente trabalho e profissionalismo com que me orientou neste projeto.

Ao meu amigo e colega, também professor de História, Jefferson Cestari, pelo apoio incomensurável na coleta de dados dos entrevistados.

A todos os professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em História/ ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Agradeço imensamente à Professora Dra. Beatriz dos Santos Landa pelo auxílio com leituras essenciais sobre a temática indígena.

Às ilustres professoras Dilza Porto Gonçalves e Manuela Areias Costa, que aceitaram compor a minha banca de defesa e contribuíram significativamente para a conclusão desta dissertação.

Aos colegas de mestrado com os quais cursei o Programa de Mestrado Profissional em História/ ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, especialmente aos amigos e amigas Luciano Alonso Justino, Marielle de Arruda Ribeiro, Luís Felipe Mesquita Granja, Wagner Bruno de Lima, Lindomar Alves, Glaucia Pereira e Thiago Bobeda.

“Mato Grosso encerra em sua própria terra sonhos guaranis
Por campos e serras a história enterra uma só raiz
Que aflora nas emoções e o tempo faz cicatriz
Em mil canções lembrando o que não se diz

Mato Grosso espera, esquecer quisera o som dos fuzis
Se não fosse a guerra, quem sabe hoje era um outro país
Amante das tradições de que me fiz aprendiz
Por mil paixões podendo morrer feliz

Cego é o coração que trai
Aquela voz primeira que de dentro sai

E às vezes me deixa assim
Ao revelar que eu vim
Da fronteira onde o Brasil foi Paraguai”

(Almir Sater e Paulo Simões)

ROCHA NETO, E. P. Negros e Indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870): as aulas de História Regional na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

O trabalho que se apresenta tem como objetivo apontar a condição de invisibilidade histórica de negros e indígenas nas narrativas históricas sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), especialmente no que diz respeito às aulas da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), direcionada ao 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, as Leis de nº 10.639/2003 e 11.645/2008 serão pesquisadas em sua historicidade e abordadas diante do referencial curricular disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município. Haverá um levantamento bibliográfico sobre a historiografia da guerra mencionada e a realização de uma entrevista via *Google Forms* com professores que atuam na disciplina e/ou que lecionam História Regional. A elaboração do produto final da pesquisa será apresentada como uma apostila didática com a pretensão de auxiliar profissionais da área e fornecer uma fonte de pesquisa histórica que analise a “Guerra do Paraguai” sob a perspectiva decolonial, evidenciando o papel relevante de negros e indígenas no conflito.

Palavras-chave: Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870); Negros e Indígenas; História Regional. Decolonialidade do Saber; Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

ROCHA NETO, E.P. Negros e Indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870): as aulas de História Regional na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

ABSTRACT

The work presented aims to point out the condition of historical invisibility of blacks and indigenous people in the historical narratives about the War of the Triple Alliance (1864-1870), especially with regard to classes in the subject of Special Topics in Regional History in the Municipal Education Network of Campo Grande/MS (REME), aimed at the 8th year of elementary school. To this end, laws number 10.639/2003 and 11.645/2008 will be researched in their historicity and addressed in light of the curricular reference made available by the Municipal Department of Education (SEMED) of the municipality. There will be a bibliographic survey on the historiography of the aforementioned War and an interview via Google Forms with teachers who work in the discipline and/or who teach regional history. There will be a bibliographic survey on the historiography of the aforementioned War and an interview via Google forms with teachers who work in the discipline and/or who teach regional history. The development of the final product of the research will be presented as a teaching handout with the intention of helping professionals in the area to provide a source of historical research that analyzes the Paraguayan war from a decolonial perspective, highlighting the relevant role of indigenous blacks in the conflict.

Keywords: War of the Triple Alliance (1864-1870); Blacks and Indigenous Peoples; Regional History. Decoloniality of Knowledge; Laws nº 10.639/03 and 11.645/08.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E/OU FIGURAS

Figura 1 - Censo demográfico brasileiro de 1872	66
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas da questão discursiva do questionário	115
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 1	100
Gráfico 2 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 2	101
Gráfico 3 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 3	101
Gráfico 4 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 4	102
Gráfico 5 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 5	102
Gráfico 6 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 6	103
Gráfico 7 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 7	103
Gráfico 8 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 8	104
Gráfico 9 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 9	104
Gráfico 10 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 10.....	105
Gráfico 11 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 11.....	106
Gráfico 12 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 12.....	106
Gráfico 13 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 13.....	107
Gráfico 14 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 14.....	108
Gráfico 15 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 15.....	109
Gráfico 16 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 16.....	109
Gráfico 17 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 17.....	110
Gráfico 18 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 18.....	110
Gráfico 19 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 19.....	111
Gráfico 20 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 20.....	111
Gráfico 21 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 21.....	112
Gráfico 22 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 22.....	113
Gráfico 23 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 23.....	113
Gráfico 24 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 24.....	114
Gráfico 25 - Espaço destinado às respostas discursivas dos professores entrevistados na questão 25.....	115

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

REME – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

SEMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA ATÉ AS LEIS N 10.639/03 E 11.645/08	22
1.1: A HISTÓRIA DAS LEIS N. 10.639/2003 E N. 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS	34
CAPÍTULO 2: A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): BREVE ANÁLISE	50
2. 1: O RECRUTAMENTO DE ESCRAVIZADOS, LIVRES E LIBERTOS PARA OS CAMPOS DE BATALHA DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)	64
2. 2: A PARTICIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): CONFLITOS NO SUL DE MATO GROSSO ...	79
CAPÍTULO 3: PESQUISA DE CAMPO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA REGIONAL NA REME	94
3.1: A APOSTILA DIDÁTICA SOBRE A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
APÊNDICES	136
1.MATERIAL EDUCACIONAL DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA: APOSTILA DIDÁTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870) – “A GUERRA DO PARAGUAI”	137

INTRODUÇÃO

A necessidade de ensinar a história dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas na educação brasileira está supracitada em um organismo de leis que passou a vigorar a partir da primeira década dos anos 2000. A Lei Nº 10.639/03, que incluiu oficialmente nos currículos escolares o ensino de história e cultura afro-brasileiras, completou 20 anos no findado ano de 2023¹. Já em 2008, na segunda gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva, a lei normativa Nº 11.645 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos estabelecimentos escolares do país. Ambas as legislações estão incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB) e tem respaldo teórico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, apesar do caráter obrigatório de tais organismos legislativos que garantiram inúmeros avanços para a educação brasileira, infelizmente presencia-se o seu não cumprimento em inúmeras instituições escolares do país, bem como a omissão do poder público e a negligência de profissionais da educação.²

Este diagnóstico inicial parte da minha experiência profissional. Sou formado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, título obtido no ano de 2016, passando a trabalhar como professor da rede pública de ensino a partir de 2017. Leciono a disciplina de História na Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS) e História Regional na Rede Municipal de Ensino no município de Campo Grande/MS (REME), onde fui efetivado por meio de concurso público no ano de 2020.

Durante todo este período em que estive em sala de aula e convivendo no ambiente escolar, minha prática docente foi enriquecida com aulas lecionadas em diferentes contextos socioeconômicos de escolas públicas diversificadas, marcadas por realidades distintas pelas quais contribuíram de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional. Conforme fui ganhando experiência no decorrer dos anos após minha formação inicial em História, transitei por muitas instituições escolares em meio ao turbulento processo político pelo qual o Brasil vem passando desde a década de 2010. Com o advento das redes sociais virtuais e sua enorme influência exercida para a formação da opinião pública, presenciei políticas educacionais serem contestadas, currículos modificados, “reformas” no sistema do Ensino Médio e novas diretrizes impostas sem haver o debate participativo de professores,

¹ 20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo à uma educação antirracista. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10-639>

² Depois de 20 anos, lei do ensino afro-brasileiro ainda não é cumprida. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2023/01/depois-de-20-anos-lei-do-ensino-afro-brasileiro-ainda-nao-e-cumprida>

especialistas e profissionais da educação e de setores da sociedade civil. Mesmo após serem consolidadas como fundamentais para o progresso da educação brasileira, temáticas educacionais consideradas primordiais para o combate das desigualdades e da exclusão, do racismo e do preconceito, foram ridicularizadas e atacadas por agentes neoliberais, políticos conservadores e grupos reacionários que atuavam por meio da internet.

O ano de 2020 foi um divisor de águas na minha recente trajetória enquanto professor de História. O avanço da pandemia da COVID-19 causou rupturas na educação escolar e promoveu profundas mudanças na tradicional relação de ensino e aprendizagem. No que se refere ao ambiente escolar, a população mundial teve que se adaptar a uma nova realidade em que as aulas foram lecionadas de forma remota utilizando instrumentos e ferramentas da internet com a aprendizagem on-line. Não que aulas nesse formato não existiam antes de 2020, mas devido às proporções da nova conjuntura pandêmica, o ensino em massa exigiu um aprimoramento repentino às novas tecnologias da informação.

Neste contexto, com as medidas legais de quarentena que fizeram com que a maioria da população civil ficasse confinada em suas residências, entre ela professores e estudantes, consegui ter mais tempo destinado a leituras e tive conhecimento do Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (ProfHistória). Inscrevi-me e consegui uma vaga para cursar, na condição de Aluno Especial, a disciplina de *Pensamento Decolonial* lecionado pela Professora Doutora Beatriz Landa. Foi um período muito frutífero no qual tive acesso a estudos imprescindíveis para a constituição de minha aprendizagem naquela disciplina. As leituras da corrente decolonial mudaram minha perspectiva enquanto professor de História e História Regional da rede pública de ensino.

Após a conclusão da disciplina, estava decidido a inserir aquelas aprendizagens adquiridas na minha prática docente. Mudei a metodologia e, paulatinamente, fui incorporando aqueles conhecimentos nos planos de aula. Na escrita desses planejamentos, descrevi metodologias que propunham a ruptura com o paradigma dominante eurocentrista. No cotidiano da minha prática docente, utilizei elementos cotidianos para explicar a presença de signos estruturais de natureza eurocêntrica que faziam parte da vida de toda a comunidade escolar, como a arquitetura da escola, a organização política da sala de aula, a hierarquização de poderes e até mesmo o modelo utilizado como avaliação da aprendizagem. No entanto, explicava com clareza que, mesmo em se tratando de um modelo de poder que nos fora forjado historicamente, não precisaríamos romper de forma abrupta, porém, adquirir consciência acerca de todo o processo para ser o ponto inicial da transformação a longo prazo.

Em termos de rendimento e assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes, posso dizer que obtive uma relativa eficácia com os objetivos que eram descritos nos planos de aula, porém, alcançado bons resultados no que tange ao início de reflexões levantadas pelos alunos a partir da condução das aulas com a apresentação de imagens, reprodução de filmes, análise de slides e leitura de textos.

Muitos dos debates que foram promovidos durante as aulas nas quais trabalhei com as perspectivas da decolonialidade do poder, do ser e do saber, pude presenciar uma evolução significativa acerca da cosmovisão de muitos estudantes que testemunharam verbalmente a quebra de paradigmas e estereótipos sobre as culturas historicamente invisibilizadas. Alguns alunos, inclusive, comentaram pessoalmente que outrora possuíam uma visão preconceituosa relacionada aos povos indígenas, passando, depois, a refletir diante das estigmatizações que fizeram parte de sua formação socioeducacional.

Contudo, cabe-me ressaltar as dificuldades que enfrentei em meio a esse processo de transformações. Primeiramente, em diversas ocasiões, experiências particulares e coletivas que evidenciaram a ausência de uma epistemologia decolonial, talvez motivada pela deficiência curricular na formação dos profissionais da educação brasileira. Um dos diagnósticos que mais me causou – e ainda causa – impacto defronte à colonização do pensamento intelectual brasileiro, consistiu em presenciar o quanto a formação de professores no Brasil é deficitária quando se trata sobre a aplicação das leis nº 10.639/03 e 11.64/08. No contexto das instituições escolares, os professores e a coordenação escolar são os agentes responsáveis pela condução da aplicação dos currículos e seus conteúdos para o corpo discente. Mesmo diante das frequentes interferências de legisladores políticos alinhados a grupos conservadores que vêm contestando a inserção de políticas públicas de ações afirmativas na educação, o corpo docente ainda possui autonomia no que se refere à elaboração de planos de aulas em consonância com a obrigatoriedade das leis supracitadas.

Na esteira dessa reflexão, entendo todo o conjunto dos profissionais da educação como os responsáveis diretos pela aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.64/08 nos planos de aula e práticas escolares. No entanto, a partir da minha experiência profissional, percebi que ainda persistem formas pelas quais o pensamento colonizado está presente em vários aspectos, tais como a criação de estereótipos e estigmatizações sobre povos negros, indígenas, homossexuais, ou seja, a todos os seres humanos e elementos que fogem da ótica eurocêntrica na construção do ser.

É claro que esses desafios não são resolvidos imediatamente, com exceção de algumas situações especiais. No entanto, acredito que isso esteja ligado ao pensamento coletivo de

negação cultural e o desconhecimento da trajetória desses povos historicamente excluídos da construção da identidade nacional, além da omissão dos professores em cumprir as leis e elaborar aulas que fomentem a diversidade étnico-racial. Tenho convicção de que um dos fatores que contribui para tais dificuldades está relacionado à deficiência na formação destes profissionais enquanto cursam a universidade. Contudo, devo salientar a conduta racista que se manifesta na população de forma velada ou explícita, culminando nas mais severas estigmatizações.

No primeiro capítulo do livro *Pele negra, máscaras brancas*, o intelectual martinicano Frantz Fanon analisa a assimilação da linguagem do colonizador francês como forma de sentimento de superioridade sobre os povos locais que falam o idioma *patoá* nativo. O negro antilhano que domina amplamente o idioma francês ou que esteve em estadia naquele país europeu, é endeusado por seus compatriotas, visto que “[...] em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco” (FANON, 2008, p. 36). O autor entende a linguagem como uma imposição cultural que se desenvolveu sob os signos europeus, o que fez com que as populações reproduzissem os valores daquele continente como sendo superiores em termos epistemológicos, em meio aos séculos de colonização e dominação. Em suas palavras:

Nas Antilhas não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada. Deixemos de lado as razões evocadas. Aparentemente o problema poderia ser o seguinte: nas Antilhas como na Bretanha há um dialeto e há a língua francesa. Mas a situação não é a mesma pois os bretões não se consideram inferiores aos franceses. Os bretões não foram civilizados pelo branco[...] Historicamente é preciso compreender que o negro quer falar o francês porque é a chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas. Encontramos nos antilhanos que se enquadram na nossa descrição uma procura de sutilezas, de raridades de linguagem — outros tantos meios de provar a eles próprios que se ajustam à cultura dominante (FANON, 2008, pp. 42-50. Grifos do autor)

A contribuição de Fanon sobre o caso de seu país, a Martinica, coaduna com algumas experiências escolares pelas quais passei em datas comemorativas relacionadas ao movimento negro de resistência e emancipação. Na data do dia 20 de novembro, por exemplo, emergiam comentários depreciativos sobre a necessidade de mudar sua nomenclatura para o “*Dia da Consciência Humana*”, ou “*somos todos humanos e não podemos separar-nos em cores*”. Contudo, quando ocorria alguma eventualidade na qual pessoas negras participavam em situações de destaque, os mesmos indivíduos sussurravam: “*Olha! Um negro se destacando! Que bom! Todos eles são capazes*”. A reprodução do discurso racista está implícita nesta frase

mesmo que a intenção seja a de transparecer uma conduta humana. Frantz Fanon (2008) entende essas sutilezas discursivas que criam estereótipos sobre as pessoas de cor como uma criação linguística estruturada sob a égide da colonização europeia. O próprio termo “*negro*” é uma imposição da linguagem forjada pelos colonizadores europeus. Quando alguém reverencia a conquista de um negro por conta de sua cor, impõe linguisticamente uma hierarquia racial sobre aquilo que Frantz Fanon chama de *petit-nègre*³, isto é, uma forma de compreender o negro como uma criança em desenvolvimento, uma pessoa em transição do “mundo selvagem” para o “mundo civilizado”. Em um dos trechos de seu livro, o autor aponta uma experiência na qual Aimé Césaire, poeta e professor universitário martinicano, apresentou-se para um jornalista francês:

Alguns outros fatos merecem reter nossa atenção; por exemplo, Charles André Julien, apresentando Aimé Césaire: “Um poeta negro, professor da Universidade”... Ou ainda, simplesmente, a expressão “grande poeta negro”. Há nessas frases feitas e que parecem responder a uma urgência de bom senso — pois, enfim, Aimé Césaire é negro e é poeta — uma sutileza que se esconde, um nódulo que persiste. Ignoro quem seja Jean Paulham, a não ser que escreve obras muito interessantes; ignoro qual possa ser a idade de Caillois, retendo apenas as manifestações de sua existência que de vez em quando fulguram no céu. E que não nos acusem de anafilaxia afetiva; o que queremos dizer é que não há razão para que A. Breton diga de Césaire: “É um negro que maneja a língua francesa como nenhum branco a maneja nos dias de hoje”. E mesmo que Breton exprimisse a verdade, não vejo onde residiria o paradoxo, ou algo a salientar, pois, afinal de contas, Aimé Césaire é martinicano e professor da universidade (FANON, 2008, pp. 50-51)

Diante de tais problemas, pautei a confecção desta dissertação de mestrado fundamentada em uma perspectiva decolonial que entende a construção histórica do saber ocidental imbricada em signos eurocêntricos, frutos da herança colonial europeia. Meu objeto de pesquisa versa sobre a participação de negros e indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), comumente conhecida como *A Guerra do Paraguai*, diante das aulas da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

³ “Forma paternalista assumida em tons condescendentes para lidar com o negro. Para Fanon, a perversão do *petit-nègre* reside no fato de que presume de saída não só um lugar coloquial e “semi-bárbaro” ao negro, como ainda, o infantiliza. O *petit-nègre* sutilmente, ou nem tanto, vê o negro, o colonizado, ou o indivíduo racializado, como alguém incapaz de atingir a maioridade no sentido kantiano do termo. Isto é, incapaz de julgar ética e moralmente suas ações. A despeito das intenções, o que está em questão, quando se parte do pressuposto de um modo de falar e gesticular próprio ao negro, é a sua prisão ao complexo de inferioridade e aos limites segundo os quais o negro jamais poderá alcançar a polidez da língua ou um gosto estético. Dá-se um suposto complexo inato ao indivíduo negro que o determina e o aprisiona em pressupostos coloniais”. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-fanoniano/>

A disciplina de Tópicos Especiais em História Regional foi implantada na grade curricular no ano de 2013, destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental. Sua carga horária é de 1 hora/aula, sendo dividida com História Geral. Em 2015, dois anos após a implementação da disciplina, “foi disponibilizado, pela Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), o documento que determina as Orientações Curriculares, o qual sugeria para os professores as temáticas a serem ministradas na disciplina. Este foi o único documento norteador até a elaboração do Currículo de MS/2019” (FIORAVANTE, 2020, p. 15).

Em dissertação de mestrado defendida no ano de 2020, a professora de História da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), Antônia Cristina Rocha Fioravante, avaliou a ausência de suporte teórico-metodológico de incumbência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ela apontou alguns problemas que os professores que lecionam a disciplina de História Regional enfrentavam, até então, com relação à escassez de material didático e a ausência de referencial curricular específico. Essas problemáticas serão discutidas de forma mais detalhada no terceiro capítulo desta dissertação.

Por ser um professor da área que leciona a disciplina mencionada, dediquei-me a pesquisar essa temática visando contribuir para o melhoramento da minha prática docente e, na medida do possível, elaborar um material didático que possa auxiliar professores e professoras da disciplina História Regional de Mato Grosso do Sul na abordagem desses personagens que foram, durante mais de um século, invisibilizados em seus protagonismos históricos.

O trabalho que se apresenta é composto por três capítulos sendo que, no primeiro, discorri sobre a historicidade do Ensino de História no Brasil, dos jesuítas até a contemporaneidade, chegando às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. A partir do entendimento dessas leis, situo-as no tempo e no espaço e averiguo a dificuldade do cumprimento das mesmas por falta de regulamentação que as efetive no Ensino de História. Um dos diagnósticos para o não cumprimento das mesmas se encontra na colonialidade do saber. Por isso, abordarei essa categoria dialogando com a perspectiva da decolonialidade do saber.

Considereei fundamental alicerçar este trabalho em torno da obra de Michel de Certeau (1982) e Peter Burke (1992) que discorrem sobre o ofício do historiador, suas ferramentas e metodologias na produção historiográfica. Além disso, julguei necessário a apropriação de autores que contribuem para a pesquisa em História e Ensino de História representados pelas obras de Thais Nívia de Lima e Fonseca (2003) e Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018).

Na delimitação do meu objeto de pesquisa que orienta a transitoriedade do Ensino de História marcado pela colonialidade do saber à decolonialidade do saber, fiz um recorte no

ensino sobre a Guerra da Tríplice Aliança (Guerra do Paraguai/ 1864-1870) nas aulas de História Regional da REME, que na maioria das vezes impõem condições de invisibilidade histórica a grupos sociais que foram protagonistas no conflito, os negros e indígenas.

Para tanto, apropriei-me dos trabalhos de alguns dos principais autores decoloniais, a começar por Quijano (2005), o qual entende a globalização em curso como sendo a culminância de um projeto de dominação capitalista iniciado na colonização da América e viabilizada no intuito de suprir as demandas econômicas europeias sob a égide de uma hierarquização mental e social de acordo com a ideia de raça. Segundo o autor “a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu as outras” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Quijano argumenta que a primeira categorização de raça se passou doravante ao processo colonial europeu de controle do trabalho e dominação cultural sob a legitimidade da religião cristã com a missão evangelizadora dos povos nativos do continente americano e, posteriormente, aos povos africanos escravizados em solo americano. Com a expansão do colonialismo europeu intrínseco ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas da Europa Ocidental sobre outros continentes do planeta, a justificativa passou a ser construída do ponto de vista biológico de uma hierarquia de raças com os europeus brancos no topo da pirâmide de superioridade racial e mental. Tal processo ocorreu em meados do século XIX e é denominado neocolonialismo imperialista. Considerei imprescindível a incorporação da categoria colonialidade do saber de Quijano na elaboração deste trabalho, complementando com a contribuição de outros teóricos que discorrem sobre a mesma temática, tais como Boaventura de Souza Santos (2007, 2008), Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) e Catherine Walsh (2012), os quais abordam os conceitos de interculturalidade em Vera Candau (2020) e a decolonialidade do saber em torno da criação de epistemologias decoloniais que engendram o protagonismo dos povos colonizados e seus saberes como produções epistêmicas do Sul. A polarização e classificação colonizadora das epistemologias entre Norte dominante e Sul dominado foi proporcionado por uma lógica excludente chamada de “Pensamento Abissal” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

No segundo capítulo, realizei uma breve análise da historiografia da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) e suas divergências interpretativas, além de elaborar um levantamento bibliográfico na obra do historiador Mario Maestri, responsável por destrinchar com afincos a historiografia do evento. Com o objetivo de incrementar conhecimentos teóricos relacionados à dinâmica do teatro de operações da guerra, pesquisei as principais

obras dos historiadores Francisco Doratioto e Ricardo Salles, com as contribuições de Jerri Roberto Marin e Ana Paula Squinelo (2023) a respeito da ocupação de Mato Grosso durante a *Guerra do Paraguai*, e André Mendes Salles (2020), responsável por pesquisar a produção do conhecimento escolar do mesmo evento.

Na segunda e terceira seção do mesmo capítulo, abordei as decisivas participações de negros e indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) e como essas populações foram protagonistas nos campos de batalha. Como principal referência acerca da participação dos negros no conflito, utilizei a obra *Escravidão ou morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai*, autoria do historiador mato-grossense Jorge Prata de Sousa. A respeito da participação dos indígenas, as principais referências foram as obras de Cirlene Corradini Moreno e de Luiz Henrique Eloy Amado (2020), sendo que este faz um levantamento acerca da historicidade do povo terena e o despertar de seus direitos frente ao estabelecimento da Constituição Federal de 1988. Realizei, também, pesquisas bibliográficas em algumas obras de Alfredo d'Escagnolle Taunay, engenheiro militar que participou da guerra travada contra o Paraguai.

No terceiro e último capítulo apresentei os dados de um questionário que foi respondido anonimamente por um grupo de dez professores que lecionam a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional na REME. O principal objetivo deste instrumento de entrevista foi o de tentar identificar as formas pelas quais profissionais da área abordam o Ensino de História no que diz respeito ao protagonismo de negros e indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), apontando como dificuldades a falta de suporte teórico-metodológico e ausência de material didático-pedagógico que deveriam ser fornecidos pelo órgão competente.

Na segunda seção deste capítulo, realizei uma pesquisa documental e bibliográfica no referencial curricular adotado pela SEMED que contempla a Guerra da Tríplice Aliança como conteúdo programático. Identifiquei que, apesar de ter havido relativas mudanças no referencial que passou a abordar os protagonismos de negros e indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), a mesma secretaria não oferece nenhum material didático aos profissionais que atuam em História Regional. Tais constatações também foram identificadas nos dados obtidos das respostas do questionário.

A proposta em relação ao Material Didático Educativo deste trabalho (Produto Final), foi a confecção de um material didático-pedagógico sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) numa perspectiva decolonial, destacando a participação decisiva de negros e indígenas, dois grupos sociais historicamente invisibilizados na historiografia do conflito. O material foi

elaborado em formato de apostila informativa que servirá como um apoio pedagógico aos professores de História Regional que atuam no 8º ano do Ensino Fundamental da REME.

CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA ATÉ AS LEIS N 10.639/03 E 11.645/08

Em relação ao principal organismo legislativo que regulamenta e disciplina a educação escolar brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se conceber a educação como um processo formativo alicerçado em um conjunto de fatores influenciados por questões internas e externas que ocorrem além dos estabelecimentos escolares. Muitas dessas influências são decorrentes da cultura, da política, da religião e, sobretudo, da economia, cujas demandas são as principais responsáveis pelas deliberações em torno das políticas públicas que determinam os rumos da educação, baseando-se na divisão verticalizada de poder representada pelo Estado, famílias, escolas, professores e estudantes⁴.

Compreendendo a historicidade da educação no mundo ocidental, é possível notar a hierarquização de poderes que caracteriza o ambiente pedagógico em seus aspectos materiais e imateriais. Há uma estrutura construída ao longo dos séculos cujo objetivo é atender a uma demanda de poder relacionada ao processo econômico hegemônico. Em seus estudos sobre a história da educação brasileira, Demerval Saviani (1999) aponta que a trajetória educacional no Brasil esteve ligada, desde sua gênese, a uma função de poder vinculada às necessidades dos grupos econômicos, políticos e religiosos de temporalidades nas quais se pensou em implementar uma prática profissional de educação. Na apresentação de um panorama da natureza dos dois grupos de teorias que estão presentes na educação brasileira, o teórico afirma:

[...] primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social [...] o e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de "teorias não-críticas". Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.

⁴ Ver o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas. (SAVIANI, 1999, p. 27).

Desde que os primeiros colégios no Brasil foram fundados por padres jesuítas, na segunda metade do século XVI, a educação escolar esteve ligada ao sistema de reprodução das desigualdades estruturais do poder, através da instrução de alguns e da exclusão de outros. Tal assertiva é fundamentada pelo autor quando discorre sobre o problema da marginalidade social e sua possível superação a partir dos métodos instrutivos escolares, com a educação escolar sendo “um instrumento de correção da marginalidade enquanto cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 1999, p.20). Nesta perspectiva, entende-se que a aprendizagem estava associada ao usufruto de privilégios e um relativo prestígio social perante à totalidade da população que ainda permanecia na condição de analfabetismo. Este sistema tradicional dos saberes foi classificado pelo autor como pertencente ao primeiro grupo de “teorias-não críticas” e categorizado na chamada Escola Tradicional, pois seu princípio pressupunha a adaptação dos indivíduos àquela sociedade, “desigual por natureza”.

O trabalho da historiadora Thais Nívia de Lima e Fonseca acerca da historicidade dos saberes escolares, sobretudo o ensino de História enquanto disciplina escolar, faz um robusto levantamento historiográfico acerca das transformações ocorridas desde seu surgimento, na Idade Moderna. De acordo com a autora:

As características do conjunto de conhecimentos definidos como História, no universo escolar, nem sempre foram as mesmas nem se mantiveram fiéis a uma estrutura de organização semelhante à que conhecemos hoje para disciplinas escolares. Na verdade, o próprio estatuto da História enquanto campo de conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com debate científico de uma forma geral e com as ciências humanas em particular. A Rigor, somente a partir do século XVIII é que a história começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado (FONSECA, 2006, pp. 20-21)

Apontando as transformações ocorridas no conjunto de conhecimentos da História em movimento no tempo, Thaís Nívia discorre sobre a historicidade dos saberes históricos enquanto campo de conhecimento teoricamente fundamentado, elemento surgido a partir do século XVIII diante das relações com o saber científico e as proposições iluministas. Emerge como um projeto burguês de formação do Estado-nação que outrora, na Idade Média, havia-se

iniciado no seio das instituições religiosas e na dinamização das cidades. Este projeto tinha como objetivo a solidificação de um imaginário coletivo desenvolvido sobre o ideário que mantinha uma relação hierarquizante entre uma “Pátria-Mãe”, personificada na imagem do monarca absolutista, e sua prole, o povo súdito da monarquia. A base do ensino de História tem na religião a sua gênese, assentada sobre estruturas ideológicas que reproduziam a dinâmica das instituições religiosas. Portanto, o ensino de História exercia a função de reproduzir o modelo social, econômico, cultural e político que estava sendo construído a partir do projeto de hegemonia burguesa. Thaís Nívia de Lima Fonseca (2006, p. 21) assevera o entendimento histórico deste processo afirmando que:

Da Idade Média ao século XVII, predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina. A afirmação do Estado-nação, desviou, pouco a pouco, os objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política, servindo, cada vez mais, à educação dos príncipes e à legitimação do poder. O discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e nações, traço que manteve forte até o início do século XX. Subordinada, durante muito tempo à teologia e à filosofia, somente no oitocentos a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guiadores da investigação, com objetivos definidos, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII. Sua afirmação científica se fez, portanto, no momento em que as ciências, de uma forma geral, alcançavam posições mais sólidas e reconhecidas, chegando, ao final do século XIX, a fundamentar-se no positivismo e no marxismo.

A autora também descreve que “a trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da História campo do conhecimento, mesmo porque, durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX –, parte dela confundiu-se com a história sagrada, isto é, com a história bíblica, que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa” (FONSECA, 2006, p.21).

Com relação ao ensino de História no Brasil, Thaís Nívia faz o apontamento sobre a dificuldade em obter uma análise histórica precisa “antes das primeiras décadas do século XIX, quando se constituía o Estado nacional brasileiro e eram elaborados os projetos para a educação no Império” (FONSECA, 2006, p.37). A educação escolar, que teve início na colonização portuguesa com a inserção dos jesuítas e durou desde a Idade Moderna até o século XIX, foi confundida com a história sagrada. A história bíblica era ensinada nas escolas onde a influência das igrejas cristãs era significativa, associada ao *Ratio Studiorum*. A formação jesuítica atendeu a uma demanda do poder secular da Igreja Católica, em particular na evangelização dos povos nativos. Conforme aponta a historiadora:

A coroa portuguesa pouco atuava no campo da educação escolar, deixando essa tarefa à Companhia de Jesus. No entanto, interferiu em algumas questões, como no impedimento da criação de universidades no Brasil, com o intuito de garantir certo grau de dependência e controle sobre a formação intelectual das elites coloniais. Essa política contrastava vivamente com a da coroa espanhola, que, ainda no século XVI, já havia criado universidades em seus domínios americanos, como as universidades do México e de São Marcos de Lima, surgidas em 1551 e 1576, respectivamente. (FONSECA, 2006, p. 38).

Dois séculos após o estabelecimento do modelo de ensino adotado pelos jesuítas, que estava diretamente ligado aos interesses da coroa portuguesa, “as divergências foram agravando-se com o passar do tempo, chegando ao seu ponto máximo durante o governo de Marquês de Pombal (1750-1777)” (FONSECA, 2006, p.39). Influenciado pelas ideias iluministas, Pombal adotou um modelo de governo classificado por historiadores como *despotismo esclarecido*, responsável por inserir o Estado nacional português no âmbito de várias reformas de cunho iluminista e liberal, conservando, contudo, a ordem monárquica estabelecida na preservação de instituições aristocráticas. A respeito da discussão sobre o caráter ilustrado das reformas pombalinas e a conservação de ordens aristocráticas no âmbito da educação, Thais Nívia de Lima e Fonseca assevera que tal situação configurou-se na fragmentação de aulas em solo brasileiro, restringindo-se assim o ensino às elites mais abastadas, que recorriam ao sistema de aulas avulsas e pagas

Embora fundamentada no pensamento ilustrado, a reforma de Pombal não deixava de ser aristocrática, pois o acesso à educação continuava restrito às elites, que agora se formariam nos quadros da modernidade pedagógica, como entendido pelo governo. A prática, contudo, não acompanhou as ideias e pouco avanço houve no Brasil, ficando o processo profundamente fragmentado pelo sistema das aulas avulsas, pela falta de recursos, de professores e de material. As famílias mais abastadas viam-se, se não raro, na contingência de pagarem elas mesmas a remuneração dos professores régios ou de contratarem os mestres particulares, levando a instrução para o ambiente privado. (FONSECA, 2006, p. 41)

Uma das ações pombalinas foi a expulsão da ordem jesuítica da colônia portuguesa na América no século XVIII, por ela representar uma ameaça ao poder do Estado Moderno português e aos anseios das práticas capitalistas que se infiltravam na estrutura social da nação e de suas colônias ultramarinas. A reforma educacional implementada por Pombal visava romper com a programática eclesiástica da Igreja e instituir uma educação secularizada, centrada na formação de sujeitos para formar a engrenagem do Estado Moderno português. Segundo Thais Nívia de Lima Fonseca (2006, p. 40)

Para o governo do Marquês de Pombal, a reforma educacional tornou-se prioritária, por meio da implantação de uma educação pragmática que visava, primordialmente, à formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, que fariam avançar o desenvolvimento do país e garantiriam sua autonomia frente às potências europeias

de então. A força do processo de secularização dessas reformas levou ao enfrentamento com a Companhia de Jesus, principal controladora do sistema educacional no império português, culminando com a expulsão dos jesuítas de todo o império. A Universidade de Coimbra passou por expressiva reorganização, por meio da qual foram revistos métodos, currículos, criadas faculdades e estabelecimentos anexos, observando-se sempre o “espírito moderno” que movia as reformas. Buscava-se estimular e difundir a formação técnica e científica que pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico, sem, contudo, negligenciar-se a formação jurídica, central para o funcionamento de um Estado fortemente legislador e fiscalizador.

Diante do que foi apresentado, a expulsão dos jesuítas do Brasil significou uma ruptura com a forma medieval de se pensar a educação e a sua função defronte aos anseios de poder da Igreja. As características modernas foram aplicadas a partir das reformas pombalinas e um novo paradigma foi estabelecido em nome de um projeto que atendesse às demandas modernas do Estado nacional português.

Com relação ao ensino escolar de História em solo brasileiro, foi somente a partir do processo de independência nacional que se passou a debater a necessidade de um saber histórico escolarizado face à emergência da formação do Estado nacional brasileiro. A historiadora Circe Bittencourt possibilita analisar a trajetória da história do ensino de História no Brasil. As informações extraídas fornecem conhecimentos acerca das disputas e embates que ocorreram nas décadas de 20 e 30 do século XIX entre o projeto “transformador” representado pelo viés liberal – que acendia como a vertente de construção de pátria na lógica da cientificidade – *versus* a continuidade da estrutura religiosa baseada na formação humanista. De acordo com a autora:

Os confrontos mais complexos do ensino de História, no entanto, têm sido marcados pela História do Brasil e o lugar a ser ocupado nos diferentes currículos constituídos a partir da Lei de 15 de outubro de 1827. Por essa primeira proposta de ensino, cabia aos que “ensinarão a ler [...] preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (Brasil, Art. 6º, 1827a). O ensino de História estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos. A História Pátria para alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário, foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos “heróis” da pátria. (BITTENCOURT, 2018, p. 137).

Ao compreender o processo histórico pelo qual a educação brasileira foi sendo construída ao longo do tempo, não é exagero afirmar que o fator determinante para se pensar na oferta da educação em seu formato universal, foi a laicidade originada a partir do período revolucionário francês iniciado em 14 de julho de 1789, tendo ressonância em várias partes do globo, sobretudo nas colônias francesas e nos locais dos quais a cultura francesa era muito

influyente. As ideias ilustradas desempenharam forte influência no que tange o compreender da educação como um processo civilizatório na formação de cidadãos e na transição destes como partícipes de uma república sob a condição de súditos de uma monarquia. Em outras palavras, transformar os indivíduos em pessoas detentoras de direitos e deveres num sistema de governo caracterizado pelo republicanismo das instituições políticas, que outrora estavam organizadas verticalmente em governos monárquicos cujas classes sociais eram estáticas e sem a possibilidade de haver mobilidade em suas estruturas aristocraticamente construídas. Em artigo publicado na revista *Educação e Sociedade* da Universidade de Campinas, a historiadora Carla Boto discorre sobre o Relatório de Condorcet e os princípios de uma escola pública, laica e gratuita após a Revolução Francesa:

O Relatório de Condorcet é incisivo ao afirmar a total laicidade e gratuidade de todos os graus do ensino, a despeito do fato de não ser ainda possível, na época, estender a todas as crianças a possibilidade de seguir todo o percurso da escolarização. O ensino dos liceus revelaria, pela própria composição de seu corpo de professores e de estudantes, uma progressiva diminuição da desigualdade de fortunas, unindo sujeitos provenientes de variadas camadas da sociedade. Caso o ensino – mesmo aquele dos liceus – não fosse gratuito para todos os alunos, independentemente de suas específicas extrações familiares, seria fácil calcular as distorções que ocorreriam. Neste sentido – como já se observou anteriormente – o relato de Condorcet é absolutamente explícito na intransigente defesa da gratuidade em todos os níveis da instrução pública oferecida [...]” (BOTO, 2003, p. 751).

A introdução do pensamento republicano no campo pedagógico foi possibilitada pela ruptura entre educação e religião, pois, sabe-se que durante séculos a Igreja Católica foi a pioneira na promoção dos saberes e a única instituição detentora do monopólio da educação. Compreende-se também que, durante séculos, a Igreja empreendeu uma função educacional vinculada à evangelização das almas, isto é, havia uma ligação umbilical entre educação e religião. Educava-se para evangelizar, ou seja, era necessário alfabetizar pessoas para facilitar a compreensão das Escrituras da Fé Cristã. Este processo teve muita eficácia no empreendimento da colonização das Américas, Ásia, África e Oceania. O objetivo consistia em educar por meio da prática da filosofia humanista, trazendo aos povos nativos destes continentes que haviam sido recém conquistados, as ideias culturais de trabalho, de padrões básicos e de hierarquia aos moldes europeus. Desta forma, a evangelização se tornaria mais fácil e a conversão de novas almas para o catolicismo cumpria sua função missionária pelos jesuítas⁵.

Em solo brasileiro no pós-independência, o projeto apresentado em 1826 pelo deputado ligado à Maçonaria, um liberal religioso chamado Januário da Cunha Barbosa

⁵ MELO, 2012, p.14.

“retomou o problema da organização do ensino “secundário” no país com base em pressupostos liberais conservadores em relação tanto à sua forma quanto ao conteúdo educativo e instrucional” (BITTENCOURT, 2018, p.132). O ensino da História Profana foi incorporado pelos programas de curso secundário na criação do Colégio Pedro II, em 1837, sendo organizada enquanto disciplina histórica e ofertado em cursos seriados nos estabelecimentos oficiais de ensino públicos e privados. Contudo, de acordo com Circe Bittencourt (2018, p. 133):

A História organizada como disciplina histórica a ser oferecida em cursos seriados, em estabelecimentos públicos ou privados, no entanto, não foi, assim como outras disciplinas, efetivada facilmente ao longo do período imperial. Segundo Mariotto Haidar (2008, p.45) essa dificuldade foi resultante da “função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, [que] os reduziu de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades”. Com a instalação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e em Olinda, Pernambuco (depois transferido para Recife), a partir de 1828, houve também a criação do curso de preparatório anexo às academias com o objetivo de preparar alunos para o ingresso nos cursos acadêmicos, e esse curso se constituiu também sob o controle da administração pública. A partir de 1831, História e Geografia foram incluídas nesses exames e integraram, portanto, o curso preparatório das academias, e a partir de 1855 tornaram-se matérias obrigatórias para a matrícula nos cursos de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Dessa forma, a História se constituiu primeiramente em um conhecimento “obrigatório” pelos exames de admissão aos cursos superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais.

A autora enfatiza que a introdução da disciplina de História lecionada no Colégio Pedro II, nos liceus e nas escolas privadas foi fundamental para conceder autonomia às demais disciplinas e, tal como ocorrera na França, desligou-se do ensino das letras e determinou a criação de unidade no ensino das humanidades clássicas. Neste processo de estabelecimento da História enquanto disciplina escolar ensinada juntamente à literatura e às línguas vivas, tensões marcaram as práticas didáticas dos profissionais encarregados de lecionar História. A dicotomia estava centrada entre o ensino da História Profana e o ensino da História Sagrada, tal como novamente ocorrera em solo francês, principal referência para o ensino no Brasil. Conforme salienta Bittencourt (2018, p. 134) “no ensino de História os confrontos entre História Universal e História Sagrada centraram-se na constituição de um discurso laicizado sobre uma história construída inicialmente para explicar a origem dos homens conforme os textos da História Sagrada”.

Estes conflitos atravessaram o último quartel do século XIX e seguiu um percurso de antagonismo até a transição para o século XX. Nem mesmo a ruptura entre Igreja e Estado que se efetivou parcialmente no Brasil após a Proclamação da República, em 1889, pôs fim à

contenda. No entanto, as bases epistemológicas da filosofia positivista que influenciara a escola metódica e sua lógica de narrar os fatos notáveis numa perspectiva histórica determinista e unilinear, passou a penetrar nos programas disciplinares e manuais escolares:

A concepção de História Antiga laica ou religiosa marcou, então, o debate entre os professores religiosos e laicos sobre o ensino da origem do homem nos currículos de História e de Ciências. E foi pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, se constituiu a organização do ensino de História sob o conceito de História da Civilização. A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases “científicas” da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas “ginásios”, que se ampliavam no decorrer do século XX, além de serem disseminados pela maior parte dos manuais escolares. (BITTENCOURT, 2018, p. 135)

A influência francesa na educação brasileira sob a égide da filosofia positivista durante o período republicano, demarcou as bases do ensino de História diante dos ideais de civilização e progresso que caracterizou aquela conjuntura histórica da *Belle Époque*. A crença na cientificidade cartesiana, na predestinação europeia e no ideário futurista que configurava o regime de historicidade da época, fez com que a História fosse ensinada por meio de um viés que moldasse o imaginário em torno de uma noção de progresso a ser alcançado num futuro que estaria próximo. O ensino de História do Brasil ficou em segundo plano ou por vezes era atrelado ao ensino da teleologia dos povos europeus, destacando a narração dos fatos notáveis em uma escala evolutiva. Sobre essa característica, Circe Bittencourt (2018, p. 136) explana que

A introdução da “civilização” e do “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte de professores e historiadores mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos “donos do poder”, idealizadores da política “café com leite”. Os paradigmas do historiador francês Charles Seignobos explicitadas pelas suas obras didáticas traduzidas e adaptadas no Brasil, representavam a idealização desses setores que determinavam nosso futuro como país com “vocação” para a agricultura de exportação, inserido no comércio internacional com um papel definido no concerto das nações que buscavam “se aperfeiçoar” sob o modelo civilizatório do ocidente europeu. A modernização do Brasil estava ainda em fase inicial e difundia-se a ideologia do “país do futuro” de acordo com a noção do tempo histórico evolutivo e do progresso impossível de ser violado.

Nos anos que seguiram, porém, o sistema republicano não foi capaz de promover um programa de educação nacional que atingisse grande parte da população brasileira – que ainda se encontrava em condições de analfabetismo. A História do Brasil se encontrava na condição de apêndice inferiorizado da História da Civilização que engendrava uma estrutura hierárquica sob as bases da universalidade europeia. Manoel Bonfim propôs uma reforma que

para a época foi considerada inovadora ao estabelecer uma História da América em oposição à História Universal. Segundo Circe Bittencourt (2018, p. 138), a ideia consistia em “confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais, opondo ‘civilizados e selvagens’ e, conseqüentemente, serviria de instrumento para enfrentar o racismo difundido pelas teorias da superioridade da raça branca ariana sobre mestiços e negros e índios, ou seja, do povo brasileiro”

Após a ocorrência de inúmeros eventos históricos que consagraram os ideais progressistas vinculados às conquistas de direitos pelas populações que até então se encontravam em condições marginais e de exclusão socioeconômica, pensou-se na educação de forma universal, isto é, em universalizar o conhecimento começando pela erradicação do analfabetismo ao introduzir massas populacionais em escolas que seriam administradas pelo Estado. Esse processo ocorreu no Brasil a partir do Movimento de 1930, quando Getúlio Vargas iniciava sua longa jornada à frente do Executivo federal. Nomes como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, etc., assinaram o ilustre “Manifesto dos Pioneiros” que protagonizava uma nova forma de olhar a educação, caracterizada pelos fatores de universalidade, gratuidade e laicidade promovida pela Reforma Capanema de 1942, em plena ditadura varguista. O contexto histórico é bem sugestivo ao compreender que o ensino de História do Brasil voltaria a ser ensinado como disciplina autônoma em nome de um projeto de formação de valores patrióticos e cívicos. Circe Bittencourt aponta que:

O retorno da História do Brasil como disciplina autônoma ocorreu pela Reforma Capanema de 1942, com uma renovação curricular fundamentada nas Humanidades modernas, sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, cujo conteúdo foi distribuído em várias séries, mas, manteve o referencial da civilização europeia. As disciplinas de História da Civilização – História Antiga, Idade Média e de uma História Moderna e Contemporânea continuaram a difundir, principalmente, as histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas. (BITTENCOURT, 2018, p. 139)

No livro “História da Educação”, Josemeire Medeiros Silveira de Melo faz um debate acerca dos modelos econômicos existentes no Brasil durante o período da Primeira República (1889-1930) e nos governos de Getúlio Vargas. Trazendo à tona o projeto nacional-desenvolvimentista varguista, a autora faz um vínculo entre os planos de incentivar a industrialização no país e a introdução de um modelo educacional que visava atender a esta demanda:

A substituição do modelo político e econômico de importação pelo de desenvolvimento da indústria nacional e diversificação agrária proporcionou mudanças significativas na educação. Percebe-se, neste momento, o despertar da importância do ensino para o crescimento do país. Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que priorizou o surgimento da universidade brasileira, unificando as faculdades isoladas. Um grupo de 26 educadores e intelectuais da época, participantes do movimento que resultou na posse de Getúlio Vargas, lançou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, contendo ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso. Contudo, não foi isso que se efetivou na prática. Neste mesmo ano, foi aprovada a reforma Francisco Campos, que oficializava a dualidade do ensino – secundário e profissionalizante – para a classe dirigente e a proletária, respectivamente. A justificativa residia na necessidade de preparação de mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias. A educação precisava ser diferenciada para a formação de patrões e empregados. A Constituição de 1934 estabelecia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento da educação; a criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; a presença das AULA 4 TÓPICO 2 51 disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares (para desenvolver o espírito ético e patriótico). Porque abria novas possibilidades de ingresso na escola, aliadas aos benefícios e direitos concedidos pelo Governo à classe trabalhadora, este modelo imposto de educação foi muito bem aceito” (MELO, 2012, p. 50).

Com já dito anteriormente, foi durante os governos Vargas que passou a se pensar em efetivar a educação de forma universal, gratuita e laica, em parâmetros voltados para a formação de sujeitos adequados às demandas da época, na esteira da industrialização da economia nacional. Para isso, efetivou-se a criação de dispositivos que moldassem cidadãos sob valores patrióticos e cívicos.

Após os eventos catastróficos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e seus desdobramentos marcados pelo antagonismo entre Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, grupos de historiadores “debatiam e questionavam o sentindo ou mesmo o significado da civilização europeia” (BITTENCOURT, 2018, p. 139). A análise passava pela constatação de que nações civilizadas e com alto investimento em subsídios educacionais não conseguiram evitar catarses políticas que levaram o mundo à deflagração de guerras de magnitudes tão severas. A criação das Nações Unidas na intermediação da paz da nova ordem que se desenhara a partir da Segunda Guerra, fez com que um de seus organismos, a Unesco, em cooperação com entidades internacionais, propusesse “a difusão de um ensino de ‘História para a paz’ e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviriam como alicerce para uma renovação curricular em escala internacional”. (BITTENCOURT, 2018, p. 139).

Nos anos 1950, intensificou-se a preocupação em formar professores de História em centros universitários que convivessem com as pesquisas divulgadas pelas faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, a fim de adequar o ensino de História do Brasil à necessidade

de incorporar as novas pesquisas que se multiplicavam. A indefinição sobre os objetivos da disciplina de História desempenhou obstáculos para seu desenvolvimento limitando-se apenas para atender aos exames de vestibulares, o que estagnou a renovação de métodos mais adaptados com as transformações que ocorriam. As políticas públicas que estabeleciam os objetivos centrais do ensino de História na “democracia populista”, segundo Circe Bittencourt (2018, p. 140), limitava-se “à disseminação do ideário da ‘democracia racial brasileira’: a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira”. Essa proposta confrontava as teses de renovação do currículo do ensino de História e contribuía para a manutenção dos pressupostos da civilização europeia, permanecendo a visão eurocêntrica.

A renovação só seria viável nos anos 1980, uma vez que a Ditadura Civil-Militar (1964–1985) afetou o ensino de História. De acordo com Circe Bittencourt (2018), novos currículos de História foram propostos para as escolas de Ensino Fundamental e Médio, exigindo um grande esforço para atender às demandas da época, em meio a cenários complexos nos quais professores demandavam melhores condições de salário diante da situação precária das instituições de ensino. A necessidade de incorporar a nova historiografia sociocultural com a inclusão de pedagogias que atendessem às necessidades do mundo do trabalho, fez com que medidas fossem tomadas visando incentivar os estudantes para as demandas que surgiam.

No entanto, a universalidade da educação passou a valer de fato após a Constituição de 1988 e, sobretudo, com a lei que regulamentou a educação no país, a Lei de Diretrizes e Base na Educação de 1996.⁶ As propostas dos Parâmetros Curriculares nacionais trouxeram em seu escopo demandas contemporâneas que atendessem às reivindicações protagonizadas por movimentos sociais e agentes da sociedade civil engajados na luta pela educação pública e gratuita. Essas lutas pautavam a inserção curricular de temáticas que dariam visibilidade histórica a grupos étnicos subalternizados no ensino de História ou que sempre foram abordados sob narrativas que os domesticavam em suas ações como agentes históricos⁷.

⁶ Ibid., p. 38-89.

⁷ No capítulo VIII do livro protagonismo “Protagonismo indígena na história (v4)”, o historiador Clóvis Antonio Brighenti discorre sobre a criação da Lei nº 11. 645/08 não ser uma ação direta da participação de indígenas na elaboração da legislação, mas de indigenistas compromissados em incluir a temática da diversidade no currículo. A resposta que o autor confere a esta situação se dá pela falta de representatividade indígena nos espaços políticos onde ocorrem as tomadas de decisões que influenciam diretamente em seus direitos constitucionais.

Na esteira das transformações descritas nas produções historiográficas de Josemeire de Melo (2012) e Circe Bittencourt (2018), destaca-se a criação da Lei nº 10.639 de 2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos oficiais de ensino fundamental e médio no Brasil, e a Lei nº 11.645 de 2008 que aprimorou a norma legislativa ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas disciplinas escolares dos estabelecimentos oficiais de ensino no Brasil. Contudo, ambas as leis não preveem sua obrigatoriedade nas instituições de ensino superior. São os desafios a serem enfrentados.

Na próxima seção, abordarei a historicidade das Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 e os protagonismos de negros e indígenas no que se refere aos movimentos sociais que culminaram na criação das leis mencionadas. Também discutirei os desafios enfrentados que dificultam a aplicação das mesmas e as barreiras legislativas que atrasam suas regulamentações.

1.1: A HISTÓRIA DAS LEIS N. 10.639/2003 E N. 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS

No tocante à criação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, apresentarei pontos importantes acerca do protagonismo do movimento negro e da luta antirracista como forma de ação direta na sociedade civil e nas instâncias estatais, bem como a trajetória histórica daqueles que personificaram sua militância em prol da aprovação destes organismos legislativos e os desafios encontrados diante da regulamentação e implementação de fato na esfera educacional.

Observando a historicidade da educação escolar no país, pode-se compreender inúmeros avanços em meio a retrocessos que vão ocorrendo defronte aos diferentes grupos de poder e suas tensões. As estruturas sociais são remodeladas pelas demandas temporais que influenciam as partes componentes destas mesmas estruturas em meio ao processo dialético da história, marcado por transformações e permanências. Diante das ocorrências históricas da educação desde a Constituição Federal de 1988, é preciso se atentar à ligação existente entre o contexto histórico nacional e o internacional. Sabe-se que em 1988, o Brasil acabara de sair de um conturbado e violento regime ditatorial que durou 21 anos, consolidando a redemocratização no ano seguinte com as eleições presidenciais de 1989. É sabido também que no mesmo período, o mundo era abalado pela Queda do Muro de Berlim subsequente à crise do Socialismo Real, coincidindo com o fim da URSS no ano de 1991. O planeta passava por inúmeras transformações nos campos culturais, econômicos e políticos. A mentalidade capitalista reivindicava sua trajetória “vitoriosa” em oposição ao ideário socialista. Francis Fukuyama escrevia o polêmico “Fim da História” e na economia, o neoliberalismo penetrava com força nos países da periferia mundial. A educação brasileira foi fortemente influenciada por esses eventos que marcaram a última década do século XX, havendo interferências diretas na condução das políticas públicas educacionais. O Brasil adentrava a era das privatizações e da introdução dos ideais de mercado no ambiente escolar e acadêmico. Mesmo com as conquistas adquiridas por meio da LDB/1996, a influência da mentalidade neoliberal era inevitável num país cujos governos estavam dispostos a conduzir a política econômica tendo base os ditames das organizações trilaterais, tais como o FMI, Banco Mundial e o BIRD⁸.

⁸ Em artigo publicado na revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a pesquisadora Helena Altmann afirma que: “A forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. Não alheio a isso, o governo Fernando Henrique Cardoso vem dando continuidade às reformas educacionais, muitas das quais coincidem com propostas do Banco Mundial (BIRD)” (ALTMANN, 2002, p. 79).

Na primeira década do século XXI, a América Latina presenciou a ascensão de governos classificados como progressistas no comando presidencial de suas principais nações. Brasil, Argentina, Uruguai, Equador, Venezuela, Bolívia e Chile estavam entre os principais países que elegeram representantes que se preocupavam em acrescentar, nas pautas políticas e econômicas, as populações historicamente excluídas do processo de integração socioeconômico. Além disso, passou-se a pensar na função social da educação como a principal forma de emancipação dos povos marginalizados, evidenciando e reconhecendo o passado escravagista e excludente pelo qual os povos latino-americanos viveram durante os séculos de colonização europeia.

O protagonismo histórico das culturas negadas tornou-se objeto de pesquisa de inúmeros trabalhos, sendo que as populações marginalizadas passaram a ser reconhecidas como agentes históricos. No Brasil, houve criação de leis que obrigavam as instituições educacionais a aplicarem metodologias pedagógicas que abrangessem a história das populações nativas e dos povos escravizados. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Já em 2008, houve uma alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das redes educacionais a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

É preciso compreender que tais modificações não foram obras exclusivas de governos classificados como progressistas, mas de todo um conjunto de movimentos sociais capitaneados pelos movimentos negro e indígena associados a setores da sociedade civil em ação conjunta com intelectuais e representantes parlamentares comprometidos com as causas sociais e dos Direitos Humanos. Conforme salienta Amílcar Pereira (2017), a criação da Lei nº 10.639/2003 foi “um dos maiores resultados das articulações do movimento negro com o Estado, teve, em sua construção, a ação direta do movimento negro contemporâneo”.

Ao analisar o contexto político relacionado à aprovação das leis de inclusão das culturas negadas pela colonialidade do poder, Lucimar Dias (2004, p. 59) pondera:

A lei nº 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro e distraí-lo com novas preocupações, principalmente com a implantação da mesma. Com isso, o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este segmento da sociedade que a meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade

racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial

Ainda que avanços foram conquistados com as políticas públicas educacionais criadas no início dos anos 2000, a sociedade brasileira presenciou, e ainda presencia, uma forte onda de resistência para a efetivação destas tais, sobretudo com as leis que tornam obrigatórias o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos oficiais de ensino. Amílcar Pereira (2017) discorre sobre este cenário marcado por um movimento reacionário que impõe diversas dificuldades para a implementação e efetivação das referidas leis afirmando que “os avanços obtidos pelo movimento negro têm provocado uma forte reação conservadora em nossa sociedade”. Na esteira desta problemática, no mesmo artigo publicado para a Revista Contemporânea de Educação no ano de 2017, o autor fez uma série de entrevistas com lideranças e militantes do movimento negro que participaram ativamente da aprovação da Lei nº 10.639/2003. Em uma das contribuições, o militante do movimento negro, Silvio Humberto, relata o quanto os avanços conquistados pela população negra nas últimas décadas provocaram uma reação conservadora na sociedade brasileira

A gente precisa fazer as leituras para entender hoje o que estamos a vivenciar, uma onda conservadora que vem a partir das ações afirmativas e da chegada de Lula ao governo federal, ainda que com problemas. Mas esse é um problema que antecede esse novo patamar que o movimento passa a grassar. A Marcha Zumbi dos 300 anos, a criação do GTI com o Hélio Santos e outros,¹² Fernando Henrique publicamente reconhecer que o Brasil era um país racista – mas entre reconhecer e fazer coisas também tem uma diferença –, a criação da SEPPIR, dos espaços de igualdade racial. Ao mesmo tempo em que temos espaços de igualdade racial também vivemos o esgotamento desse modelo dos espaços de igualdade racial, sem necessariamente eles terem sido plenos, sem eles terem cumprido a sua missão. Mas a própria reação conservadora que, se deixar, na possibilidade de cortar o ministério. Só que eles também têm um problema desde o nascedouro, se você for analisar a construção desses espaços de igualdade racial, eles vão ter problema com orçamento, com pessoal, essa é uma característica que vem acompanhando esses espaços de igualdade racial. É algo que a gente precisa ficar muito atento, porque nós estamos andando com o novo e o velho. Antes a entrada do movimento negro se dava pelo cultural, pense aí, em 1988 se assinala a criação da Fundação Palmares. Depois do cultural você tem a questão das terras com os quilombolas, a educação com as ações afirmativas e o debate em torno de recursos. Se a gente pensar nos pilares que sustentam o poder em nosso país, o movimento negro está fazendo uma disputa da agenda do poder. A reação conservadora é também porque a gente está fazendo essa disputa. Quando você disputa educação você está disputando o futuro das gerações – “informação verbal” – (HUMBERTO, 2016. APUD, PEREIRA, 2017, pp. 22-23)

O protagonismo do movimento negro na criação da lei de Nº 10.639/03 é muito anterior às lutas empreendidas na esfera política que culminaram na criação do dispositivo jurídico citado. Cabe ressaltar que os movimentos emancipatórios ocorriam desde o século

XIX com o movimento abolicionista e atuação de diversas personalidade negras na luta contra a escravidão, bem como os clubes e associações que reivindicavam as mesmas pautas. No período republicano, a “Frente Negra Brasileira (FNB), criada em São Paulo, em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado na mesma cidade no ano de 1944, duas das mais importantes organizações do movimento negro na primeira metade do século XX, já tinham escolas em suas dependências para alfabetizar e instruir pessoas negras” (PEREIRA, 2017, p. 25). No decorrer do século XX, encontramos respaldo na ação direta do Grupo Palmares, criado em 1971, em Porto Alegre, em que

[...] propôs o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura), deslocando propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência) e recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e de discriminação em nossa sociedade (PEREIRA, 2017, p. 18)

A proposição do Grupo Palmares centrava-se em questionar a memória criada em torno da personagem histórica da princesa Isabel como a redentora das pessoas escravizadas após a assinatura Lei Áurea, no dia 13 de maio de 1888. Reivindicava a historicidade das populações negras que lutaram e resistiram contra o regime escravocrata e seu protagonismo que forçou a assinatura da lei mencionada. Ademais, a substituição da data comemorativa do dia 13 de maio de 1888 para o dia 20 de novembro de 1695, demarca uma mudança simbólica que imputa ao negro o seu lugar na história, significativamente protagonista na luta contra a escravidão, rechaçando a narrativa benevolente de um membro da monarquia brasileira escravocrata.

Vale ressaltar que a proposta do Grupo Palmares ocorreu no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), num momento marcado pela grande repressão ditatorial sobre setores da sociedade civil críticos ao regime. No final da década de 1970, momento marcado pelo processo de reabertura política, surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), criado no ano de 1978 na cidade de São Paulo. A respeito do MNU, Amílcar Pereira aponta que o mesmo nasceu

[...] com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil. Embora não tenha conseguido “unificar” a luta contra o

racismo, o MNU tornou-se rapidamente uma importante organização com representação em vários estados brasileiros, contribuindo tanto para a construção de perspectivas teóricas e de estratégias de organização e mobilização quanto servindo de inspiração para a ampliação do número de organizações negras Brasil afora (PEREIRA, 2017, p. 17)

A criação do MNU trouxe algo inédito para as lutas antirracistas e das populações negras, reconhecendo-se propriamente como “movimento negro”, criou uma identidade que compreendia as pautas em comum das lutas das organizações negras, difundindo essa expressão para vários lugares do país. Fortemente influenciado por ideais marxistas, articulou ideias que envolviam raça e classe numa perspectiva que reavaliasse o papel do negro no Brasil e a valorização da cultura negra.

No início da década de 1980, setores da militância dos já intitulados “movimentos negros”, passaram a mudar sua estratégia de ação direta sem o envolvimento com quadros estatais, e vislumbraram a tão criticada participação na política partidária e a inserção na corrida eleitoral para cargos políticos. Durante as eleições diretas para os governos estaduais do ano de 1982, muitos interlocutores passaram a articular pautas e políticas públicas com vários agentes das esferas executivas e legislativas, aproveitando-se do oportuno momento em que muitos candidatos rivais ao regime ditatorial lograram êxito nas eleições. Houve até mesmo a presença de representantes dessas organizações que ocuparam esporadicamente cargos políticos de importância voltados para o atendimento das demandas emergenciais da população negra.

A articulação entre o movimento negro e Estado ocorreu dois anos depois com a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo paulista de Franco Montoro. Nomes do movimento negro como o doutor em Ciência Política, professor universitário e consultor da Unesco, Ivair Augusto Alves dos Santos – que integrava a Secretaria de Assuntos Políticos de São Paulo –, e o seu primeiro presidente, o doutor em administração pela USP, Hélio Santos, passaram a deliberar políticas públicas para o combate ao racismo e a sua difusão com a sociedade civil.

A experiência do modelo paulista foi apresentada em unidades federativa brasileiras como no Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Bahia, com o objetivo de ser referência no aspecto de articulação do movimento negro com as instituições estatais.

No ano de 1988, momento que demarcou a criação da Constituição Federal, surgiu também a Fundação Palmares, órgão institucional vinculado ao Ministério da Cultura com a incumbência de promover e preservar a arte e a cultura afro-brasileira

Com a Marcha Zumbi dos Palmares de 1995, ocorreu um divisor de águas na atuação do movimento negro após a saída de vários membros do MNU que almejavam “o processo de construção de novas perspectivas de luta e de outras estratégias de atuação e articulações com o Estado” (PEREIRA, 2017, p. 20). Outro resultado gerado pela Marcha Zumbi dos Palmares foi a formação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), que foi:

[...] criado como resultado da pressão política exercida pelo movimento a partir da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, permitiu abrir um espaço para a participação ampliada da sociedade civil no desenvolvimento de políticas de reconhecimento da contribuição histórica e cultural da população negra para o país, além de ter sido um dos primeiros espaços governamentais a discutir possibilidades de políticas de ação afirmativa para negros no Brasil (PEREIRA, 2017, p. 20)

Em 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), a lei nº 10.639/03 foi sancionada após Edson Cardoso, importante liderança do movimento negro em Brasília, resgatar um projeto de lei que havia sido arquivado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados. Edson Cardoso foi o chefe de gabinete do deputado federal Florestan Fernandes (PT-SP) entre 1992 e 1995, e do deputado federal Ben-Hur Ferreira (PT-MS) entre 1999 e 2000, e entre 2002 e 2003. Ele atendeu a uma demanda do movimento negro em relação à luta histórica contra o racismo, à valorização da cultura e da história do negro no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação. Em entrevista concedida ao historiador Amílcar Pereira, Edson Cardoso relata a forma pela qual o projeto de lei foi desarquivado e novamente levado para discussão em plenário:

Assim que cheguei [tornando-se chefe de Gabinete do deputado], falei: “Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos”. Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo “História da África”.¹⁵ Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou...¹⁶ É importante recuperar as iniciativas outras, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento. (...) Paim, Abdias, Benedita, enfim, você já tinha tido várias iniciativas. Aí chegou a do Humberto Costa numa outra conjuntura, e a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquiva uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o

projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: “Eu acho ótimo!” Então a gente desarquivou o projeto (ALBERTI; PEREIRA, 2007a, p. 432-435)

A contribuição de Edson Cardoso evidencia a trajetória histórica do movimento negro para a criação e implementação da lei nº 10.639/03 como um dispositivo jurídico normatizador da educação, responsável por promover a história do povo negro e dos afrodescendentes, assim como a luta antirracista nas escolas e universidades brasileiras.

Apesar das transformações legislativas mencionadas anteriormente no âmbito das leis 10.639/03 e 11.645/08 que promovem a historicidade das populações negras e indígenas no ensino de História do Brasil, revelando seus protagonismos na trajetória histórica do país, faz-se necessário apontar o agravante quadro que expõe as dificuldades encontradas na efetivação e prática destas mesmas na inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em escolas e universidades do país. Como tal problemática vem-se tornando tema central de muitas pesquisas acadêmicas em todo o país, uma das conclusões obtidas passa pelo olhar das permanências que marcam a forte herança escravocrata da história do Brasil, conhecida pelas desigualdades e exclusão sociais e o racismo que atinge os povos subalternizados. A sociedade brasileira foi construída por uma rígida estrutura de poder mantenedora de desigualdades sociais cada vez mais evidentes, tendo na base social da pirâmide excludente, as populações negras e indígenas⁹.

Os dados dos últimos censos realizados pelo IBGE apresentam números alarmantes que mostram o quanto os negros e indígenas são os principais alvos da alta taxa de homicídios que assolam o país, do desemprego, da discriminação e violência policial, além de estarem em maior número nos presídios e nos grupos de extrema vulnerabilidade social¹⁰. Este trabalho parte de uma hipótese que determina o fator responsável pela reprodução dos discursos da desigualdade e da exclusão, presentes nas entranhas das estruturas sociais brasileiras que determinam as ações individuais: a permanência de um pensamento colonizado subentendido pela lógica da colonialidade do saber.

Entende-se por colonialidade um conjunto de fatores culturais historicamente construídos sob uma estrutura hierárquica de poder hegemônico capitaneada pela herança do colonizador branco europeu. Conforme aponta Aníbal Quijano (2007), existem três categorias que classificam o pensamento colonizado a partir desta estrutura hierárquica que postula os valores europeus como as bases da civilidade e da evolução da espécie humana numa

⁹ Ver a reportagem do Portal Geledés: “Quinze anos depois, Lei 10.639 ainda esbarra em desconhecimento e resistência”.

¹⁰ Consultar os dados na reportagem da Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas: “IBGE mostra as cores da desigualdade”.

perspectiva unilinear e determinista da história: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. É preciso, antes de tudo, expor a diferenciação temporal acerca dos conceitos de colonialismo e colonialidade. O colonialismo é caracterizado pela conjuntura histórica na qual nações europeias empreenderam sistemas exploratórios de colonização sobre diversos povos do planeta, sobretudo no continente americano. Esse processo iniciou-se em 1492 marcado pela chegada dos espanhóis na atual América Central. Deste evento surge o conceito de modernidade colonial justificada pela hierarquização de grupos étnico-raciais, visando colonizá-los mediante princípios epistemológicos alicerçados ideologicamente nos valores do Renascimento, da doutrina Católica e da promoção da Razão iluminista, vista como algo supremo e universal à toda humanidade. Através da estigmatização criada sobre os povos externos à órbita do centro europeu, houve o forjamento de conceitos classificando as etnias humanas em periféricas e centrais. O centro consistia basicamente nos povos europeus, enquanto a periferia mundial era composta por todos aqueles grupos sociais não europeus. Essa pecha ideológica serviu como pano de fundo para justificar a exploração econômica da territorialidade dos povos nativos e implementada pelos europeus, sendo a base de acumulação primitiva de capital que financiaria a Revolução Industrial no século XVIII e, consequentemente, consolidaria a hegemonia capitalista no campo material.

A ideia de colonialidade faz menção à continuidade desse sistema hierárquico de poder iniciado com o colonialismo europeu a partir das Grandes Navegações dos séculos XV e XVI. Porém, a colonialidade embasa as heranças ideológicas de poder que ainda permanecem rígidas nas estruturas sociais. O ponto central se resume basicamente na evocação dos valores capitalistas – bem como na reprodução de sua lógica de acumulação de capital e no consumismo – como princípios de caráter universalista dos quais toda a humanidade deveria alcançar numa perspectiva determinista. Diante disso, a dianteira da colonialidade do poder se estabelece mediante os valores da cultura europeia considerados os mais “desenvolvidos” e “civilizados” perante o mundo “exótico” e “atrasado” dos povos nativos. A classificação da pirâmide hierárquica é baseada na estratificação social que coloca o homem branco europeu, heterossexual, cristão e capitalista em condição de superioridade, enquanto os grupos subalternizados são compreendidos como seres inferiores e passíveis de serem absorvidos pela lógica capitalista de consumo marginalizado. As identidades negras, indígenas, femininas e homossexuais são negadas e categorizadas como inferiores ao não se enquadrarem naquilo que Quijano (2007) chama de colonialidade do ser.

A outra categoria abordada é concebida por meio do conceito de colonialidade do saber, vinculada às outras duas anteriores (colonialidades do poder e do ser). Sua principal

tese se manifesta em classificar o conhecimento epistemológico europeu como superior a todos as outras formas de conhecimento produzidas por povos não europeus. O paradigma epistemológico europeu, alicerçado no racionalismo cartesiano, é classificado como o único conjunto de saberes capaz de produzir uma epistemologia verdadeira, racional e objetiva. As origens da colonialidade do saber remontam da Revolução Francesa e da influência dos ideais iluministas que consideravam o cientificismo europeu e a utilização da razão como únicos e incontestáveis na busca pelo conhecimento. Existe de forma simultânea uma negação às contribuições epistemológicas dos povos subalternos, sendo que estes têm suas produções classificadas como míticas e ingênuas em relação ao cientificismo europeu. No entanto, ao contrapor-se ao processo de colonialidade do saber, Boaventura de Souza Santos (2008) traz possibilidades que propõem rupturas com a lógica eurocentrista da produção de conhecimento humano. O autor trabalha na perspectiva de que há uma crise na racionalidade moderna, modelo de paradigma dominante da ciência inaugurada pelo método cartesiano. Ele apresenta revoluções que evidenciaram essa projeção de questionamentos: a Teoria da Relatividade de Einstein – traz um relativismo acerca do rigor das leis de Isaac Newton; a mecânica quântica de Heisenberg que questiona a intervenção imparcial do cientista em seus objetos de pesquisa; a incompletude da matemática demonstrada por Gödel que coloca em dúvida o rigor das leis da natureza; Prigogine e a teoria das estruturas dissipativas e o princípio da ordem através das flutuações¹¹.

¹¹ Boaventura de Sousa Santos discute no livro *“Um discurso sobre as ciências”* a crise na cientificidade moderna à qual ele chama de crise no paradigma dominante. Ao apresentar argumentos relacionados a esta tese, ele afirma: “São hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade científica que acabo de descrever em alguns dos seus traços principais atravessa uma profunda crise. Defenderei nesta secção: primeiro, que essa crise é não só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante e a que aludi na secção precedente [...] Einstein constitui o primeiro rombo no paradigma da ciência moderna, um rombo, aliás, mais importante do que o que Einstein foi subjetivamente capaz de admitir [...] Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica fê-lo no domínio da microfísica. Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou [...] O teorema da incompletude de Gödel (ou do não completamente) e os teoremas sobre a impossibilidade, em certas circunstâncias, de encontrar dentro de um dado sistema formal a prova da sua consistência vieram mostrar que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o carácter não contraditório do sistema [...] A quarta condição teórica da crise do paradigma newtoniano é constituída pelos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos vinte anos. A título de exemplo, menciono as investigações do físico-químico Ilya Prigogine. A teoria das estruturas dissipativas e o princípio da “ordem através de flutuações” estabelecem que em sistemas abertos, ou seja, em sistemas que funcionam nas margens da estabilidade, a evolução explica-se por flutuações de energia que em determinados momentos, nunca inteiramente previsíveis, desencadeiam espontaneamente reações que, por via de mecanismos não lineares, pressionam o sistema para além de um limite máximo de instabilidade e o conduzem a um novo estado macroscópico.” (SANTOS, 2008, p. 40-47).

Segundo Quijano e Wallerstein¹² (1992 apud SANTOS e MENESES, 2009, p. 351), existe uma perpetração linear, determinista, dominante e eurocêntrica do “paradigma dominante” – a cientificidade moderna – para as demais populações do planeta, desconsiderando qualquer forma de conhecimento e saberes que são produzidos fora da esfera dos países centrais do Sistema-Mundo. Boaventura apresenta o conceito da “emergência de um novo paradigma” efetivado pelo próprio avanço da ciência moderna mediante as revoluções citadas anteriormente. Esse paradigma emergente é chamado de “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2009, p. 60), tem a base fundamentada em quatro princípios: 1) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2) todo o conhecimento é local e total; 3) todo o conhecimento é autoconhecimento; 4) todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Logo, não existe separação e distância entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais. As ciências naturais são desenvolvidas por seres humanos localizados num determinado contexto histórico e mediadas por ações socioeconômicas e culturais, e vice-versa. Todo o conhecimento é local e total, isto é, todos os conhecimentos e saberes produzidos numa determinada localidade é total, ou seja, possui abrangência e ressonância a nível global, tal como uma ação depredatória da natureza no Ocidente poderá interferir no curso natural do Oriente. Todos os conhecimentos e saberes que se autoproclamam totais estão presos numa lógica totalitária que busca dominação e hegemonia dentro do campo epistemológico. A fragmentação do conhecimento é extremamente nociva e promove reducionismos arbitrários. Todo conhecimento é local e total, e vice-versa.

Todo o conhecimento é autoconhecimento. O conhecimento científico é também autoconhecimento, pois o sujeito é um portador de crenças e valores, mesmo aquele preconizado como “extremamente técnico”. O próprio objeto, quando é exposto diante de uma pesquisa científica, já é automaticamente representado mediante os valores e as crenças do sujeito. Dentro da lógica do paradigma dominante, conhecimentos alheios são categorizados como vulgares e imprecisos diante da classificação cartesiana. No entanto, é preciso conceber que qualquer conhecimento é válido e é preciso transformá-lo, ontologicamente falando, em autoconhecimento, isto é, sabedoria de vida em saber aplicá-lo na realidade que o circunda. A ciência moderna, baseada na colonialidade do saber, não tem o monopólio da explicação da realidade.

¹² BOAVENTURA, S. S MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A categorização pejorativa promovida pela ciência moderna, que classifica em senso comum os conhecimentos que são alheios ao polo produtor da epistemologia cartesiana, evidencia um erro que fez parte de um projeto hegemônico de dominação – vide a cartografia construída sobre a lógica eurocêntrica dividindo o mundo entre Norte e Sul. Ao invés de haver dominação e predominância da ciência moderna explicando a realidade concreta, é necessário promover a interpenetração da ontologia, dos empirismos e dos conhecimentos que estão além das fronteiras do método cartesiano. Esse projeto hegemônico de dominação epistemológica do Norte negou e suprimiu diversas epistemologias do Sul mediante as práticas do capitalismo em seus estágios conhecidos como colonialismo, neocolonialismo – imperialismo – (campo político e econômico), e na imposição das crenças e valores do mundo moderno cristão ocidental (campo cultural).

Esse termo de dominação que suprime as epistemologias – os saberes dos povos “dominados” – é chamado de “epistemicídio”:

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7). (SANTOS e MENESES, 2009, p. 10)

O epistemicídio se caracteriza pela relação hierárquica dos saberes considerados cientificistas em dicotomia com os saberes considerados tradicionais, visto que a credibilidade epistêmica é depositada no primeiro em detrimento do segundo, desconsiderado e suprimido pela soberania da epistemologia cartesiana eurocêntrica.

A polarização e a classificação das epistemologias entre Norte dominante e Sul dominado foram proporcionadas por uma lógica excludente chamada de “Pensamento Abissal”. As proposições para uma decolonialidade do saber têm respaldo naquilo que os autores denominam ecologias de saberes e o pensamento pós-abissal:

Não se confinando à crítica, este livro propõe uma alternativa, genericamente designada por Epistemologias do Sul. Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS e MENESES, 2009, p. 7).

Compreende-se, portanto, o conceito de ecologia de saberes como a preservação dos saberes que foram colonizados e marginalizados pela colonialidade do saber eurocentrista,

interpenetrando-os na roda da revolução das ciências e o reconhecimento da diversidade de epistemologias no planeta. Baseia-se numa renúncia à crença de que exista apenas uma epistemologia geral e única, detentora do monopólio do saber – sendo esta categorizada pela cientificidade cartesiana.

Ao discorrer sobre o pensamento pós-abissal, Boaventura de Souza Santos afirma:

O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir [...] O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista (SANTOS, 2010b, p. 51-52).

Boaventura engendra todo o significado positivo das epistemologias do Sul global, propondo uma ruptura com a colonialidade do saber na emergência de se pensar o Sul por meio de uma epistemologia do Sul, isto é, reconhecer, em primeiro lugar, a existência do pensamento abissal cuja característica é a supressão hierárquica dos saberes sob um prisma eurocêntrico – o Norte representado como superior e civilizado pela cientificidade moderna e capitalista; o Sul marginalizado e estigmatizado pela pecha do exotismo e categorizado pela inferioridade – , para depois, catalisar produções epistemológicas subalternas que rompam com a linha abissal mediante uma decolonialidade do saber.

Em artigo publicado no nono capítulo do livro “Protagonismo indígena na história”, o historiador Clovis Antonio Brighenti afirma que “a escola é um dos suportes da colonialidade do poder principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica” (2016, p.246). O autor pesquisa a efetivação da Lei N. 11.645/08 e a sua regulamentação como elemento imprescindível para o cumprimento da norma legislativa que segue sendo ignorada em diversas instituições escolares. Conforme o autor:

Exemplos disso são as universidades que não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e/ou não contratarem docentes específicos para a formação de professores da educação básica; escolas que sequer conhecem a existência da Lei, bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema. Portanto, faltam mecanismos que possibilitem o controle e a fiscalização para o efetivo cumprimento dessa Lei [...] Constata-se que o cumprimento, mesmo que parcial, da referida Lei vem sendo efetivado mais pela “militância” de profissionais da área da educação – a partir de indivíduos compromissados, engajados e entusiasmados pela temática indígena – que pela sua força normativa. O empenho desses profissionais ganhou amparo e relevância após a aprovação da Lei, sendo esse, talvez, eu aspecto mais positivo. Todavia, essas práticas são anteriores à Lei. (BRIGHENTI, 2016, p.234)

As assertivas de Brighenti fornecem subsídios para compreender a escola como reprodutora da condição colonialista do saber, visto que a instituição se coloca como uma representante do poder estatal em consonância com o entendimento de colonialidade do poder historicamente criado em torno do Estado. Para superar a condição hegemônica da colonialidade do saber e imperativa sobre a não efetivação dos organismos legislativos que versam pela obrigatoriedade do ensino da história da África, dos afrodescendentes e dos indígenas nos estabelecimentos oficiais de ensino no Brasil, o autor aponta a perspectiva decolonial como elemento central na superação de tal condição, efetivando as leis de frente ao seu não cumprimento por parte do Estado.

A omissão do Estado em aplicar a legislação indigenista resulta em conflitos nos quais muitas unidades escolares estão imersas. Como mecanismo de superação e efetivação da Lei nº 11.645/2008 apontamos a perspectiva da decolonialidade, entendida como uma forma de superação do padrão mundial de poder capitalista, que mesmo com as independências nacionais continua a existir nas sociedades ocidentais. Também apontamos a interculturalidade crítica como elemento central para criação de uma escola/sociedade pluricultural. (BRIGHENTI, 2016, p. 232)

Além de destacar a perspectiva decolonial como proposta de superação e rompimento com a condição eurocentrista da educação brasileira, Brighenti aponta sua inter-relação com a interculturalidade crítica para a criação de instituições escolares compromissadas com uma sociedade pluricultural como a brasileira. Abordar a perspectiva da interculturalidade no prisma da educação exige leituras aprofundadas sobre o trabalho de Vera Maria Candau no que diz respeito aos trabalhos que vêm sendo realizados no Brasil nas últimas décadas a partir da interseção entre a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial. Segundo a autora, a decolonialidade “permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica” (CANDAU, 2020, p. 681).

A interação entre as perspectivas decolonial e interculturalidade crítica apresentada por Candau, fornece elementos teóricos para a proposta deste trabalho que analisa e pesquisa a prática docente nas aulas de História Regional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em relação aos protagonismos de negros e indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

Os valores culturais eurocêntricos são visíveis em diversos aspectos da população brasileira. Muitos indivíduos reproduzem, de maneira consciente ou inconsciente, símbolos estruturais que expressam a supremacia de poder eurocêntrico, ou seja, valores e princípios

europeus que evidenciam a dicotomia frequente na avaliação do que é considerado "bom" ou "ruim" na convivência social. Em relação a essa condição, Candau (2020, p. 681) salienta que:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial

A partir do ponto de vista histórico, as culturas dos povos marginalizados e escravizados no processo de colonização foram negadas e tratadas de forma depreciativa pelo poder dominante europeu. A cosmogonia cristã considerava os costumes e valores africanos e indígenas como algo selvagem e diabólico, além de esses povos serem retratados, na perspectiva colonial, como infantilizados e bárbaros, passíveis de domesticação e evangelização. Sendo assim, o objetivo principal da educação introduzida nas terras recém-conquistadas pelos europeus ibéricos, era negar a tradição religiosa dos povos nativos e africanos, domesticando-os sob as bases da lógica europeia do trabalho em torno de uma doutrinação religiosa a partir dos princípios do cristianismo católico. Os agentes responsáveis por esse empreendimento eram os membros da Companhia de Jesus, chamados Jesuítas. Os métodos pedagógicos aplicados eram baseados na escolástica medieval católica, chamada futuramente de Escola Tradicional.

Caso haja uma comparação feita das escolas do tempo presente com as escolas vigentes durante o período colonial, é possível perceber inúmeras relações e as continuidades que ainda perduram, séculos depois. As sincronias ficam mais evidentes quando se convive diariamente nos ambientes escolares do país. Quando se fala que a escola brasileira continua alicerçada no método tradicional, estudiosos logo alertam sobre o perigo que circunda as armadilhas do anacronismo histórico. Contudo, numa visão ontológica, o pensamento colonizado continua vivo e muito presente na mentalidade dos legisladores políticos e dos membros dos estabelecimentos de ensino brasileiros. As heranças e as continuidades do período colonial continuam fortes e são marcas registradas tanto no aspecto físico das escolas, quanto no aspecto mental do público que as compõem.

Ao experienciar a dinâmica pela qual as instituições estudantis são caracterizadas, o aspecto colonial é nitidamente classificado por meio de uma estrutura hierárquica de poder, tendo os valores europeus hegemônicos como dominantes diante de uma vertente voltada ao pensamento econômico capitalista. Dentro do campo cultural, essa hegemonia é categorizada como eurocêntrica sob a égide dos princípios da religião cristã, mesmo a Constituição Federal atestando a laicidade dos órgãos públicos. Na matriz política e econômica, as coisas não são nada diferentes, pois a pedagogia aplicada gira em torno da lógica de mercado na intenção de formar massas que visam atender às demandas do capitalismo nacional e mundial. Por mais que os currículos escolares abordem conteúdos relacionadas a um conjunto de epistemologias que buscam fazer uma leitura mais crítica sobre a mentalidade do sistema capitalista e sua lógica de reprodução, grande parte do corpo docente e administrativo das instituições escolares reproduzem a mesma dinâmica capitalista e acabam por consagrar pensamentos que servem como instrumentos de segregação cultural dos povos historicamente excluídos e marginalizados do processo de construção da identidade nacional.

Essa questão é confrontada com a análise jurídica da Lei nº 10.639/03 a qual alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ao incluir, no currículo oficial, a obrigatória presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Já em 2008, houve uma alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Conforme pondera Clóvis Brighenti

A publicação da Lei nº 11.645/2008 como ampliação do alcance da Lei nº 10.639/2003 está inserida em um contexto particular de efetivação das ações afirmativas. Essas ações desejam, em última instância, a superação e a eliminação das desigualdades socioculturais e segregações raciais. Buscamos, por meio de leis e políticas públicas, a participação equânime dos vários setores sociais e culturais nas diversas instâncias de formação e tomada de decisão (BRIGHENTI, 2016, p. 232)

O autor ainda destaca que a Lei nº 11.645/2008 “ não foi resultado da participação direta do movimento indígena, mas muito mais resultado da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar” (BRIGHENTI, 2016, p. 236). Conforme Brighenti (2016) destaca, a Lei nº 11.645/2008 não foi uma demanda do movimento indígena, visto que grande parte de sua militância confere prevalência às pautas relacionadas à efetivação de seus direitos, como o reconhecimento de sua territorialidade, por exemplo. Entretanto, o autor ressalta que

Evidentemente que a presença crescente do movimento indígena no cenário nacional e continental a partir de 1970 e, mais precisamente pós 1988 (ano da promulgação da Constituição Federal), criou as condições para a superação da “cegueira” intencional que reinava em nosso ensino, ou seja, os povos indígenas tornaram-se visíveis. Efetivamente, a Lei nº 11.645/2008 não é uma demanda do movimento indígena, mas fundamentalmente de pensadores brasileiros que percebem a necessidade de refletir a educação escolar como processo de interculturalidade crítica, que perceberam que os povos indígenas no Brasil somente conseguirão conquistar e manter seus espaços e seus direitos se a sociedade como um todo os considerar sujeitos portadores desses direitos; e, ao perceber que o processo de educação escolar tem muito a ganhar se considerar os conhecimentos dos povos indígenas. Em última instância, foi a ação do movimento indígena que despertou e motivou esse setor da sociedade brasileira a propor mudanças na legislação (BRIGHENTI, 2016, p. 236).

Diante da legislação em vigor, é perceptível que a normatização jurídica foi um passo fundamental para a efetivação dos estudos e ensino da história dos grupos sociais que estão em situação de invisibilidade nas práticas didáticas do sistema educacional brasileiro. Contudo, sabe-se também da necessidade em fazer as leis supracitadas serem cumpridas conforme sua obrigatoriedade. A legislação visa tratar negros e indígenas como sujeitos de suas histórias, resgatando o protagonismo desses grupos na história do Brasil, algo que foi invisibilizado pelo olhar eurocêntrico que conduziu a produção e reprodução da história e memória do povo brasileiro.

No entanto, o cumprimento dessas normas legislativas requer uma representação mais aprofundada da obrigatoriedade da lei, uma vez que o contexto cultural de cada instituição escolar, alinhado às subjetividades dos professores e administrativos, influencia a discussão sobre a formação didático-pedagógica a que esses agentes foram submetidos, bem como as condições em que esses profissionais atuam no ambiente educativo

Entendemos que ela [Lei nº 11.645/2008] precisa ser aplicada e vigiada. Para isso, é necessária uma mudança substancial na sociedade brasileira, uma abertura ao diálogo com outros saberes e, em última instância, um rompimento com o sistema de dominação colonial. Por outro lado, é necessário que essas populações sejam respeitadas em seu conjunto de conhecimentos, o que implica o banimento da violência institucional e a aplicação do conjunto de atos normativos que incidem sobre a escola, a cosmologia e, especialmente, o reconhecimento dos direitos territoriais (BRIGHENTI, 2016, p. 250. Grifos do autor)

Dessa forma, é preciso questionar a relação entre a prática pedagógica e a formação docente numa matriz eurocêntrica e colonizada, associada a um currículo, às vezes, engessado, omissos e desmobilizador. Além disso, é crucial compreender a prática desses professores nas escolas públicas, que é marcada por diversas dificuldades e ausência de apoio teórico-metodológico por parte dos órgãos públicos responsáveis.

CAPÍTULO 2: A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): BREVE ANÁLISE

A análise historiográfica da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) revela um ponto crucial em relação às controvérsias que surgiram ao longo do tempo, desde o seu término até os dias atuais. Considero relevante abordar as divergências históricas existentes em torno das interpretações sobre as causas da guerra, visando, assim, centralizar o objetivo de encontrar os protagonismos de negros e indígenas na escrita da história do conflito.

Para fundamentar este trabalho na análise historiográfica da guerra, darei prioridade às obras dos historiadores Mario Maestri e André Mendes Salles, autores que discutem a escrita histórica do evento. É importante salientar que a produção histórica da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) se iniciou nos campos de batalha, antes mesmo da sua finalização, no ano de 1870. Em grande parte, ela se concentrou em enfatizar os motivos da guerra, bem como seus principais responsáveis. Durante as pesquisas que versam sobre as interpretações da natureza da guerra, André Mendes Salles (2014, p. 30) identificou “quatro perspectivas historiográficas brasileiras em relação à Guerra do Paraguai: a memorialístico-militar-patriótica, a dos positivistas ortodoxos, a revisionista e a neo-revisionista” (2014, p. 30).

Mario Maestri (2009) denomina a primeira corrente historiográfica a ser criada: a historiografia de trincheira, que se refere ao ambiente social/institucional de quem a produziu. Ela tem um caráter memorialístico e nacionalista, escrita por oficiais brasileiros que combateram o inimigo. Conforme suas palavras:

As primeiras obras brasileiras de cunho memorialista sobre a Guerra foram realizadas durante e imediatamente após o conflito. Trataram-se sobretudo de narrativas sobre o heroísmo e a abnegação das forças armadas nacionais em defesa do Brasil e da “civilização”, agredidos por “barbárie” corporificada no ditador paraguaio. Comumente produto de ex-combatentes, essa produção registrou uma leitura dos fatos desde a trincheira brasileira (MAESTRI, 2009, p. 3)

A historiografia instauracionista teve um papel fundamental na descrição das batalhas sob a perspectiva do oficialato brasileiro e das classes sociais que compunham os profissionais liberais do Império que lutaram na guerra. Muitas vezes, esses agentes não tinham dados precisos e detalhados sobre o Paraguai e, não raro, careciam de um entendimento geral a respeito do funcionamento político do Império.

Uma das obras de destaque é a *Retirada da Laguna* escrita pelo engenheiro militar Alfredo Taunay, que combateu em terras paraguaias e participou de algumas das ofensivas vitoriosas dos soldados paraguaios. Nitidamente memorialística, enfatiza o cotidiano das tropas com as quais o autor conviveu, relatando as dificuldades enfrentadas pela soldadesca

brasileira, apontando os cenários “em contradição com a retórica patriótico-militarista habitual nessa literatura: operação arriscada e mal planejada, decidida por oficiais sedentos de consagração; o medo, o suicídio, a indisciplina e a deserção; o abandono de combatentes doentes; o hábito do saque” (MAESTRI, 2009, p. 4).

Diversas dessas obras, especialmente as de Taunay, foram sucesso de leitura e tiveram grande impacto em segmentos letrados da sociedade brasileira. Além disso, foi uma das bases teóricas para o governo provisório que se instalou no Paraguai após o fim da guerra, declarando, postumamente, Francisco Solano López como inimigo da pátria. Mais tarde, as obras nacionais-patrióticas fortaleceram a narrativa do Exército-oficialidade “como a encarnação da honra e dos destinos do país” (MAESTRI, 2009, p. 2).

Não obstante, a linha discursiva construída por esta corrente consolidou a narrativa que culpabilizaria o ataque paraguaio como o elemento decisivo para a eclosão da guerra, imputando adjetivos pejorativos na pessoa do presidente daquele país, Francisco Solano Lopez, em características de megalomania e ditadura.

Nos anos que se seguiram após a Proclamação da República no ano de 1889, surgiu uma nova corrente historiográfica consumada pela primeira, a memorialística nacional-patriótica. Maestri (2009) a classifica como historiografia republicana e André Mendes Salles (2015) denomina de ortodoxo-positivista, tamanha influência dos militares ex-combatentes da guerra em sua escrita. Cabe destacar que o alto oficialato do Exército brasileiro, protagonista do golpe que destronou o imperador Dom Pedro II e instaurou o regime republicano, inspirava-se nos ideais positivistas do filósofo francês Auguste Comte.

A contextualização temporal e espacial dessa historiografia é sugestiva quando se compreende que sua escrita consolidaria a anterior, exaltando os grandes nomes dos altos oficiais brasileiros que combateram em solo paraguaio e depreciando a figura histórica de Solano Lopez. Todavia, percebe-se uma sutil diferença no que tange aos aspectos da atuação brasileira no quadro político na época da guerra, havendo severas críticas ao Império no intuito de desqualificar o regime monárquico, bem como o imperador Dom Pedro II. A República acabara de ser instaurada por ação direta de militares que haviam combatido na guerra contra o Paraguai. A intenção consistia em glorificar as ações dos militares pretendidas como racionais e garantidoras da soberania nacional após o ataque do inimigo externo, mas em clara objeção em demérito da monarquia, responsável direta pela longa duração da guerra, do endividamento das finanças públicas e das enormes perdas humanas.

A intenção de legitimar o regime republicano está claramente expressa na escrita da literatura ortodoxa-positivista, que serviu como linha discursiva para consolidar a imagem

patriótica e de proteção extrema desempenhada pelo Exército brasileiro na guerra, em detrimento do regime monárquico e de sua principal figura, o imperador.

À medida que as bases republicanas se consolidavam nas esferas políticas nacionais, a estrutura econômica dos tempos da monarquia pouco sofreu alterações. As mesmas elites regionais continuaram exercendo seu poder político e sua economia era mantida pela lógica capitalista. Isso se refletiu na produção historiográfica referente à narrativa da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), com as duas vertentes mencionadas anteriormente ocupando o domínio tanto no campo discursivo quanto no imaginário popular por décadas.

Essa situação só foi questionada a partir da segunda metade do século XX, quando novas obras foram publicadas nas décadas de 70 e 80. Dois importantes autores tiveram uma participação relevante na desconstrução das historiografias até então hegemônicas: o historiador argentino León Pomer e o jornalista brasileiro Julio José Chiavenato.

De acordo com André Mendes Salles (2015), essa historiografia é considerada revisionista, por apresentar uma revisão dos estudos da escrita da guerra que questiona as correntes nacionais-patrióticas e ortodoxa-positivistas. É crucial compreender o contexto histórico em que determinadas produções foram criadas e as localizar no tempo histórico para compreender as suas objeções teórico-epistemológicas.

As obras desses autores foram escritas nas últimas décadas da Guerra Fria, em um período caracterizado por sublevações sociais que deflagraram a ruptura do discurso dominante do capital sobre o mundo do trabalho. No ano de 1968, León Pomer lançou na Argentina *La guerra del Paraguay: gran negocio!*, publicado no Brasil sob o título *A Guerra do Paraguai: a grande tragédia rioplatense*, em 1979. Segundo André Mendes Salles (2015, pp. 5-6) o autor argentino lançava mão das narrativas centradas em confrontos bélicos ao empreender “ampla análise das razões políticas, diplomáticas e econômicas da Guerra, destacando as contradições entre o caráter autárquico e autônomo do Paraguai e as necessidades de penetração do imperialismo no Prata, através das ações dos governos da Argentina e do Império do Brasil. A Inglaterra seria a “grande beneficiária da guerra”.

O historiador argentino se apoiou na teoria da dependência desenvolvida pelo cientista social brasileiro Ruy Mauro Marini, que concebe as relações geopolíticas sob um prisma marxista, no qual os países centrais desenvolvidos controlam a divisão internacional do trabalho através da marginalização da periferia mundial, representada pelos países subdesenvolvidos, criando uma hierarquia social, política e econômica de desenvolvimento econômico que determina as posições dos países diante da lógica capitalista de mercado.

Sendo assim, o Paraguai de Francisco Solano Lopez se apresentava como uma economia promissora na América do Sul, com crescimento independente, o que poderia ameaçar a supremacia econômica dos ingleses na região do Prata. Segundo esta interpretação, visando impedir o avanço paraguaio na região, a Inglaterra utilizou métodos engenhosos para manipular os interesses secundários do sub-imperialismo brasileiro e as intenções territoriais internas da Argentina para empreender uma guerra destrutiva contra o Paraguai.

Conforme mencionado anteriormente, além de romper com a literatura positivista sobre a guerra, que exaltava os grandes nomes e criava mitos a respeito de combatentes que representavam a instituição militar, essa historiografia também teve uma característica importante moldada pela época em que seus escritores estavam estabelecidos. Mario Maestri (2009) a descreveu como o revisionismo historiográfico que passaria a contar a história dos povos.

Esse pressuposto está presente na obra do historiador mato-grossense Jorge Prata de Sousa (2022), que examina as críticas do revisionismo da segunda metade do século XX à historiografia positivista do pós-guerra. Sousa questiona a construção patriótica atribuída ao estatuto do voluntarismo durante o recrutamento para a guerra contra o Paraguai, situação explorada pelos militares republicanos nos anos seguintes à Proclamação da República. No entanto, sua argumentação é clara quanto à relevância dessa vertente revisionista, que passaria a historicizar os grupos sociais subalternizados que foram atores sociais na guerra

Obras desse período atendem apenas ao memorialismo militar, e não à crítica das fontes. Na pena de historiadores e cronistas, a guerra se idealizou: o recrutamento transmutou-se em heroísmo, abnegação de patriotas de primeira hora. Nascia a República a partir da unidade da corporação militar, do Exército. Essa romantização deu margem a que se construísse uma história sobre a guerra na qual o "voluntário da pátria" era a origem da moderna força militar brasileira. A revelia da prática do recrutamento forçado, que acontecia desde o período colonial, a historiografia memorialista e também a republicana igualmente nos impediram de enxergar contradições sociais na prática arbitrária do recrutamento. Interesses conflitantes entre diferentes classes, e no seio de uma mesma, sequer foram pesados na balança por esses panegiristas. A revisão histórica, ainda que tardia, se faz, portanto, necessária (SOUSA, 2022, pp. 63-64).

Jorge Prata de Sousa salienta a relevância das correntes revisionistas da segunda metade do século XX para abordar a historicidade dos povos excluídos nas obras positivistas, que exaltavam os grandes nomes e reforçavam no imaginário social a ideia de clamor patriótico e civilizatório na formação do Exército brasileiro.

Na esteira da obra de León Pomer, foi publicado no Brasil no ano de 1979 o livro *Genocídio americano: a Guerra do Paraguai*, do jornalista Julio José Chiavenatto.

“Retomando algumas das teses revisionistas, superava as apresentações factuais nacional-patrióticas com ampla discussão das razões do confronto, apresentado como agressão do Império contra a nação e o povo paraguaio, em vez de produto da vontade de líder desvairado” (MAESTRI, 2009, p. 16). A escrita jornalística da obra possibilitou grande alcance não somente no Brasil, mas em vários países da América Latina. Em *Genocídio americano*, Chiavenatto desconstruiu as narrativas nacionais-patrióticas e causou controvérsias sobre a historiografia da Guerra da Tríplice Aliança, corroborando algumas das teses do correligionário argentino, sobretudo no que diz respeito ao imperialismo britânico ser o principal fator que causou a guerra, ainda afirmando que a população paraguaia foi a maior vítima da guerra, tendo sido praticamente dizimada.

A produção do jornalista brasileiro iniciou-se após a posse do último militar no comando da Ditadura Civil-militar (1964-1985) e foi marcada pelo auge das lutas sindicais no Brasil, posicionando sua epistemologia numa linha discursiva que recolocava o mundo do trabalho como principal tema a ser discutido nos anos seguintes na política nacional. Com base nessa constatação, reitero a relevância de situar os autores e suas obras no tempo e no espaço para compreender a influência dos valores da época na epistemologia historiográfica da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

Diante dessa problemática, a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, novamente a conjuntura social, econômica e política começaria a incentivar uma nova corrente historiográfica que traria severas críticas aos revisionistas.

Em 1986, o diplomata Moniz Bandeira escreveu uma obra em um período caracterizado pela redemocratização nacional e pela abertura dos arquivos que anteriormente estavam fechados pela censura da ditadura. Além disso, o contexto em que se iniciou esta nova corrente historiográfica ocorreu durante o término da Guerra Fria e o fim das ditaduras em outros países do Cone-Sul, como a Argentina, o Paraguai e o Uruguai.

A facilidade de acesso aos documentos e fontes após a redemocratização desses países permitiu que houvesse novas leituras e interpretações sobre os fatores que motivaram a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), bem como o surgimento de uma historiografia classificada como neo-revisionista ou restauracionista¹³. Conforme salienta Mario Maestri

¹³ Mario Maestri (2009) destaca que, apesar de algumas obras dessa historiografia apontarem as contradições que existiam no processo de formação dos Estados nacionais dos países da região platina como a causa principal da Guerra da Tríplice Aliança, simultaneamente, acionam dispositivos discursivos que retomam as narrativas da corrente nacional-patriótica a partir de uma releitura que foca na atuação desastrosa do presidente paraguaio, Francisco Solano Lopes, como fator determinante para a eclosão do conflito. Além disso, desconstrói a narrativa de culpabilidade do imperialismo britânico por incidir diretamente no enfraquecimento

A rejeição das "narrativas totalizantes" valorizou as novas histórias política e cultural, em restauração das velhas interpretações idealistas do passado, com ênfase na narrativa política factual. A história voltou a ser lida como produto da ação errática de protagonistas excelentes e os fenômenos sociais, como produto de determinações ideológico-culturais. Esse processo de restauro foi geral à historiografia. Quanto à guerra contra o Paraguai, movimento historiográfico restauracionista apoiado pelas forças sociais triunfantes e impulsionado pela mídia, desqualificou o revisionismo anterior como mero produto de ideologia "autoritária", "populista", "socialista", etc., centrando as impugnações nos lapsos factuais e interpretativos, potenciados ao absurdo, sobretudo da obra de Chiavenatto, e ignorando os avanços obtidos e toda produção que não se enquadrava às críticas restauracionistas. (MAESTRI, 2009, p. 17)

Essa nova corrente historiográfica inaugurou discussões pertinentes no campo da historiografia da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) e superou a narração político-descritiva¹⁴. No ano de 1992, o historiador carioca Ricardo Henrique Salles publicou a obra *A Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do Exército*, em que discute a natureza escravocrata do Estado brasileiro e suas contradições frente às instabilidades internas do processo de consolidação da hegemonia externa na bacia do rio da Prata, condição necessária para sua afirmação no Brasil e na América do Sul em períodos de estabilidade. Segundo Mario Maestri (2009), Ricardo Salles entende que a situação paraguaia propunha uma intervenção nas áreas litigiosas com o Mato Grosso por conta do conhecimento que Francisco Solano Lopez tinha a respeito das contradições e fragilidades na estrutura política imperial. Em suas palavras, "não deixou espaço ao Paraguai que a solução militar, empreendida por López, em parte devido à superestimação das contradições internas da Argentina, do apoio do governo blanco e da fragilidade interna do Império escravista" (2009, p. 19).

Ricardo Salles contribuiu significativamente para a historiografia da Guerra da Tríplice Aliança ao enfatizar o caráter escravista do Estado brasileiro como um fator diferenciador das outras nações envolvidas no conflito, apontando a fragilidade estrutural do Império em organizar um exército profissional. Sugere a formação deste exército a partir do recrutamento dos membros da Guarda Nacional e das polícias provinciais com a campanha dos Voluntários da Pátria, e, por último, opondo-se à ideia de uma convocação maciça de escravizados para os batalhões por se tratar de algo que abalaria as estruturas do Império. Conforme aponta Maestri (2009, p. 9):

do Paraguai mediante o sub-imperialismo brasileiro e o expansionismo argentino. Em última análise, na exaltação da atuação brasileira frente aos ataques do inimigo externo que simbolizava uma ameaça à integração nacional no que diz respeito à navegabilidade do rio Paraguai como fator de comunicação do Rio de Janeiro com a Província de Mato Grosso. Dentre os autores citados por Maestri, destaca-se Francisco Doratioto e sua obra *"Maldita Guerra"* publicada no ano de 2002.

¹⁴ MAESTRI, 2009, p. 18.

Na defesa da tese da formação de exército nacional semiconsensual, em um sociedade escravista pré-nacional, minimiza o arrolamento dos libertos, questão que permanece ainda em aberto. Com frágeis dados empíricos, escora sua proposta em reflexões lógicas e circulares, propondo que “mobilização” geral para criar a “nova instituição nacional” não poderia se apoiar no “uso maciço da população escrava”, pois isso “abalaria a própria essência do poder escravista”, motivando revolta servil ou inviabilizando a “ideologia do Voluntário da Pátria”. A coesão da ideologia do Voluntariado é tese a ser comprovada, e a guerra farroupilha e registrou a capacidade dos escravistas em servir-se de cativos, na defesa de seus interesses

A divergência do autor com a tese de Ricardo Salles de que o recrutamento para a guerra ocorreu devido à grande quantidade de alistamentos de agentes da Guarda Nacional e das polícias provinciais, o que se opõe à ideia de uma convocação maciça de libertos e escravizados, será discutida no segundo tópico deste capítulo, usando como referência o historiador mato-grossense Jorge Prata de Sousa.

O historiador Mario Maestri (2009, p. 20) ainda destaca que Salles “Impugna a definição do Paraguai como “nação independente do imperialismo” e igualitária, ressaltando apenas sua diversidade em relação aos “vizinhos, em especial do Brasil escravista”. Além disso, “assinala a incapacidade da elite crioula paraguaia de se impor quando da Independência e o dinamismo da “comunidade guarani”, que propõe em dissolução tendencial durante os governos dos presidentes perpétuos. No geral, aponta – no mesmo momento que elide – o necessário estudo da sociedade paraguaia para a compreensão dos sucessos” (MAESTRI, 2009, p. 20).

A ideia de um Exército cidadão, proposta defendida por Ricardo Salles, é impugnada por Mario Maestri (2009) em sua análise da historiografia da guerra contra o Paraguai. O historiador carioca define a instituição militar, no contexto das campanhas militares no Paraguai, como ponto fulcral para a construção de elementos de cidadania quando se deu o recrutamento para o Voluntariado. Salles defende o “sucesso” do recrutamento dos voluntários da Pátria através da cooptação consensual, uma vez que, ao mesmo tempo em que rejeitava a convocação maciça de escravos e libertos para os fronts, entende que a convocação desses últimos poderia causar um verdadeiro caos nas estruturas econômicas do Império. Salles reconhece a participação destes segmentos no evento bélico, mas, de forma relativizada, compreende a inserção de negros forros, escravizados, etc., no Voluntariado como uma alternativa de melhoria nas suas condições de vida e um desejo de conquistar um prestígio social na patriótica missão de servir à pátria contra o ataque do inimigo externo. Maestri examina essas considerações, salientando as limitações das fontes que corroboram essa conclusão e criticando a natureza não-cidadã e não-nacional das tropas brasileiras

Apesar da fragilidade das fontes, as múltiplas formas de arrolamento e de origens dos soldados [“recruta, voluntário, substituto ou liberto”; homens livres; africanos livres; cativos crioulos e africanos; libertos; aborígenes; caboclos; estrangeiros, etc.] registram o caráter não-cidadão e não-nacional das tropas. O Império recorreu aos cativos por não poder mobilizar homens livres suficientes, apoiado na retórica patriótica, na convocação coercitiva, na emulação material. Salles reconhece que o eventual “ardor patriótico” inicial decresceu logo, certamente quando se compreendeu o caráter violento de guerra que não terminaria como se cria em alguns meses, levando a que “o grosso da tropa” fosse “organizado coercitivamente”. Mesmo assinalando o estranhamento entre os oficiais combatentes e a tropa, conclui: “A guerra mostrou a esses oficiais o lado podre da laranja; colocou-os em contato e proximidade com o soldado enquanto expressão do povo [sic].” Defende a constituição de “exército nacional profissional”, reformista, descontente com a “classe dominante” e “elites dirigentes do Império”, de oficialidade portadora de “sementes de inquietação e questionamento social” (MAESTRI, 2009, p. 9)

As ideias defendidas por Salles são compreendidas por Maestri (2009) como uma retomada da historiografia nacional-populista, com o objetivo de ensinar a identidade fundacionista republicana e cidadã do Exército brasileiro, fundamentais para a transição da economia imperial para o modo de produção capitalista. É importante notar que o autor tinha pleno conhecimento da composição socioeconômica do oficialato da caserna, composto, predominantemente, por membros médios e liberais da sociedade imperial, com exceções de membros do alto escalão, oriundos da aristocracia. Sobre essa hipótese, cabe destacar, no entanto, que o otimismo de Salles é confrontado por Maestri quando este registra as opiniões de dois dos principais ideólogos do Exército brasileiro sobre a composição da soldadesca em meio às batalhas no Paraguai:

Em sua correspondência familiar, nos raros casos em que se refere aos soldados, Benjamin Constant anota indignado que chamavam “criminosos”, “facínoras condenados às galés”, “escravos”, “estúpidos e miseráveis cativos” para defender a “honra e os brios da nação brasileira” [...] Tropas imperiais que, segundo o próprio Caxias, não sofrendo a “influência moral” dos oficiais, deveriam ser tratadas duramente, sobretudo durante os combates, quando sua “indisciplina” e “tibieza” causariam perdas de “oficiais prestimosos, cheios de inteligência e de coragem”. Caráter não-nacional que se materializava na oposição social, mesmo violenta, entre inferiores a superiores, como registram os três atentados à oficiais, em apenas oito dias, no acampamento de Tuiuti, assinalados por Caxias (MAESTRI, 2009, p. 10)

Sobre a proposição de Salles em imputar ao Exército o caráter de expressão nacional a partir de uma ação constitutiva que reuniria vários setores e segmentos da sociedade imperial escravista em prol de uma coesão de cidadania, vê-se as contradições emanarem quando Maestri destaca que Salles “desconstrói a sua própria proposta de exército como expressão de vontade nacional, devido à forte concorrência da classe média ao oficialato, ao descrever tropas mal transportadas, mal alojadas, mal vestidas, habituadas ao roubo de oficiais e ao saque de militares e civis inimigos, não raro para poderem se alimentar” (MAESTRI, 2009, p.

10), ou em situações mais cotidianas com tropas mantidas na disciplina por constantes e cruéis castigos físicos, tratados duramente pela oficialidade.

Nas produções historiográficas iniciadas por Ricardo Salles, as quais Mario Maestri (2020, p. 14) categorizou como “restauração historiográfica nacional-patriótica sobre a guerra contra o Paraguai”, destacam-se algumas obras do historiador Francisco Monteoliva Doratioto, que foram publicadas em meio às mudanças ocorridas no cenário econômico nacional e internacional na década de 1990. Segundo Mario Maestri, é crucial destacar o contexto em que essas produções foram lançadas, enfatizando tanto o contexto econômico quanto político do momento e a intensa campanha neoliberal realizada por setores médios e liberais da sociedade brasileira, especialmente a imprensa corporativa. De acordo com este autor, as obras de Doratioto “que prometiam superar a “historiografia tradicional”, que apontavam as “ambições do ditador Solano López como causadoras da guerra”, e a “teoria” “imperialista” da responsabilidade da Inglaterra” (MAESTRI, 2020, p. 14), foi abandonada de sua promessa dita “inovadora” ao confluir com os interesses econômicos do momento

[...] em 1995, em pleno triunfo do “neoliberalismo”, o autor abandonava em novo ensaio de divulgação o projeto prometedor. O livrinho, *O conflito com o Paraguai: a grande guerra do Brasil*, era já o esboço de *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*, obra magna do restauracionismo acadêmico da historiografia nacional-patriótica que consagraria o autor. Em 2002, o livro foi lançado pela prestigiosa Companhia das Letras, com maciço apoio da grande mídia. Ele se transformaria em interpretação quase oficial do Estado sobre a guerra, com destaque para o exército e o Itamaraty. O autor seria contratado pela Instituto Rio Branco nos anos 1998 até 2016 (MAESTRI, 2020, p. 14).

Em um artigo dedicado a estudar as nuances da historiografia brasileira que se empenha na produção epistemológica da história do conflito, o historiador André Mendes Salles, professor da UFPE, destaca a relevância das obras de Doratioto para o desenvolvimento das análises historiográficas sobre a guerra, mas aponta algumas contradições no próprio livro do professor da UnB. Referindo-se a Michel de Certeau¹⁵ acerca da condição institucional de Doratioto “que fala de um lugar institucional/social bastante específico, o Instituto Rio Branco, no qual é professor e orientador do Mestrado em Diplomacia”¹⁶, André Mendes Salles assevera que

O professor do Instituto Rio Branco já deixa bem clara, desde o primeiro parágrafo da obra, a sua concepção acerca do conflito. O agressor, quer dizer, o causador da guerra, foi o governo do Paraguai que invadiu o Brasil, tendo este, inevitavelmente,

¹⁵ Sobre lugar institucional/social, ver: CERTEAU (1982).

¹⁶ SALLES, André Mendes. *A Guerra do Paraguai na historiografia brasileira: algumas considerações*. Cadernos de Aplicação. Porto Alegre. jan.-dez. 2014/2015. v. 27/28. p. 37.

que retaliar. Desta forma, assim entendido o conflito, o governo brasileiro, aquele atingido pela agressão da República paraguaia, apenas defendeu-se do tirano megalômano que presidia aquele país. E continua advogando em defesa brasileira: “A geração daqueles que lutaram na guerra, quer nos países aliados, quer no Paraguai, não registrava de forma positiva o papel histórico de Solano López. Havia certeza da sua responsabilidade, quer no desencadear da guerra, ao invadir o Mato Grosso, quer na destruição de seu país, pelos erros na condução das operações militares e na decisão de sacrificar os paraguaios, mesmo quando caracterizada a derrota, em lugar de pôr fim ao conflito (SALLES.A.M, 2014/15, p. 37).

Mario Maestri e André Mendes Salles concordam que Doratioto utilizou uma abordagem historiográfica restauracionista na sua obra *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*, publicada em 2002 e com grande repercussão nos meios acadêmicos e midiáticos. Segundo Maestri (2020, p. 14):

O livro retomava, atualizava e refinava praticamente todos os temas e processos da historiografia nacional-patriótica: a ignorância despreocupada da sociedade paraguaia; o elogio à Missão Saraiva; a justificação da invasão do Uruguai; a demonização de López [comparado a Hitler!] e sua responsabilidade pela contenda; a tese do soldado “guarani” rústico e aterrorizado pelo “tirano”; a defesa de um país sem vida política e sem opinião pública; o elogio e a defesa permanente das ações dos oficiais do Império e da Tríplice Aliança; a justificação da demora da guerra; a desqualificação dos oficiais e soldados paraguaios, etc. Praticamente se ignorou a determinação do Império e de suas forças armadas pela escravidão

Algumas passagens da obra-prima de Francisco Doratioto fazem uma comparação exagerada e anacrônica entre Francisco Solano López e o ditador nazista. Em um dos trechos, o autor tece críticas severas aos trabalhos revisionistas da segunda metade do século XX, determinando que suas produções teriam a função de minimizar e exaltar a figura do líder paraguaio. Conforme o próprio autor:

Alguns trabalhos populistas, cultuadores, implícita ou explicitamente, da tirania, se limitam a destacar a coragem de crianças e velhos e a buscar levantar no leitor a indignação de, afinal, os aliados terem lutado e matado um inimigo mais fraco. Esses trabalhos induzem o leitor a admirar Solano López, em lugar de responsabilizar o ditador pela morte de crianças e velhos, ao levá-los a lutar em uma guerra já perdida. Por essa lógica míope, dever-se-ia admirar Hitler por resistir ao avanço aliado, sem render-se, ao preço da destruição final da Alemanha e, mais, em outra identidade entre os dois ditadores, também utilizar-se de adolescentes e velhos para enfrentar o avanço soviético sobre Berlim (DORATIOTO, 2022, p. 409)

Em outro ponto de sua obra, há a contribuição de um historiador paraguaio que também se aventura a traçar paralelos das ações de Solano López com as de Adolf Hitler¹⁷.

¹⁷ A citação do historiador paraguaio, Guido Rodrigues Alcalá, encontra-se referenciada na obra de Doratioto com a seguinte asserção: “A semelhança [entre López e Hitler] está na mobilização total para a guerra, na guerra total que ambos travaram, cada qual dentro de suas possibilidades. Creio não ser fora de propósito considerar López um precursor do totalitarismo moderno, encarnado exemplarmente em Hitler. Romantismo, voluntarismo e paranóia definem as personalidades dos tiranos e não é casualidade que o fascismo, ao popularizar-se no Paraguai (na versão crioula), tenha reivindicado a figura de López, o qual foi censurado por suas vítimas e

Ao proferir que “um dos mais importantes intelectuais paraguaios contemporâneos, Guido Rodríguez Alcalá, faz uma instigante avaliação da figura de Solano López e o compara com Hitler, guardadas as diferenças entre o ditador de uma sociedade rural em relação ao de uma industrializada, como a alemã” (DOARTIOTO, 2002, p. 457), determina o seu veredito em torno daquilo que considera o principal culpado pelo início do conflito e suas consequências devastadoras: o líder paraguaio e sua tirania sem precedentes. A respeito dessa condição, Mario Maestri (2019, p. 17) aponta que:

O autor deduz a origem e a evolução do conflito da personalidade de López, sobre quem lança a responsabilidade da guerra, em outra restauração da historiografia de Estado, apesar de apresentar o confronto como tendencialmente inevitável, devido à procura da nação paraguaia de autonomia e a negativa dos governos imperial e argentino de concedê-la. Empreende personalização da história que resulta no elogio apologético de Pedro II, Mitre, Caxias, Osório, etc. e diabolização de López.

Com habilidade analítica acerca dos exageros protagonizados por essa corrente historiográfica da guerra contra o Paraguai, Mario Maestri assevera as contradições existentes em tal leitura quanto às equivalências criadas entre Francisco Solano López e Adolf Hitler

Como na literatura nacional-patriótica, López é apostrofado como “ditador quase caricato”, “ambicioso”, “tirânico”, “desequilibrado”. Desqualificação pessoal extensiva a Elise Lynch. Em singular modernização, López é identificado a Hitler, ingênua personificação moderna da violência da sociedade de classes na história. Propõe como “identidade entre os dois ditadores” o fato de terem usado jovens e velhos em desesperada resistência final. A aproximação anacrônica esquece que foram os objetivos e as práticas que desqualificaram o nazismo, e não a resistência com jovens e velhos, utilizada licitamente pela resistência soviética e no gueto de Varsóvia (MAESTRI, 2009, p. 17)

Assim como toda produção histórica relacionada à Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), a obra de Doratioto apresenta trechos polêmicos e precisos em relação às ideias que se dedicam a descrever as razões e origens do conflito. Entretanto, esse fato não anula sua contribuição notável para a historiografia da guerra e sua habilidade em detalhar minuciosamente os eventos com base em fontes confiáveis e metodologias eficientes. O autor realiza uma análise histórica dos antecedentes do evento, demonstrando as diversas contradições presentes na formação dos Estados Nacionais da região Platina, sobretudo aquelas que interferem na navegação dos rios da região e as heranças do passado colonial com territórios fronteiriços litigiosos. Em algumas ocasiões, ele não mencionou os interesses

expansionistas do Estado Imperial sobre o Uruguai, bem como os interesses argentinos diante da luta pela hegemonia na bacia do Prata.

Outra crítica relevante à obra de Doratioto, é a sua "não contextualização das sociedades em questão, sobretudo quanto às raízes escravistas do Império [como proposto por Salles] e à singularidade paraguaia [como ensaiado por Andrada e Silva], o que permitiu a acumulação original de capitais pelo Estado e o acesso tendencial dos camponeses à terra" (MAESTRI, 2009, p. 16). Doratioto demonstra uma tendência historiográfica para as visões intimamente ligadas à restauração nacional-patriótica, ao não criticar as condições de recrutamento de escravizados, forros, libertos e africanos, preferindo uma interpretação que atribui ao inimigo externo a culpa pelo atraso do conflito em circunstâncias extremamente trágicas e devastadoras.

Este raciocínio é fundamentado em diversas situações de deserções ocorridas no Exército brasileiro devido a vários fatores abordados por Jorge Prata de Sousa em seu livro *Escravidão ou Morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai*. Em duas ocasiões, quando se refere à situação dos paraguaios quanto às deserções, Francisco Doratioto (2002, pp. 289-290) afirma que:

Apesar dessa situação, quase não havia deserção nas fileiras paraguaias, devido ao clima de terror imposto por Solano López, que estendia a punição a familiares e companheiros do desertor. Ademais, proibiu-se aos soldados ou oficiais paraguaios ficarem sós na vanguarda, por temor que desertassem. Pelo mesmo motivo, os escolhidos para missões de espionagem e reconhecimento das posições inimigas nunca iam sós, mas em grupos de dois ou três, além de receberem tratamento especial, como dupla ração de comida e de bebida. Esses espiões, porém, não prestaram grandes serviços, pois, ao perceberem que Solano López se irritava quando traziam notícias desagradáveis, passaram a relatar apenas fatos que lhe agradassem.

Com relação ao recrutamento de escravos para a guerra contra o Paraguai, o autor destina um subcapítulo para descrever as dificuldades enfrentadas pelo Exército brasileiro quanto ao arrolamento de soldados para o confronto e o grande número de deserções que o alto oficialato enfrentava durante a guerra. Intitulado *A dificuldade no alistamento: o recurso a escravos*, Doratioto descreve necessidade imperial em recrutar escravos para abonar a ausência de combatentes mortos, desertados ou que se negaram a engrossar as fileiras da caserna em plena guerra, como nos casos de milhares de agentes da Guarda Nacional e das polícias provinciais

A dificuldade em preencher os vazios na tropa levou o Império a libertar escravos para lutarem no Paraguai. Por decreto baixado em 6 de novembro de 1866, os "escravos da nação", do Estado, que servissem no Exército em guerra ganhavam a

liberdade, enquanto os donos que libertassem os seus, para esse mesmo fim, eram recompensados com títulos de nobreza. O governo imperial também desapropriou escravos para enviá-los para o Paraguai, pagando indenizações generosas, as quais não deixavam de causar inconvenientes aos fazendeiros, pois era difícil a substituição desse trabalho nas lavouras.²¹⁹ O aumento da demanda por escravos elevou seu preço, e cada indivíduo era vendido por dois contos de réis no início de 1868, quando poucos meses antes o valor de venda não era superior a 900 mil réis.²²⁰ No relatório de 1868, apresentado à Assembléia Provincial, o presidente de São Paulo afirmou que a continuação da guerra traria consequências desastrosas à economia, e já se sentia a falta de mão-deobra na agricultura e na "indústria", além de a moeda nacional desvalorizar-se e tender a, progressivamente, diminuir ainda mais de valor (DORATIOTO, 2002, p. 272)

Em outras passagens da mesma seção, o historiador descreve a presença de escravos em todos os exércitos envolvidos, mesmo evidenciando que a maior participação ocorreu no lado brasileiro. Contudo, corroborando a crítica feita por Mario Maestri (2009), conclui que o autor tenta imputar à instituição militar brasileira a áurea de fundadora da vontade de expressão nacional e, no caso dos escravizados, a oportunidade de se constituir como agente social dotado de cidadania¹⁸.

Prosseguindo suas asserções, Doratioto (2002, p. 272) traz evidências sobre a propaganda lopizta que “classificava o Exército imperial de *macacuno*, o qual tinha como objetivo reduzir o povo paraguaio à escravidão”. Essa informação possui interpretação ambígua caso fôssemos classificar os valores morais da época, visto que o mesmo autor confirma que “no caso paraguaio, o recrutamento de escravos começou em setembro de 1865” (DORATIOTO, p. 272), ou seja, que também ocorria arrolamento de cativos por parte do exército de López. Em outra passagem, fornece dados de um jornal paraguaio intitulado *Cabichuí* que classificava o próprio imperador Dom Pedro II como um macaco que chicoteava os *macacunos* soldados brasileiros

O uso de escravos no Exército brasileiro foi tema dos redatores dos jornais paraguaios e do próprio Solano López. O jornal *Cabichuí* sempre se referiu às forças imperiais como os macacos, associando os soldados negros com a pretensa covardia dos brasileiros. Para o *Cabichuí*, dom Pedro II era “o grande macaco que ostenta sua autoridade de Rei” e, em charge publicada, três dias depois, via-se um soldado paraguaio que chicoteava “os covardes escravos”, ou seja, negros desenhados com traços de macacos (DORATIOTO, 2002, p. 272)

¹⁸ Francisco Doratioto cita o historiador André do Amaral Toral para atestar o recrutamento de escravos nas fileiras do Exército brasileiro estar mais associado à formação de cidadania do que à discriminação racial: “A sorte dos escravos que lutaram na guerra do Paraguai se liga mais à questionável cidadania no Brasil e no Paraguai do que à questão de discriminação racial. O alistamento compulsório atingia igualmente o escravo, a população paraguaia e os pobres brasileiros. Os direitos individuais não existiam nem na monarquia constitucional escravocrata brasileira, nem na pretensa República paraguaia. Buscar algo de específico à condição negra como característica principal na formação de exércitos e, portanto, das vítimas da guerra corresponde a uma demanda contemporânea sobre um contexto histórico que não responde a essas indagações” (DORATIOTO, 2002, p. 274).

Pretendo aqui problematizar esse subsídio de informações com alguns questionamentos: o tratamento que a imprensa paraguaia destinava aos soldados brasileiros, chamando-os de macacos, estava distante da visão elitista e escravista que se tinha na sociedade imperial brasileira? À luz da interpretação de um leitor leigo, não incorreria sua leitura numa direção tendenciosa em classificar apenas a propaganda paraguaia de racista, enquanto que tal historiografia afirmara que a inserção de escravos nas forças armadas brasileiras estava associada à conquista de direitos de cidadania? Tais indagações soam oportunas quando na análise do mesmo subcapítulo, Francisco Doratioto pouco se dedica em informar as visões que se tinha acerca do arrolamento de escravizados no Exército brasileiro. Concluo que houve mais preocupação em solidificar a ideia depreciativa imputada pela propaganda lopizta aos soldados negros do que evidenciar a visão elitista e racista do oficialato brasileiro, bem como dos setores médios e aristocráticos da sociedade escravista imperial. Discutirei o recrutamento de escravizados, libertos e livres às forças armadas brasileira na próxima seção.

2. 1: O RECRUTAMENTO DE ESCRAVIZADOS, LIVRES E LIBERTOS PARA OS CAMPOS DE BATALHA DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)

“Hiato sem repercussão”. Com este título provocativo, o historiador Mario Maestri (2009) refere-se a uma das principais obras que se dedica a desvendar o recrutamento dos escravos brasileiros na guerra contra o Paraguai: *Escravidão ou Morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai*, livro de autoria do historiador mato-grossense Jorge Prata de Sousa, fruto de defesa de dissertação de mestrado na Universidade Autônoma do México, publicado no Brasil em 1996. Classificado como obra revisionista extemporânea de alto nível acadêmico, foi preterida em muitas ocasiões pela historiografia restauracionista nacional-patriótica. Conforme demonstra o autor

Após argutas páginas de crítica da historiografia nacional-patriótica posterior à guerra e à República, destaca a importância das apologias sobre o “voluntariado” na construção das narrativas sobre o Exército como expressão da nacionalidade, que praticamente obscureceram o caráter coercitivo do recrutamento. Lembra que foi a resistência dos homens livres em se alistarem, apesar das vantagens oferecidas, que levou à decisão imperial de comprar-incorporar cativos ao Exército e à Armada. Apoiando-se sobretudo no estudo das cartas de alforria concedidas no Rio de Janeiro, explicita as contradições que dificultaram o arrolamento: a luta dos proprietários pelo controle do braço servil; as duras condições de existência e o racismo nas forças armadas; o elitismo da Guarda Nacional; o uso político do recrutamento; o alto preço dos cativos vendidos ao Estado; a deserção; o caráter pré-nacional do Estado escravista, etc. 86 93 Demonstra a pouca confiabilidade dos dados gerais administrativos sobre o recrutamento de cativos, sugerindo estudos através do levantamento nacional das cartas de alforrias, para a elucidação geral desse processo. *Escravidão ou morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai* foi semi-ignorada, quando da discussão sobre o tema (MAESTRI, 2009, p. 15).

Considero a importância da utilização da obra de Jorge Prata de Sousa como referencial teórico na constituição desta seção, pois ela aborda de maneira rica e relevante a crítica às fontes historiográficas que tratam da composição das forças armadas brasileiras na guerra contra o Paraguai. Além disso, lança luz num campo ainda pouco explorado e desconstrói mitos envoltos no estatuto dos “Voluntários da Pátria” em seu clamor patriótico.

Jorge Prata de Sousa enverada sua pesquisa sobre uma vasta análise documental em arquivos de recrutamento da Armada Imperial e do Exército brasileiro no período de ocorrência da *Guerra do Paraguai*, além de trazer subsídios informativos oriundos de relatórios legislativos, delegacias policiais, sensos estaduais e comarcas municipais. Sua pesquisa documental é triunfante no trabalho em que coteja dados dos arquivos supracitados e propõe uma nova visão acerca da tese defendida pela historiografia restauracionista

acadêmica que incorre na assertiva de que a participação dos escravos nas forças armadas brasileiras não ultrapassou os 10% durante a *Guerra do Paraguai*¹⁹.

Uma premissa básica de sua obra consiste em compreender a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) “como agente desorganizador das relações de trabalho escravista” (SOUSA, 2022, p. 26), sendo esta contenda a responsável por abalar as estruturas imperiais que se alicerçavam na escravidão, tendo o imperador inúmeras dificuldades para solucionar dois problemas conjuntos que ocorriam paralelamente

Convém assinalar que, ao mesmo tempo que a lavoura necessitava de aumento do contingente de trabalhadores, o Império precisava suprir as exigências impostas pela questão platina. A convergência de duas necessidades distintas, porém complementares, exigia imediata resolução: de um lado, a substituição da mão de obra escrava por novos contingentes, e, de outro, a reposição dos soldados mortos em batalha. No entanto, como repor as Forças Armadas com a escravidão, se a estrutura produtiva já se ressentia dessa mão de obra? O recrutamento para a formação dos batalhões deve ser avaliado dentro de um prisma harmoniosamente adequado à sociedade escravista do Império. Vincular a questão do recrutamento à transição da mão de obra escrava por livre nos permite entrever o que as instituições sociopolíticas indagavam a respeito do recrutamento. Não se dispunha, então, de homens livres de reserva, e caso existisse tal reserva, estaria comprometida pela transição nos setores produtivos a que nos referimos acima. Procurava o Império resolver esse problema, sob forte pressão do exíguo tempo em relação às decisões a serem tomadas (SOUSA, 2022, p. 42)

O autor é objetivo ao afirmar que a temática que aborda o recrutamento de escravos para a *Guerra do Paraguai* carece de pesquisas criteriosas quanto às críticas documentais direcionadas aos relatórios do Império, da Armada e do Exército que tratavam do arrolamento deste segmento social, resultando, assim, numa seara propensa a novos estudos no intuito de elucidar muitas coisas que foram omitidas pelos dados e estatísticas produzidas no período. Cabe-me, portanto, alicerçar este trabalho sobre a proposta que o mesmo envereda na leitura crítica sobre a produção de tais números, além de lançar hipóteses em torno das mentalidades que pairavam a respeito da participação de escravizados e libertos no conflito.

O mito patriótico que foi criado sobre o epíteto dos Voluntários da Pátria acobertou, por décadas, a participação dos escravos forros e omitiu várias formas de recrutamento ocorrido nos anos em que a guerra foi sendo travada.

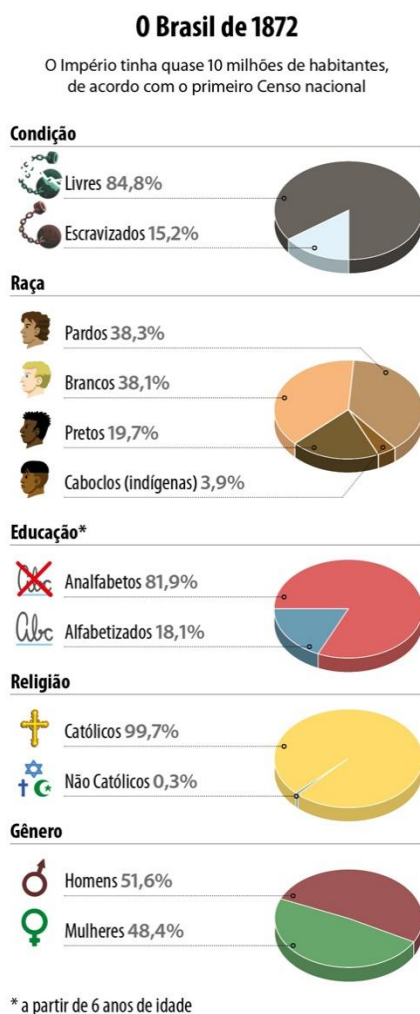
Jorge Prata ancora seu trabalho, inicialmente, na convocação de soldados para a guerra por intermédio do estatuto do voluntariado, sendo o imperador Dom Pedro II, o primeiro a se engajar em tal empreitada. Nas primeiras batalhas travadas entre brasileiros e paraguaios, o clamor patriótico facilitava o alistamento de combatentes nas fileiras do Exército. A

¹⁹ Ricardo Salles, *Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do Exército*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990, pp. 66-70.

composição das primeiras convocações se assentava na inserção de agentes da Guarda Nacional e das polícias provinciais, enfrentando obstáculos discursivos isolados quanto à convocação de quadros destas instituições.

Cabe ressaltar as características socioeconômicas e política do Império brasileiro à época em que a guerra contra o país vizinho estourou. Assentado em uma economia escravista, “o total da população, 58% foram declarados pretos ou pardos, 38% apareceram como brancos e 4% foram descritos como indígenas. O Brasil era quase todo católico (99,7%) e majoritariamente analfabeto (82% da população a partir dos 6 anos de idade). ” (AGÊNCIA SENADO, 2022). O senso encomendado por Dom Pedro II, dois anos após o término da guerra contra o Paraguai, fez um balanço geral sobre o perfil da sociedade brasileira daquele período.

Figura 1 - Censo demográfico brasileiro de 1872



Fonte: Censo 1872

agência **senado**

Fonte: Agência Senado (2017)

Os dados fornecidos pelas tabelas são cabíveis de análises criteriosas a respeito dos impactos causados pela *Guerra do Paraguai* no sistema escravista imperial. Conforme apontado pela primeira tabela, os números de pessoas livres são majoritariamente superiores aos de pessoas cativas (84,8% *versus* 15,2%). Contudo, segundo dados levantados pelo historiador Ricardo Salles, em números coletados da também historiadora Emília Viotti da Costa, “em 1822, a população livre brasileira já era mais numerosa que a população escrava: aproximadamente dois milhões livres contra um milhão de escravos” (1990, p. 54). Tais informações levam o historiador carioca a concluir que:

A expansão cafeeira do vale do Paraíba incrementou a importação de escravos africanos, apesar de toda a pressão inglesa para a abolição do tráfico. Em 1872, a população cativa era de 1 548 632, segundo o primeiro censo nacional. Havia, portanto, aumentado em 50% em relação a 1822. Como já vimos, a taxa de crescimento natural da população escrava no Brasil era negativa, seja devido aos maus-tratos e às epidemias frequentes, seja devido ao fato de que, provavelmente, eram importados muito mais homens que mulheres. A população livre, no entanto, crescia a uma taxa alta: de cerca de dois a dois milhões e meio, em 1822, para 9 930 500 em 1872. Uma larga parcela dessa população livre era negra ou mestiça. Esses setores da população estavam dispersos em algumas atividades urbanas de pequena monta e também no campo, dedicando-se a culturas de subsistência e tarefas secundárias ao sistema produtivo escravista, que envolviam risco físico e que poderiam resultar em prejuízo pela perda ou mutilação do escravo (a limpeza de terrenos e a derrubada das matas, por exemplo) (SALLES, 1990, p. 54)

As informações apresentadas por Salles são corroboradas pelo Censo de 1872 em que apresentou uma população livre maior do que a cativa, visto que o contingente de negros e pardos, somados conjuntamente, superava quase o dobro da população branca. Motivos para a queda dos dados da população escravizada estão localizados na atuação protagonista dos próprios negros escravizados e libertos, setores abolicionistas e a pressão internacional exercida, sobretudo, pela Grã-Bretanha.

No que diz respeito à política, o Brasil apresentava um modelo de Monarquia constitucionalista com uma relativa semelhança ao modelo britânico. Os dois partidos políticos dominantes, o Liberal e o Conservador, eram representativos dos segmentos sociais da sociedade imperial e fundamentados nos princípios estabelecidos na Constituição de 1824.

Suas representatividades compunham grupos heterogêneos dentro do corpo social nacional, tendo as oligarquias rurais, regionais e escravagistas exercido hegemonia nas ações políticas de ambos, sobretudo no partido Conservador. Quadros do partido Liberal aspiravam por medidas mais urbanas, e contavam com profissionais liberais e alguns abolicionistas. Quando se deu o início da *Guerra do Paraguai*, o partido que governava o país era o Liberal, visto que novas eleições mudariam os rumos da nação e da própria guerra em sua plena

ocorrência, com o partido Conservador conduzindo o desfecho da contenda no domínio nacional.

A partir destes dados informativos, pode-se compreender o cenário socioeconômico e político no qual a Monarquia brasileira enfrentou a maior guerra de sua história e que selaria seu malogrado futuro.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo Império ocorreu no alistamento de soldados dispostos a lutarem numa guerra travada em um país longínquo e muito pouco conhecido. Passado o furor patriótico do início do conflito, e com a iminência de que o fim da guerra estava cada vez mais distante, não tardou para as forças armadas sofrerem com a falta de combatentes que desertavam e morriam aos montes no *front*, assolados pela fome, doenças e por incessantes ataques inimigos.

Nem mesmo o ato do governo imperial em ter transformado a Guarda Nacional em Corpos de Voluntários, em janeiro de 1865, melhorou a situação. Jorge Prata de Sousa (2022, p.42) atesta que essa transformação ocorreu “no intuito de facilitar a convocação de voluntários para compor batalhões, pois os guardas nacionais, desde o início da guerra, relutavam em engrossar patrioticamente as fileiras militares e se baterem contra o inimigo estrangeiro”.

Diante de um cenário de graves dificuldades para recrutar um grande número de combatentes para a guerra contra o Paraguai, o governo imperial estava numa situação complexa em meio ao dilema de recrutar o escravo ou não. Por um lado, existia a extrema necessidade de repor soldados para substituir aqueles que morriam ou desertavam, além da resistência dos agentes da Guarda Nacional em compor o alistamento. Por outro, à solução de inserir escravizados e libertos no ambiente de guerra militar, acabaria por comprometer as estruturas econômicas da nação que estavam umbilicalmente ligadas à mão de obra escravista. Foi neste contexto repleto de imbróglis políticos e econômicos que a situação do escravizado brasileiro sofreria fortes transformações, o que futuramente implicaria na própria sustentação do governo imperial.

Vale destacar que o uso de escravizados, livres e libertos nas forças armadas brasileiras, em específico a Guarda Nacional, era prática recorrente que remonta desde a independência. Criada em 1831, a Guarda Nacional “foi organizada em todo o território brasileiro, sob a tutela dos municípios, a fim de estabelecer e resguardar a ordem e a tranquilidade pública e auxiliar o Exército na manutenção da paz em fronteiras e costas”.²⁰

²⁰ CANCIANI, Leonardo; MUGGE, Miquéias. As Guardas Nacionais e seus comandantes – um ensaio comparativo: as províncias de Buenos Aires e do Rio Grande do Sul (século XIX). IN: COMISSOLI, Adriano;

Conforme raciocina o historiador José Iran Ribeiro, a partir da criação desta instituição, o governo central reconhecia a influência econômica e política das oligarquias regionais e grupos locais ancorados na municipalidade. Sabendo que a centralidade administrativa ficaria enfraquecida diante da emergência dos poderes oligárquicos, sendo uma instituição essencialmente civil e subordinada ao Ministério da Justiça, encontrava-se também na mesma situação com os Juízes de Paz e Criminais dos municípios.²¹

Em se tratando do arrolamento para a guerra contra o Paraguai, Jorge Prata de Sousa confirma que “o recrutamento forçado de mão de obra livre, para os serviços do Exército e da Marinha, existia desde o princípio da guerra, só que, devido à premência e à falta de braços livres, pouco a pouco começou-se a recrutar o escravo como praça” (2022, p. 46).

Todavia, tal situação passou a ser encarada como a admissão de um risco ao se retirar as forças produtivas da economia escravista e realocá-las nos batalhões de combate.

Como já foi mencionado anteriormente, o alistamento na guerra enfrentou dificuldades significativas de arrolamento de soldados devido ao choque de realidade provocado pelos primeiros meses de conflito. Frequentemente, inimigos políticos eram recrutados como punição arrivista, sendo que, em outras ocasiões, senhores escravistas e guardas nacionais apresentavam substitutos como forma de contribuição à nação em seus deveres cívicos e patrióticos

[...] houve senhores que substituíram sua contribuição ao esforço bélico pela apresentação de escravos para o exército (22,81%). A substituição do alistamento militar por um escravo pode ter-se dado por parte daqueles que dispunham de pouca influência sobre autoridades locais (alistar os inimigos na Guarda Nacional era uma boa arma de manipulação política na época). A falta de recursos e meios materiais para conseguir um substituto também pode ter concorrido para o envio de escravos. O patriotismo de senhores, exercido pela apresentação de seu substituto (como já dissemos, o fato não era moralmente condenável), também era um fator para o engajamento de escravos. Finalmente, a apresentação de um escravo em seu próprio lugar podia também significar o modo mais barato de se conseguir um substituto, particularmente quando os escravos apresentados tivessem baixo valor no mercado (SALLES, 1990, p. 42)

No âmbito do Legislativo e do Conselho de Estado, discutia-se a inserção ou não de escravos e libertos no corpo das forças combatentes por intermédio da Reforma do

MUGGE, Miquéias (org.). Homens e armas: recrutamento militar no Brasil do século XIX. São Leopoldo: Oikos, 2011.

²¹ RIBEIRO, José Iran. Quando o serviço os chamava: os milicianos e os guardas nacionais gaúchos (1825-1845). Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

Recrutamento na Lei do Voluntarismo de 1865, decretada em 1869, após morosas discussões parlamentares que se arrastavam desde a convocação do voluntariado.²²

As péssimas condições de vida, os inúmeros castigos físicos e o tratamento violento direcionado aos segmentos subalternos que eram recrutados à força para as fileiras das forças armadas imperiais, resultavam em obstáculos que dificultavam ainda mais os esforços dos órgãos de recrutamento. Pouco organizado e pensado como instituição que disciplinaria segmentos sociais considerados degradados e carentes de “civildade” aos moldes europeus, o Exército brasileiro não gozava de prestígio na mentalidade daquela sociedade. Conforme saliente Ricardo Salles

A mobilização para a guerra, tal sua dimensão, não poderia basear-se no mesmo tipo de tratamento que era dado à questão do recrutamento. Até então, servir nas fileiras do exército era algo que vinha acompanhado do estigma de degradação social; os recrutados eram obtidos junto aos elementos desqualificados (como tais definidos pela ordem e pelo pensamento dominantes vigentes) da população: desocupados, vagabundos e malandros. É fácil perceber que à mobilização de 100 000 homens para o que era definido como uma cruzada patriótica de desagravo à honra nacional não poderia corresponder o mesmo valor social e moral que era conferido ao recrutamento. Considerar o serviço militar como uma penalidade que recaia sobre os desqualificados, quando o exército era uma instituição secundária e quantitativamente pouco expressiva, era uma coisa (SALLES, 1990, pp. 43-44)

As discussões do Legislativo acerca da inserção dos escravizados e libertos nas forças armadas imperiais seguiam caminhos ambivalentes direcionados na seara do preconceito racial e no receio das classes dirigentes – hegemonicamente representadas nos dois partidos congressistas – no processo de celeridade da alforria de suas reservas de cativos, mão de obra essencial de suas atividades econômicas. Isso ficou explícito quando a tão adiada Reforma do Recrutamento, ocorrida em 1869, não tratou de forma destacada o alistamento de escravos, mas a resolução do problema sobre a convocação dos libertos.²³

Citarei em dois trechos as aspirações dessas tendências emanadas pelas classes dirigentes no Legislativo imperial. Quanto aos discursos que transpareciam o preconceito racial, o deputado Buarque de Macedo afirmara

Eu sei que o liberto pode, pela nossa legislação, ocupar os primeiros cargos de eleição popular e outros: mas o fato é que os prejuízos sociais não lhe permitem que efetivamente eles cheguem até esses cargos; e quando assim acontece, é certo que o fato de haver no Exército uma maior comunhão na vida dos soldados que na dos

²² Jorge Prata de Sousa. Op. Cit. pp. 46-57.

²³ Jorge Prata de Sousa. Op. Cit. pp. 50-53.

cidadãos em outras classes é motivo a meu ver justo para provocar a repugnância do alistamento dos libertos no Exército.²⁴

Sobre o receio que as elites dirigentes tinham em perder sua reserva de mão de obra cativa para o recrutamento de combatentes que serviriam na guerra contra o Paraguai, Jorge Prata de Sousa (2022) corrobora o posicionamento do escritor Joaquim Manuel de Macedo que afirmou, em comentário analítico a pedido do imperador, “estar certo de que só os pobres prestam serviços militares e, sobre a convocação de escravos, não seria ela admitida em casos de substituição de libertos que não tivessem três anos de vida fora da escravidão”. O autor destaca que:

O discurso traz implícito o desejo de manter à disposição da lavoura a mão de obra dos libertos. Procurava-se evitar que a força de trabalho se deslocasse para atividades do Exército ou da Marinha, e nelas se adaptasse. Certamente, Joaquim Manuel de Macedo não se referia à influência maléfica dos libertos nas fileiras do Exército, conhecida que era a qualidade dos homens que compunham os batalhões. Defendia, isto sim, a não inclusão dos libertos no processo de recrutamento. A classe dirigente tinha consciência de que o passo seguinte seria a promoção de escravos a libertos - além dos possíveis alistamentos de escravos sem o consentimento dos proprietários (SOUSA, 2022, p. 52)

Diante dessas querelas que ocorriam no âmbito do Legislativo imperial, uma das propostas que mais gerou polêmicas entre as elites dirigentes concentrou-se no recrutamento forçado da população de trabalhadores livres, contingente populacional que já era maioria em comparação ao número de escravizados, segundo o Censo de 1872. Cabe destacar que a mão de obra cativa ainda era a base da econômica imperial, porém, paulatinamente, apresentava decréscimo devido às várias leis de cunho abolicionista (que foram sendo aprovadas antes mesmo do Segundo Reinado), provenientes das lutas da população negra livre e liberta, da resistência das pessoas escravizadas, dos abolicionistas e da pressão internacional exercida pela Grã-Bretanha. Por isso, a mão de obra livre desempenhava um certo grau de relevância para as lavouras da economia agrícola brasileira, baseando-se em certa medida pelo trabalho de contrato. A imigração de trabalhadores europeus, a partir da segunda metade do século XIX, preencheu quadros laborais de setores econômicos que outrora dependiam da mão de obra cativa, com lugar de destaque para os pequenos sitiantes que sobreviviam à margem da economia cafeeira. Conforme pondera Jorge Prata de Sousa (2022, p. 53) “nesse sentido, não nos parece mera coincidência o fato de as leis de contratação de parceria e locação de serviço suscitarem questões conflitantes com os interesses dos que cuidavam do recrutamento”.

²⁴ BRASIL. Anais da Câmara dos Deputados. Sessão de 29 de maio de 1869. In. Jorge Prata de Sousa. Escravidão ou morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai. P. 51.

A situação ficou conflitante após a imigração europeia se reduzir drasticamente na década de 1870. As razões para essa conjuntura incorriam nos problemas de contratação estabelecidos pelos fazendeiros aos colonos, que não eram providos e assegurados por leis ou qualquer regulamentação estatal, deixando os trabalhadores à mercê do humor e das arbitrariedades dos senhores. Além disso, havia o temor causado pela própria *Guerra do Paraguai*, algo que desempenhava desconfiança em muita gente que almejava refazer a vida fora de um continente assolado por guerras, além da propaganda negativa sobre as contratações no Brasil, fortemente disseminada na Europa. Essa difusão depreciativa derivava das precárias condições a que os colonos eram submetidos e, sobretudo, na imposição violenta e exploratória de um regime servil.²⁵

Não tardou para ocorrer propostas de isenção do recrutamento de trabalhadores livres visando sua alocação forçada na economia agrícola. Debates acalorados ocorreram no parlamento em torno dos eventuais abusos que tais proposições poderiam implicar. De acordo com Jorge Prata de Sousa (2022, p. 54):

Os abusos que poderiam acontecer, e aconteciam, ficam transparentes no desavergonhado oferecimento de um deputado do Nordeste: "Ou haveis de sentar praça como voluntário ou sereis recrutados; e, se não quiserdes sujeitar-vos a qualquer destes serviços, então vinde trabalhar gratuitamente nas minhas culturas que eu vos isento do ônus de voluntários e do recrutamento". O mesmo deputado nos relata ter ouvido de uma autoridade policial "que felizes éramos nós se continuasse a Guerra do Paraguai, porque enquanto ela durar teremos braços livres gratuitamente". Como se vê, a avidez da lavoura e dos recrutadores imperiais por braços livres se expressa constantemente nas discussões sobre a organização do trabalho livre. A princípio, a preferência era por recrutas que fossem trabalhadores livres - apesar da falta que faziam nas artes e ofícios. E os que se achavam em condição de ser convocados optavam por desertar ou se esgueirar pelas matas, escondendo-se com a ajuda de proprietários que se utilizavam dos seus serviços.

A visão que se tinha na época categorizava o trabalhador livre como pouco afeito ao trabalho agrícola, visto que as elites dirigentes o classificava como ralé miserável que vivia no ócio e na moleza.²⁶

Esses episódios levariam até uma nova proposta para reaver os contratos de parceria e locação de serviços. Dessa vez, o trabalhador liberto seria direcionado para as lavouras,

²⁵ Jorge Prata de Sousa. Op. Cit. p. 53.

²⁶ A Sessão Legislativa da Câmara dos Deputados do dia 19 de agostos de 1861 classificava o trabalhador livre com os seguintes dizeres: "(...) esta multidão que vive no ócio, na moleza e na miséria, que tem por constante residência a taverna e por única distração ao trabalho o jogo, é nessa multidão que devemos procurar os colonos, confeccionando-se leis repressivas da vadiagem (apoiados) facilitando-lhes instrumentos agrícolas, proporcionando-lhes estudos agrônomos (...)". (BRASIL. Anais da Câmara dos Deputados. Sessão de 19 de agosto de 1861; e LAMOUNIER, 1988, op. Cit, p. 71. In. Jorge Prata de Sousa. Escravidão ou morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai. P. 53.

enquanto o trabalhador livre seria adaptado para as necessidades nacionais – naquela conjuntura corresponderia ao recrutamento para a *Guerra do Paraguai* – e a substituição da mão de obra escrava. Ex-escravos sem contratos que não se dirigissem ao trabalho rural, seriam tratados como *vadios* e passíveis de enquadramento nesta jurisdição punitivista. Jorge Prata de Sousa (2022, p. 55) entende que:

Essa ambígua proposta transformava o escravo em liberto, para, em seguida, alocá-lo para os serviços da lavoura por contrato e, assim, direcionar o trabalhador livre às fileiras do Exército e da Marinha. Emancipação e vadiagem eram quase sinônimos, numa estrutura social que os políticos tentavam equacionar por meio de leis disciplinadoras dos contratos de mão de obra livre nacional - e dos procedimentos forçados de recrutamento. No entanto, a realidade descortinava-se, à revelia da retórica parlamentar: urgência de um lado e precariedade do outro.

Percebe-se que as soluções apresentadas para os impasses legislativos que discutiam a dualidade antagônica do recrutamento militar e a manutenção da mão de obra nas lavouras recaíam inevitavelmente sobre a população negra brasileira, seja ela cativa, liberta ou livre. A importância econômica da população negra para a sociedade imperial é indiscutível, situação que ficou clarividente após a eclosão da guerra contra o Paraguai.

Os impasses criados também foram pronunciados no Conselho de Estado, órgão que embora não dispusesse de poderes legislativos, estava fora das disputas partidárias e representava, indiretamente, as orientações das vontades do imperador.

Segundo Jorge Prata de Sousa (2022), este órgão desviou-se das contendas partidárias e não hesitou em mobilizar o grande contingente da mão de obra proveniente das lavouras, visando aumentar o número de soldados nos combates contra o Paraguai. Cogitou até mesmo recrutar escravos para o *front* lançando mão da alforria como último recurso.

Já no segundo ano de guerra, mais especificamente em outubro de 1866, o governo imperial solicitou ao Conselho de Estado a análise sobre a utilização cativa na guerra em conveniência de sua alforria, as preferências em torno do perfil dos escravos a serem recrutados, bem como a mobilização que viabilizaria seu recrutamento: os escravos da Nação, das Ordens Religiosas ou de particulares.²⁷

Dessa vez, as discordâncias ocorreram dentro do próprio Conselho de Estado, visto que os números apresentados implicariam, imperiosamente, no recrutamento de escravos de particulares como necessidade de aumentar o contingente de soldados

O visconde de Abaeté analisara a estatística conhecida das categorias de escravos, para sustentar seus argumentos. Os escravos da Nação, segundo dados do quadro nº

²⁷ Ibidem, p. 56.

108 anexo ao Relatório do Ministro da Fazenda, apresentado à Assembleia Geral na Sessão Legislativa do ano de 1866, atingiam um total de 704, excluindo os menores de 12 anos, que eram 246, e os maiores de 50 anos, num total de 59. Os escravos disponíveis pertencentes à nação não chegavam, oficialmente, a 399. Quanto ao número de escravos das ordens religiosas, o Conselho não dispunha de dados. Já os escravos particulares, segundo o relatório de que fez uso Abaeté, eram 244.225. Diante de tamanha superioridade, pareceu ao visconde que, se uma décima parte dos cativos de particulares fosse alforriada, estaria sanado o problema da falta de contingente (SOUSA, 2022, p. 56)

Dois conselheiros do Estado, o Visconde de Abaeté e Nabuco de Araújo, defendiam a proposta de utilização de pelo menos 10% dos escravos particulares, mediante a devida indenização dos proprietários e a cedência da carta de alforria. Os dois magistrados tinham conhecimento sobre os dados e estatísticas e sabiam da necessidade de utilizar este segmento cativo na guerra contra o Paraguai, uma vez que o número de escravos da Nação e das Ordens Religiosas não supriria a crescente necessidade de recrutamento de combatentes²⁸.

Quanto aos cativos da Nação, um decreto imperial de 1866 assegurava seu recrutamento versando sobre sua alforria e amparo familiar caso fossem casados e possuísem família na condição de arrimos do lar²⁹. Segundo Jorge Prata de Sousa (2022, pp. 57-58):

Tais pareceres refletem o conhecimento da capacidade de dissolução da disciplina escravista que a guerra contra o Paraguai assumira, interferindo diretamente no seio do trabalho escravo e, por conseguinte, em toda a sociedade da época. Nos anos 1860/70 essa desorganização do trabalho escravo ampliou a atitude abolicionista em vários estratos da sociedade, e os libertos que retornaram vitoriosos do conflito assumiram importante papel neste princípio, ainda claudicante, de afrouxamento das relações trabalhistas.

Embora o Conselho de Estado consentisse com a intenção direta do imperador de recrutar cativos para reforçar as forças armadas imperiais, sob a condição de ceder a alforria a esse grupo, havia muita atenção por parte desses membros em relação aos resultados dessas ações, já que, na visão das classes dirigentes, isso poderia causar impactos econômicos significativos na estrutura escravista e poderia ser uma jogada arriscada ao confiar o futuro da nação, empenhada em uma guerra externa, a um exército composto por escravos e alforriados.

Além disso, a liberdade concedida aos cativos combatentes poderia gerar distúrbios sociais que colocariam em risco a ordem escravista, uma vez que a condição de liberdade se consolidaria naqueles que retornariam após o término do conflito, o que teria um impacto significativo na reserva de cativos que permaneceria para assegurar a estabilidade econômica imperial.

²⁸ Ibidem, p. 56.

²⁹ Ibidem, p. 56.

Não obstante, a Coroa enviou ao Conselho de Estado uma tratativa relativa ao uso da mão de obra escrava na guerra. A intenção consistia em acelerar o processo de alistamento de escravos urbanos que estava emperrada frente à urgência de se enviar combatentes para as linhas de batalha. A tratativa versava pela compra de escravos mediante pagamento aos seus senhores e na taxaço de destes tais, açao imposta pelo legislativo. A respeito desses valores, Jorge Prata de Sousa (2022, p. 86) pondera:

A 28 de outubro de 1866, o governo imperial enviou ao Conselho de Estado três quesitos relativos à questão do uso da mão de obra escrava na guerra, e na seara do legislativo, na tentativa de acelerar o alistamento de escravos urbanos, a Câmara de Deputados resolveu taxar os serviços destes em 30\$000 (trinta mil-réis) na corte, e em 20\$000 (vinte mil reis) nas demais cidades do Império. Já nos casos de falta de matrícula do escravo, incidiria multa no valor de 200\$000 (duzentos mil-réis). Nas povoações com mais 20.000 habitantes, proibiu-se qualquer cidadão de possuir maior número de escravos que o necessário aos serviços domésticos, na proporção de um escravo para cada pessoa livre. A partir dessa atitude esperava-se convencer o proprietário a se desfazer de sua propriedade e dificultar o acesso à propriedade escrava

Isso demonstra que a questão da propriedade privada da mão de obra cativa foi confrontada diretamente com os interesses do Estado durante a guerra externa. Dessa forma, a desapropriação foi a solução encontrada para a viabilização emergente do recrutamento. Essa situação criou um ambiente de conflito entre proprietários e recrutadores, o que levou a inúmeras divergências e queixas por parte dos primeiros.

Vários casos que denunciavam o aliciamento e recrutamentos indevidos são documentados pelos relatórios da Marinha e do Exército³⁰. Recorrer aos escravos foi uma forma encontrada pela Coroa porque “o homem livre no Brasil não respondia aos urgentes pedidos da pátria. Fossem quais fossem urgentes esses pedidos, o ex-escravo lá estava, fosse proveniente da lavoura ou do meio urbano, marcando presença no campo de batalha” (SOUSA, 2022, p. 85). Há de se levar em consideração que havia “casos em que o escravo realmente assentava praça voluntariamente, sem a autorização do proprietário [...], mas nem todos os refugiados que se dirigiam à Marinha eram recuperados pelos seus donos” (SOUSA, 2022, p. 86”).

Jorge Prata de Sousa (2022) mostra que a rede de sociabilidade criada para recrutar escravos para as forças armadas imperiais foi uma estratégia para os escravos se tornarem

³⁰ Ibidem, p. 86.

livres numa sociedade onde, para eles, as oportunidades eram escassas e a desesperança era muito grande. Por isso, entende-se que o protagonismo dos escravos da sociedade imperial desconstrói a ideia de que o cativo foi recrutado para a guerra contra o Paraguai apenas de forma forçada e passiva, sem apresentar oposição e resistência. Convém pensar que este segmento social soube fazer a leitura política da situação e a utilizou em seu benefício, da mesma forma que usava a relação “paternalista” com seus proprietários para escapar ao arrolamento ordenado pela Coroa. As negociações e barganhas ocorriam e muitos souberam utilizar o momento como oportunidade para vislumbrar a conquista de benefícios individuais. A contribuição do autor corrobora tal assertiva:

Exemplos de escravos que se apresentavam como livres facilitam a análise de suas estratégias. A legislação que criou os batalhões de voluntários possibilitou a muitos utilizarem essa lei em prol de seus interesses, das suas aspirações por uma vida menos indigna - ainda que arriscada. Tanto o Exército quanto a Marinha significavam para esses escravos uma grande mudança de status: soldo permanente, comida, vestimenta e, ainda mais, o respeito que a farda impunha certamente constituíam o oásis que povoava o sonho de muitos. Os libertos ansiavam por pertencer aos quadros dessas instituições, como forma de se protegerem a partir do apelo à Justiça Militar. Tinham em vista também algumas promessas do Império, muitas das quais, com certeza, jamais cumpridas. Aqui um exemplo: além das vantagens do soldo e das gratificações, os que se apresentassem como voluntários receberiam, depois de prestar o serviço militar, 22.500 mil braças quadradas de terra nas colônias militares ou agrícolas (SOUSA, 2022, p. 89)

Cabe destacar que a prática da Coroa em desapropriar, comprar e aliciar escravos – por parte de muitos agentes recrutadores – para a *Guerra do Paraguai* passou a ser corriqueira, e isso incorria no benefício capital da alforria, o que tornava uma grande quantidade de cativos possuidora do status de liberdade, comumente chamada de libertos. Esse quadro direciona a uma análise mais criteriosa sobre os dados defendidos pela historiografia restauracionista acadêmica acerca da participação de menos de 10% da população escrava na contenda contra o país vizinho.

A respeito das celeumas historiográficas ocorridas por conta destes dados, Jorge Prata de Sousa elaborou uma rebuscada pesquisa documental que englobou o cotejamento de diversas fontes e destacou a necessidade da não passividade diante das mesmas, isto é, as fontes são documentos importantes, mas não falam por si só. Segundo o levantamento de combatentes arregimentados pelo Exército

Dos 44.872 convocados para guerra, 14% deles, segundo esses mapas parciais, foram escravos de várias instituições (da Nação, do convento, etc.), libertos para assentarem praça nos batalhões do Império. Dentre o total dos libertos (6.535), o governo comprou mais da metade dos arregimentados, ou seja, 57% (3.757) dos libertos foram comprados a particulares pelo governo - sem incluir aí os libertos

procedentes dos conventos, incrementando o mercado de compra e venda de escravos para os anos de guerra (SOUSA, 2022, p. 101)

Conforme os dados indicam, houve um percentual considerável acerca do recrutamento de cativos para a *Guerra do Paraguai*. Porém, o autor vai mais além e destaca a falta de homogeneidade sobre os documentos produzidos em relatórios do Exército e da Marinha, ficando as fontes que tratam da quantificação dos recrutados, ainda pendentes de uma análise mais criteriosa. Outra questão a ser analisada remete “aos estudos que se ativeram ao levantamento do contingente convocado durante o conflito quantificarem indistintamente os recrutados; quando muito, fizeram-se precárias distinções entre recrutas e voluntários – com o expresse intento de exaltar o valor patriótico dos corpos de voluntários da pátria” (SOUSA, 2022, p. 101). Em outras ocasiões, dados analisados detalhadamente pelo autor indicam que os registros de convocação militar não distinguiam os libertos dos recrutas³¹, situação propensa a ocultar determinadas formas pelas quais se dava a convocação, bem como os segmentos sociais recrutados.

Outros dados de extrema relevância analisados por Jorge Prata de Sousa advêm das cartas de alforria registradas na capital imperial, Rio de Janeiro, entre os anos de 1865 a 1870. É notório que houve um crescimento considerável de cartas de alforria concedida a escravizados entre o biênio 1867/1868, período mais crítico da guerra em que as forças armadas imperiais necessitavam com urgência do alistamento e recrutamento de combatentes para o conflito. De acordo com o autor:

Dos 11.220 escravos alforriados, 70% o foram no segundo quinquênio dos anos 1860. No biênio 1867/68, a ascensão do contingente alforriado coincide com dados quantitativos dos relatórios ministeriais e com informações coletadas por nós. Esse aumento expressivo, após 1865, levou-nos à hipótese de que, sendo a alforria uma prática comum, a partir daquele ano essa movimentação na cidade do Rio de Janeiro teria aumentado em função da necessidade de se formarem novos contingentes para o conflito. Tratamos então de averiguar se o maior número de cartas de alforria, depois de 1865, atendia à demanda da guerra [...] Trata-se de uma prova inequívoca de que o recrutamento para a guerra influenciou o movimento de alforrias na cidade do Rio de Janeiro (SOUSA, 2022, p. 116)

Quanto aos escravos africanos provenientes do tráfico ilegal, o autor engendra que houve também o seu recrutamento no conflito, uma vez que “em 1864, o governo promoveu ampla emancipação de africanos-livres, e como esses africanos estavam sujeitos a um tratamento “diferenciado”, eles não apareciam nos registros de cartas de alforria dos cartórios

³¹ Ibidem, p. 109.

[...] no biênio de maior necessidade, o Império lançou mão de todos os recursos disponíveis, inclusive a convocação da escravaria africana em idade avançada” (SOUSA, 2022, p. 119).

A mesma dinâmica veio a ocorrer com as crianças cativas que passariam também a compor os batalhões de Voluntários da Pátria. Cotejando dados de registros cartoriais das alforrias com base na faixa etária dos escravizados, Jorge Prata de Sousa pondera que

Chama atenção o fato de não haver registro em cartório de crianças abaixo dos 15 anos alistadas para serviços militares, ao contrário do que apontam os documentos de recrutamento. É possível que esses menores não tenham sido registrados por não serem objeto de compra: geralmente eram doados ou, o que era comum, enviados pelos chefes de Polícia sem o consentimento dos senhores. Embora seja difícil mensurar a real participação dessas crianças nos batalhões nacionais, o certo é que marcaram presença como recrutas (SOUSA, 2022, p. 120)

Percebe-se o quanto as cartas de alforrias tornaram-se constantes a partir da segunda metade da década de 1860, algo que coincide diretamente com o estouro da guerra contra o Paraguai. Nota-se a ambiguidade deste cenário pelos motivos de os interesses do Estado Imperial divergirem com a propriedade cativa dos proprietários, visto que a urgência em recrutar cativos e libertos passou a ser extremamente necessária com o andamento da guerra em seu aprofundamento no território paraguaio. Apesar da situação ter inflamado os conflitos entre recrutadores e senhores de escravos, “há, nesse contexto, um fator que merece destaque: estando a oferta de escravos em baixa, a guerra possibilitou aos proprietários uma forma segura de recapitalização, pois também se valorizava naquelas circunstâncias o aluguel da escravaria” (SOUSA, 2022, p. 122).

Esse entendimento me levou a concluir que, com a guerra, a venda de cativos se tornou vantajosa e que os maiores contingentes de libertos vendidos ao governo não eram provenientes dos grandes proprietários de escravos, mas, provavelmente, de senhores que possuíam uma pequena quantidade de cativos para afazeres domésticos.³²

³² Ibidem, p. 130.

2. 2: A PARTICIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): CONFLITOS NO SUL DE MATO GROSSO

Com relação à participação dos povos indígenas no maior conflito armado da América do Sul, a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), é evidente que, assim como os soldados oriundos do sistema escravocrata, forros, libertos, livres e descendentes de escravos, a participação dos indígenas também foi apagada no conflito crucial para a formação dos Estados-nação da região Platina. Apesar de alguns escritores terem se dedicado às pesquisas acadêmicas que abordam a participação indígena na guerra contra o Paraguai, especialmente nos anos 1990, a escassez de materiais que relatem suas ações durante a guerra dentro do ambiente escolar, é um obstáculo a ser superado. Conforme apontado por Rosely Batista Miranda de Almeida (2006) em seu texto *Bravos Guerreiros*³³:

Injustamente esquecidos, soldados indígenas tiveram participação importante na Guerra do Paraguai. Não foram só as forças armadas do Império que deram ao Brasil a vitória no maior conflito bélico jamais ocorrido na América do Sul. Pesquisas já mostraram que gente do povo, mulheres, escravos e ex-escravos também tiveram atuação marcante na Guerra do Paraguai (1864-1870). De todas essas minorias combatentes, a participação dos índios era menos conhecida. Hoje se sabe que eles atuaram no conflito como verdadeiros soldados, e foram considerados “bravos auxiliares” por oficiais do nosso exército. Existem muitos relatos sobre os gestos heroicos de soldados indígenas que fazem jus aos elogios, como, por exemplo, o de grupos avançando de peito nu, numa demonstração de extrema coragem, para desalojar soldados paraguaios escondidos nas matas que eles tão bem conheciam. Ou de pelotões indígenas realizando com êxito a missão de observar os movimentos do inimigo ou de trazerem de volta aos seus destacamentos soldados desertores e escravos fugidos. Nessas ações, não eram movidos propriamente por patriotismo ou sentimento semelhante, mas sobretudo pelos interesses dos grupos a que pertenciam. Os índios que habitavam as terras da Província de Mato Grosso, ao se tornarem soldados, queriam, antes de mais nada, ver pelas costas, fora de seu território e longe de sua vista, o soldado inimigo, que traria para o seu povo morte e destruição. Ao defenderem o exército imperial, acreditavam estar defendendo também sua gente e resguardando seu espaço.

Com o objetivo de evidenciar a participação e a presença indígena na guerra travada contra os paraguaios, delimitarei meu objeto sobre os povos indígenas que já habitavam as terras do antigo Sul da Província de Mato Grosso antes da efetiva colonização ibérica. Sabe-se que grupos indígenas guaranis serviram como soldados no lado paraguaio e no lado brasileiro, além dos já tradicionais grupos nativos das regiões do *Chaco* paraguaio e boliviano, bem como da região pantaneira mato-grossense, indígenas nordestinos foram recrutados voluntariamente e compulsoriamente para a guerra. A delimitação espacial será concentrada nos grupos pertencentes à região que compreende o atual território de Mato Grosso do Sul

³³ ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. *Bravos Guerreiros*. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 23 abr. 2008. Disponível em: www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/bravos-guerreiros. Acesso em: 27 out. 2023.

que, na época, era tradicionalmente chamado de região fronteiriça do Antigo Sul de Mato Grosso.

O recorte temporal será estabelecido a partir das expedições realizadas pelos espanhóis no Alto Paraguai na segunda metade do século XVI, até a eclosão do conflito, que ocorreu na década de 60 do século XIX. O recorte espacial consistirá nas regiões que abrangem o já citado Alto Paraguai, a região do Antigo Sul de Mato Grosso – atual Mato Grosso do Sul –, as regiões fronteiriças que envolviam – e envolvem – as terras imperiais brasileiras com a Bolívia e o Paraguai, cujas heranças culturais e rivalidades do passado colonial ibérico não cessaram após os períodos de independência e a formação dos Estados Modernos Nacionais dos países que compunham a bacia Platina. As rivalidades herdadas foram catalisadas, sobretudo, na estrutura imperial brasileira com sua influência portuguesa, enquanto que a jovem república paraguaia absorvia as contendas pretéritas de sua herança espanhola.

Em meio às disputas entre colonizadores portugueses e espanhóis desde a assinatura do Tratado de Tordesilhas de 1494, incursões espanholas foram pioneiras na chegada europeia à região que abrange o Antigo Sul de Mato Grosso. Expedições comandadas por exploradores como Aleixo Garcia e Alvar Nuñez Cabeza de Vaca protagonizaram aos espanhóis o pioneirismo europeu na região. Dada à chegada deste povo ibérico, iniciou-se o contato com os habitantes nativos da região, destacando-se os paiaguás, guatós, guaicurús (conhecidos como kadiweus), terena, guanás, etc. Em meio às relações que marcariam contatos amistosos e hostis, tentou-se estabelecer a construção de um povoado no modelo europeu às margens do atual rio Aquidauana, denominado Santhiago de Xeréz. A premissa espanhola consistia, primariamente, em atender à demanda metalista na exploração dos territórios em busca de metais preciosos, visto que no Oeste, aos pés das Cordilheiras dos Andes, havia-se consumado grande lavra exploratória dos metais que jaziam no imaginário místico europeu de terras repletas de ouro e demais preciosidades. Em segunda instância, destacava-se a necessidade de utilizar a mão de obra forçada dos indígenas no trabalho colonial, tanto nas minas, quanto na exploração territorial e manutenção da agropecuária de subsistência, tão necessária e vital para a sobrevivência do projeto de colonização em terras tão longínquas.

No imaginário ibérico da época, via-se a catequização indígena como instrumento fundamental para “civilizar” aqueles povos e acostumá-los ao trabalho nos padrões europeus. Por isso, missões jesuíticas foram instaladas em algumas localidades das regiões referenciadas. Uma das principais foi a do Itatim, localizada na região que compreende o norte do rio Apa e o rio Miranda, território do atual Mato Grosso do Sul. Essas missões transformaram-se em reduções que tinham objetivo inicial de transformar os indígenas

aldeados em sedentários, excluindo seu modo de vida nômade, bem como cristianizá-los e ensiná-los o idioma espanhol, além de extinguir costumes defenestrados pelos europeus, como alguns rituais de antropofagia e poligamia.

Muitos dos povos da região não se submeteram aos interesses europeus, sejam eles comerciais ou religiosos. Destacam-se os guaicurus, povos que habitavam uma vasta região desde o rio Apa até a desembocadura do rio Miranda no rio Paraguai. Os povos guatós – populações que habitavam o centro-norte do Pantanal e conhecidos como canoieiros –também ofereceram resistência diante dos interesses europeus, tendo, assim como os guaicurus, resistido e negociado sua condição existencial perante às investidas do colonizador europeu. Dessa forma, pretendo descrever a historicidade das diversas populações indígenas que viviam nesta região e seu contato com o colonizador europeu de forma histórica e ativa, como agentes históricos e protagonistas de suas próprias ações, pessoas que souberam negociar, lutar e resistir de diversas maneiras.

Isso também ocorreu quando se deram as incursões dos bandeirantes da Capitania de São Paulo, localizada no lado português do Tratado de Tordesilhas. As expedições bandeirantes, financiadas pelos colonos para a captura de mão de obra escrava indígena, mais barata que a africana, e também pela Coroa Portuguesa, que visava a exploração territorial em busca de metais preciosos, encontraram ouro na Capitânia de Goiás, no início do século XVIII, e mais tarde, nas margens do riacho Coxipó, afluente do rio Cuiabá, onde está a atual cidade de mesmo nome.

Com a corrida europeia pelo ouro, os habitantes indígenas da região se viram confrontados com uma nova configuração existencial que se configurava pela presença exploratória do colonizador branco e pela dinâmica missionária dos jesuítas, permitindo novas formas de negociar, resistir e ceder seus espaços sociais em suas áreas territoriais. Quando se trata das condutas dos povos indígenas no processo de colonização europeia, é preciso levar em conta a diversidade étnica existente naqueles territórios e não estigmatizar com uma única visão a diversidade de povos com culturas, religiões, idiomas e cosmovisões diferentes.

Dessa forma, é possível notar que cada povo desenvolveu diferentes percepções sobre o seu relacionamento e interação com o colonizador e o missionário. Muitos resistiram, negociaram ou cederam. Contudo, cada nação ou povo respondeu às suas necessidades e se distinguiu uns dos outros, especialmente aqueles que tinham rivalidades territoriais entre si, como os guaicurus e kaiowás.

Diante das investidas do bandeirantismo paulista, das missões jesuíticas, das missões monçoeiras e da exploração aurífera, os indígenas estavam vivendo, sobrevivendo e decidindo

a sua história em sua própria territorialidade explorada pelo colonizador europeu. Essa condição existencial os fez perceber o mundo conforme suas necessidades de sobrevivência, resistindo, fugindo e até mesmo negociando com os agentes exploratórios. A respeito da trajetória histórica do povo terena e sua territorialidade nas regiões do Chaco paraguaio e Pantanal, do lado brasileiro, o proeminente jornalista e advogado terena, Luiz Henrique Eloy Amado (2020, pp. 56-57), aponta que:

As notas dão conta da sociedade indígena Terena envolta no mundo colonial, cercado, de um lado, pelos espanhóis e, de outro, pelos portugueses. Geograficamente, os Terena estavam cercados pelo empreendimento colonial, marcado pela ação missionária, visando a um contínuo “processo civilizatório”, levado a cabo pelas investidas imperialistas daquele contexto histórico. Ao tempo que eram impactados pelas investidas espanholas, no sentido de serem catequizados e confinados em missões, vilas e “aldeias oficiais”, eram também subjugados pelos portugueses a serem aldeados e dominados pela Coroa Portuguesa. Em ambos os casos, a ação indigenista colonial (Espanha e Portugal) era marcada pela assimilação e pela desintegração territorial

O autor terena prossegue analisando os impactos que o sistema colonial causou na vida das populações indígenas daqueles territórios e como isso afetou drasticamente na forma como se organizavam. Dando destaque à condição existencial do seu povo, os terena, Eloy Amado desenvolveu uma rebuscada pesquisa assentada em robustas fontes que demonstram a implantação do processo de conquista europeia. Pondera que a intenção dos europeus era a transformação dos terena em mão de obra escrava a partir das investidas do bandeirantismo de aprisionamento, “civilizá-los” por meio das missões jesuíticas e o apossamento de suas terras mediante a ação de fazendeiros criadores de gado. Prosseguindo, o autor destaca que esse momento foi “um período marcado pela forte resistência indígena. Os povos indígenas, cada qual à sua maneira e estratégia, empreenderam uma resistência qualificada, de modo que ‘novas sociedades e novos tipos de sociedade surgiram neste contexto de conquista colonial’” (AMADO, 2020, p. 58. APUD MONTEIRO, 2001, p. 55).

Os kadiweus, por exemplo, não hesitaram em defender sua territorialidade a partir de diversas circunstâncias marcadas pela resistência ou pela negociação. Desde os tempos anteriores à independência, já haviam assimilado características trazidas pelos colonizadores, como o uso de cavalos e armas de fogo, e as misturavam com seu modo de vida de acordo com a geografia da região, como as canoas e o grande conhecimento territorial. Além disso, eram temidos por outras tribos indígenas e, “além do que sabiam fazer política, colocando-se ora ao lado de espanhóis, ora de portugueses. Usando dessa estratégia para sobreviver, se equilibravam entre as duas nações inimigas – Brasil versus Paraguai – e buscavam tirar proveito em defesa de seus interesses” (CORRADINI, 2009, p. 86. Grifos do autor).

A atuação dos diversos povos indígenas da região na guerra contra o Paraguai é anterior à eclosão do conflito, tanto pelo lado brasileiro quanto pelo lado paraguaio. Por motivos associados à territorialidade indígena no Pantanal da Província do Mato Grosso e do Chaco paraguaio, eram vistos pelas governanças regionais como agentes limítrofes cujas ações garantiriam a soberania de cada nação nas terras reivindicadas. Incursões de sondagem dos guaranis foram empreendidas pelo governo de Solano Lopez como forma de reconhecimento do território e das posições estrangeiras. Os guaicururus, conhecidos como kadiweus, no sul, guanás no centro e guatós no norte da região pantaneira, tinham a função de ocupar e representar a soberania brasileira e de ser uma barreira humana que impedia as investidas paraguaias.³⁴

As motivações dos governos brasileiro e paraguaio para a deflagração do conflito são compreendidas a partir dos anseios emergentes de seus Estados-nação, bem como a navegação dos rios da bacia Platina, questões mal resolvidas sobre as fronteiras delimitadas do período colonial e inúmeras contradições surgidas durante o processo de formação dos Estados Modernos Nacionais da região. Porém, convém destacar os motivos pelos quais as diversas nações indígenas que povoavam aquelas terras – muitas ainda povoam – se envolveram de forma direta e indireta na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), e quais benefícios almejavam quando escolheram para qual lado se engajariam num conflito daquela magnitude.

Para compreender as motivações e anseios que motivaram os povos indígenas da região a entrarem na guerra contra o Paraguai, escolhi delimitar a ação direta dos kadiweus (guaicururus), que refletiu sobre outras etnias com as quais fizeram alianças ou eram rivais. Conforme salienta Cirlene Moreno Corradini (2009, pp. 85-86):

Quanto à participação das nações indígenas, especialmente dos Guaikuru no confronto armado, a razão parece óbvia. Essa nação habitava, oficialmente, a região do Alto Rio Paraguai, desde meados do século XVII. Ora, exatamente nesse território se desenrolaram os acontecimentos do conflito. Portanto, não há dúvidas de que os Guaikuru foram movidos pela necessidade de garantir a posse de seus territórios, agora ameaçados não mais pelas presenças dos colonizadores e/ou dos bandeirantes paulistas em busca de mão-de-obra e riquezas minerais, mas, sim, pela invasão paraguaia. Por ocasião da guerra contra o Paraguai, os Guaikuru estavam despreparados para defender legalmente seu direito à terra, já que de acordo com o regulamentado na Lei de Terras, a nação não era civilizada e, também, não possuía título legítimo de propriedade ou de uma simples posse legalizada. Ademais, desde os primórdios do século XVI até meados do século XIX, viu-se obrigada a lutar para permanecer na região pantaneira, lugar onde, indiscutivelmente, já exercia significativo domínio e controle. Assim, os Guaikuru se envolveram e, simultaneamente, se deixaram envolver no conflito bélico, pois as relações

³⁴ CORRADINI, p. 88.

interétnicas travadas ao longo dos anos tinham lhes tornado aptos a formar uma aliança vantajosa, tanto para eles como para os brasileiros, para enfrentar a guerra

Já no início da década de 1860, agentes brasileiros responsáveis pelo aldeamento indígena e temerosos de um ataque paraguaio por conta das históricas divergências territoriais com o Paraguai, enviaram expedições de kadiweus para o reconhecimento e patrulhamento de regiões inabitadas e de difícil exploração. Alocaram grupos de kadiweus nas imediações do forte Coimbra e empreenderam ações de patrulha sobre vastas extensões dos rios Paraguai e Mondengo. As forças imperiais tinham conhecimento de que o governo paraguaio utilizava oficiais disfarçados como fazendeiros para atuar como espiões e também indígenas guaranis que cumpriam a mesma função.³⁵

Cirlene Moreno Corradini (2009, pp. 88-89) destaca que:

[...] antes da eclosão da guerra, alianças feitas pelos dois lados beligerantes, com grupos indígenas distintos — Brasil com os Guaikuru e Paraguai com o Kaiowá ou Kaiguá —, fizeram com que ambos cumprissem missões de patrulhamento e reconhecimento da fronteira entre os dois países. Além disso, havia os conflitos provocados em função das rivalidades existentes entre distintas nações indígenas [...] depreende-se que os índios eram utilizados em missões de sondagem do movimento paraguaio em território brasileiro, sofrendo privações até mesmo de alimentos e que fugiam desconfiados mediante oferta de ajuda do suposto inimigo. Isto demonstra que, nas funções de patrulhamento, pouco antes do confronto armado, foram utilizadas, não somente as alianças feitas entre paraguaios-Kaiowá e brasileiros-Guaikuru, mas também as rivalidades interétnicas, que poderiam causar problemas para os dois lados. No caso relatado, por exemplo, a prisão das índias Kaiowá, sociedade que mantinha relações amistosas com patrulhas do Paraguai, segundo militares da tropa imperial, poderia trazer problema para o lado brasileiro.

Agentes públicos brasileiros contratavam os serviços dos kadiweus para realizarem sondagens nas regiões fronteiriças do rio Apa, sudeste da Província de Mato Grosso, e na fronteira sul às margens do rio Iguatemi, fiscalizando as ações de indígenas kaiowás que agiam do lado paraguaio em plantações de erva-mate. Prosseguindo com a contribuição de Cirlene Moreno Corradini (2009, p. 91):

Pelas rondas realizadas nos campos de Iguatemi, os Guaikuru recebiam pagamentos mensais, em dinheiro, conforme especificado em documentos resgatados junto ao Arquivo Público de Mato Grosso. Em documento oficial do Tenente Coronel e Comandante do Quartel do Corpo de Cavalaria em Nioac, José Antonio Dias da Silva, datado de 01 de julho de 1862, lê-se: “Precisa-se da quantia de treze mil setecentos e vinte reis para pagamento de fornecimentos abonados a doze índios Guaycurus quando rodarão os campos de Iguatynim, como prova Documento junto”

Em meio a uma atmosfera política que indicava uma invasão paraguaia sobre o território que o Império reivindicava soberania, grupos indígenas agiam com protagonismo

³⁵ Ibidem, pp. 87, 88 e 89.

aderindo aos lados beligerantes na ocasião. Como foi mencionado anteriormente, guaranis kaiowás atuavam para o governo de Solano Lopez, enquanto que os kadiweus optaram por lutar em favor dos brasileiros. As disputas territoriais históricas entre kaiowás e kadiweus, e suas rivalidades interétnicas, os colocariam numa posição de guerra particular num contexto de iminente conflito de dois Estados-nação. A dependência de ambas as nações das forças belicosas dos dois grupos indígenas era tão presente, que acabou por se tornar fator de preocupação para o governo imperial, visto que os kadiweus eram peritos no conhecimento do território e no adentramento das matas, o que sem seu auxílio seria impossível a ação dos agentes imperiais.

A ausência de um arsenal bélico na região preocupava o Império, o que deixava a fronteira à mercê da defesa dos kadiweus quando estes se retiravam para expedições de patrulhamento. Contudo, as investidas paraguaias eram repugnadas pelos próprios kadiweus, o que manifesta seu voluntarismo tão marcante nas forças militares imperiais devido à rivalidade protagonizada com os kaiowás. Por isso, não hesitaram em “participar e auxiliar os comandantes brasileiros na defesa da fronteira, uma questão que, sem dúvida, preocupava também os indígenas” (CORRADINI, 2009, p. 93).

As hostilidades dos kadiweus contra os kaiowás passaram a preocupar autoridades imperiais que temiam represálias paraguaias por conta de suas ações contra os indígenas aliados ao governo de Lopez. Em um caso no qual kadiweus capturaram soldados indígenas paraguaios, agentes oficiais do lado brasileiro temiam suas ações belicosas que, indiferente das represálias, estavam agindo diretamente na defesa de seu território, sondando suas áreas, atacando indígenas rivais por terra e no patrulhamento dos rios.³⁶

Conforme pondera Cirlene Moreno Corradini (2009, p. 94):

No cotidiano da fronteira, o clima de tensão produzia angústia e exigia que as autoridades imperiais também tomassem atitudes no sentido de impedir que os Guaikuru provocassem represálias por parte dos paraguaios. No caso do aprisionamento dos índios, o tenente Antonio João, comandante da Colônia Militar dos Dourados, recebe ordem do comandante do corpo de cavalaria e do distrito militar para libertar oito prisioneiros Kaiowá em poder do Guaikuru. De pronto, a ordem é cumprida, conforme consta em relatório datado de 31 de agosto de 1862, encontrado no Arquivo Público de Cuiabá. A estratégia de libertar os índios aprisionados pelos Guaikuru fazia parte de um conjunto de ações implementadas pelas autoridades imperiais no sentido de diminuir a tensão e a angústia gerada pela iminência do confronto belicoso. A aproximação do conflito era denunciada também pela presença de índios refugiados de guerra. Frequentemente, nas imediações de Cuiabá, de destacamentos militares e de núcleos coloniais, apareciam grupos de índios, fugitivos da invasão de tropas paraguaias. Muitos índios Kaipó procuraram proteção e segurança nas colônias, visto que algumas aldeias da região fronteiriça

³⁶ Ibidem, pp. 94-95.

com o Paraguai, constantemente, vinham sofrendo ataques das tropas paraguaias, cujas ações eram orientadas por espionagem.

Em se tratando do recrutamento dos povos indígenas para os campos de batalha da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), foi mencionado no subcapítulo 2 as dificuldades enfrentadas pelo governo brasileiro em arrolar forças humanas para as linhas de combate. Na condição existencial dos povos indígenas, houve duas frentes de recrutamento: a forçada e a voluntária. Sobre o recrutamento forçado, Cirlene Moreno Corradini elenca grupos indígenas nordestinos que foram forçados a engrossar as fileiras do corpo dos Voluntários da Pátria ou o fizeram por intermédio de negociações com os agentes recrutadores. De acordo com a autora:

Segundo documentos da Diretoria dos Índios dos respectivos Estados, os índios Xukuru e os Fulni-ô (anteriormente conhecidos como Carnijós), de Pernambuco, e os Xukuru-Kariri e atuais Wassu, de Alagoas, foram vítimas do recrutamento forçado e tentaram por todos os meios resistir, mas acabaram cedendo, como muitas outras sociedades indígenas, em função da necessidade de lutar pelo reconhecimento de seus direitos às suas terras (CORRADINI, 2009, pp. 102-103).

A partir dessa contribuição, pode-se perceber mais uma vez que as ações dos povos indígenas não ficaram em segundo plano, uma vez que, nas condições em que foram arrastados para o teatro de operações da guerra, estavam resistindo ou negociando com as forças que exigiam seus serviços militares em troca do reconhecimento de cidadania e do direito às suas terras.

Quanto à participação de grupos indígenas pela via do voluntarismo, destaquei, anteriormente, que os kadiweus e os guanás agiam em prol de sua territorialidade, defendendo os interesses que os fizeram senhores de suas terras há séculos. Independente do lado vitorioso, esses grupos queriam assegurar a posse sobre seus territórios.³⁷

Militar participante do conflito contra o Paraguai, Visconde de Taunay, discorre na obra *Em Mato Grosso invadido* a participação de outros grupos indígenas

[...] no aldeamento dos índios Terenos da Piranhinha encontrámos a melhor disposição na gente do capitão José Pedro: apresentáram-se 60 moços bons atiradores e próprios para servirem de excelente tropa em surpresas e emboscadas. No aldeamento de Francisco Dias ha 40 homens robustos, em estado de pegarem em armas: acham-se armados, e só lhes falta cartuchame. Da gente Quinquinao, acampada em diversos pontos, póde-se contar com 30 homens. São ao todo 130 índios que estão no caso de servir de contingente à força. Falta-nos, contudo, visitar, a oito ou dez léguas d'aqui, dois aldeamentos [...] (TAUNAY, 1929, p. 119-120).

Taunay comenta a presença militar de pessoas de outras duas etnias no recrutamento para as linhas de combate: terena e quinquinaos. Além disso, em outra obra de sua autoria,

³⁷ Ibidem, pp. 102-103

Campanha do Mato Grosso, cita o recrutamento dos já conhecidos kadiweus e de outra etnia, os laianos

[...] Informações frescas colhidas do Sr. João da Costa Lima, que chegou das aldeias além do Aquidauna, dão-nos os meios de apresentar o total de índios que, além dos guaycurús, cujo capitão Nadô consta vir-se apresentar com toda a sua tribo, poderá coadjuvar a força:

Terena 216

Quiniquinãos 39

Laianos 20

275 homens

Estes índios mostram a melhor disposição, offerecendo-se com espontaneidade e servindo com toda a dedicação, como verificámos nos últimos reconhecimentos (TAUNAY, 1923, p. 205).

Nas palavras de Taunay, dá-se a entender que 275 homens se alistaram pela via espontânea do voluntarismo e que ficariam à disposição do “capitão Nadô”, líder combatente dos kadiweus. Entende-se que, apesar de o documento não contabilizar a quantidade de soldados kadiweus no recrutamento, o número deveria ser magistralmente superior às demais etnias, já que eram senhores daquelas terras, respeitados e subjugadores de outros povos.³⁸

Embora o voluntarismo desses grupos indígenas ganhasse destaque nos registros de guerra das testemunhas oculares ou nos documentos oficiais, o recrutamento forçado também era uma constante, pois, “contrapondo-se ao voluntarismo detectado em algumas sociedades indígenas houve, em muitas outras, desprendimento de esforços para se manterem distantes da guerra, fugindo. Neste contexto, ao longo do conflito, o recrutamento forçado se tornou uma prática” (CORRADINI, 2009, p. 104).

Na obra *Retirada da Laguna*, Visconde de Taunay cita vários exemplos de indígenas terena e kadiweus como combatentes de guerra, batedores de terrenos e soldados que faziam as sondagens das tropas paraguaias. Em um dos trechos, cita as incursões realizadas pelos kadiweus e terena

Recebeu logo o 17.º batalhão ordem de ir, além do ponto atingido pelo 21.º, realizar um reconhecimento, sob a direção do guia Lopes e em companhia de um grupo de índios Terena e Guaicurus, que desde algum tempo se apresentara ao Coronel. A 10 de abril, realizou-se a partida, bandeiras desfraldadas e música à testa, espetáculo

³⁸ Ibidem, p. 104.

sempre imponente em vésperas de combate. Graças ao comandante apresentava-se o corpo em pé de disciplina, que em qualquer ponto o tornaria notado [...] Há 17 de abril [...] haviam os nossos índios Guaicurus avançado até ali, anteriormente, num reconhecimento do tenente-coronel Enéias Galvão. Desta vez fizeram os selvagens, nossos aliados, alegre fogueira do tal mastro e da choupana (TAUNAY, 1923, p. 25).

Na ilustre obra *Vukápanavo: O despertar do povo terena para os seus direitos*, o jornalista terena Luiz Henrique Eloy Amado aborda a participação indígena na guerra contra o Paraguai a partir da perspectiva da micro história. No subcapítulo destinado a engendrar a historicidade indígena na guerra platina, o título utilizado foi o *Esparramo terena e a guerra contra o Paraguai*, mostra os impactos causados pelo conflito bélico na vida das populações indígenas, sobretudo na dos terena. Ademais, o autor demonstra os relatos de memórias vivas entre seu povo acerca da participação na guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), a escolha de participar do lado brasileiro, a defesa de sua territorialidade e como os povos indígenas viam a guerra e lidaram com ela em busca de sobrevivência e formas pelas quais resistiam, lutavam e negociavam. De acordo com o autor:

A Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870) marcou profundamente a história dos povos indígenas da região, notadamente dos Terena, dos Kinikinau, dos Kadiwéu e dos Guató. Numa visão macro da história brasileira, as fronteiras até então indefinidas naquele momento histórico foram os principais fatores causadores da disputa. Na perspectiva da história indígena, tal fato é considerado como o Tempo do Esparramo ou Itahineoné ne xanehiko, no idioma Terena. Particularmente, desde criança já ouvia nos discursos das lideranças Terena as narrativas sobre a Guerra do Paraguai, especialmente quando da apresentação do hiokéxoti kipaé (dança da ema), mas também nas narrativas do cotidiano da aldeia, quando alguém se referia a determinada pessoa descendente direto de alguém que foi para a guerra defender o Brasil. Até mesmo dentro de nossa religiosidade Terena, os chamados heróis de guerra são reverenciados. Cito por exemplo Irineu, já falecido há muito tempo, mas que foi lembrado e reverenciado por Dona Inácia, anciã da aldeia Ipegue. Quando emocionada durante a gravação do CD Cerimonial Terena, gravado por Edineide Dias de Oliveira, entrou em transe espiritual. Assim, balançando seu Purungu, entoou um cântico em memória dos feitos de guerra de Irineu (AMADO, 2020, p. 62)

Eloy Amado discute a composição das fontes que atestam a participação indígena no grande conflito militar da América do Sul, destacando as obras de Alfredo d'Escagnolle Taunay, devidamente referenciada na constituição deste presente trabalho. O autor aponta que Taunay foi testemunha ocular no teatro de operações da guerra, servindo como ajudante da Comissão de Engenheiros das forças que foram destinadas ao Sul de Mato Grosso entre 1865 e 1867, além de ter credibilidade em seus escritos e registros de campo, sendo testemunha de momentos únicos vividos por ele. O acervo de obras de Taunay está repleto de trechos nos

quais atesta a participação de diversos grupos indígenas naquele conflito militar³⁹, algo que durante muito tempo era tendenciosamente ocultado nas produções historiográficas que tratavam do conflito.

Em relação à situação descrita acima, Eloy Amado cita os autores Hildebrando Campestrini e Acyr Vaz Guimarães, cujas obras de cunho memorialista tiveram como objetivo criar uma história oficial de Mato Grosso do Sul, através de uma identidade cultural sul-mato-grossense que se baseou na figura dos heróis destemidos que lutaram na guerra contra o Paraguai de forma heroica, combatendo o exército invasor com bravura e furor patriótico. Ao fazer uma crítica a essas produções memorialistas, ele afirma:

Nota-se, na história oficial, que a participação indígena na guerra é invisibilizada. Isso porque não se fala da atuação dos indígenas que foram para a guerra servir, tampouco como as lideranças indígenas apoiaram o exército brasileiro fornecendo alimentos, guiando as tropas pelas matas e, até mesmo, recuperando as armas deixadas para trás pelo exército brasileiro, que fugiu quando as tropas paraguaias tomaram a Vila de Miranda (AMADO, 2020, p. 64)

Assentado em diversas fontes historiográficas, Eloy aponta que a participação indígena perpassou o sacrifício da cedência de braços para os campos de batalha, pois, “além de servirem como soldados ou guias na região, ou como informantes, produtores de alimentos, entre outras funções exercidas pelos Terena, [...] as aldeias Terena serviram de refúgios para os militares, a exemplo de Pirainha, aldeia Terena próxima à serra de Maracaju” (AMADO, 2020, pp. 64-65. APUD, VARGAS, 2011. P. 63).

Assim como os kadiweus, em algumas ocasiões, os terena combateram na guerra do lado brasileiro em busca de resistência e garantia da posse de seus territórios. A defesa de sua territorialidade era algo incisivo que fez com que esses grupos indígenas lutassem repelindo aqueles que consideravam invasores, os paraguaios, além de obter o reconhecimento do Império sobre sua função vital na defesa das terras nacionais, uma vez que, outros invasores, os fazendeiros brasileiros criadores de gado, investiam frequentemente sobre seus territórios. Isso demonstra o quanto os povos indígenas estavam atentos às ações geopolíticas da região e

³⁹ “Entre 1867 e 1868, Taunay publicou outros livros sobre a guerra, como o *Scenas de viagem* e o *Relatório geral da comissão de engenheiros*, elaborado no percurso da campanha de Mato Grosso. Em 1869, quando o Conde d’Eu, genro de Dom Pedro II, assumiu o comando das forças brasileiras em operação no Paraguai, Taunay retornou ao teatro de operações como secretário do Estado-maior. Terminada a guerra, em 1870, ele retornou ao Rio de Janeiro. Resultou dessa experiência a publicação de *Diário do Exército*, em que descreveu a ocupação do Paraguai e a morte de Francisco Solano López. Outras obras que registram sua presença em solo mato-grossense são: *Campanha de Mato Grosso*, *Dias de guerra e de sertão*, *Cartas da campanha de Mato Grosso*, 1865-1866, *Céus e terras do Brasil*, *Viagens de outrora*, *Paisagens brasileiras*, *Diário do exército* (1869-1870), *A campanha da cordilheira*, *De Campo Grande a Aquidabã*, *Em Mato Grosso invadido* (1866-1867) e *Visões do sertão*” (SQUINELO; MARIN, 2015, p. 386).

os conflitos que surgiam sob a égide da matriz econômica capitalista, projeto hegemônico adotado pelos Estados-nação beligerantes na guerra platina. Conforme pondera Eloy Amado (2020, pp. 65-66):

No caso dos Terena a participação foi incisiva, tendo em vista que o conflito platino estava ocorrendo em seu território. Um dos fatores decisivos para os Terena ingressarem no exército brasileiro foi justamente o desejo de ver resolvido o litígio territorial, consistente na disputa por terras, tendo em vista que já naquela época os fazendeiros da região já estavam se apossando dos territórios indígenas.⁶⁶ Os Terena tomaram como decisão política de lutar ao lado do exército brasileiro e almejavam com isso que a Coroa Imperial Brasileira garantisse o direito à posse de seus territórios originários. Nota-se, tendo em vista que neste período as fronteiras estavam indefinidas, que os Terena poderiam optar em lutar do lado paraguaio, desfavorecendo o exército brasileiro e possivelmente hoje o que corresponde ao território brasileiro seria paraguaio. Tal reflexão é um exercício que devemos fazer, tendo em vista que, nos dias atuais, os Terena são acusados de serem menos brasileiros que alguns fazendeiros da região, sob o argumento de que vieram do chaco paraguaio, baseado na interpretação equivocada que já enfrentamos no início deste capítulo. Ora, se hoje o território brasileiro tem a configuração atual, deve-se, principalmente, à ativa participação dos Terena na defesa dos interesses do Império brasileiro

Averiguando as obras de Taunay, Eloy Amado destaca dois episódios marcantes da participação dos terena em meio ao teatro de operações, quando um grupo de indígenas da mesma etnia, liderados pelo chefe kinikinau, chamado Pacalalá, cumpriu a missão de buscar armas deixadas pelas tropas brasileiras que bateram em retirada rumo à Serra de Maracaju, com a ocupação da Villa de Miranda por tropas paraguaias, lideradas pelo coronel Resquin⁴⁰. Em outro momento, menciona a participação conjunta de terena e kadiweus no episódio da Retirada da Laguna (1867), quando houve a ocupação paraguaia no Sul do Mato Grosso. Conforme o autor pondera, as forças imperiais enviaram tropas militares para repelirem os inimigos por duas frentes. A primeira, subindo o rio Paraguai por território argentino até alcançar Assunção. A outra, descendo o rio Paraguai a partir de Cuiabá para recuperar Corumbá e o Forte Coimbra. Em citação direta de Taunay, há evidência clara da participação indígena nessa querela:

Recebeu logo o 17º batalhão ordem de ir, além do ponto atingido pelo 21º para realizar um reconhecimento, sob a direção do guia Lopes e em companhia de um grupo de índios Terena e Guaicurús, que desde algum tempo se apresentara ao Coronel. A 10 de abril, realizou-se a partida, bandeiras desfraldadas e música à testa, espetáculo sempre imponente em vésperas de combate. Graças ao comandante apresentava-se o grupo em pé de disciplina, que em qualquer ponto o tornaria notado. (TAUNAY, 1874, p. 46-47)

⁴⁰ AMADO, Luiz Henrique Eloy. Vukápanavo : o despertar do povo terena para os seus direitos : movimento indígena e confronto político / Luiz Henrique Eloy Amado. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2020. pp. 65-66-67.

Nota-se, claramente, o quanto a participação indígena na Guerra da Tríplice Aliança foi decisiva para o resultado exitoso da campanha brasileira na retomada das terras mato-grossenses. As populações indígenas que habitavam, e ainda habitam, a região envolveram-se na contenda internacional de diversas formas, cada qual com sua autodeterminação e tomando decisões próprias defronte às demandas daquele contexto histórico. Em se tratando dos terena, Eloy Amado nos fornece informações acerca do significado da guerra platina em suas vidas e os impactos causados que afetaram diretamente em sua condição existencial. Para tanto, ele cita a perícia antropológica realizada por Oliveira e Pereira (2007) na Terra Indígena Buriti, a respeito da situação sócio-histórica dos terena. A partir da contribuição do cacique Armando Gabriel, de 85 anos de idade, afirmando que eles [os terena] “receberam do governo imperial apenas três botinas por lutarem ao lado do exército brasileiro na guerra contra o Paraguai: “duas no pé e uma na bunda” (AMADO, 2020, p. 69). Ele ainda complementa com o trecho em que Taunay (1874, p. 127) afirma que “coube aos indígenas a incumbência de abrir milhares de covas e sepultar seus compatriotas que pereceram no conflito”.

Ao problematizar a afirmação do cacique Armando Gabriel, o autor deixa claro o significado do *esparramo terena* diante das ocorrências da guerra contra o Paraguai. Em suas palavras:

A expressão utilizada pelo cacique Armando Gabriel, 85 anos, “duas no pé e uma na bunda”, alude à “recompensa” dos Terena: apenas um par de botinas e um chute no traseiro, ao final da guerra. De fato, “itahineoné ne xanehiko”, ou seja, a guerra “esparramou os Terena”, afirmou o professor Estevinho Terena, da aldeia Água Branca, pois muitos tiveram que abandonar as aldeias e se refugiar no mato e na Mópoina Marakáju. Os homens guerreiros foram para guerra, mas as mulheres, os anciãos e as crianças buscaram refúgio. E, quando acabou a guerra, retornaram imediatamente aos territórios originários, mas muitos já estavam ocupados pelos fazendeiros. Muitas aldeias foram destruídas durante a guerra. A população estava assolada pela miséria e por doenças (AMADO, 2020, p. 69).

Para muitas populações indígenas que participaram ativamente das batalhas que as envolveram no conflito contra o Paraguai, o *esparramo* foi algo generalizado, caso emblemático do povo terena abordado por Luiz Henrique Eloy Amado. Em sua principal obra (2020), o autor pondera sobre a dispersão territorial enfrentada pelo seu povo logo após o fim da guerra platina, algo comumente chamado de diáspora ou desterritorialização⁴¹. O não reconhecimento de sua participação decisiva no conflito por parte do governo imperial, levou o povo terena a gradualmente perder parte significativa de sua territorialidade para fazendeiros criadores de gado e ex-combatentes que se fixaram em suas terras. Neste

⁴¹ Ibidem, p. 71

contexto, “os terena passaram a vivenciar a situação conhecida na historiografia e na literatura etnológica como “cativeiro” ou “camaradagem” ou “servidão” (AMADO, 2020, p. 71) na relação com esses grupos citados.

Para a historiadora Vera Lúcia Vargas (2011, p 65), os terena estavam numa condição existencial em que se configuravam os donos daqueles territórios e, ao mesmo tempo, eram transformados em mão de obra explorada pelos fazendeiros. Novamente citando Hildebrando Campestrini e Acyr Vaz Guimarães, Eloy Amado denuncia a ocultação da história indígena na guerra e sua ocupação ancestral nas terras em que lutaram com bravura para defender

Os historiadores Campestrini e Guimarães (2002, p. 158) chegam a afirmar que, “após a guerra, com os antigos fazendeiros chegaram à Vacaria, ao baixo da serra e aos pantanais outros tantos, atraídos pela excelência das terras, pelo clima saudável, abundância de águas e viçosas pastagens”. Ora, essa tentativa qualificada, mas vã, de adjetivar os fazendeiros como “antigos” não se sustenta, pois antigos mesmos na região são os povos indígenas originários daquele território, anteriores, inclusive, à própria constituição do Estado e à noção só muito recentemente forjada de uma identidade sul-mato-grossense (AMADO, 2020, pp. 71-72)

No entendimento de dois expoentes historiadores regionais da historiografia da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), Ana Paula Squinelo e Jerri Roberto Marin, existe um projeto historiográfico oficial que intenciona invisibilizar/subalternizar/ocultar/silenciar/negar historicamente os grupos indígenas como agentes integrados à historicidade regional. De acordo com os autores

[...] destaca-se que ocorre um total ocultamento desses protagonistas, por exemplo, nos manuais didáticos de história. Tal fato se explica, em grande medida, pelas políticas empreendidas pelo governo brasileiro no sentido de negar historicamente os direitos dos povos indígenas. Em especial, no estado de Mato Grosso do Sul, reconhecer o papel desempenhado pelas etnias indígenas no teatro de operações da guerra significaria reconhecer o direito das etnias Terena, Guaicuru e Kadiweu às terras em litígio. Sendo assim, ressaltamos que a participação das diferentes etnias indígenas no conflito platino requer, ainda, estudos em diversas searas que compuseram o conflito. (SQUINELO; MARIN, 2019, p. 262)

Por este entendimento, é perceptível que a ocultação da participação indígena no maior conflito militar da América do Sul é intencional e serve a projetos hegemônicos de poder que colocam as populações indígenas do estado de Mato Grosso do Sul em situação de subalternização. A situação não se limita apenas ao âmbito econômico e político, mas também, como já demonstrado, às áreas histórica e cultural, o que acaba por gerar condições invisíveis em manuais escolares, livros didáticos, currículos, formação de professores e aulas na Educação Básica.

Dessa forma, concluo afirmando que este trabalho constitui uma alternativa educativa ao projeto hegemônico de matriz eurocêntrica que tem dominado a História Regional nos últimos anos.

CAPÍTULO 3: PESQUISA DE CAMPO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA REGIONAL NA REME

Este terceiro e último capítulo tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas por professores da educação pública da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS, que atuam nas aulas da disciplina Tópicos Especiais em História Regional, destacando a abordagem didática-metodológica dos agentes históricos que estiveram e estão em situação de invisibilidade no ensino sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

Para tanto, desenvolvi uma pesquisa de campo que abordou a opinião do quantitativo de dez professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e lecionam a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional, destinada exclusivamente ao 8º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. A pesquisa foi realizada por meio de 25 perguntas respondidas anonimamente na plataforma *Google Forms*, em que os profissionais foram escolhidos de forma aleatória, visando a garantia da lisura das respostas. As instituições escolares em que esses professores de História exercem função laboral terão seus nomes preservados por considerar fundamental a descrição para com aqueles que aceitaram participar da resolução do questionário.

Ainda sobre essas instituições escolares, escolhi aplicar o questionário nas quatro regiões do município de Campo Grande (norte, sul, leste e oeste), selecionando escolas municipais de ensino público credenciadas para oferecerem aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional é componente curricular obrigatório e exclusivo do 8º ano. A respeito da localização geográfica destas instituições escolares, elaborei a seguinte seleção:

- Duas escolas se localizam em região periférica da área urbana do município de Campo Grande, mais especificamente na região oeste da cidade;
- Duas escolas se localizam em região periférica da área urbana do município de Campo Grande, mais especificamente na região sul da cidade;
- Uma escola se localiza em área suburbana do município de Campo Grande, mais especificamente na região leste da cidade;
- Duas dessas escolas possuem localizações distintas na região norte da área urbana do município de Campo Grande, sendo que uma delas encontra-se em região de periferia e a outra em região suburbana, mais próxima do centro comercial da cidade.

- Duas escolas com localização em área rural do município de Campo Grande, as quais possuem a nomenclatura de escolas do campo.
- Uma escola com localização da região central da área urbana de Campo Grande, nas proximidades de bairros em que os moradores possuem alto poder aquisitivo.

Cabe ressaltar que a maioria dos professores de História da REME atua em mais de uma instituição escolar e não concentra suas funções laborais numa mesma escola, visto que a própria configuração da grade curricular do município de Campo Grande, que secciona as disciplinas de História Geral e Tópicos Especiais em História Regional, força muitos destes profissionais a completarem suas cargas horárias em outras unidades de ensino.

A pesquisa foi iniciada no dia 15 de abril de 2024 e finalizada no dia 17 de abril de 2024. O contato com os profissionais ocorreu por meio do aplicativo *WhatsApp* em que seus contatos foram disponibilizados mediante consulta e autorização das diretorias das unidades escolares; em outras ocasiões, colegas da área de História disponibilizaram os demais contatos a partir dos mesmos procedimentos de pedido e autorização da disponibilidade dos seus contatos subsequentes ao convite para a realização da pesquisa. A partir do contato estabelecido com os professores, foi-lhes enviado uma mensagem de texto com as prévias identificações e o convite à resolução do questionário. Foi necessário contatar 16 profissionais ao todo, sendo que destes, 5 não devolveram respostas a partir das primeiras comunicações com o pedido para adesão à pesquisa, e uma pessoa participou de forma equivocada ao responder, no questionário, que não lecionava a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional.

As 25 perguntas foram estabelecidas da seguinte forma:

1. Qual sua faixa etária?
 - a) entre 20 e 30 anos;
 - b) entre 30 e 40 anos;
 - c) entre 40 e 50 anos;
 - d) entre 50 e 60 anos;
 - e) mais de 60 anos;
2. Qual sua identificação racial?
 - a) branco (a);
 - b) preto (a);
 - c) amarelo (a);
 - d) indígena;

- e) pardo (a);
 - f) outra;
3. Ocupa o cargo de professor da REME como:
- a) efetivo;
 - b) convocado;
4. Em qual modelo do Ensino Superior você se formou no curso de licenciatura em História?
- a) instituição pública;
 - b) instituição privada;
5. A modalidade do curso de licenciatura em História frequentado foi:
- a) presencial;
 - b) semipresencial;
 - c) a distância;
6. Em qual década você se formou:
- a) 1960;
 - b) 1970;
 - c) 1980;
 - d) 1990;
 - e) 2000;
 - f) 2010;
 - g) 2020;
7. A docência é sua única profissão:
- a) sim;
 - b) não;
8. Há quanto tempo atua como professor (a) de História na REME?
- a) entre 1 e 3 anos;
 - b) entre 3 e 5 anos;
 - c) entre 5 e 10 anos;
 - d) entre 10 e 15 anos;
 - e) há mais de 15 anos;
9. Você leciona a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional?
- a) sim;
 - b) não;

10. Indique o quanto você conhece e domina o Referencial Curricular da SEMED para a área de História:
- a) 0 (não tenho domínio algum, tampouco conhecimento);
 - b) 2,5 (pouco domínio e pouco conhecimento);
 - c) 5 (razoável e/ou regular conhecimento);
 - d) 7 (bom domínio e bom conhecimento);
 - e) 10 (amplo domínio e amplo conhecimento);
11. Indique o quanto você conhece e domina o Referencial Curricular da SEMED para a área de História Regional direcionado ao 8º Ano do Ensino Fundamental:
- a) 0 (não tenho domínio algum, tampouco conhecimento);
 - b) 2,5 (pouco domínio e pouco conhecimento);
 - c) 5 (razoável e/ou regular conhecimento);
 - d) 7 (bom domínio e bom conhecimento);
 - e) 10 (amplo domínio e amplo conhecimento);
12. Nas aulas específicas para o 8º Ano do Ensino Fundamental, você é professor
- (a) apenas da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional?
- a) sim;
 - b) não;
13. Nas aulas específicas para o 8º Ano do Ensino Fundamental, além de lecionar a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional, também leciona a disciplina de História Geral?
- a) sim;
 - b) não;
14. Como você classifica a relevância da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional para a aprendizagem dos estudantes?
- a) nenhuma;
 - b) pouca;
 - c) razoável;
 - d) boa;
 - e) importante;
15. Como você classifica o suporte material ofertado pela SEMED (livros, mapas, pesquisas, produções audiovisuais, etc.) para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional?

- a) não oferece suporte;
 - b) péssimo;
 - c) razoável;
 - d) bom;
 - e) excelente;
16. Como você avalia o aporte teórico (referencial curricular contextualizado e amplamente embasado nas fontes historiográficas) fornecido pela SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional?
- a) não oferece aporte;
 - b) péssimo;
 - c) razoável;
 - d) bom;
 - e) excelente;
17. Consegue cumprir tudo aquilo solicitado pelo Referencial Curricular de História Regional fornecido pela SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional?
- a) não consigo cumprir nada;
 - b) pouco;
 - c) razoavelmente;
 - d) muito;
 - e) consigo cumprir tudo;
18. Possui conhecimentos historiográficos sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)?
- a) sim;
 - b) não;
19. Tem conhecimento sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) no Referencial Curricular fornecido pela SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional?
- a) sim;
 - b) não;
20. Caso tenha respondido “sim” nas perguntas 18 e 19, consegue lecionar a historicidade da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) em sala de aula?
- a) não;
 - b) bem pouco;

- c) razoavelmente;
 - d) bastante;
 - e) tudo sobre a referida guerra;
21. Caso consiga trabalhar a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas aulas de Tópicos Especiais em História Regional, quais os modelos de fontes mais selecionados para seu plano de aula?
- a) nenhuma;
 - b) fontes próprias;
 - c) livros didáticos;
 - d) videoaulas da internet;
 - e) fontes acadêmicas;
 - f) livros paradidáticos antigos fornecidos pela SEMED;
 - g) conteúdos didáticos e informativos extraídos da internet;
22. Quanto tempo do seu plano de aula na disciplina de Tópicos Especiais em História Regional é destinado para o ensino sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)?
- a) uma hora/aula;
 - b) duas horas/aula;
 - c) três horas/aula;
 - d) quatro horas/aula;
 - e) mais de cinco horas/aula;
23. Caso consiga trabalhar a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas aulas de Tópicos Especiais em História Regional, aborda a participação das populações indígenas e dos negros no conflito?
- a) não;
 - b) pouco;
 - c) razoavelmente;
 - d) muito;
 - e) totalmente;
24. Como você classifica a relevância de ensinar a historicidade das populações negras e indígenas na participação da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)?
- a) nenhuma;
 - b) pouca;
 - c) razoável;

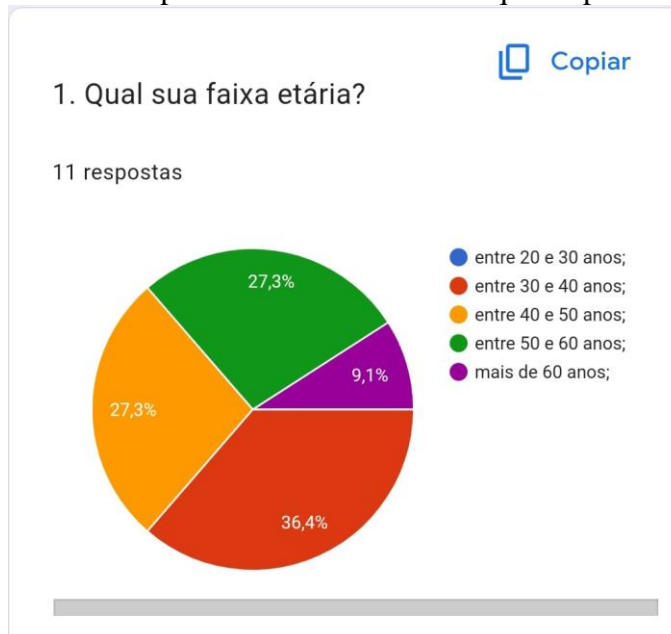
- d) boa;
- e) importante;

25. Espaço destinado para dicas, críticas e eventuais sugestões que possam melhorar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes e das estudantes nas aulas de Tópicos Especiais em História Regional.

As perguntas foram elaboradas estrategicamente com o intuito de conhecer detalhadamente as características destes profissionais que atuam na REME, lecionando a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional, mesmo sendo um questionário respondido anonimamente. Para tanto, tabulei a faixa etária destes profissionais, a identificação racial, a condição trabalhista, o modelo institucional pelo qual foram formados, o modelo do curso, há quanto tempo atuam na rede de ensino, as décadas em que estudaram e concluíram sua formação, se a docência é a única profissão, etc. Dessa forma, pude traçar seus perfis e coletar subsídios informativos extremamente relevantes para o propósito seccional deste trabalho.

Sobre as respostas obtidas desta pesquisa quantitativa, optei por expor a tabulação de todas as perguntas e realizar uma breve análise sobre a devolutiva das mesmas. Portanto, começarei a partir da primeira questão acerca da faixa etária dos entrevistados:

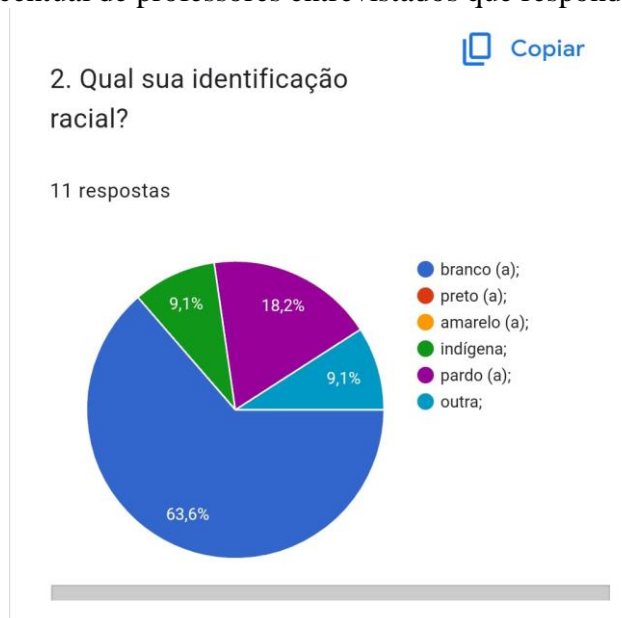
Gráfico 1 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 1



Dos 11 entrevistados, a maioria (quatro entrevistados ou 36,4%) se concentra na faixa etária entre 30 e 40 anos. Cerca de 27,3% estão localizados nas faixas etárias entre 40 e 50

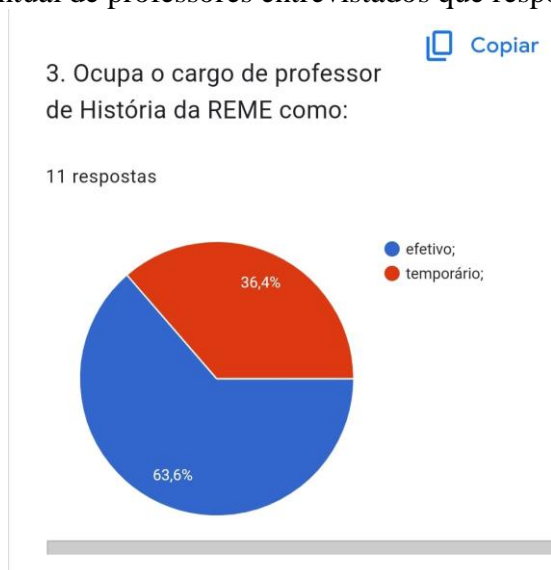
anos e entre 50 e 60 anos (três entrevistados para cada bloco), e apenas um entrevistado possui mais de 60 anos (9,1%).

Gráfico 2 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 2



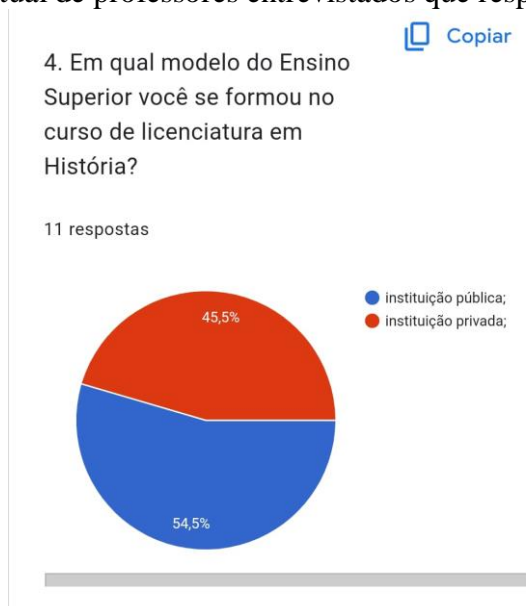
A tabulação da questão de número 02 para a identificação racial enumera a grande maioria como branca (63,6% ou sete dos entrevistados). Para a identificação como pardo (a), 18,2% ou dois entrevistados assinalaram, enquanto que indígena foi de 9,1% ou apenas um entrevistado. Para a identificação “outro (a)”, 9,1% e apenas um dos entrevistados. A identificação “amarelo (a)” não foi assinalada.

Gráfico 3 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 3



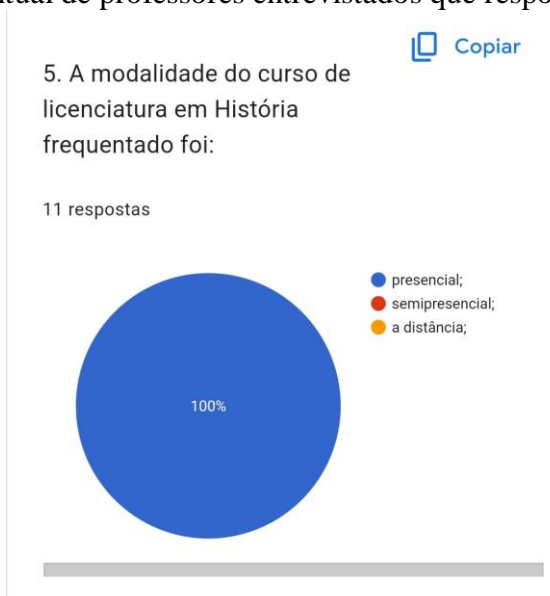
Para a pergunta de número 03, grande parte dos professores entrevistados ocupa o cargo como efetivo (a) (63,6% ou 07 dos entrevistados), enquanto que 36,4% ocupa o cargo temporariamente (04 dos entrevistados).

Gráfico 4 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 4



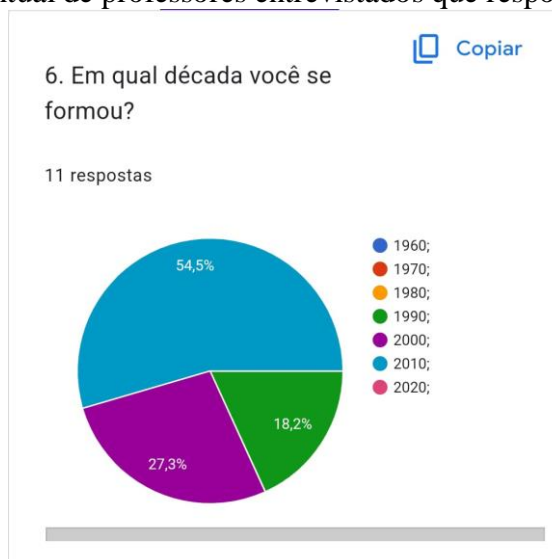
A tabulação da questão de número 04 contabilizou que a maioria dos entrevistados (54,5 ou seis dos entrevistados) frequentou universidade pública quando se formou para o curso de licenciatura em História. Cinco dos entrevistados (45,5%) estudaram ou concluíram o curso em instituições privadas.

Gráfico 5 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 5



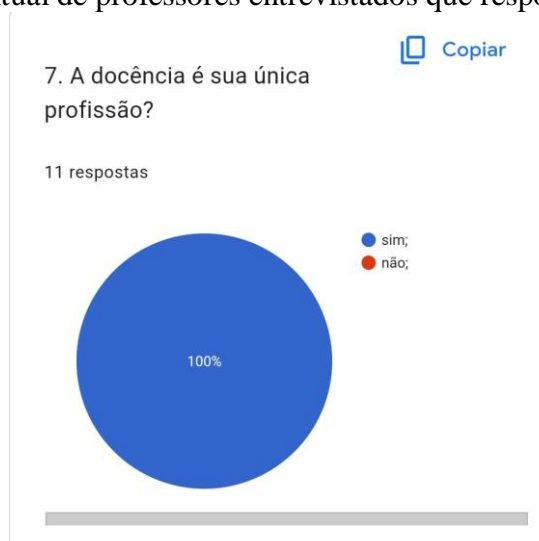
Para a pergunta de número 05, sobre a modalidade frequentada no curso de licenciatura em História, 100% dos entrevistados (11 pessoas) assinalaram como “presencial”. Ninguém marcou as modalidades “semipresencial” e “a distância”.

Gráfico 6 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 6



A pergunta de número 06 trata sobre a década em que os entrevistados se formaram no curso de licenciatura em História. A maioria (54,5% ou seis dos entrevistados) concluiu o curso na década de 2010. Três dos entrevistados (27,3%) se formaram na década de 2000, enquanto dois entrevistados (18,2%) concluíram na década de 1990.

Gráfico 7 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 7



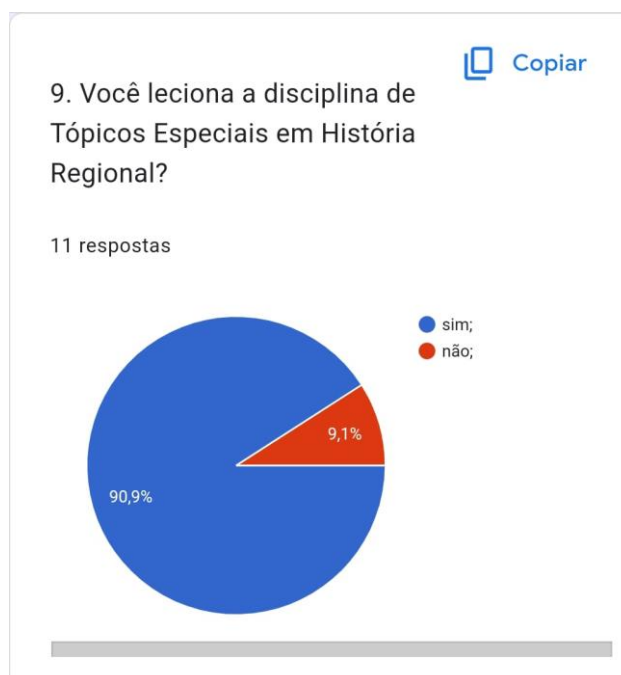
A pergunta de número 07 versou a respeito de a docência ser a única profissão dos entrevistados. Todos (100%) responderam que sim.

Gráfico 8 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 8



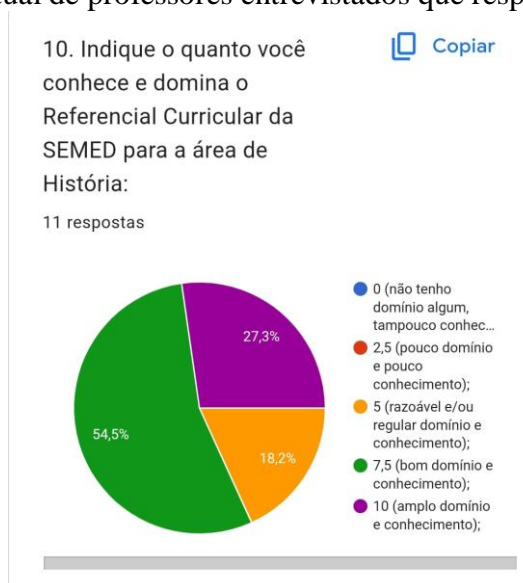
A questão de número 08 avaliou a quantidade de tempo em que os profissionais entrevistados atuam como professores de História da REME. Houve um empate entre 05 e 10 anos e há mais de 15 anos (36, 4% ou quatro dos entrevistados para cada bloco). As demais quantidades de tempo de trabalho (entre 01 e 03 anos, entre 03 e 05 anos e entre 10 e 15 anos) obtiveram uma resposta cada, ou 9,1%, respectivamente.

Gráfico 9 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 9



A tabulação da questão de número 09 apresentou o equívoco citado no início deste subcapítulo em que um dos entrevistados respondeu erroneamente ao questionário mesmo com a prévia informação de que a pesquisa era destinada apenas para professores que atuam na disciplina de Tópicos Especiais em História Regional. Com exceção da resposta assinalada equivocadamente, todos os entrevistados validaram que atuam na disciplina de Tópicos Especiais em História Regional da REME.

Gráfico 10 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 10



A questão de número 10 indagou aos entrevistados o quanto eles conheciam e dominavam o Referencial Curricular da SEMED para a área de História. A maioria, 54%5 ou seis dos entrevistados, afirmaram que possuem bom domínio e conhecimento (atestado com a

nota 7,5). Três dos entrevistados (27,3%) assinalaram a nota 10, isto é, possuem amplo domínio e conhecimento. Dois dos entrevistados (18,2%) marcaram a nota 5,0 que traduz razoável e/ou regular domínio e conhecimento. As notas 0,0 (não tenho domínio algum, tampouco conhecimento) e 2,5 (pouco domínio e pouco conhecimento) não foram assinaladas.

Gráfico 11 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 11



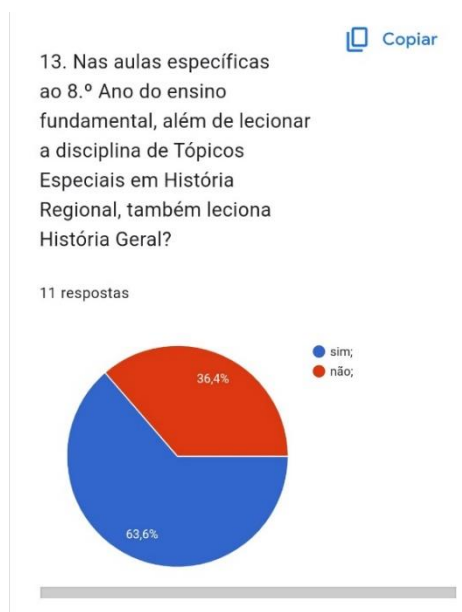
A questão de número 11 indagou aos entrevistados o quanto eles conheciam e dominavam o Referencial Curricular da SEMED para a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional direcionada aos estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental. A maioria, 54,5% ou seis dos entrevistados, afirmaram que possuem bom domínio e conhecimento (atestado com a nota 7,5). Três dos entrevistados (27,3%) assinalaram a nota 10, isto é, possuem amplo domínio e conhecimento. Dois dos entrevistados (18,2%) marcaram a nota 5,0 que traduz razoável e/ou regular domínio e conhecimento. As notas 0,0 (não tenho domínio algum, tampouco conhecimento) e 2,5 (pouco domínio e pouco conhecimento) não foram assinaladas.

Gráfico 12 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 12



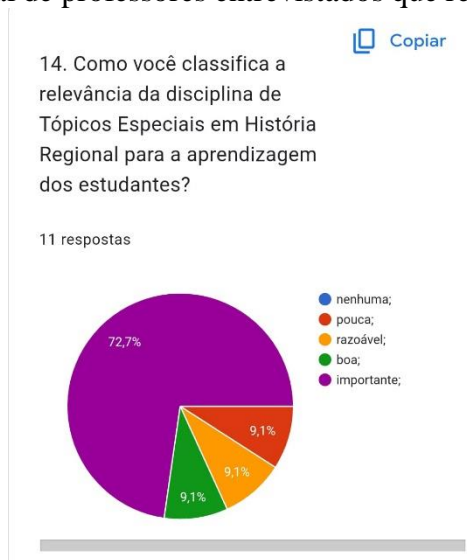
Na questão de número 12 perguntou-se aos entrevistados se nas aulas específicas ao 8º Ano do Ensino Fundamental, lecionam apenas a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional. A grande maioria respondeu que não (63,6% ou sete dos entrevistados), enquanto que 36,4% responderam que sim (quatro dos entrevistados).

Gráfico 13 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 13



A questão de número 13 é um pouco similar à anterior, porém, avalia se além da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional, os entrevistados também lecionam a disciplina de História Geral nas aulas específicas ao 8º Ano do Ensino Fundamental. Sem qualquer discrepância, os dados foram sincrônicos aos números da questão de número 12. A grande maioria respondeu que sim (63,6% ou sete dos entrevistados), enquanto que 36,4% responderam que não (quatro dos entrevistados).

Gráfico 14 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 14



A tabulação da questão de número 14 avalia como os entrevistados classificam a relevância da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional para a aprendizagem dos estudantes. A grande maioria (72,7% ou oito dos entrevistados) reconheceu como

“importante”. Um entrevistado respondeu como “pouca” (9,1%), outro entrevistado reconheceu como “razoável” (9,1%) e um último assinalou como “boa” (9,1%). A alternativa “nenhuma” não foi assinalada.

Gráfico 15 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 15



Na questão de número 15 é perguntado aos entrevistados sobre como eles classificam o suporte material ofertado pela SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional. A maioria (45,5% ou cinco dos entrevistados) respondeu “razoável”. Houve empate nas alternativas “péssimo” e “não oferece suporte” com 18,2% para cada (ou dois dos entrevistados para cada alternativa). “Bom” e “excelente” também empataram com 9,1% cada (um entrevistado assinalou “bom” e outro entrevistado assinalou “excelente”).

Gráfico 16 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 16



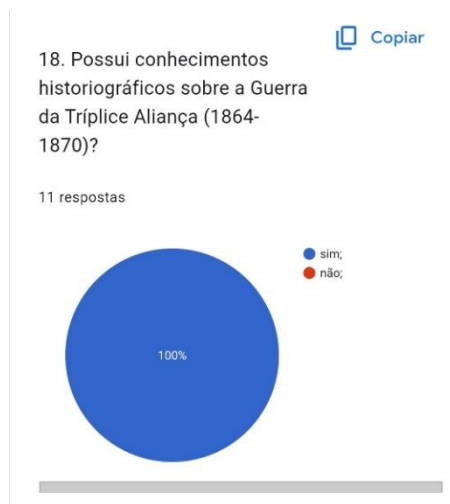
Já na questão de número 16, indagou-se aos entrevistados como avaliam o aporte teórico (referencial curricular contextualizado e amplamente embasado nas fontes historiográficas) fornecido pela SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional. A maioria (45,5% ou cinco dos entrevistados) respondeu como “péssimo”. Três dos entrevistados (27,3%) responderam como “razoável”, dois (18,2%) como “bom” e um (9,1%) como “excelente”.

Gráfico 17 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 17



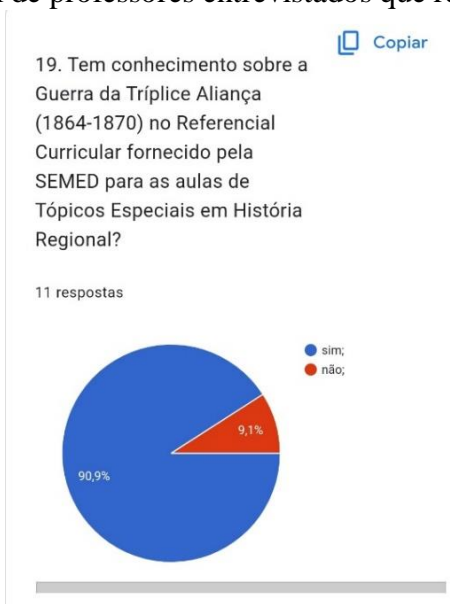
Na questão de número 17 perguntou aos entrevistados se conseguem cumprir tudo o que é solicitado pelo Referencial Curricular de História Regional da SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional. A grande maioria (63,6% ou sete dos entrevistados) respondeu como “razoavelmente”, 18,2% como “pouco” (dois dos entrevistados) e 18,2% como “muito” (dois dos entrevistados). As alternativas “não consigo cumprir nada” e “consigo cumprir tudo” não foram assinaladas.

Gráfico 18 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 18



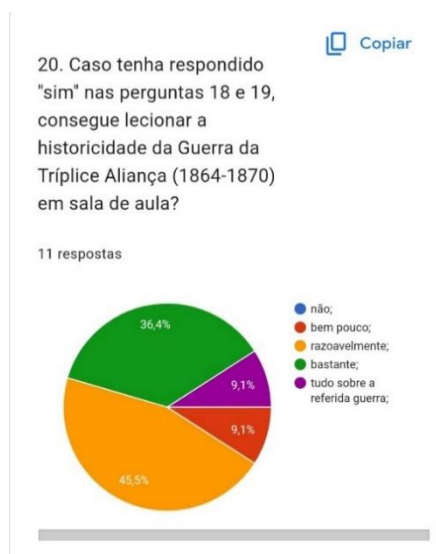
A tabulação da questão de número 18 questionou se os entrevistados possuíam conhecimentos historiográficos sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). Todos responderam que “sim” (100%).

Gráfico 19 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 19



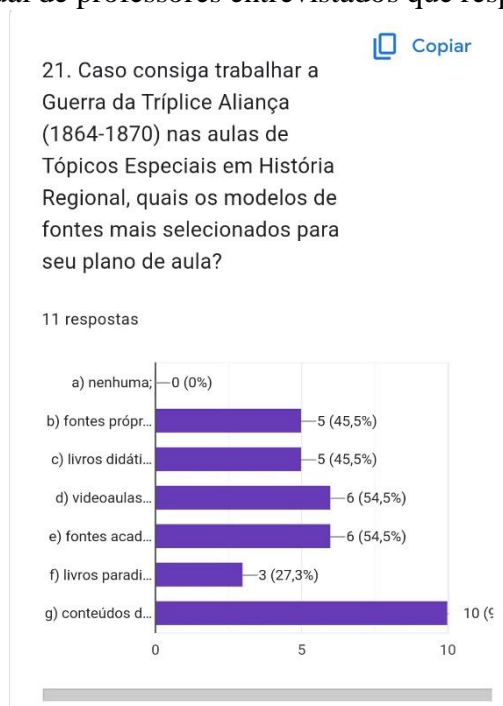
A questão de número 19 perguntou se os entrevistados têm conhecimento sobre a Guerra da Tríplice Aliança no Referencial Curricular da SEMED para as aulas de Tópicos Especiais em História Regional. Dez dos entrevistados (90,9%) responderam que sim, enquanto que apenas um dos entrevistados (9,1%) respondeu que não.

Gráfico 20 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 20



A questão de número 20 indaga se os entrevistados conseguem lecionar a historicidade da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) em sala de aula. A maioria (45,5% ou cinco dos entrevistados) respondeu que “razoavelmente”, 36,4% (quatro dos entrevistados) responderam que “bastante”, 9,1% (um dos entrevistados) respondeu que “bem pouco”, 9,1% (um dos entrevistados) respondeu que “tudo sobre a referida guerra”. A alternativa “não” não foi assinalada.

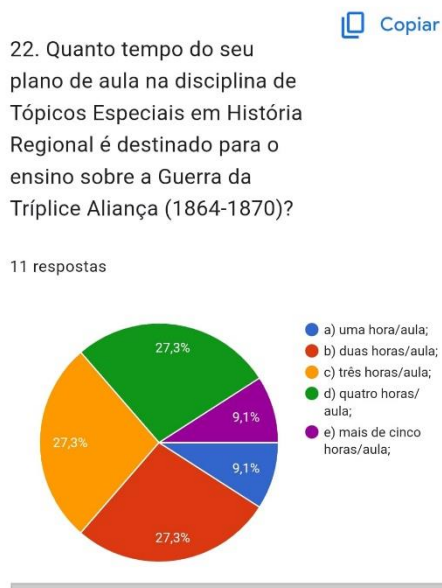
Gráfico 21 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 21



A questão de número 21 buscou entender como os professores selecionam suas fontes para a elaboração dos planos de aula quando lecionam sobre a Guerra da Tríplice Aliança

(1864-1870). Como esta pergunta era aberta aos entrevistados marcarem mais de uma alternativa, aquela que obteve mais respostas foi a “g) conteúdos didáticos e informativos extraídos da internet” sendo marcada por dez dos entrevistados (90,9%). As alternativas “d) videoaulas da internet” e “e) fontes acadêmicas” empataram com seis dos entrevistados (54,5%) marcando cada uma. Empate também ocorreu com as alternativas “b) fontes próprias” e “c) livros didáticos” com cinco dos entrevistados (45,5%) assinalando cada uma delas. Três dos entrevistados (27,3%) também marcaram a alternativa “f) livros paradidáticos antigos fornecidos pela SEMED”. A alternativa “a) nenhuma” não foi assinalada.

Gráfico 22 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 22



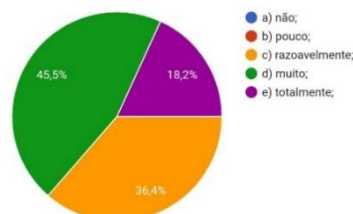
A questão de número 22, pergunta quanto tempo os professores destinam para a elaboração do plano de aula que trabalha a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) em sala de aula. Três alternativas empataram com 27,3 % cada (três dos entrevistados para cada): “b) duas horas/aula”, “c) três horas/aula” e “d) quatro horas/aula”. Houve empate também com as alternativas “a) uma hora/aula” e “e) mais de cinco horas/aula” (9,1%, sendo que um dos entrevistados marcou a alternativa “a” e outro a alternativa “e”).

Gráfico 23 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 23

23. Caso consiga ensinar a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas aulas de Tópicos Especiais em História Regional, aborda a participação das populações indígenas e dos negros no conflito?

 Copiar

11 respostas



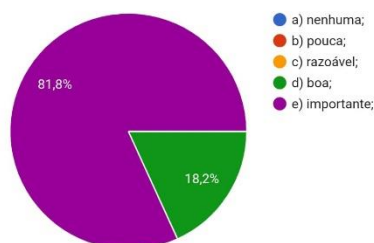
A questão de número 23 indaga aos professores se eles abordam a participação das populações indígenas e dos negros quando ensinam sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). A maioria dos entrevistados respondeu que “muito” (45,5% ou cinco dos entrevistados). Quatro dos entrevistados (36,4%) responderam “razoavelmente”, enquanto que 18,2% responderam “muito” (dois dos entrevistados). As alternativas “a) não” e “b) pouco” não foram assinaladas.

Gráfico 24 - Percentual de professores entrevistados que responderam à questão 24

24. Como você classifica a relevância de ensinar a historicidade das populações negras e indígenas durante a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas aulas de Tópicos especiais em História Regional?

 Copiar

11 respostas



A questão de número 24 avalia como os professores classificam a relevância de ensinar a historicidade das populações negras e indígenas e suas participações na Guerra da

Tríplice Aliança (1864-1870). A grande maioria (81,8% ou nove dos entrevistados) classificou como “importante”. Dois dos entrevistados (18,2%) respondeu como “boa”. As alternativas “a) nenhuma”, “b) pouca” e “c) razoável” não foram assinaladas.

A última pergunta ofereceu um espaço para os entrevistados responderem, de forma discursiva, a sugestão de dicas e críticas que possam melhorar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes durante as aulas da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional na REME.

Gráfico 25 - Espaço destinado às respostas discursivas dos professores entrevistados na questão 25

25. Espaço destinado para dicas, críticas e eventuais sugestões que possam melhorar a prática dos professores e professoras e a aprendizagem dos (das) estudantes nas aulas de Tópicos Especiais em História Regional.

11 respostas

Para analisar as respostas coletadas, optei por transcrevê-las em vez de anexá-las em *prints* do questionário. Apresento a seguir, a transcrição de cada uma, seguindo a ordem com a qual foram respondidas:

Tabela 1 - Respostas da questão discursiva do questionário

RESPOSTAS DISCURSIVAS	
ORDEM DAS RESPOSTAS CONFORME A COLETA DE DADOS NO <i>GOOGLE FORMS</i>	ANÁLISE
<i>“Deveria ser duas aulas de tópicos de história regional e duas de história geral”</i>	A primeira resposta foi bastante clara, com o entrevistado sugerindo que a

	disciplina de Tópicos Especiais em História Regional deve ter duas horas/aulas com duas horas/aulas de História Geral
<i>“Pesquisar muitos para que o aluno quebre a barreira da imagem pronta!”</i>	A segunda resposta sugeriu que o estudante comece a pesquisar mais com o incentivo do professor. De acordo com minha compreensão, a expressão "quebrar a barreira da imagem pronta" é adequada à necessidade dos estudantes pesquisarem os temas abordados para evitar a espera pelas aulas prontas. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de participar de forma ativa na construção do seu conhecimento.
<i>“Mais material didático, e um referencial mais específico para História Regional”.</i>	A terceira resposta cobra aquilo que propus na elaboração do Produto Final da Pesquisa: a necessidade de um material didático para as aulas de História Regional.
<i>“Percebi que o questionário foi bastante voltado para a Guerra do Paraguai, não sei se entendi qual o intuito da pesquisa, mas muito se fala de tal conflito sem falar desde os primórdios da colonização lusa, com as descobertas de ouro em Cuiabá e Vila Bela, as monções, a criação da capitania de Mato Grosso e a sua importância para o tratado de Madrid de 1770. Me formei na federal de Mato Grosso, e esta história inicial é importantíssima para se ter noção do quanto especial é esta região do país, e do quanto única é sua história. Entendo que há uma</i>	A quarta resposta faz críticas à forma como a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) é ensinada numa proposta de, segundo o autor, fomentar a identidade sul-matogrossense. De acordo com suas palavras, é preciso voltar aos tempos coloniais e analisar os resultados dos diversos tratados de delimitação territorial entre Espanha e Portugal, bem como os conflitos que se seguiram ao longo do tempo, culminando na guerra contra o Paraguai.

<i>preocupação em se fomentar uma identidade local do sul de MT, para justificar a criação do estado, mas para isso não é preciso “esquecer” ou minimizar a história do MT uno”..</i>	
<i>“Penso que a criação e padronização de apostila específica sobre os tópicos em história regional, realmente, são essenciais para garantir a aplicabilidade da disciplina em sala de aula”.</i>	A quinta resposta também é coerente com o que proponho sobre a padronização de um material didático específico para a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional.
<i>“Uma apostila destinada aos alunos da rede pública com os conteúdos específicos regionais com atividades”.</i>	A sexta resposta apresenta a mesma situação: a criação de uma apostila com atividades destinadas aos alunos da rede pública que cursam História Regional.
<i>“Ter mais recursos”.</i>	De maneira sucinta, a sétima resposta afirma que seria preciso ter mais recursos. A minha experiência demonstra que a falta de material didático específico é o fator que mais causa dificuldades.
<i>“História Regional não é tão regional, visto que se trata de História do Brasil. A periodização da História Regional acompanha a da História (Geral), assim se restringe apenas a meados do século XVIII e XIX. As outras temporalidades não têm espaço na disciplina”.</i>	A oitava resposta revela uma contradição importante a ser observada no Referencial Curricular da REME: a periodização de História Regional está ligada à História Geral. É evidente que ambas as disciplinas estão interligadas, no entanto, a cronologia da História Regional é restrita a um período que abrange desde a colonização até o fim do Império.
<i>“Maior disponibilidade de materiais</i>	A nona resposta também coincide

<i>didáticos e paradidáticos”.</i>	com a ausência de materiais didáticos específicos para a disciplina de História Regional.
<i>“Um banco de Fontes Oraís de pessoas que direta ou indiretamente participaram do conflito, a fim de que os alunos conheçam esse tipo de fonte em sala de aula”.</i>	A décima resposta sugere a disponibilidade de um banco de fontes orais de pessoas que participaram direta ou indiretamente da Guerra da Tríplice Aliança, com a finalidade de trabalhá-las em sala de aula.
<i>“A secretária de educação e sua coordenação de história não oferecem definição sobre o currículo de tópicos de história regional, muito menos um material didático ao menos de apoio. Uma pesquisa e uma dissertação sobre o tema é extremamente relevante”.</i>	A décima primeira resposta critica a SEMED e a coordenação de História pelo fato de não haver um currículo específico para a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional. Outra crítica é a falta de material didático e ausência de aporte teórico, semelhante ao que descrevi nesta dissertação. Por fim, sugere a relevância de uma dissertação sobre o tema.

Fonte: Elaboração do autor

3.1: A APOSTILA DIDÁTICA SOBRE A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)

Com o propósito de validar as questões que foram levantadas a partir do *feedback* das respostas do questionário, a última seção do capítulo 3 apresenta um instrumento didático-pedagógico que cumpre com os requisitos exigidos pelo Programa de Mestrado profissional de Ensino em História para o uso didático em sala de aula, auxiliando professores de História que trabalham a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas aulas de Tópicos Especiais em História Regional.

Na sua dissertação de mestrado defendida em 2020, a professora de História da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), Antônia Cristina Rocha Fioravante, analisa a ausência de suporte teórico-metodológico de incumbência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Ela aponta alguns problemas que os professores que lecionam a disciplina de História Regional enfrentam com relação à escassez de material didático:

Atualmente, a disciplina de História Regional na rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande/MS faz parte da grade curricular do oitavo ano do Ensino Fundamental II [...] A motivação inicial para tal estudo surgiu no ano de 2013, quando foi implementado o ensino de História Regional na grade curricular da rede municipal de ensino, na cidade de Campo Grande/MS. Sem referencial curricular oficial, manual didático criado especificamente para esta disciplina/série ou qualquer outro tipo de material de apoio, a disciplina foi inserida no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Como professora de História Geral – e a partir daquele ano, de História Regional – na rede municipal de ensino, passei a me questionar sobre como proceder diante da nova disciplina, quais conteúdos lecionar e com quais materiais. Foi-me oferecido pela equipe técnica pedagógica da escola onde lecionava, um material didático de História Regional do Ensino Fundamental I, intitulado “História do Mato Grosso do Sul”, para me orientar em relação aos conteúdos e me oferecer “embasamento teórico. Entendi que que aquele material, embora não fosse elaborado para o EFII, era uma “gentileza” cedida pela escola, uma vez que não existia material para a nova disciplina. Durante as formações continuadas que ocorreram ao longo daquele ano letivo (2013), foram transmitidas oralmente as orientações para os professores, quando pude constatar nas discussões, que estes também passavam por dificuldades em relação à disciplina (FIORAVANTE, 2020, p. 14-15).

Os problemas levantados pela professora Antônia Fioravante vão ao encontro com o que se pretende trabalhar neste instrumento didático-pedagógico referente à ausência de suporte teórico metodológico de incumbência da secretaria responsável. A dissertação da autora levantou outros problemas que, na época (2020), ainda não haviam sido resolvidos, pois, ao avaliar os estudos da História Regional dentro do referencial curricular da SEMED, a autora concluiu que:

No ano de 2015, dois anos após a implementação da disciplina de História Regional, foi disponibilizado, pela Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), o documento

que determina as Orientações Curriculares, o qual sugeria para os professores as temáticas a serem ministradas na disciplina. Este foi o único documento norteador até a elaboração do “Currículo de MS” (2019). A falta de um manual didático próprio e de um referencial norteador me fez buscar fontes variadas para utilizar em sala de aula (FIORAVANTE, 2020, p.15).

No entanto, é importante salientar que, no final do ano de 2022, a SEMED disponibilizou o "Referencial Curricular de Ciências Humanas", que seria o suporte teórico para o ano de 2023, apresentando, em seu conteúdo, elementos norteadores para o ensino da História Regional⁴². A inovação deste documento é a divisão da disciplina de História com História Regional ofertadas ao oitavo ano, algo inédito nos referenciais curriculares da secretaria responsável.

O corpo teórico do Referencial Curricular de Ciências Humanas da SEMED destaca uma seção inteira para a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional a partir da página 165, seccionada para as aulas do oitavo ano. A estrutura é dividida em diversas partes que compõem as Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento, Noções e Conceitos, Habilidades Relacionadas e Conhecimentos específicos do documento. Vale ressaltar que os estudos sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) estão presentes na Unidade Temática “O Brasil no Século XIX” e mencionada nos segmentos Objetos do Conhecimento “Território e fronteiras: a Guerra do Paraguai” e Conhecimentos Específicos. No subitem “Recomendações” que segue em rodapé ao final das orientações curriculares, consta outra menção ao evento histórico que oferece um melhor entendimento sobre como trabalhá-lo em sala de aula:

A Guerra do Paraguai pode ser estudada, na habilidade CG.EF08HI18.s, a partir da atuação de diferentes grupos sociais e étnicos no conflito, destacando-se os povos indígenas do antigo sul de Mato Grosso, os negros escravizados e as mulheres e as consequências do conflito para esses grupos. As transformações políticas, econômicas e sociais, tais como questões de terra, exploração de riquezas, concentração de poder. Fontes iconográficas, mapas, documentos de época, registros memorialísticos e historiográficos são alguns dos recursos indicados para essa habilidade. Um desdobramento desta habilidade pode ser a análise das políticas desenvolvidas pelo Império após o conflito, visando a defesa e a consolidação do território, o que favoreceu, em certa medida, a ocupação e povoamento da porção sul da província de MT, incentivando a exploração econômica da erva-mate e da pecuária. (SEMED, 2020, p. 169)

As habilidades descritas nesta seção compreendem “Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o

⁴² Referencial Curricular de Ciências Humanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Acesso por meio do endereço: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>

conflito – CG.EF08HI18.s” (SEMED, 2020, p. 166). Em relação aos problemas apresentados na dissertação de Antônia Fioravante, percebe-se que houve progresso ao analisar questões que dizem respeito ao aporte teórico e ao referencial norteador. A mesma seção do documento que regulamenta o ensino e estudos em História Regional orienta o trabalho docente sob uma perspectiva que possibilite destacar a situação dos negros e indígenas no contexto da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) e seus protagonismos como agentes históricos ao propor, no segmento Conhecimentos Específicos, “A Guerra do Paraguai: causas e consequências”. Participação dos negros escravizados; participação dos indígenas; participação das mulheres” (SEMED, 2020, p. 167). Contudo, é possível notar que a melhoria no aporte teórico de um referencial curricular não resolve todos os problemas que surgem da falta de material didático auxiliar e da prática pedagógica voltada para uma educação decolonial. Como os professores que ensinam História Regional se apropriam das fontes que retratam a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)? Como os profissionais lidam com a temática e como trabalham em sala de aula? Apesar de a secretaria responsável oferecer um documento que normatiza o ensino do protagonismo negro e indígena na guerra, não se faz necessário um material didático acessível e mais específico sobre o assunto? Os professores que lecionam sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) para o oitavo ano problematizam a condição de invisibilidade que negros e indígenas tiveram nas narrativas do conflito? Diante da reduzida carga horária da disciplina de Tópicos Especiais em História Regional, esses mesmos profissionais conseguem elaborar planos de aula que contemplem a atuação desses grupos no supracitado evento histórico?

Algumas temáticas abordadas por lei cuja obrigação está presente nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares – como as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 –, não são efetivamente cumpridas ou as suas datas comemorativas, que são consideradas marcos na luta e na resistência desses povos –, são trabalhados de forma caricata ou mesmo como referências exóticas.

O historiador Michel de Certeau (1982) entende que a escrita da história parte da articulação de um lugar social com a construção de um discurso narrativo por meio de práticas e técnicas específicas. Sendo assim, para o autor a história deve ser entendida como uma operação que intersecciona uma produção mediante demandas espaciais e temporais do operador, possuidor de procedimentos e metodologias técnicas e dotado de habilidades literárias para concluir sua escrita, a fase discursiva.

Para Antoine Prost (2008), “a história é o que fazem os historiadores”, portanto, toda produção epistemológica que aciona o estatuto da representação historiadora preconiza uma

determinada demanda social que atenda aos diversos anseios dos grupos sociais no espaço e no tempo. Prost (2008, p. 3) enfatiza que a “história é, antes de ser uma prática científica, uma prática social, ou, mais exatamente, como seu objetivo científico é, também, uma forma de tomar posição e adquirir sentido em determinada sociedade, a epistemologia da história é, por sua vez, em parte, uma história; o que é ilustrado, de maneira exemplar, no caso francês”⁴³. Diante da contribuição do historiador francês, compreende-se que as demandas de cada tempo fazem com que seus agentes sociais acionem os dispositivos responsáveis por criar as narrativas que interpretam o tempo passado, articulando-o de acordo com o que se pretende promover ou justificar no tempo presente.

Nesse entendimento, a historiadora Carmen Teresa Gabriel (2019) estuda a pesquisa do ensino de História na abordagem pós-fundacional, estruturando-a no processo de hegemonia forjada na teia do poder político que se apropria de discursos como forma de dominação simbólica diante de uma hierarquia dominante. A disputa política se dá no campo da linguagem, concatenando os discursos para hegemonizar narrativas em objeção a um projeto de poder político e econômico burguês. Por fim, a autora enfatiza que é necessário disputar a axiologia dos discursos dentro das estruturas que são moldadas por cenários instáveis e caracterizados por crises. Para isso, faz-se necessário criar antagonismos no intuito de enfrentar tal processo de hegemonização no campo discursivo, sendo que “as questões que envolvem a função política desse conhecimento, evidenciam a importância e relevância de pensar a História ensinada como uma configuração epistemológica e axiológica específica, produzida em condições singulares que precisam ser melhores compreendidas e exploradas, tanto pelos pesquisadores quanto pelos professores dessa área”. (GABRIEL, 2019, p. 152).

Essas ponderações ampliam o conjunto de questionamentos que foi levantado diante da proposição em se analisar a contenda que evoca discussões não tão recentes. Feridas do passado que não cicatrizaram; um passado olhado do presente a partir de várias dimensões, ora buscando reparação e justificações por meio de memórias traumáticas; ora tentando legitimar/justificar interesses econômicos e políticos ou heroizar personagens e batalhas através da nostalgia, e/ou a idealização do passado que atenda a interesses de poder no presente.

⁴³ No livro *Doze Lições sobre a História*, Prost demonstra a posição de prestígio que a história goza na sociedade francesa, fruto de uma paixão que está presente em vários segmentos sociais, manifestações e produções culturais do país. Em suas palavras: “No universo cultural e social dos franceses, a história ocupa uma posição eminente. Em parte alguma, ela está tão presente nos discursos políticos ou nos comentários dos jornalistas; em parte algum, ela se beneficia de um status tão prestigioso. A história é a referência obrigatória, o horizonte incontornável de toda a reflexão. Já se afirmou que ela era uma ‘paixão francesa’ (JOUTARD, 1993); talvez fosse possível até considerá-la como uma afecção contagiosa no plano nacional”. (PROST, 2008, pp. 3-4)

A disciplina de História Regional – descrita no currículo como Tópicos Especiais em História Regional – é exclusiva do referencial curricular da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Ela é composta por uma carga horária de uma hora/aula semanal e é direcionada ao 8º ano do Ensino Fundamental. Durante todo o ano letivo, o 8º ano tem, portanto, sua carga horária da disciplina de História dividida com a disciplina de História Regional.

O referencial curricular da disciplina de História Regional disposto pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS neste período, está organizado da seguinte forma com os devidos conteúdos:

❖ **Unidades temáticas:**

- O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise.
- Os processos de independência na América.
- O Brasil no século XIX.

❖ **Objetos do Conhecimento:**

- Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.
- Os caminhos até a independência do Brasil.
- Brasil: Primeiro Reinado.
- O Período Regencial e as contestações ao poder central.
- O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.
- A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.
- Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.
- O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
- Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
- A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações.

❖ **Noções e Conceitos:**

- Rebelião.
- Território; Tutela; Organização social.
- Organização política.

- Organização social.
- Organização política.
- Exploração econômica.
- Império.
- Movimento abolicionista.
- Cultura.
- Identidade nacional.
- Romantismo.

❖ **Habilidades relacionadas:**

- (EF08HI05.s). Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
- (EF08HI06.s). Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
- (CG.EF08HI11.a). Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil.
- (CG.EF08HI12.s). Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
- (CG.EF08HI14.s). Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
- (CG.EF08HI15.s). Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
- (CG.EF08HI16.s). Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

- (CG.EF08HI17.s). Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.

- (CG.EF08HI18.s). Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito

- (CG.EF08HI20.s). Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas

❖ **Conhecimentos Específicos:**

- A crise do sistema colonial no Brasil.
- As conjurações mineira e baiana.
- O Bloqueio Continental e a transferência da Corte portuguesa para o Brasil.

- O Brasil como sede do Reino Português: alterações econômicas, políticas e sociais.

- O retorno de Dom João VI a Portugal e a emergência de Dom Pedro I como Príncipe Regente.

- Os indígenas e a população negra no contexto da crise do sistema colonial e dos processos de independência no Brasil.

- A Independência do Brasil e o desdobramentos políticos no Primeiro Reinado.

- As turbulências políticas do Período Regencial.
- O Golpe da Maioridade e o início do Segundo Reinado.
- O Poder Moderador e as disputas políticas do Império Brasileiro no século XIX.

- Os conflitos regionais e a ampliação do território nacional do Brasil.

- As condições políticas e econômicas que favoreceram a criação da capitânia de MT, no século XVIII e participação da província no cenário nacional durante o século XIX.

- A produção econômica de MT, com destaque para a mineração, a pecuária e erva-mate, no século XIX.

- A participação dos negros escravizados e das etnias indígenas na formação social de MT e do sul de MT.
- As condições atuais dos afrodescendentes e indígenas no MS.
- Os diferentes empregos da mão-de-obra de negros escravizados na província de MT no século XIX.
- Os grupos políticos que rivalizavam pelo poder político na província de MT.
- Distribuição espacial das comunidades quilombolas em MS.
- Elementos culturais da província de MT no século XIX.
- A Guerra do Paraguai: causas e consequências. Participação dos negros escravizados; participação dos indígenas; participação das mulheres;
- Desdobramentos da Guerra do Paraguai para a consolidação territorial de MT e do sul de MT.
- A expansão cafeeira, o trabalho escravo e os movimentos abolicionistas no século XIX.
- A questão da terra, da exploração de riquezas e do poder na província do MT no século XIX e suas consequências para populações indígenas.
- As rupturas e permanências da sociedade brasileira no que tange ao legado da escravidão no país.
- A política indigenista do Império no Brasil.
- A construção da identidade nacional no século XIX no Brasil.

Uma breve análise sobre os conteúdos descritos nestas orientações curriculares da disciplina de História Regional, fornece subsídios para entender os avanços ocorridos a partir da reformulação do currículo anterior⁴⁴, repleto de conteúdos construídos sob uma ótica eurocêntrica que negava as epistemologias do Sul global.

⁴⁴ No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, disponibilizou uma ementa curricular que continha as orientações curriculares para o ensino de História na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. O material foi disponibilizado em PDF para as instituições escolares de todo o município e valeu

Com a reformulação do currículo ocorrida em 2020, as orientações curriculares ampliaram o leque discursivo da diversidade que compõe a história brasileira ao incorporar o protagonismo das mulheres, dos negros e dos povos indígenas no ensino sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

Partindo dessas mudanças ocorridas no referencial, minha proposta consiste na construção de uma apostila com a qual realizei uma abordagem didática utilizando categorias da decolonialidade do poder, do ser e do saber, com a proposição de criar focos de ruptura com a base epistemológica abissal do referencial curricular disposto pelo órgão oficial responsável.

Optei pela criação de uma apostila didático-pedagógica com a finalidade de auxiliar docentes que lecionam História Regional de Mato Grosso do Sul, destacadamente a disciplina de Tópicos Especiais em História Regional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, direcionada ao 8º ano de Ensino Fundamental.

Além disso, a apostila propõe preencher uma lacuna diante de problemas que foram levantados no início desta seção, sobre a ausência de material didático-pedagógico que deveria ser fornecido pela secretaria responsável, com a finalidade de subsidiar professores de História Regional com instrumento historiográfico próprio sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

Ademais, a apostila visa integrar a historicidade dos negros e indígenas diante de suas efetivas e decisivas participações na guerra contra o Paraguai, com os conteúdos tradicionalmente abordados por professores de História quando estes trabalham a maior contenda sul-americana.

A parte inicial da apostila apresenta uma abordagem geográfica da bacia Platina utilizando um mapa geral que ilustra seus principais rios até o grande estuário no rio da Prata, entre a Argentina e o Uruguai, com o objetivo de instruir o leitor acerca da grandeza da região, e a vital importância que os rios da região representam para as populações dos países que fazem parte de sua hidrografia.

Em seguida, explora as características geográficas dos quatro principais rios da Bacia Platina, a começar pelo rio Paraguai, depois o rio Paraná, o Uruguai, findando no rio da Prata. É destacada as ações humanas que seus cursos sofrem para atender as demandas econômicas e políticas das populações que vivem em suas proximidades. Para cada um desses rios, trouxe um mapa que ilustra todos os seus cursos e imagens fotográficas atualizadas sobre localidades

específicas que são banhadas por suas águas, com exceção do rio da Prata, devido à expressiva largura, optei por empregar uma foto de satélite em que mostra o estuário.

A segunda parte da apostila faz uma abordagem geral sobre as perspectivas políticas, econômicas e geopolíticas do período anterior à eclosão da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), com uma explicação histórica acerca das independências dos países latino-americanos e suas divergências territoriais diante do processo de formação de seus Estados-nação. Descrevi as situações políticas e econômicas das quatro nações envolvidas no conflito e as tensas relações diplomáticas que influenciariam no desencadeamento do mesmo.

A terceira parte apresenta a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas batalhas que ocorreram na Província do Mato Grosso com a decisiva participação das populações indígenas da região, lutando ao lado das forças imperiais ou das forças paraguaias e, em diversas ocasiões, fazendo a leitura política da guerra em defesa de sua territorialidade.

A quarta parte da apostila engendra a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) no Rio Grande do Sul, no território da Argentina e na contraofensiva dos Aliados em solo paraguaio. As principais batalhas da guerra foram abordadas em destaque à decisiva participação dos soldados negros livres, escravizados, forros e libertos, que somados, compunham mais da metade das tropas imperiais. A temática das deserções em massa também foi levantada para demonstrar o recrutamento forçado, voluntariado e negociado das populações negras escravizadas.

Em sua última parte, a apostila apresentou, em breves dados, as consequências e estatísticas da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) para as quatro nações envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta dissertação após uma extensa pesquisa que fiz com o objetivo de evidenciar os desafios enfrentados não somente por mim, como professor de História Regional da REME, mas por diversos outros docentes que mencionaram isso em conversas nos corredores escolares, em formações profissionais e, sobretudo, nas respostas do questionário proposto neste projeto.

As pesquisas revelaram que a educação escolar brasileira passou por diversos processos que transformaram os currículos educacionais, bem como modificaram as práticas docentes em resposta às demandas temporais que surgem ao longo do tempo. No entanto, os mesmos dados analisados mostraram que, apesar das mudanças, ainda há muitas dificuldades enfrentadas por profissionais que se comprometem com um projeto de educação emancipatório, livre de preconceitos e racismos.

A constatação foi clara durante a elaboração do primeiro capítulo que tratou sobre a historicidade da educação no Brasil, com estudos que forneceram informações históricas desde os jesuítas até a elaboração e implementação das Leis no 10.639/03 e 11.645/08. Com base em pesquisas realizadas por pesquisadores dessas duas leis, verificou-se que a regulamentação e aplicação das mesmas enfrentam diversos obstáculos que vão muito além do debate parlamentar, mas também da quebra de barreiras que foram construídas ao longo de séculos, as quais concluíram se tratar da colonialidade do saber.

O Ensino de História foi observado a partir das pesquisas teóricas que foram feitas a respeito da história do ensino da disciplina de História no Brasil. Diante dessas tais, observou-se que durante toda a sua trajetória, desde a gênese com o gérmen do capitalismo na sociedade feudal e a criação das universidades, o ensino de História desenvolveu-se num processo de legitimação da ordem capitalista do projeto burguês de transição do feudalismo para o capitalismo, mediante o contexto da ascensão das monarquias absolutistas e seu modelo econômico mercantilista, na Idade Moderna. A estrutura ideológica foi institucionalizada pelas organizações burocráticas estatais que nasceram a partir da formação dos Estados Modernos Nacionais, e alicerçou uma hierarquização social, cultural e política nas sociedades capitalistas europeias e suas inúmeras colônias espalhadas pelo planeta. Além disso, essa hierarquização era (é) rigidamente baseada numa perspectiva eurocêntrica, excludente, racista e violenta, submetendo povos ao julgo eugenista europeu.

Por conta das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas incluídas no bojo da Revolução Técnico-Científico e Informacional – globalização –, o ensino de História já não responde mais aos mesmos anseios e demandas do capital que outrora respondera – na

construção de um imaginário coletivo de pátria sob a égide dos Estados Modernos Nacionais. Logo, o mesmo está sendo gradualmente descartado por não mais exercer a função que exercia para a reprodução da lógica capitalista diante de sua demanda de justificar e legitimar a ordem vigente.

Contudo, vale ressaltar que o estatuto da representação historiadora ainda é um recorrente instrumental teórico de referência acionado quando, não mais, visando atender às demandas exigidas pelos agentes do capitalismo dos países centrais e periféricos, sobretudo quando almejam criar discursos retóricos que reforcem narrativas do passado convenientes aos seus anseios no presente, manifestando-se nos revisionismos históricos.

A influência da colonialidade do saber foi percebida durante as aulas em que cursei uma disciplina denominada *Pensamento Decolonial*, oferecida na categoria de Aluno Especial do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória. A partir daquele momento, mudei a minha forma de observar o ambiente escolar, os livros didáticos, o currículo escolar e, sobretudo, a minha própria prática docente. Desde então, vislumbrei ingressar no mesmo programa de mestrado para adquirir novas aprendizagens, conseguindo ingressar no ano de 2022.

No presente ano de 2024, estou finalizando esta dissertação com o objetivo de fornecer um material didático elaborado sob uma perspectiva decolonial que possa ser utilizado por professores que lecionam a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) nas aulas de História Regional destinadas ao 8º ano do Ensino Fundamental.

Produzir um material didático sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) foi uma tarefa pessoal e profissional. No plano pessoal, motivado pelas recordações que tive por meio da observação de pessoas que comentavam sobre o evento na cidade onde eu costumava visitar minha avó materna, a cidade de Miranda/MS. “*Bem nessa praça, vários soldados que lutaram na guerra foram sepultados. Deve ter muita riqueza enterrada*”. “*Lá na ponte do rio Miranda, várias batalhas foram travadas*”. “*Nas aldeias indígenas, houve campos de prisioneiros*”. Memórias como essas, que foram assimiladas por mim, contribuíram para a minha curiosidade em relação à guerra travada contra o Paraguai. Depois de ter me tornado um adulto e ter estudado História Regional no curso de História da UFMS com o professor Jerri Roberto Marin, descobri que a cidade de Miranda foi palco de batalhas da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), travadas nos territórios da então província de Mato Grosso. No plano profissional, o despertar da minha motivação ficou marcado pela falta de material e pela

falta de suporte teórico-metodológico da SEMED na disciplina específica de Tópicos Especiais em História Regional.

Ao constatar a carência de materiais didáticos que tratam dessa guerra, retornei às indicações de leituras do período de graduação e percebi que havia lacunas a serem preenchidas. Uma das questões era a invisibilidade de negros e indígenas, que tiveram uma participação decisiva no conflito.

A guerra travada pelos argentinos, brasileiros e uruguaios contra o Paraguai marcou a história do continente sul-americano. Um evento que teve consequências devastadoras para todos os envolvidos e acabou por influenciar os acontecimentos que se seguiram ao seu término. Ela ainda gera controvérsias no imaginário dos habitantes dos quatro países beligerantes, que são caracterizados pela utilização indevida do passado com o objetivo de explorar os traumas sofridos e promover a mitificação de personagens e instituições envolvidas no conflito.

Essas questões se estendem a todos os elementos fundamentais da vida humana, pois envolvem disputas de memórias em torno de projetos políticos de poder. No caso deste findado projeto, busquei atender a uma demanda contemporânea no campo da historiografia da guerra, ao escrever, sob uma perspectiva decolonial, sobre como as populações negras e indígenas foram fundamentais para o êxito da campanha brasileira no teatro de operações da guerra. Com o Produto Final da pesquisa, elaborei um material para atender minha demanda e a de outros colegas que necessitam de apoio teórico-metodológico nas aulas de História Regional. Não escrevi apenas sobre a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), mas também sobre a participação ativa da população negra e dos povos indígenas na mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. **Bravos Guerreiros**. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 23 abr. 2008

ALTMANN, **Helena**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukapánavo: O despertar do povo Terena para seus direitos. Movimento Indígena e conflito político**. 1. Ed. – Rio de Janeiro, 2020.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Reflexões sobre o ensino de História**. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018, p. 127-149.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas**. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103 –120,set./dez. 2015

BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. – (Biblioteca Básica).

CANDAU, V.M. . **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonial: temas insurgentes**. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORRADINI, Cirlene Moreno. **Os Guaikuru-Kadiwéu no contexto da Guerra do Paraguai: Fronteiras, relações interétnicas e territorialidade**. Dissertação de Mestrado. Maringá/2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1971 à Lei 10.639 de 2003**.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra: nova história sobre a Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORAVANTE, Antônia Cristina Rocha. **Fontes historiográficas como instrumento didático para o ensino de história regional em Mato Grosso do Sul: em pauta a Ditadura civil-militar**. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020. Campo Grande, MS: UEMS, 2020. 160.p.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **A história do ensino de História: objeto, fontes e historiografia**. História & ensino de história. História &... reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 15–28.

_____, Thais Nívia de Lima e. **Exaltar a pátria ou formar o cidadão**. História & ensino de história. História &... reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c. p. 37–71.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação**. Cartografias da pesquisa em ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 143–161.

GEFEM. **Referencial Curricular de Ciências Humanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. 2021.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MAESTRI, Mario. **A Guerra Contra o Paraguai: História e Historiografia: Da instauração à restauração historiográfica [1871-2002]**. Revista Digital Estudos Históricos, ISSN-e 1688-5317, nº. 2, 2009.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil** / Josimeire Medeiros Silveira de Melo; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade. O lado mais escuro da Modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 32 nº 94 junho/2017.

PEREIRA, Amílcar. **O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PROST, Antoine. **A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13–32.

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

SALLES, André Mendes. **Conhecimento escolar sobre a Guerra do Paraguai: construção de significados e identidades, no Brasil e no Paraguai, no século XXI.** Revista História Hoje, v. 9, nº 17, p. 110-136 – 2020.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências / Boaventura de Sousa Santos.** — 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

_____. Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. - CEBRAP nº.79 São Paulo Nov. 2007.

_____. Boaventura de Sousa. MENESSES, M.P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra. Almedina, 2009.

SOUSA, Jorge Prata de. **Escravidão ou morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai.** 3. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.

SQUINELO, A., & MARIN, J. **A ocupação de Mato Grosso durante a Guerra do Paraguai/ Guerra Guasu: antecedentes, conflitos, cotidiano, e desfecho.** Fronteiras e Histórias. A centralidade das margens e os usos do passado. Editora UFGD. P. 249-298. Dourados, 2023.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. **Em Matto Grosso invadido : (1866-1867) / Visconde de Taunay.** São Paulo : Melhoramentos, [1929].

_____, Alfredo d'Escagnolle. **Retirada da Laguna.** Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.

LINKS E REPORTAGENS:

Depois de 20 anos, lei do ensino afro-brasileiro ainda não é cumprida. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2023/01/depois-de-20-anos-lei-do-ensino-afro-brasileiro-ainda-nao-e-cumprida>

Referencial Curricular de Ciências Humanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Acesso por meio do endereço: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>

Bravos Guerreiros. *Revista de História da Biblioteca Nacional*/ ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. 23 abr. 2008. Disponível em: www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/bravos-guerreiros

Censo de 1872. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1o-censo-do-brasil-feito-ha-150-anos-contou-1-5-milhao-de-escravizados>

20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo à uma educação antirracista. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/20-anos-da-lei-10-639>

¹ Depois de 20 anos, lei do ensino afro-brasileiro ainda não é cumprida. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2023/01/depois-de-20-anos-lei-do-ensino-afro-brasileiro-ainda-nao-e-cumprida>

APÊNDICES

1. MATERIAL EDUCACIONAL DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA: APOSTILA DIDÁTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870) – “A GUERRA DO PARAGUAI”

**MATERIAL EDUCACIONAL DA PESQUISA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM ENSINO DE HISTÓRIA: APOSTILA DIDÁTICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO
DE NEGROS E INDÍGENAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870) –
“A GUERRA DO PARAGUAI”**

MESTRANDO: EMÍLIO PAULINO DA ROCHA NETO
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO DA PALMA

Campo Grande

2024

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO 1. OS PRINCIPAIS RIOS DA BACIA PLATINA: O PARANÁ, O PARAGUAI, O URUGUAI E O RIO DA PRATA.	6
1. 1: O RIO PARAGUAI.....	7
1. 2: O RIO PARANÁ.....	9
1. 3: O RIO URUGUAI.....	10
1. 4: O RIO DA PRATA	11
CAPÍTULO 2. A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): AS PERSPECTIVAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E GEOPOLÍTICAS DO PERÍODO	13
CAPÍTULO 3. A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM SOLO MATO-GROSSENSE: A PARTICIPAÇÃO DECISIVA DA POPULAÇÃO INDÍGENA	24
CAPÍTULO 5. O BRASIL NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA: DAS DESERÇÕES EM MASSA DE SOLDADOS DA GUARDA NACIONAL AO RECRUTAMENTO DE ESCRAVIZADOS, ALFORRIADOS, LIVRES E LIBERTOS.....	32
CAPÍTULO 6. A CAMPANHA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM SOLO PARAGUAIO: A SANGRENTA (E LONGA) GUERRA.	40
CAPÍTULO 7. AS CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa pela possibilidade de apresentar aos docentes da área de História e de História Regional de Mato Grosso do Sul a possibilidade de ensinar conteúdos referentes à Guerra da Tríplice Aliança (1864–1870) a partir de competências que não se limitam à historiografia que destrincha o conflito diante das tensões que emanaram nos campos econômicos, políticos, territoriais e geopolíticos da época e da região. Adicionalmente, apresenta uma sugestão que permita aos docentes a conexão das categorias mencionadas anteriormente com a participação efetiva de grupos historicamente invisibilizados, como os povos indígenas e a população negra.

Para tanto, pensou-se em produzir uma material didático-pedagógico que articulasse uma abordagem geopolítica do período com a tensa relação dos países platinos diante do processo de formação de seus Estados-nação. A partir dessa perspectiva, este trabalho atendeu aos pressupostos metodológicos sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular inseridos na Competência Específica de número 1 (um) do Ensino Médio destinada para essa área, e assim estabelecida:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BNCC, p. 571, 2018).

A Competência Específica de número 2 (dois) do Ensino Médio:

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, p. 571, 2018).

Atendendo a essa diretriz de número 2 (dois), utilizou-se a Habilidade Específica do Ensino Médio EM13CHS204 que dispõe:

Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BNCC, p. 573, 2018).

Em relação aos mapas que foram disponibilizados e trabalhados neste material, foram atendidos aos pressupostos metodológicos na Competência Específica de número 2 (dois) do Ensino Médio:

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BNCC, p. 561, 2018).

Do Ensino Fundamental, utilizou-se os pressupostos metodológicos da Competência Específica de número 7 (sete):

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BNCC, p. 357, 2018).

A respeito do conflituoso e complexo processo de formação dos Estados-nação da região da Bacia do Rio da Prata, utilizou-se os pressupostos metodológicos da Habilidade EF08HI06.s destinada ao 8º Ano do Ensino Fundamental, que compreende em “Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões” (BNCC, p. 425, 2018).

Sobre a formação territorial brasileira e sua tensa relação fronteiriça com os países do Cone-Sul, foi utilizada a Habilidade EF08HI17 destinada ao 8º Ano do Ensino Fundamental, dispondo a necessidade de “Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império” (BNCC, p. 427, 2018).

Em se tratando do teatro de operações da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), suas causas, consequências e versões historiográficas, utilizou-se a Habilidade EF08HI18 destinada ao 8º Ano do Ensino Fundamental, consistindo em “Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito” (BNCC, p. 427, 2018).

Para o contexto do Referencial Curricular de Ciências Humanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), utilizou-se as seguintes Habilidades Relacionadas:

(CG.EF08HI15.s) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. (CG.EF08HI16.s) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões

e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. (CG.EF08HI17.s) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (CG.EF08HI18.s) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito (GEFEM, p. 166, 2021).

Os conteúdos relacionados à Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) no Referencial Curricular de Ciências Humanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), constam na Unidade Temática “O Brasil no século XIX” para o 3º bimestre do 8º Ano do Ensino Fundamental, cujos Objetos do Conhecimento são os seguintes:

Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia; A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai; O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Políticas de extermínio do indígena durante o Império; A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil (GEFEM, pp. 166-167, 2021).

As disposições de Noções e Conceitos compreendem a “Organização social; Organização política. Exploração econômica; Império; Movimento abolicionista; Cultura; Identidade nacional; Romantismo” (GEFEM, p. 166, 2021). Já os Conhecimentos Específicos atinentes a essas diretrizes são disponibilizados em:

Os conflitos regionais e a ampliação do território nacional do Brasil; As condições políticas e econômicas que favoreceram a criação da capitania de MT, no século XVIII e participação da província no cenário nacional durante o século XIX; A produção econômica de MT, com destaque para a mineração, a pecuária e erva-mate, no século XIX; A participação dos negros escravizados e das etnias indígenas na formação social de MT e do sul de MT; As condições atuais dos afrodescendentes e indígenas no MS. Os diferentes empregos da mão-de-obra de negros escravizados na província de MT no século XIX; Os grupos políticos que rivalizavam pelo poder político na província de MT; Distribuição espacial das comunidades quilombolas em MS; Elementos culturais da província de MT no século XIX; A Guerra do Paraguai: causas e consequências - participação dos negros escravizados; - participação dos indígenas; - participação das mulheres; Desdobramentos da Guerra do Paraguai para a consolidação territorial de MT e do sul de MT (GEFEM, pp. 166-167, 2021).

CAPÍTULO 1. OS PRINCIPAIS RIOS DA BACIA PLATINA: O PARANÁ, O PARAGUAI, O URUGUAI E O RIO DA PRATA.

Imagem 1 - Mapa da Bacia Platina (Rio da Prata) que abrange uma área que percorre o Brasil, Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai, sendo importante hidrovia para esses países e meio de ligação com o Atlântico



Fonte: Brasil Escola (2022). Acessado em: 22/07/2024

A Bacia hidrográfica do Rio da Prata, mais conhecida como Bacia Platina, é uma região localizada no centro-sul da América do Sul e engloba nações e territórios em que seus cursos d'água se conectam ao grande estuário do Rio da Prata, findando no Oceano Atlântico, entre a Argentina e o Uruguai. Conforme apresentado no mapa acima, os países componentes da Bacia Platina são: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai. Os rios da Bacia Platina foram (e ainda são) fonte de sobrevivência e meio de transporte de milhões de pessoas, entre elas os povos nativos da região, a população ribeirinha, destacando-se como fonte vital no abastecimento de grandes cidades que foram fundadas e construídas às margens dos cursos d'água no período colonial. Durante o período colonial, a navegação de seus rios foi o principal meio de transporte de pessoas e cargas, fortemente explorada pelos colonizadores espanhóis e portugueses, além de ser responsável por ligar a região do atual Mato Grosso com o restante da América portuguesa. Após os processos de independência das antigas colônias ibéricas na

América do Sul, a navegabilidade de dois de seus principais rios, o Paraná e o Paraguai, desempenhava elo fundamental para conectar o Paraguai com o Oceano Atlântico, além do mais, ligar a própria Província do Mato Grosso com a então capital do Império, o Rio de Janeiro. Na porção oriental (tendo como referência o parâmetro utilizado na época com o Tratado de Tordesilhas de 1494), a navegação do rio Uruguai conectava a logística interiorana das províncias do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande do Sul com o Oceano Atlântico. Já o rio Paraná e seus grandes afluentes, interligava o Sul do Império do Brasil com o Centro-Oeste, passando por importantes regiões brasileiras como a Província do Paraná, o oeste paulista, o Sul de Mato Grosso e de Goiás, e por fim, as bandas central e ocidental de Minas Gerais.

Seu nome deriva da intensa atividade mineradora que ocorreu no período colonial quando os colonizadores espanhóis exploravam as minas de prata de Potosí na Bolívia e escoavam sua produção navegando os afluentes do rio Paraguai, como o rio Pilcomayo, por exemplo, até os portos na desembocadura do rio Paraná com o Oceano Atlântico. Os dois principais portos eram os de Buenos Aires e Montevideú, no antigo Vice-reinado do Prata, colônia espanhola. Por serem importantes interpostos comerciais que conectavam a produção de prata da América Colonial com a Casa da Moeda de Sevilla, na Espanha, o grande estuário dos rios Paraná e Uruguai com o Oceano Atlântico passou a ser chamado de Rio da Prata. A origem do nome Argentina provém do termo latino *argentum*, que significa prata.

1. 1: O RIO PARAGUAI

Imagem 2 - Mapa que ilustra todo o curso do rio Paraguai, desde a sua nascente no Planalto do estado de Mato Grosso (Meseta del Mato Grosso) até a sua foz com o rio Paraná, entre as fronteiras da Argentina e Paraguai



Fonte: G1/MT. Acessado em: 22/07/2024

Imagem 3 - Foto do rio Paraguai na região pantaneira da Serra do Amolar, divisa dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e fronteira entre Brasil e Bolívia.



Fonte: Toya Logistics. Acessado em 22/07/2024

O rio Paraguai é um curso d'água que percorre grande parte do território do Centro-Sul brasileiro, sendo fronteira natural entre Bolívia e Brasil, Brasil e Paraguai e Paraguai e Argentina. Sua nascente se localiza no planalto de Mato Grosso, mais especificamente aos pés da Chapada dos Parecis, percorrendo o Pantanal Mato-grossense e Sul-mato-grossense, sendo o principal rio da região. Atravessa grande parte do território paraguaio e banha sua capital, Assunção. Sua foz ocorre no rio Paraná, sul do Paraguai e nordeste argentino, na região de Paso de Pátria, Paraguai. Seu curso ocorre em regiões com poucos acidentes geográficos e, portanto, é um rio muito explorado na navegação, sendo navegável em, praticamente, todo o seu curso. Possui importante atividade pesqueira como fonte de sobrevivência de populações nativas e ribeirinhas. Seus afluentes fazem ligação com regiões ao oeste nas proximidades da Cordilheira dos Andes e, ao Leste, com as regiões brasileiras do Centro-Oeste. É o principal rio do Pantanal e faz conexão com regiões do centro-norte do Mato Grosso e sua capital, Cuiabá.

1. 2: O RIO PARANÁ

Imagem 4 - Mapa que ilustra todo o curso do rio Paraná, desde o seu início na confluência dos rios Grande e Paranaíba, divisa dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, até a sua foz, no grande estuário do Rio da Prata, Argentina



Fonte: 100fronteiras. Acessado em 22/07/2024

Imagem 5 - Foto que ilustra o rio Paraná na Usina Hidrelétrica de Itaipu no estado do Paraná, fronteira entre Brasil e Paraguai



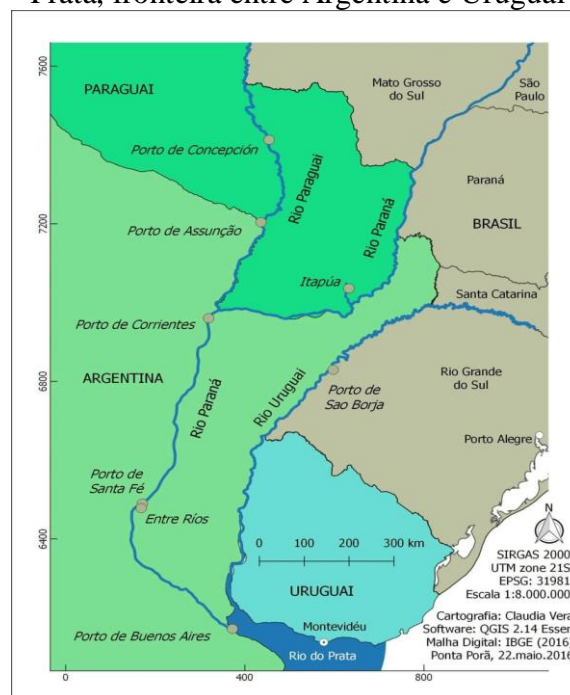
Fonte: Brasil Escola. Acessado em 22/07/2024

O rio Paraná é um curso d'água que nasce na confluência dos rios Grande e Paranaíba na divisa dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, fazendo a divisa natural destes dois estados, e também do Mato Grosso do Sul com o Paraná. Percorre o Sul do Brasil e faz a fronteira natural entre Brasil e Paraguai, no estado do Paraná. Em solo internacional, é fronteira natural entre Paraguai e Argentina em que, na região de Paso de Pátria, recebe as águas do rio Paraguai e rumo para o Oceano Atlântico, atravessando uma parte considerável do território do nordeste argentino ao banhar cidades importantes como Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad del Leste (Paraguai), Posadas (Argentina), Encarnación (Paraguai), Paraná, Rosário, Santa Fé na Argentina, etc.

Sua foz ocorre num grande estuário junto ao rio Uruguai, fazendo uma grande desembocadura no Oceano Atlântico entre a Argentina e o Uruguai, local chamado de Rio da Prata. É um rio de planalto com potencial energético e possui várias usinas em seu curso, sendo navegável em inúmeros trechos. Por meio de seus afluentes, é possível chegar a várias localidades brasileiras como os interiores dos estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná.

1. 3: O RIO URUGUAI

Imagem 6 - Mapa que ilustra o curso do rio Uruguai, desde a sua nascente na divisa dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, até a sua foz no grande estuário do Rio da Prata, fronteira entre Argentina e Uruguai



Fonte: VIEIRA, Rosele M. 2016

Figura 1 - Foto do rio Uruguai visto na região da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai, nas proximidades da cidade de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Fonte: Internet



Fonte: Agência Gov. Acessado em 22/07/2024

O rio Uruguai é um curso d'água que nasce da junção dos rios Canoas e Pelotas na divisa entre os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. É fronteira natural entre Brasil e Argentina no território do Rio Grande do Sul e também entre o Uruguai e Argentina até a sua desembocadura no Oceano Atlântico com o rio Paraná, formando o rio da Prata. É um rio que percorre terrenos acidentados com grande potencial hidrelétrico e de navegação. Durante seu curso, possui inúmeras usinas hidrelétricas, tanto no Brasil, como no Uruguai e na Argentina.

1. 4: O RIO DA PRATA

Imagem 7 - Mapa da Bacia Platina com seu grande estuário do Rio da Prata



Fonte: Guia do Estudante. Acessado em 22/07/2024

Imagem 8 - Foto de satélite do grande estuário do Rio da Prata. À esquerda, localiza-se o aglomerado urbano da grande Buenos Aires, Argentina. À direita, mais próximo do Oceano Atlântico, localiza-se a capital da República do Uruguai, Montevidéu



Fonte: Google Earth

O Rio da Prata é o grande estuário dos rios Paraná e Uruguai no Oceano Atlântico. Localizado entre a Argentina e o Uruguai, possui dimensões consideráveis na sua espessura e volume d'água. Na sua margem direita se encontra a capital da Argentina, Buenos Aires, enquanto que, na margem esquerda, Montevidéu, a capital uruguaia.

CAPÍTULO 2. A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870): AS PERSPECTIVAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E GEOPOLÍTICAS DO PERÍODO

A primeira parte deste trabalho tem como objetivo compreender os conflitos que ocorreram em meio à navegação dos rios Paraguai, Paraná e da Prata, bem como as tensas relações fronteiriças existentes entre os países platinos (referentes aos países que fazem parte da Bacia do Rio da Prata — Bacia Platina) durante o processo histórico de consolidação e formação de seus territórios nos Estados-nação, na segunda metade do século XIX (1851-1901). Lembremos que a Guerra da Tríplice Aliança, a “Guerra do Paraguai”, ocorreu entre 1864 e 1870. Foram seis longos anos de destruição e mortes, infelizmente.

Para melhor entendermos este conflito, precisamos voltar no tempo e analisar o processo de independência dos países da América Espanhola (que corresponde aos países que foram colônias da Espanha, do México à Argentina) e a América Portuguesa (Brasil). Esses países conquistaram suas independências no início do século XIX e iniciariam o processo de formação de nações modernas (nos moldes do Estado-nação na ótica eurocêntrica) após Napoleão Bonaparte ter dominado praticamente toda a Europa até meados de 1815. Dois países invadidos por Napoleão, Portugal e Espanha, eram detentores de colônias em quase todo continente americano. Com isso, as elites coloniais (os ricos das colônias), populações nativas, população escravizada, liberta e livre, além de profissionais liberais, camponeses e setores médios urbanos, etc., aproveitaram o momento de conflitos na Europa e iniciaram ações que culminariam com a independência de diversos países. É preciso ressaltar que tais processos tiveram peculiaridades em suas ocorrências, isto é, foram diferentes em suas particularidades regionais. Por exemplo, a independência do Brasil, em 1822, foi negociada, não havendo necessariamente uma guerra civil com Portugal, sua metrópole (país europeu que colonizava). Em contrapartida, nos países como o Haiti, cuja metrópole era a França, e na Venezuela e na Colômbia, cujas nações tinham como metrópole a Espanha, houveram inúmeros conflitos que foram configurados como guerra civil. Vejamos os mapas abaixo:

Imagem 9 - Mapa que ilustra a América Latina colonial antes dos processos de independência e após os processos de independência



Fonte: ProEnem. Acessado em 22/07/2024

Imagem 10 - Mapa que ilustra os períodos de independência das nações latino-americanas



Fonte: ProEnem. Acessado em 22/07/2024

Como vimos nos mapas acima, percebemos que o período de independência desses países ocorreu num contexto histórico (momento histórico) no qual a Europa passava por turbulências políticas em meio às guerras napoleônicas.

Porém, é importante sabermos que, uma vez independentes, as novas nações latino-americanas não estavam com seus processos de soberania consolidados. Em outras palavras, os recém-criados países ainda eram “frágeis” como nação, recheados de contradições e conflitos internos e desconfianças externas. Justamente a região do Cone-Sul (localidade que engloba a Bacia do rio da Prata) era a região que mais concentrava tais “fragilidades”. As informações abaixo apontam isso:

- O Paraguai se via ameaçado pelo Império do Brasil e pela República Argentina. Possuía conflitos diplomáticos por conta das terras litigiosas com as duas maiores potências da América do Sul. Com o Brasil, reivindicava parte do território mato-grossense que ia do rio Branco até as cataratas das Sete Quedas, no rio Paraná. Com a Argentina, as regiões que compreendiam o Chaco até o rio Pilcomayo.
- A Argentina vivia imersa em contradições internas: havia uma longa e antiga disputa entre os **federalistas** e **unionistas**. Federalistas eram aqueles que desejavam que as províncias (estados) da República Argentina deveriam ter maior autonomia (independência) em relação ao governo central argentino, estabelecido em Buenos Aires. Eram liderados pelos fazendeiros **Justus Urquiza** que comandava uma confederação de províncias argentinas (Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Tucumán). Já os unionistas, liderados pelo presidente da República, **Juan Manuel Rosas**, defendiam a ideia de que o governo central, localizado em Buenos Aires, deveria exercer amplos poderes sobre as demais províncias. Futuramente, tais embates gerariam guerras civis na Argentina;
- Além disso, as elites das Províncias Rebeldes do Prata temiam que Juan Manuel Rosas viesse ambicionar o projeto de anexação das novas repúblicas em torno do antigo Vice-Reino do Prata, englobando o Paraguai nessa provável conspiração portenha. Portanto, por ser uma nação histórica e culturalmente ligada aos assuntos das províncias argentinas de Corrientes e Entre Rios, a classe dirigente paraguaia, representada absolutamente na figura de seu presidente, **Francisco Solano Lopez**, temia por sua independência diante dos argentinos;

- O Paraguai também temia o Império Brasil por conta do histórico litígio que envolvia as fronteiras territoriais no Sul da Província do Mato Grosso e a tão fundamental navegação do rio Paraguai.
- O Império do Brasil e a República Argentina herdaram as contendas pretéritas da época colonial que conflitavam sobre as fronteiras que datam desde o Tratado de Tordesilhas de 1494. Enquanto ex-colônia portuguesa, o Brasil reivindicava sua territorialidade conforme o estabelecido pelos interesses de Portugal nos Tratado de Tordesilhas (1494), Tratado de Madri (1750) e Tratado de Santo Idelfonso (1777). Já a Argentina, reclamava por sua herança espanhola diante das querelas territoriais travadas pelos dois países ibéricos (Espanha e Portugal). Após as revoluções de independência, Brasil e Argentina passaram a disputar a hegemonia (liderança) do Rio da Prata. Alguns anos mais tarde, os dois países travaram uma guerra pela posse da Província Cisplatina, entre 1825 e 1828, que acabou por criar, sob o intermédio da Inglaterra, a República Oriental do Uruguai.
- Após a sua criação como nação, o Uruguai também se via em constante ameaça pelos brasileiros e pelos argentinos.
- Os conflitos internos argentinos eram tão intensos que, no ano de 1851, Juan Manuel Rosas interveio no cenário político uruguaio ao apoiar Manuel Oribe numa guerra civil, visando exercer influência na liderança daquele país. Caso lograsse êxito, Rosas controlaria os portos de Buenos Aires e Montevideu, impedindo que as Províncias Rebeldes do Rio da Prata fugissem ao seu controle. As lideranças dessas províncias se uniram contra o uruguaio Oribe e o próprio Rosas, pois elas dependiam do acesso ao porto de Montevideu sem necessitar da logística interposta pelo porto de Buenos Aires. Na intenção de conter a ascensão de Rosas, o Império do Brasil alegou defender a autodeterminação das Províncias Rebeldes e a soberania do Paraguai e Uruguai, iniciando uma coalização militar contra o mandatário argentino. Uniu-se às tropas de Corrientes e Entre Rios e ao exército uruguaio e acabou depondo Rosas do governo argentino na Guerra do Prata (1851-1852). Tal episódio culminou no exílio de Rosas na Inglaterra e na criação da Confederação Argentina, liderada pelo caudilho Justo José Urquiza, que comandava a união de 13 províncias argentinas em oposição à centralização política em Buenos Aires.

Imagem 11 - Ilustração das províncias de Entre Ríos e Corrientes, Argentina. Situadas entre os rios Paraná e Uruguai, dependiam da navegação e do porto de Montevidéu para escoar suas produções econômicas



Fonte: TV Escola, 2014

- A situação paraguaia era mais complexa. Após anos em isolamento interno devido às ameaças de seus vizinhos regionais, o presidente Carlos Antônio Lopez resolveu abrir a nação ao comércio mundial. Porém, como veremos no mapa abaixo, o Paraguai não tinha (não tem até hoje) saída para o mar. O escoamento de sua produção agropecuária dependia da navegação dos rios Paraguai, Paraná e da Prata e, conseqüentemente, da negociação diplomática com os países banhados por estes rios. Com a morte de Carlos Antônio Lopez, seu filho, Francisco Solano Lopez, assumiu a presidência da República paraguaia e adotou uma estratégia geopolítica que visava fortalecer seu país diante das ambições dos argentinos liderados por Rosas. Fazia parte desse enredo político a busca por uma rota navegável que escoaria sua produção agropecuária e recebesse os importados estrangeiros por meio do acesso ao oceano. O raciocínio de Lopez consistia em apoiar o Partido Blanco do Uruguai, rival do presidente argentino da época (Justo José Urquiza – que havia se tornado presidente argentino ao apoiar uma coalização militar com o Brasil e os colorados uruguaios para derrotar Juan Manuel Rosas). A intenção de Solano

Lopez era a de procurar uma saída para o mar buscando o apoio do Partido Blanco uruguaio.

- Do outro lado, o Brasil também precisava da navegação dos rios da Prata, Paraná e Paraguai, bem como do acesso ao rio da Prata pelo Oceano Atlântico, por Buenos Aires ou Montevideú. A intenção era controlar o acesso mais fácil à longínqua província do Mato Grosso.

É preciso lembrarmos que, naquela época, o principal meio de transporte era naval. A navegação marítima e dos imensos e caudalosos rios brasileiros faziam a conexão da capital do Império, o Rio de Janeiro, com o restante do país. O transporte ferroviário (trem/ locomotiva) ainda estava em fase primária de desenvolvimento e o Império dependia quase totalmente da navegação. A outra alternativa era a de recorrer às demoradas, perigosas e onerosas expedições terrestres com as mulas e carros de boi, podendo levar meses ou até anos para completar as rotas interioranas.

A longínqua Província de Mato Grosso era vista como um lugar exótico, de difícil acesso e com precária comunicação. Para se chegar à capital Cuiabá, saindo do Rio de Janeiro, era uma verdadeira e longa jornada. As viagens com destino ao Mato Grosso tinham que partir do Rio de Janeiro, navegar todo a costa brasileira pelo Oceano Atlântico até o Rio da Prata, em Buenos Aires na Argentina. Após adentrar todo o estuário (foz/desembocadura) do Rio da Prata, os navegantes tinham que subir o rio Paraná em território argentino até o encontro das águas com o rio Paraguai. Depois, entrar em território paraguaio subindo o rio Paraguai, cruzar a capital Assunção até chegar em Corumbá, no Sul do Mato Grosso. De Corumbá, os viajantes subiam o rio até chegar num braço denominado rio São Lourenço (até a localidade em que se chama rio Cuiabá). Do rio Cuiabá, navegavam alguns dias até chegarem, de vez, à capital da Província, Cuiabá. A quantidade de tempo correspondia ao equivalente de 30 a 35 dias de viagens. Conforme apontam Marin e Squinelo (2021): “Mato Grosso era visto como uma fronteira longínqua, e, por isso, encontrava-se abandonada, inóspita, identificada com o sertão e, portanto, com a barbárie”.

Imagem 12 - Mapa da América do Sul que ilustra o acesso do Rio de Janeiro até Cuiabá por meio da navegação



Fonte: TV Escola 2014 (edição realizada pelo autor)

Imagem 13 - Mapa da América do Sul que ilustra uma visão geral da bacia hidrográfica do Rio da Prata e a distância navegável entre a até então capital do Império do Brasil até a capital da Província do Mato Grosso, Cuiabá



Fonte: Agência Nacional de Transportes Aquaviários (edição realizada pelo autor)

Imagem 15 - Mapa que ilustra os territórios perdidos pelo Paraguai após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)



Fonte: BBC Brasil. Acessado em 23/07/2024

As atuais cidades de Porto Murtinho, Ponta Porã, Bela Vista, Dourados, Itaporã, Fátima do Sul, Naviraí, Caarapó, Amambai, Coronel Sapucaia, Juti, Itaquiraí, Mundo Novo, enfim, praticamente todo o atual sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, estão localizadas em terras que, antes da guerra de 1864 a 1870, o Paraguai reivindicava como pertencente ao seu tradicional território. Como o Brasil também reivindicava a posse daquela territorialidade, a área se encontrava em litígio, isto é, em disputa, até então judicial, entre as duas nações. Após a guerra, o Brasil se apropriou de todo este território que o Paraguai dizia ter posse, assim como a Argentina que acabou se apropriando da região sudoeste do Paraguai, ao sul do rio Pilcomayo.

Diferentemente do que muita gente afirma, a Guerra do Paraguai não foi causada por culpa dos paraguaios, dos brasileiros, dos argentinos ou do imperialismo da Inglaterra. Temos que compreender que as guerras são motivadas por um conjunto de fatores e que, geralmente, uma faísca a qual comumente denominamos “estopim”, leva ao desencadeamento de todo um conflito. Naturalmente, em análise mais simplistas, é corriqueiro que as

interpretações tendem a emitir culpa apenas sobre um determinado estopim. Assim como outros conflitos, a Guerra do Paraguai foi motivada por contradições existentes no plano interno e externo dos países da região platina. Houve aqueles que lucraram com a guerra, aqueles que perderam com ela. Porém, jamais podemos culpabilizar um só personagem e projetar nele todo o demérito sobre a atuação subjetiva de diferentes atores históricos. Naquele período, os líderes nacionais agiam internamente e faziam alianças externas de acordo com as visões que lhes pesavam acerca do mundo e da realidade em que viviam. E cada líder olhava o seu vizinho com desconfiança e buscava, assim, resolver questões que garantissem a consolidação de suas respectivas nações. As contradições do momento histórico eram tantas que, para se ter ideia, o Brasil e a Argentina que, até então eram rivais com históricos de guerra, tornaram-se aliados contra o Paraguai. O Partido Blanco Uruguaio, que comandava o Uruguai, era aliado dos paraguaios. Pela lógica, somos levados a acreditar que numa eventual guerra, os uruguaios aliar-se-iam a Solano Lopez (Paraguai). Mas não foi isso que ocorreu, pois, o Brasil comandou uma série de ofensivas militares contra o Partido Blanco até derrotá-lo, empossando na presidência do país o líder do Partido Colorado, Venâncio Flores. Assim estava formada a coalização da Tríplice Aliança (Argentina, Brasil e Uruguai) contra o Paraguai.

O presidente paraguaio, Francisco Solano Lopez, entendeu a ação brasileira como uma ofensiva contra a soberania de seu país e planejou uma represália sobre o Império do Brasil. Primeiramente, aprisionando, no porto de Assunção, o navio Marquês de Olinda que transportava o novo presidente da Província do Mato Grosso. Na sequência, comandou uma investida no território brasileiro ao ocupar militarmente as cidades mato-grossenses de Corumbá, Nioaque, Dourados e Coxim. A outra frente de ocupação militar pleiteava invadir a porção oriental do Rio Grande do Sul nas cidades de São Borja e Uruguaiana, para adentrar no território uruguaio e reestabelecer no poder daquele país, o partido Blanco, seu aliado.

A investida militar no Mato Grosso logrou êxito de forma rápida e eficaz, com as forças paraguaias tomando cidades e ocupando possessões militares do Império. Logo, a Província do Mato Grosso estava isolada do restante do Brasil e totalmente incomunicável sob o julgo de Lopez.

Imagem 16 - Mapa que ilustra a invasão paraguaia sobre o território do Mato Grosso, em dezembro de 1865. A ação ofensiva tomou o Forte Coimbra, as cidades de Miranda, Nioaque, Dourados e Coxim



Fonte: TV Escola, 2014

CAPÍTULO 3. A GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM SOLO MATO-GROSSENSE: A PARTICIPAÇÃO DECISIVA DA POPULAÇÃO INDÍGENA

Imagem 17 - Veteranos Terena que lutaram na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)



Fonte: foto do acervo da Comissão Rondon, s/d.

Oficialmente, a Guerra da Tríplice Aliança iniciou-se em dezembro de 1864 com a “invasão” do Mato Grosso por tropas paraguaias a mando de Francisco Solano Lopez. Cabe destacar que o termo “invasão” conota algumas imprecisões históricas pelo fato de as áreas ocupadas pelo exército lopizta estarem em situação litigiosa com o Império brasileiro. Portanto, do ponto de vista paraguaio, não ocorreu uma invasão, mas uma retomada dos territórios que há décadas reivindicava do Brasil. Para tanto, escolheu-se utilizar a terminologia “ocupação paraguaia” em vez de invasão – na ótica brasileira – ou retomada – na ótica paraguaia.

A ocupação paraguaia das terras litigiosas que se encontravam no sul da província de Mato Grosso se deu por duas frentes: a fluvial, subindo o rio Paraguai na intenção de tomar o Forte Coimbra e Corumbá, e a terrestre, saindo da cidade interiorana de Concepción para

tomar o Forte de Bela Vista, a Colônia Militar de Dourados, a cidade de Nioaque e chegar até o presídio de Miranda, ocupando o distrito de mesmo nome.

No mesmo mês de dezembro daquele ano, o navio brasileiro Marquês de Olinda que transportava o novo presidente da província do Mato Grosso, foi aprisionado em Assunção quando navegava o rio Paraguai rumo a Cuiabá. Assim, as relações diplomáticas entre as duas nações estavam rompidas e a província mato-grossense ficou isolada, sem comunicação com o restante do país por conta do bloqueio imposto à navegabilidade no rio Paraguai.

Após a ocupação do território mato-grossense, o presidente paraguaio Francisco Solano Lopez ambicionava chegar até o Uruguai e apoiar a volta dos aliados Blancos no poder político daquele país. Para tanto, seu plano exigia uma longa e difícil logística possível apenas por dois caminhos viáveis: contornar o norte da província argentina de Misiones e transitar no território da província brasileira do Paraná, cruzar Santa Catarina, atravessar todo o Rio Grande do Sul e, por fim, chegar ao Uruguai; ou, adentrar o território argentino entre as províncias de Entre Rios e Corrientes, chegando na cidade gaúcha de Uruguiana, tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai. Neste segundo caminho, o grande problema para Lopez seria cruzar o território argentino, algo que provavelmente faria o presidente argentino, Bartolomé Mitre, classificar tal ação como uma invasão territorial ao seu país e uma iminente declaração de guerra. O presidente paraguaio foi aconselhado pelo ex-presidente e governador da província de Entre Rios, Justo José de Urquiza, a pedir autorização ao então presidente argentino, algo que foi imediatamente negado. Ignorando a deliberação de Bartolomé Mitre, o exército lopizta invadiu Corrientes com destino a Uruguiana para tomá-la e, assim, chegar ao Uruguai. Contudo, após a ocupação da cidade rio-grandense, as tropas paraguaias que foram destacadas para ocupar o Uruguai na missão de restabelecer o partido Blanco no poder, não lograram êxito e ficaram estacionadas em Uruguiana após severos saques.

Com exceção dessa pequena localidade no sudoeste rio-grandense, as batalhas da Guerra da Tríplice Aliança travadas em solo brasileiro ocorreram totalmente no território da província do Mato Grosso, mais precisamente no atual território de Mato Grosso do Sul. Foi justamente nessas localidades que a participação das populações indígenas desempenhou função vital para o resultado exitoso do Império diante da ocupação paraguaia na província.

O recrutamento indígena para a guerra platina incorporou povos de outras províncias, como indígenas de Alagoas, da Paraíba e de Pernambuco. Muitos deles foram enviados compulsoriamente para o teatro de operações da guerra, isto é, por meio do recrutamento forçado, enquanto que outros se alistaram voluntariamente. Mesmo os indígenas que foram arrolados para o voluntariado de forma colaborativa, agiam em prol da negociação

com o poder vigente imperial, buscando o reconhecimento sobre a posse de suas terras que viviam em constante investidas de fazendeiros. Outros resistiram e optavam pela fuga nas matas adjacentes às terras residentes, enquanto que alguns se refugiavam em outras regiões para não assentarem praça numa guerra que não era deles.

As populações indígenas, senhoras de suas terras em meio aos conflitos que ocorreram após a ocupação paraguaia em solo mato-grossense, viram-se envolvidas diretamente na guerra, visto que precisaram defender seus territórios das incursões do exército lopizta e também negociar com o governo imperial o reconhecimento de suas territorialidades diante das investidas de fazendeiros criadores de gado. Na perspectiva indígena, portanto, a Guerra da Tríplice Aliança seria mais um capítulo de luta e resistência daqueles que há décadas almejavam escravizá-los e/ou expulsá-los das terras que viviam há séculos.

Desses grupos indígenas, destacaram-se quatro: os terenas, os guaicurús ou kadiweus, os guanás e os guató. Além disso, o povo kaiowá também desempenhou importante protagonismo no conflito, seja na defesa de suas terras contra os dois exércitos ou aliando-se aos paraguaios, visto que as guerras interétnicas contra outros indígenas, sobretudo os guaicurús, os forçariam a fazer a leitura do conflito conforme suas necessidades na garantia da manutenção de sua territorialidade.

As lutas dessas populações indígenas ocorriam muito antes do estouro da maior guerra da América do Sul. Desde os tempos coloniais, muitas nações resistiram às investidas do bandeirantismo de aprisionamento, da catequização imposta pela Igreja Católica sob o aval dos Estados-nação (através das missões jesuíticas) e o avanço do gado que trazia muitos retirantes das demais províncias do Império (estavam em busca de terras para venderem carne às expedições monçoeiras que enviavam suprimentos às zonas de mineração). Portanto, quando se deu o estouro da guerra contra o Paraguai, essas populações analisaram o (não) engajamento conforme lhes era conveniente, de acordo com suas necessidades para qual lado escolheriam lutar, resistir ou apoiar.

O povo kadiweu que habitava a região da Serra da Bodoquena, lutou por muitas vezes combatendo os paraguaios que incursionavam suas terras via rotas fluviais e terrestres. Contudo, as ações guerreiras deste povo contra as tropas lopiztas e aliados remontam anos antes do início da contenda, ocorrido em dezembro de 1864. Desde o início da década de 1860, forças militares brasileiras utilizavam dos serviços e apoio dos kadiweus como fronteira viva da área litigiosa com o Paraguai, enviando-os em expedições militares para vigiarem a fronteira sul, nos campos do rio Iguatemi, na grande porção da fronteira sudoeste entre a colônia militar de Dourados e o Forte Bela Vista, margeando o rio Apa. Esse povo indígena possuía amplo

conhecimento da logística territorial o que fazia das tropas imperiais dependentes de seu apoio. Muitas das vezes os kadiweus navegavam os rios Mondengo, Miranda e Paraguai fiscalizando suas margens da presença paraguaia e de grupos indígenas aliados às forças de Francisco Solano Lopez, como os kaiowas, por exemplo.

Acostumados com a presença estrangeira desde o período colonial, os kadiweus incorporaram costumes advindos dos portugueses, espanhóis, jesuítas, brasileiros e paraguaios. Uma de suas práticas mais admiráveis destacava-se na montaria de equinos e na forma como lidavam com esses animais no âmbito da guerra. Manuseavam armas com habilidade e a forma de se defenderem na monta dos cavalos, os fizeram ser temidos e, ao mesmo tempo, admirados. Eram chamados de “*índios cavaleiros*”.

No teatro de operações da guerra, essa nação indígena lutou ao lado das forças imperiais contra os paraguaios, pois o kadiweus interpretaram o exército de Lopez como invasor de sua territorialidade.

O grupo indígena terena que ocupava uma grande porção do sul do território da província de Mato Grosso, nas imediações da Serra de Maracaju, nos entornos da Villa de Nioaque, de Miranda e nas margens do rio Aquidauana, também tiveram participação decisiva nos conflitos travados entre brasileiros e paraguaios. Optando por lutar e apoiar o exército imperial, os terenas interpretaram que a condição que lhes era imposta exigia a beligerância contra as tropas de Lopez por considerá-las invasoras de suas terras, além de fortalecer junto ao Império o reconhecimento de sua territorialidade ameaçada pelo avanço das atividades agropecuárias de fazendeiros vindos do Sudeste.

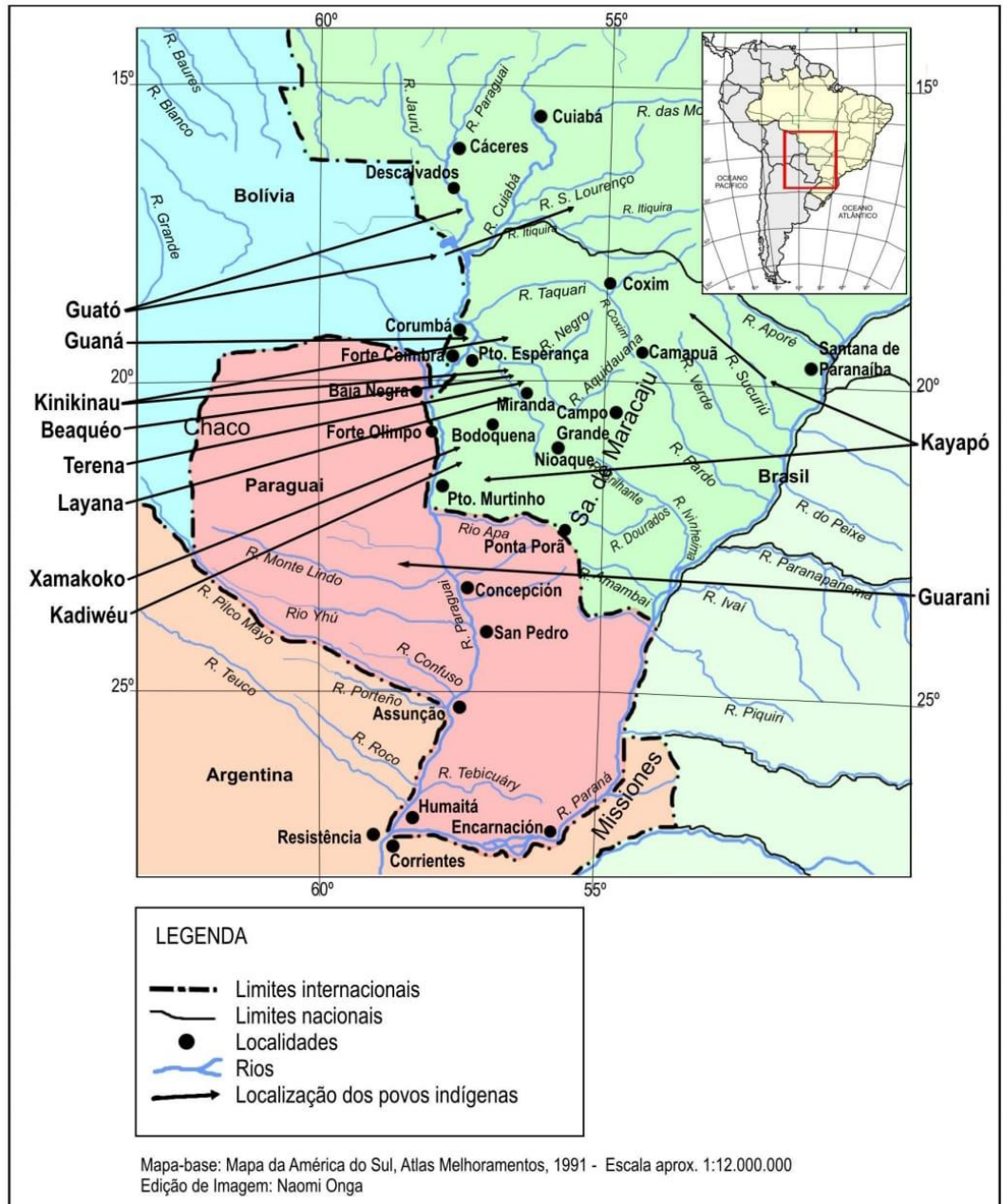
Quando se deu a ocupação militar paraguaia do Forte Coimbra, das Villas de Corumbá e de Miranda, as tropas do exército brasileiro responsáveis por defenderem essas possessões, quase não ofereceram resistência, empreendendo fuga para a capital da província, Cuiabá. Contrariamente às condutas de militares brasileiros, terena, guanás, guatós e guaicurús enfrentaram as forças lopiztas na defesa de seus territórios e de seu povo. Enquanto os homens guerreavam contra os paraguaios, mulheres, idosos e crianças fugiram para as matas e regiões próximas à Serra de Maracaju. Muitos brasileiros, estrangeiros e militares também recorriam à fuga com as mulheres e crianças indígenas.

Fato notório de participação do povo terena na guerra contra o Paraguai está na figura de um grupo guerreiro indígena liderado pelo cacique kinikinau Pacalalá. Após a fuga das forças imperiais da Villa de Miranda com a ocupação paraguaia, esse grupo protagonizou o resgate de armas e munições brasileiras da localidade, enfrentando forças da campanha do coronel paraguaio Resquín.

Em outra ocasião, quando o exército brasileiro implementou a retomada de pontos estratégicos da província que estavam dominados pelos paraguaios, a participação indígena foi fundamental. Além de enviarem guerreiros que lutarem corajosamente na guerra, também serviam como guias das tropas imperiais, pontos de apoio e refúgio contra as investidas lopiztas, caçadores de fugitivos e inimigos nas matas, abastecimento das tropas com suas criações de bovinos, equinos e víveres alimentícios provenientes da agricultura de suas terras. Outras funções cruciais desempenhadas pelos indígenas estavam na vigília da retaguarda das tropas que combatiam, bem como no recolhimento de armas e munições dos aliados e inimigos, na abertura de covas e sepultamento dos mortos.

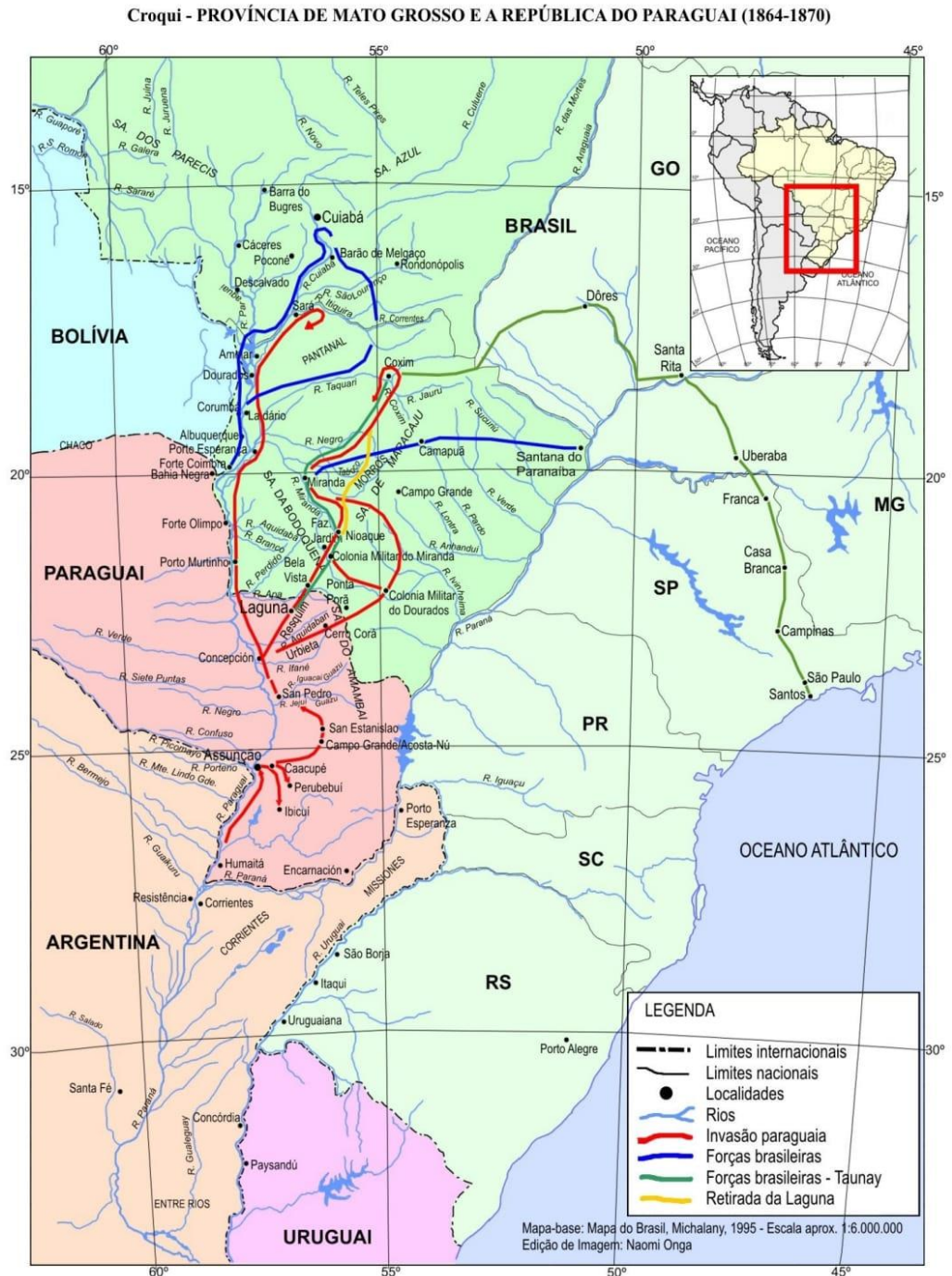
Figura 2 - Croqui representando a distribuição territorial das populações indígenas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)

Croqui - ÍNDIOS DE MATO GROSSO PRESENTES NA GUERRA COM O PARAGUAI (1864-1870)



Fonte: ALMEIDA, 2006, p.79

Figura 3 - Mapa que ilustra o posicionamento da defesa brasileira diante das ofensivas paraguaias na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)



Fonte: ALMEIDA, 2006, p.56.

Inúmeros estudiosos passaram a se dedicar em pesquisas que demonstram a quão importante e decisiva foi a participação indígena na Guerra da Tríplice Aliança. Grande parte dessa documentação é atestada por um engenheiro militar que participou na Campanha de Mato Grosso empreendida pelo Império na intenção de retomar o controle daquela província. Seu nome, Alfredo d'Escagnolle Taunay, foi testemunha ocular dos conflitos travados em solo

mato-grossense, escreveu inúmeros relatórios e diários de guerra. Em muitos de seus escritos a participação indígena nas batalhas está fartamente descrita sob diversas formas.

A descrição dos soldados indígenas que combateram contra as tropas paraguaias estava envolta de preconceitos internalizados no imaginário de oficiais que compunham o exército brasileiro da época. Muitas vezes descritos e adjetivados como selvagens, seus protagonismos eram relatados como ações secundárias ou por funções configuradas por ordem que fugia à “nobre” honra militar, como a de sepultar os corpos dos mortos, saquear as armas e munições inimigas e até mesmo para funções consideradas contrárias às que eram obrigações do oficialato. Historiadores são consensuais de que essas narrativas compõem parte de como os indígenas eram vistos preconceituosamente pelos quadros hierárquicos das tropas brasileiras, mesmo servindo como força vital para suas vitórias.

O destino desses povos mesmo após a vitória contra o exército de Francisco Solano Lopez foi selado de forma traumática para com seus familiares e descendentes. As consequências da guerra impuseram perdas demográficas entres suas populações, destruição de suas aldeias e perdas de suas terras para fazendeiros criadores de gado e militares que se assentaram em seus territórios depois do término do conflito. Constantes migrações e fugas, doenças e a fome fizeram com que muitos indígenas se *esparramassem* por diversas áreas e não mais conseguissem retomar sua territorialidade. Nos anos que seguiram após o fim da Guerra da Tríplice Aliança, os territórios indígenas que ainda não haviam sido invadidos, passaram por diversas investidas de criadores de gado e ex-combatentes que os tomaram por meio de armas e expulsão dos indígenas remanescentes. Os terenas, por exemplo, senhores de suas próprias terras e desassistidos pela política imperial, viraram alvo de exploração da mão de obra nas fazendas que praticavam a pecuária.

CAPÍTULO 5. O BRASIL NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA: DAS DESERÇÕES EM MASSA DE SOLDADOS DA GUARDA NACIONAL AO RECRUTAMENTO DE ESCRAVIZADOS, ALFORRIADOS, LIVRES E LIBERTOS

Imagem 18 - Fotografia da guarda do Marquês de Caxias, comandante da Tríplice Aliança na Guerra contra o Paraguai. Na imagem, percebe-se claramente a presença de soldados negros



Fonte: TV Escola, 2014

Com a Província do Mato Grosso isolada e dominada por tropas paraguaias, sem oferecer qualquer ação de contra-ataque terrestre do grande efetivo do Exército Imperial, grande parte das forças militares lopiztas foi deslocada para as linhas de combate no front sul. Contudo, era uma manobra militar ousada e muito mais complexa, pois, para invadir o Rio Grande do Sul e chegar até o Uruguai, o exército paraguaio teria que percorrer território argentino. O caudilho argentino da Província de Entre Ríos, Justo José Urquiza, aconselhou Francisco Solano Lopez a consultar e solicitar o aval do presidente argentino, Bartolomé Mitre, para adentrar no território argentino. Após a recusa de Mitre, Lopez declarou guerra à Argentina na intenção de angariar as forças rebeldes federalistas das Províncias de Corrientes e Entre Ríos contra o governo de Buenos Aires, personificada no centralizador Bartolomé Mitre. No entanto, Lopez malogrou êxito nesta empreitada e não obteve apoio necessário para explorar as rivalidades internas entre federalistas e unionistas argentinos. Acabou ficando isolado. No dia 01 de maio de 1865, Argentina, Brasil e Uruguai, assinavam secretamente o acordo da Tríplice Aliança, uma entidade militar que se destinava a combater as investidas paraguaias.

Ainda em 1865, as forças paraguaias avançaram sobre Corrientes e chegaram ao Rio Grande do Sul sem encontrar forte resistência. Antes de chegar ao Uruguai, a campanha paraguaia estacionou na região da tríplice fronteira na cidade de Uruguaiana. Porém, devido a uma sequência de vários erros cometidos pelo comandante paraguaio, o Coronel Estigarribia, as tropas paraguaias não concluíram o plano de chegar ao Uruguai e acabaram sendo derrotadas por forças brasileiras em agosto de 1865, na primeira grande ação defensiva do Império.

Imagem 19 - Mapa que ilustra a campanha militar paraguaia de invadir o território argentino na Província de Corrientes, invasão do território brasileiro no Rio Grande do Sul até chegar ao Uruguai



Fonte: TV Escola, 2014

Tabela 1 - As Populações e efetivos militares das nações envolvidas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)

AS POPULAÇÕES E EFETIVOS MILITARES DAS NAÇÕES ENVOLVIDAS NA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)		
País	População Total/1865	Efetivo militar/1865
Argentina	1.737.076	6.000
Brasil	9.000.000	18.320 ¹
Paraguai	400.000/450.000	77.000
Uruguai	250.000	3.163

Fonte: DORATIOTO, 2002

¹ Antes da incorporação da Guarda Nacional no Corpo dos Voluntários da Pátria.

Apesar de conquistar seu primeiro êxito na operação de repelir as forças lopiztas de volta ao Paraguai, logo os problemas na estrutura do Exército Imperial ficaram visíveis. A política imperial para a defesa nacional estava totalmente dissociada dos conflitos geopolíticos e territoriais que ocorriam frequentemente na região Platina. Apesar de ser a maior economia do continente sul-americano e contar com o maior território e maior número populacional, o Império negligenciava o fortalecimento de um exército nacional que poderia corresponder à necessidade emergencial da defesa de um vasto território repleto de fronteiras que se encontravam em situações litigiosas com algumas nações vizinhas. O caso mais emblemático consistia nas reivindicações interpostas entre Brasil e Paraguai pelo território do Sul da província de Mato Grosso, área que atualmente corresponde ao atual Mato Grosso do Sul.

Em se tratando das forças armadas, os conflitos ocorridos na região do rio da Prata na primeira metade do século XIX, tendiam a reforçar a Armada Imperial em detrimento das forças terrestres. As razões encontram respaldo na própria configuração geográfica do país, visto que grande parte da população brasileira vivia no litoral ou em suas proximidades. A navegação fluvial era o principal meio de locomoção para adentrar o vasto e ainda pouco explorado sertão brasileiro, que contava com poucas rotas terrestres. A navegação marítima das cidades litorâneas era bastante explorada e ponto vital para a economia nacional. A formação histórica do Império enquanto Estado-nação, umbilicalmente associada aos fatores sociais, econômicos e políticos do período colonial, condicionaram o enfraquecimento de uma unidade militar centralizada num exército em favor da criação de grupos paramilitares privados que agiam em defesa dos interesses das oligarquias regionais. Futuramente, tais grupos paramilitares dariam origem à Guarda Nacional, espécie de polícia provincial que agia para manter a ordem oligárquica nas províncias conforme os interesses dos latifundiários escravistas.

Criada em 1831, a Guarda Nacional “foi organizada em todo o território brasileiro, sob a tutela dos municípios, a fim de estabelecer e resguardar a ordem e a tranquilidade pública e auxiliar o Exército na manutenção da paz em fronteiras e costas”. Conforme raciocina o historiador José Iran Ribeiro, a partir da criação desta instituição, o governo central reconhecia a influência econômica e política das oligarquias regionais e grupos locais ancorados na municipalidade. Sabendo que a centralidade administrativa ficaria enfraquecida diante da emergência dos poderes oligárquicos, sendo uma instituição essencialmente civil e subordinada ao Ministério da Justiça, encontrava-se também na mesma situação com os Juízes de Paz e Criminais dos municípios. Vale destacar que o uso de escravizados, livres e libertos nas forças armadas brasileiras, em específico a Guarda Nacional, era prática recorrente que remonta desde a independência, ocorrida em 1822.

Quando se deu o início da Guerra contra o Paraguai, as forças armadas imperiais se viram impelidas a buscarem novas formas de recrutamento para sanar o problema da falta de contingente efetivo de combatentes destinados a lutar na guerra platina. O Exército brasileiro contava com poucos quadros e que não possuíam treinamento adequado para combaterem num conflito bélico daquela magnitude. A primeira saída foi o recrutamento das forças policiais da Guarda Nacional e enviá-las para o front, seja na posição sul, navegando os rios Paraná e Paraguai em direção ao país inimigo, seja na posição oeste, adentrando a província do Mato Grosso por vias terrestres com o objetivo de repelir as forças inimigas que já haviam controlado parte significativa do sul da província mato-grossense.

Contudo, as deserções em massa de soldados passaram a ser um grande obstáculo que dificultava os confrontos contra as tropas paraguaias. Além do mais, a falta de suprimentos somado às efemérides causadas por doenças, os longos e difíceis trajetos, a fome e a total falta de planejamento e estrutura logística, fez com que houvesse um grande desabono no efetivo militar nacional. Inúmeros agentes da Guarda Nacional fugiam do alistamento e buscavam alternativas que não os fizesse arrolar para os quadros do Exército. Quando recrutados, muitos recorriam à deserção como forma de fugir dos aterrorizantes relatos que viam dos fronts militares. Mesmo com a criação do estatuto dos Voluntários da Pátria no ano de 1865, tendo o imperador Dom Pedro II o primeiro agente a se alistar no voluntariado como forma de estímulo ao furor patriótico, o problema com a falta de efetivo militar para a guerra ainda era um forte incômodo.

Não obstante, as forças políticas do Império se viram forçadas a discutir o uso de pessoas escravizadas, alforriadas, livres e libertas do trabalho escravo para comporem as fileiras do Exército nacional na guerra. O arrolamento da população negra e parda que se encontrava nas quatro condições citadas acima, ocorreu de forma incisiva e foi marcada por inúmeras contradições que ocasionariam diversos conflitos internos.

É preciso destacar que a economia do Império era praticamente agrária e fortemente dependente da mão de obra escrava. Os setores agrários inseridos na matriz agroexportadora e também da produção agropecuária para o mercado interno, utilizavam o trabalho cativo como modelo econômico. Apesar de a escravidão de pessoas ter diminuído ao longo da segunda metade do século XIX por conta da resistência dos escravizados, da ação de abolicionistas e da pressão inglesa, as oligarquias provinciais, compostas por latifundiários escravagistas, investiram fortemente pela manutenção da propriedade privada cativa. Logo, as divergências entre os fazendeiros escravistas e os recrutadores das forças armadas imperiais causaram sérios problemas para a incorporação destes grupos nas linhas de combate. O Império estava envolto

num dilema a ser resolvido: **como engrossar as fileiras do Exército com o recrutamento de escravizados, alforriados, livres e libertos e atender à demanda de mão de obra dos setores econômicos que dependiam da mão de obra escrava?**

A discussão foi parar no âmbito do Poder Legislativo da política imperial que era dominada pela bipolaridade partidária entre os partidos Conservador e Liberal. Ambos partidos representavam as elites fundiárias escravistas, sobretudo o Conservador. Apenas o partido Liberal contava com membros que representavam setores médios da população, profissionais liberais e alguns abolicionistas. É de presumir que a manutenção da propriedade privada cativa estava muito bem representada nas deliberações do Poder Legislativo. Contudo, o Poder Executivo, representado pelo imperador Dom Pedro II e o seu Conselho de Estado, ansiavam pelo recrutamento urgente por conta da emergência militar em efetivar mais soldados na guerra externa.

Em meio às discussões que ocorriam no campo político, o arrolamento foi sendo efetivado sob diversas maneiras, como o recrutamento forçado, a desapropriação, a compra, o aliciamento e a negociação. Muitos escravizados tiveram a percepção de que a nação necessitava de seus serviços militares na guerra e passaram a negociar suas condições existenciais, seja com os senhores escravocratas ou com os recrutadores. Por isso, entende-se que o protagonismo dos escravos da sociedade imperial desconstrói a ideia de que o cativo fora recrutado para a guerra contra o Paraguai apenas de forma forçada e passiva, sem apresentar oposição e resistência. Convém pensar que este segmento social soube fazer a leitura política da situação e utilizá-la em seu benefício, da mesma forma que usava a relação “paternalista” com seus proprietários para escapar ao arrolamento ordenado pela Coroa. As negociações e barganhas ocorriam e muitos souberam utilizar o momento como oportunidade para vislumbrar a conquista de benefícios próprios.

Dentro dos segmentos de escravizados que foram recrutados para os campos de batalha, contava-se primeiramente com os cativos oriundos das ordens religiosas e os da Nação. Um contingente significativo foi desapropriado a fim de incorporá-lo no efetivo militar que necessitava de soldados nas linhas de combate. Entretanto, a natureza violenta da guerra contra o Paraguai exigia uma reposição mais numerosa de combatentes, fato que forçou a burocracia imperial a apelar cada vez mais aos cativos que eram propriedade privada dos senhores escravistas. Conselheiros de Estado sugeriram um decreto legislativo que obrigava a doação de 10% do número de escravizados por parte de cada escravocrata, seguido de uma indenização como forma de suprir os prejuízos causados pela cedência da carta de alforria.

Essa política de desapropriação cativa promovida pelo governo imperial, movimentou o mercado escravocrata e provocou um aumento considerável no preço pago a cada escravizado. Pequenos proprietários escravistas que contavam com menor número de cativos capitalizaram sobre essas vendas, bem como os aliciadores que agiam de forma dupla, incentivando a fuga e o alistamento voluntário, tanto com a persuasão sobre outros proprietários que acabavam vendendo seu efetivo de escravizados para o Império.

Outro fator de importante análise consiste em compreender os diversos mecanismos que membros da aristocracia, senhores escravocratas e latifundiários enriquecidos utilizaram para escapar das obrigações na guerra. O furor patriótico destes senhores deu lugar à manutenção da própria integridade física, enviando pessoas escravizadas como forma de compensar seus serviços militares para com a nação.

Ademais, a partição de escravizados, alforriados livres e libertos na guerra contra o Paraguai foi um fator decisivo que abonou o efetivo militar das tropas nacionais naquela contenda internacional. É de conhecimento dos historiadores que as quatro nações envolvidas no conflito, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, contavam com soldados negros em seus quadros militares. Porém, destaque maior ocorreu nas fileiras militares brasileiras, visto que o contingente populacional do Império era majoritariamente superior ao das nações vizinhas. A figura do “soldado comum” nas tropas brasileiras era corriqueira desde o período posterior à independência (1822), com um grande efetivo de praças negros livres e libertos utilizados nos quadros do exército Brasileiro, até mesmo na Guarda Nacional.

Imagem 20 - Retrato do Tenente Marcolino José Dias, um escravo liberto, filhos de negros africanos. Alistou-se no Regimento dos Zuavos Baianos em que participou de inúmeros combates como o cerco de Uruguaiana e a decisiva Batalha de Tuiuti



Fonte: Doratioto, 2002

A população brasileira da época contava com cerca de 9 milhões de habitantes, sendo que, aproximadamente, 1,5 milhão eram pessoas escravizadas. A população negra e parda livre era superior aos números da população negra e parda escravizada. Conforme aponta o historiador Vitor Izecksohn, em entrevista concedida para a TV Escola no documentário *A última Guerra do Prata*:

O exército de linha, na base, representava os setores mais pobres da população do Império. Estes setores já eram, em sua maioria afrodescendentes. Os números de escravos libertos devem ter girado em torno de 10 a 15 mil indivíduos. Oficialmente são 7 mil e, na verdade, uma parte relevante desses indivíduos veio das próprias casas imperiais, o que se conseguiu foi, de certa forma, acabar com a figura do escravo da Nação que estava ali presente, ou seja, do escravo público. A contribuição privada foi muito pequena (IZECKSOHN, 2014, APUD. TV ESCOLA)

Grande parte da população negra enviada para a guerra assentou-se nas fileiras das forças terrestres, mais precisamente o Exército Imperial. Naquele período, servir nas tropas

desta instituição caracterizava menor prestígio social comparado à Armada Imperial. Severos castigos físicos e péssimas condições de trabalho faziam parte do cotidiano da soldadesca que assentava na caserna. As funções degradantes e mais difíceis como abrir valas para os mortos, a limpeza de latrinas, transporte de víveres, suprimentos e munições, ficariam sob a incumbência dos soldados negros. Contudo, mesmo diante de severos obstáculos, dificuldades e adversidades em participar de uma guerra que não era deles, os negros do Exército imperial desempenharam papel crucial durante as batalhas contra as tropas inimigas, fazendo de sua participação ponto fulcral para o desenrolar exitoso do conflito.

Imagem 21 - Destaque de um soldado negro presente na obra A Batalha do Avaí, de Pedro Américo



Fonte: SCHWARCZ, Lilia Moritz. A Batalha do Avaí: a beleza da barbárie –a Guerra do Paraguai pintada por Pedro Américo. São Paulo: Sextante Artes, 2013.p.139-140

Em um país escravista e economicamente dependente da mão de obra cativa, o futuro da nação e do próprio governo imperial ficou severamente marcado pelo protagonismo da população negra escravizada, alforriada, livre e liberta. O protagonismo da população negra e parda na guerra travada contra o Paraguai, seja ela escravizada ou livre, representou um divisor de águas na história do Brasil. A partir dos desdobramentos do período pós-guerra, essa mesma população passaria a encorpar os movimentos civis que reivindicavam emancipação dos escravizados, culminando, posteriormente, na assinatura da Lei Áurea de 1888, abolindo a escravidão em solo brasileiro. Outra ação resultante do protagonismo da população negra brasileira.

CAPÍTULO 6. A CAMPANHA DA TRÍPLICE ALIANÇA EM SOLO PARAGUAIO: A SANGRENTA (E LONGA) GUERRA.

As ofensivas das forças militares da Tríplice Aliança em solo paraguaio enfrentavam diversos obstáculos e demandavam ações nas quais as tropas não estavam devidamente preparadas. Em primeiro lugar, a logística terrestre imputava severos obstáculos em que seria praticamente impossível atacar por terra. O território do país inimigo era completamente desconhecido e uma eventual investida pelo Mato Grosso estava descartada devido ao bloqueio da navegação do rio Paraguai pelo exército lopizta. O meio mais viável seria alcançar o Paraguai mediante a ação da Armada Imperial, a mais poderosa da América do Sul. Subindo o rio Paraná, os aliados planejavam chegar até a foz do rio Paraguai na região de Paso de Pátria, sob o comando dos almirantes Barroso e Tamandaré.

Outro problema consistia nas desconfianças existentes entre os chefes militares. O comandante das forças da Tríplice Aliança, o presidente argentino Bartolomé Mitre, gerava suspeitas nos comandantes da Armada Imperial.

Entre outros problemas a serem enfrentados pelos aliados, estavam nas incertezas e diferenças geradas pelos comandantes, a falta de suprimentos, a fome e as grandes baixas causadas pelas doenças. Em dados gerais, a inanição, as doenças (sobretudo a cólera), dizimavam grande parte dos soldados, muito mais do que os combates.

Isso colocava o Exército Paraguaio em situação privilegiada, pois além de possuir a vantagem de estar na posição defensiva, lutava dentro do seu território que o conhecia com destreza, diferentemente das forças inimigas, e contava com uma sólida gestão de comando (o que endossava ainda mais a resistência e a dedicação dos seus soldados em estarem combatendo forças inimigas invasoras).

O teatro de operações passou a ser posicionado em batalhas aquáticas começando com a grande Batalha do Riachuelo, ocorrida no dia 11 de junho de 1865, próximo a Corrientes na Argentina. O presidente paraguaio, Francisco Solano Lopez, atacou navios da Esquadra Imperial na tentativa de manter a navegação do rio Paraná aberta para o abastecimento de seu país. Mais moderna e melhor equipada, a Marinha Imperial conseguiu reverter o ataque e derrotou os paraguaios. Essa derrota custou muito caro às forças de Solano Lopez, que teve praticamente toda a sua esquadra naval destruída. Apesar deste feito vitorioso com pouco mais de sete meses de guerra, a Guerra da Tríplice Aliança estava apenas começando.

Com a navegação do rio Paraná bloqueada pela Armada Imperial, o destino do Paraguai estava selado a recuar. As tropas que se encontravam em Corrientes regressaram em clara

manobra de defesa. Não tardou para os aliados implementarem um plano de ataque e invasão ao Paraguai.

Em abril de 1866, 60 mil homens do Exército Aliado cruzaram o rio Paraná numa só noite em direção ao Paraguai após bombardearem a fortaleza de Itapiru. A logística no terreno era de difícil acesso, o que dificultava a locomoção por conta da vegetação espessa e pantanosa da região de Estero Bellaco. Foi na cidade de Paso de Pátria que ocorreu a primeira batalha da Guerra da Tríplice Aliança em solo paraguaio. Estacionadas na região no acampamento de Tuyuti, Francisco Solano Lopez ordenou um ataque surpresa no dia 24 de maio de 1866. Contudo, em menor número, as tropas paraguaias amargaram uma derrota com baixas inestimáveis de mais de 6 mil combatentes e 6 mil feridos, defronte às 4 mil baixas do lado dos Aliados. Conforme aponta os arquivos do Exército Brasileiro:

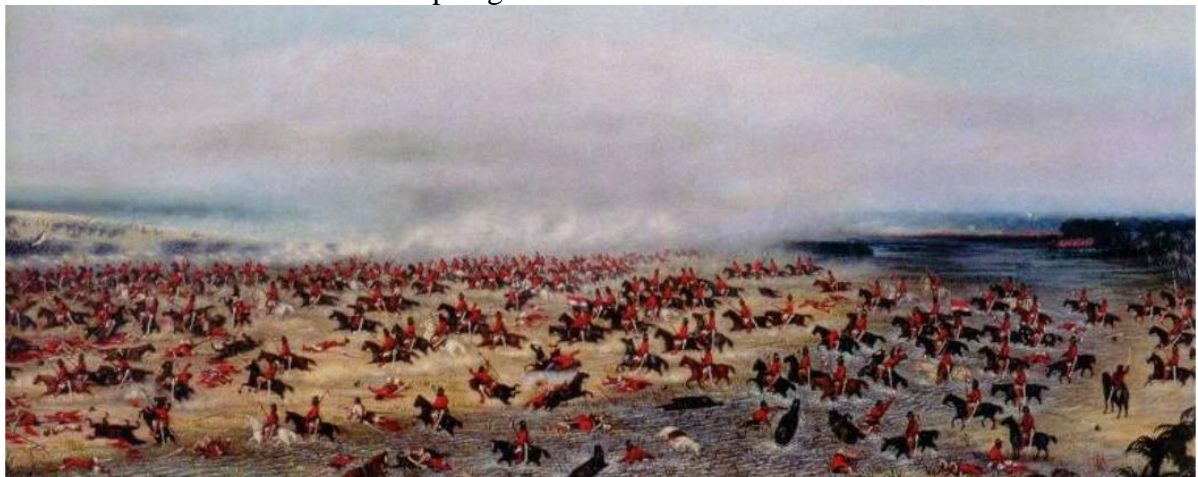
O Exército Aliado apresentou nessa batalha 32 mil homens, sendo 21 mil brasileiros, sob o comando do General Osório, então Barão de Herval, 10 mil argentinos e 1.200 orientais. O General Mitre comandava os argentinos e era ao mesmo tempo o General em Chefe dos Exércitos Aliados; o General Venâncio Flores dirigia os orientais e tinha às suas ordens algumas forças destacadas do Exército Brasileiro e do Argentino [...] Contra os brasileiros e orientais, o ditador López lançou 18 mil homens, em três Divisões, comandadas pelo General Barrios, Coronel Díaz e Tenente-Coronel Marcó; contra os argentinos, a Divisão do General Resquín, composta de 6.300 homens [...] A derrota do ditador López foi completa. Ficaram no campo seis mil paraguaios mortos e 370 prisioneiros, e entraram para os seus hospitais sete mil feridos. Foram tomados pelos brasileiros quatro canhões, duas bandeiras e um estandarte; pelos orientais, uma bandeira; pelos argentinos, três estandartes. Os orientais perderam a bandeira de um dos seus batalhões; e os argentinos, dois estandartes de cavalaria. A perda do pessoal no Exército Aliado foi de 3.913 mortos e feridos, sendo brasileiros 3.011, argentinos 606 e orientais 296. O principal esforço inimigo foi dirigido contra a Divisão do General Antônio de Sampaio, que por isso sofreu grandes perdas. Sampaio foi ferido mortalmente e faleceu em viagem para Buenos Aires (QUARTEL GENERAL DO EXÉRCITO. 2018)

Imagem 22 - Soldados uruguaios fotografados numa trincheira durante a Batalha de Tuyutí/Paraguai. Abril de 1866. Fotografia da empresa uruguaia Bates & Co



Fonte: Folha de São Paulo.

Imagem 23 - Obra do pintor argentino Cândido López que retrata a Batalha do Tuiuti ocorrida em solo paraguaio no mês de maio de 1866



Fonte: Folha de São Paulo

Diante da impactante derrota sofrida pelos paraguaios na Batalha de Tuyutí, as forças aliadas conjecturaram uma guerra rápida até a tomada de Assunção com a rendição de Francisco Solano Lopez. O presidente paraguaio tentou negociar um acordo de paz com o presidente argentino Bartolomé Mitre, na polêmica entrevista de Yatayti-Corá, malogrando êxito após

veementes recusas de Brasil e Uruguai. As duas nações, sobretudo o Império do Brasil, reivindicavam uma rendição incondicional dos paraguaios, algo descartado por Solano Lopez. A derrota de Tuiuti significou a liquidação da última grande força militar paraguaia após as significativas baixas em Uruguiana e no Riachuelo. Por essa lógica, os líderes aliados acreditavam que o líder paraguaio aceitaria as imposições vencedoras na negociação da paz e aceitasse o armistício sem recorrer ao artifício da barganha. No entanto, após outras batalhas vencidas pela Tríplice Entente, a situação Aliada começaria a ficar complicada perante a opinião pública a partir do moroso estacionamento no Acampamento de Tuiuti. Em setembro de 1866, a locomoção Aliada por vias terrestres ficou paralisada devido à impossibilidade de atravessar as regiões pantanosas que circundavam as rotas até Assunção. Seria necessário avançar pelo rio Paraguai e enfrentar as grandes fortalezas de Curuzu, Curupaity e a mais imponente, Humaitá.

As desconfianças dos comandantes brasileiros para com o comandante da Tríplice Aliança, Batolomé Mitre, ficaram mais acentuadas quando este último ordenou um ataque frontal da Esquadra Imperial, principal diferencial dos Aliados na guerra, à fortaleza de Humaitá. O almirante Tamandaré suspeitava das intenções do líder argentino e presumia que ele planejava o enfraquecimento das forças militares brasileiras após o término da guerra contra o Paraguai. Tais desentendimentos fizeram com que a defesa paraguaia ficasse cada vez mais sólida, enquanto que a ofensiva Aliada passasse por momentos que colocariam em xeque suas recentes exitosas campanhas.

Apesar das diferenças entre os comandantes, o avanço Aliado foi efetivado pela via aquática com ataques a Curuzu e Curupaity. Contudo, a campanha de Curupaity marcou uma desastrosa ação das forças da Tríplice Aliança contra as posições paraguaias, quando estas massacraram os combatentes Aliados. A derrota em Curupaity repercutiu de forma muito negativa nos veículos de imprensa do Rio de Janeiro e de Buenos Aires, levando a opinião pública a questionar cada vez mais a duração da guerra, seus altos custos e as grandes forças de mobilização da população civil.

Os ecos da derrota de Curupaity reverberou na troca do comandante da Tríplice Aliança. Bartolomé Mitre deixou o comando para o estabelecimento do Marquês de Caxias na chefia das tropas Aliadas. O presidente argentino se retirou para combater revoltas provinciais internas. Nos meses finais de 1866, Caxias assumiu a liderança da Tríplice Aliança e impôs severa disciplina aos seus combatentes, repôs as perdas e efetivou treinamentos no próprio front de batalha. Manteve as tropas estacionadas no Acampamento de Tuiuti durante mais de um ano com o objetivo de treinar a soldadesca. O acampamento cresceu e se tornou uma cidade com

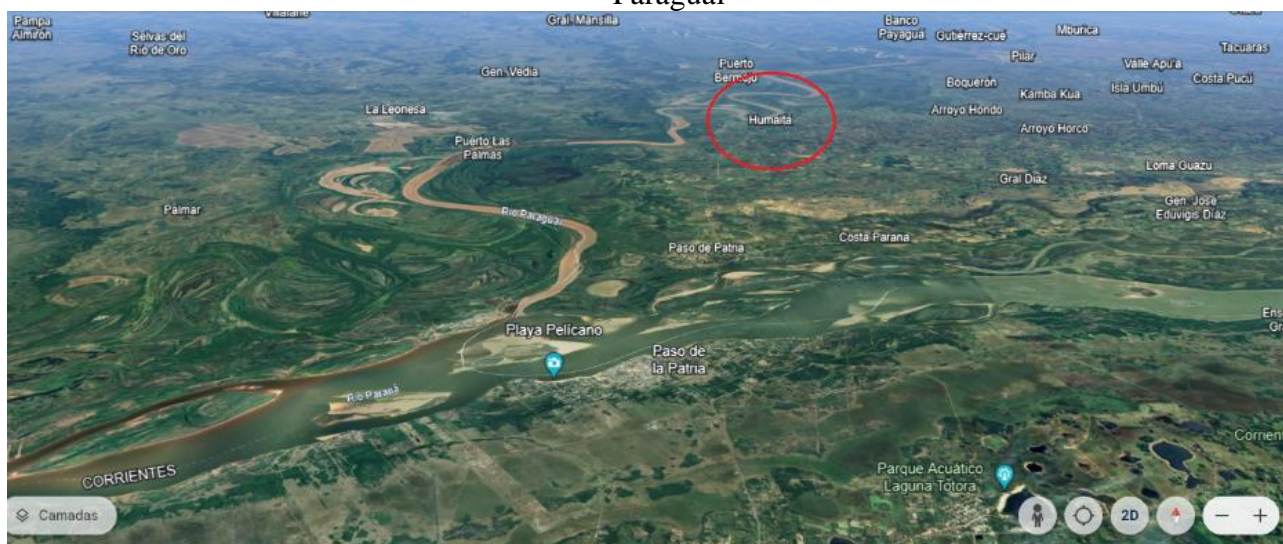
complexa estrutura comercial, financeira e assistencial. Muitas mulheres acompanhavam seus esposos militares e desempenhavam funções primordiais como combatentes, enfermeiras, cozinheiras, comerciantes, etc. No caso paraguaio, elas acompanhavam os homens nos campos de batalha, enquanto que outras ficavam responsáveis por gerirem as atividades urbanas e rurais, respondendo pelas forças de trabalho da economia daquele país.

Apesar de, na época ser um senador do Partido Conservador, oposição da situação representada pelo Partido Liberal, Caxias superou as divergências internas entre liberais e conservadores ao acatar a convocação dos primeiros para comandar as forças Aliadas na guerra contra o Paraguai.

No mês de julho de 1867, Caxias ordenou a movimentação das tropas Aliadas ao cercar o último bastião da defesa paraguaia até Assunção, representada pela grande fortaleza de Humaitá. A bateria de canhões paraguaios desempenhou forte resistência à Armada Imperial munida de navios e encouraçados mais equipados, modernos e fortalecidos. Após intensas batalhas marcadas pela forte resistência paraguaia, as tropas Aliadas conseguiram transpor a fortaleza e tornaram aberta a navegação do rio Paraguai até Assunção, em fevereiro de 1868.

O teatro de operações na batalha de Humaitá exigiu das tropas Aliadas manobras complexas e extremamente estratégicas defronte às posições da resistência paraguaia.

Imagem 24 - Foto de satélite que ilustra a região da antiga fortaleza de Humaitá, nas proximidades da confluência do rio Paraguai com o rio Paraná, na fronteira entre Argentina e Paraguai



Fonte: Google Earth (edição realizada pelo autor)

Localizada numa curva acentuada de 90° a leste subindo o rio Paraguai, cercada por uma região pantanosa quase intransponível para o meio de locomoção terrestre, a fortaleza de Humaitá representava um grande desafio para a ofensiva das forças da Tríplice Aliança. Objetivando o melhor conhecimento do território e localizar com maior precisão o posicionamento das forças resistentes, antes mesmo de Batalha de Humaitá, Caxias empregou o uso de balões para fins de observação sobre o estabelecimento geográfico do Exército Paraguaio.

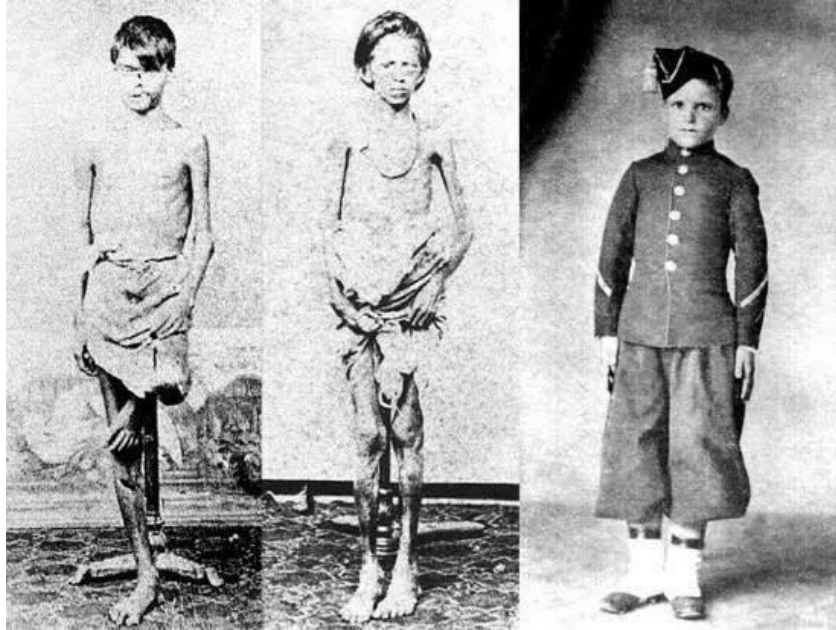
Consumada a Passagem de Humaitá, as tropas aliadas ocuparam Assunção em janeiro de 1869 sem encontrar forte resistência. A capital paraguaia encontrava-se desguarnecida na sua defesa após Francisco Solano Lopez ter evacuado o que sobrava do seu exército para a região das Cordilleras, localidade próxima às áreas litigiosas no Sul de Mato Grosso. Assunção, praticamente deserta, foi tomada e saqueada.

Após a tomada da capital e a fuga do presidente paraguaio para o interior de seu país, o comandante Caxias prezou pelo fim do conflito e pleiteou sua saída alegando motivos de saúde. Entretanto, a cúpula imperial tratou como obsessão a captura de Lopez o que desencadeou numa caçada totalmente trágica para o que restava da resistência paraguaia. O imperador Dom Pedro II nomeou seu genro, Conde D'Eu, para o comando das tropas diante da saída de Caxias.

A partir de Assunção, as forças Aliadas, que naquela altura eram majoritariamente compostas por tropas brasileiras, deixou o rio Paraguai e se embrenhou no interior do país numa caçada implacável a Solano Lopez. A expectativa do Exército Imperial era de uma ação eficaz a curto prazo para pôr fim à guerra que já desgastava a imagem do Império devido aos longos anos de sangria que se arrastavam. Contudo, mesmo após a queda de Assunção, a guerra levaria mais tempo e selava de forma trágica o destino dos combatentes da linha de frente da resistência paraguaia. Em meio à perseguição ao presidente paraguaio, o que restava do seu exército era composto por idosos, mulheres, crianças e adolescentes.

Em um dos enfrentamentos mais trágicos desta fase final do conflito, destaca-se a Batalha de Campo Grande ou *Acosta Ñu*, ocorrida no dia 16 de agosto de 1869. O morticínio de crianças e adolescentes paraguaios pelas armas imperiais foi tão traumático que a data passou a designar o Dia da Criança naquele país.

Imagem 25 - Fotos que ilustram crianças paraguaias prisioneiras após combaterem as forças imperiais durante a Batalha de *Acosta Ñu*, no dia 16 de agosto de 1869



Fonte: TV Escola, 2014

Relatos dessa trágica batalha ficaram registrados em diários de soldados do Exército Brasileiro, como o de Dionísio Cerqueira:

O campo ficou cheio de mortos e feridos dos inimigos, entre os quais, causavam-nos grandes pena pelo avultado número dos soldadinhos cobertos de sangue com as perninhas quebradas, não tendo alguns ainda atingido a puberdade. Como eram valentes para o fogo os pobres meninos! Que luta terrível aquela entre a piedade cristã e o dever militar. Os nossos soldados diziam que não dava gosto a gente brigar com tanta criança (TV ESCOLA, 2014. Apud CERQUEIRA)

A perseguição ao líder paraguaio virou o ano de 1869 e passou para o ano de 1870. No dia 01 de março de 1870, Francisco Solano Lopez foi localizado nas imediações de Cerro Corá, 454 quilômetros a noroeste de Assunção. Após sua última batalha, foi morto por tropas brasileiras e assim findava, de forma trágica, a Guerra da Tríplice Aliança.

Tabela 2 - Tabela com dados sobre o número de mortos das quatro nações envolvidas na Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870)

AS BAIXAS DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)		
PAÍS	EFETIVO UTILIZADO NA GUERRA	NÚMERO DE BAIXAS
ARGENTINA	30.000	18.000
BRASIL	139.000	50.000
PARAGUAI	77.000 ²	150.000/300.000
URUGUAI	5.583	3.120

Fonte: Doratioto, 2002

² Efetivo militar sem levar em consideração os milhares de civis que foram arrolados para os campos de batalha.

CAPÍTULO 7. AS CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA DA TRÍPLICE ALIANÇA (1864-1870)

Findada a guerra, o encerramento foi muito celebrado no Rio de Janeiro, em Buenos Aires e Montevideu. No entanto, a população paraguaia nada tinha a comemorar. Alguns historiadores estimam a população paraguaia antes da guerra entre 450.000 e 500.000 habitantes. Censos de 1870, contabilizaram uma população de 200.000 paraguaios, destes, apenas 28 mil eram homens adultos. Com a economia devastada, o processo de reconstrução paraguaia levou décadas com as mulheres na dianteira no trabalho comercial e na agropecuária. Além disso, sob o intermédio do diplomata José Maria Paranhos, o Império do Brasil fez com que o Paraguai abdicasse de vez das terras litigiosas no Sul do Mato Grosso. Na sua porção oeste, foi cedido as fronteiras até o rio Pilcomayo para a Argentina. Porém, após a ruptura do Tratado da Tríplice Aliança em 1872, Paranhos conseguiu com que a influência argentina sobre o Paraguai fosse repelida com a instalação de um governo paraguaio pró-Brasil, impedindo a perda de seus territórios do Chaco para a Argentina.

No cenário brasileiro, a situação do Império era de puro descrédito. Os esforços de guerra comprometeram seriamente as finanças públicas afetando severamente o orçamento público. As dívidas contraídas mediante capitais ingleses cresceram vertiginosamente, o que levou a desagradáveis medidas de austeridade que tornariam cada vez mais impopular o governo de Dom Pedro II. O Império foi ineficaz em canalizar esses esforços bélicos para a transformação da economia na modernidade industrial do final do século XIX. Dependente dos capitais britânicos, o Brasil após da Guerra contra o Paraguai continuava rural, agroexportador, escravista, desigual e com enormes dívidas financeiras.

As estimativas de soldados brasileiros enviados ao front contabilizam cerca de 139 mil soldados, com baixas girando em torno de 58 mil combatentes e civis. Para o Exército, a guerra significou a profissionalização de seu efetivo e uma fissura ideológica para com o Império. Antes, obedecia-se ao imperador. Depois da guerra, o dever militar era prestado à pátria.

O Império não construiu um sentimento nacional na população pobre do soldado comum brasileiro, responsável por combater o inimigo. A população parda e negra, livre e liberta, a responsável majoritária em ceder forças humanas para o teatro de operações da guerra, ficou invisibilizada durante décadas até mesmo quando os republicanos da República Velha passaram a enaltecer a memória da guerra contra o Paraguai. Os espaços de memória, monumentos, estátuas, pinturas e imagens só tinham lugar para os grandes nomes. Contudo, a utilização em massa da população parda e negra, livre e liberta nas tropas brasileiras, evidenciou as entranhas contraditórias da política imperial e mostrou fragilidades na sua estrutura econômica. O

crescimento de clubes e do movimento abolicionista foi fruto direto dessas vicissitudes da Guerra da Tríplice Aliança.

Durante os anos de guerra, grande parte do abastecimento alimentício era fornecido por comerciantes e produtores argentinos, que obtiveram enormes lucros financeiros no decorrer da contenda. O enriquecimento da burguesia portenha aqueceu o mercado interno, fator potencializado pelos capitais investidos do setor agropecuário. Outra consequência da guerra para a Argentina foi a consolidação de seu Estado-nação com a consumação da centralização política em Buenos Aires, unida por uma causa nacional após o estouro do conflito.

Conforme apontam historiadores uruguaios, a situação no Uruguai foi a mais confortável. As lutas internas entre Blancos e Colorados foram cessadas com a supremacia destes últimos com o governo de Venâncio Flores. Houve investimentos na modernização do país a partir dos capitais estrangeiros somados à produção agropecuária. Esse cenário favoreceu a consolidação do seu Estado Nacional, findando as disputas partidárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. **Bravos Guerreiros**. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 23 abr. 2008

ALTMANN, **Helena**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukapánavo: O despertar do povo Terena para seus direitos. Movimento Indígena e conflito político**. 1. Ed. – Rio de Janeiro, 2020.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Reflexões sobre o ensino de História**. *Estudos Avançados* 32 (93), 2018, p. 127-149.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **LDB - LEI Nº 9394/96, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E ECULTURA. **A última guerra do Prata**. TV Escola. Digitallcine. Brasília, 2014.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas**. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 16, n.32, p. 103 –120,set./dez. 2015

BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. – (Biblioteca Básica).

CANDAU, V.M. . **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonial: temas insurgentes**. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l], v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORRADINI, Cirlene Moreno. **Os Guaikuru-Kadiwéu no contexto da Guerra do Paraguai: Fronteiras, relações interétnicas e territorialidade**. Dissertação de Mestrado. Maringá/2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1971 à Lei 10.639 de 2003**.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra: nova história sobre a Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIORAVANTE, Antônia Cristina Rocha. **Fontes historiográficas como instrumento didático para o ensino de história regional em Mato Grosso do Sul: em pauta a Ditadura civil-militar**. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020. Campo Grande, MS: UEMS, 2020. 160.p.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **A história do ensino de História: objeto, fontes e historiografia**. História & ensino de história. História &... reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 15–28.

_____, Thais Nívia de Lima e. **Exaltar a pátria ou formar o cidadão**. História & ensino de história. História &... reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c. p. 37–71.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação**. Cartografias da pesquisa em ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 143–161.

GEFEM. **Referencial Curricular de Ciências Humanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**. 2021.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MAESTRI, Mario. **A Guerra Contra o Paraguai: História e Historiografia: Da instauração à restauração historiográfica [1871-2002]**. Revista Digital Estudos Históricos, ISSN- e 1688-5317, nº. 2, 2009.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil** / Josimeire Medeiros Silveira de Melo; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade. O lado mais escuro da Modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 32 nº 94 junho/2017.

PEREIRA, Amílcar. **O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PROST, Antoine. **A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13–32.

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

SALLES, André Mendes. **Conhecimento escolar sobre a Guerra do Paraguai: construção de significados e identidades, no Brasil e no Paraguai, no século XXI.** Revista História Hoje, v. 9, nº 17, p. 110-136 – 2020.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências / Boaventura de Sousa Santos.** — 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. - CEBRAP nº.79 São Paulo Nov. 2007.

_____. Boaventura de Sousa. MENESSES, M.P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra. Almedina, 2009.

SOUSA, Jorge Prata de. **Escravidão ou morte: os escravos brasileiros na Guerra do Paraguai.** 3. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.

SQUINELO, A., & MARIN, J. **A ocupação de Mato Grosso durante a Guerra do Paraguai/ Guerra Guasu: antecedentes, conflitos, cotidiano, e desfecho.** Fronteiras e Histórias. A centralidade das margens e os usos do passado. Editora UFGD. P. 249-298. Dourados, 2023.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. **Em Matto Grosso invadido : (1866-1867) / Visconde de Taunay.** São Paulo : Melhoramentos, [1929].

_____, Alfredo d'Escagnolle. **Retirada da Laguna.** Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.