

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CAROLINA MINARDI DE CARVALHO

**DA FÉ SE VALEM OS BELICOSOS: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
SOBRE A CAVALARIA NAS CANTIGAS DE SANTA MARIA.**

Belo Horizonte/MG

2016

CAROLINA MINARDI DE CARVALHO

**DA FÉ SE VALEM OS BELICOSOS: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
SOBRE A CAVALARIA NAS CANTIGAS DE SANTA MARIA.**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Profissional em História Ibérica pelo Programa de Pós Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas.

Área de concentração: História Medieval.

Orientador: Prof.º Dr.º André Luis Pereira Miatello.

Belo Horizonte/MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação(CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Carvalho, Carolina Minardi de

Da fé se valem os belicosos: uma perspectiva educacional sobre a cavalaria nas cantigas de Santa Maria / Carolina Minardi de Carvalho. -- Alfenas/MG, 2016.

140 f.

Orientador: André Luis Pereira Miatello

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, 2016.

Bibliografia.

1. Idade Média. 2. Cavalaria. 3. Educação. I. Miatello, André Luis Pereira. II. Título.

CDD-940.1

CAROLINA MINARDI DE CARVALHO

**DA FÉ SE VALEM OS BELICOSOS: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL
SOBRE A CAVALARIA NAS CANTIGAS DE SANTA MARIA.**

A Banca examinadora abaixo-assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História Ibérica pelo Programa de Pós Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: História Medieval.

Aprovada em:

Prof.º Dr.º: André Luis Pereira Miatello
Instituição: UNIFAL/ UFMG

Assinatura: 

Prof.ª Dr.ª: Ana Paula Sampaio Caldeira
Instituição: UFMG

Assinatura: 

Prof.ª Dr.ª: Cristina Campolina
Instituição: UFMG

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Cláudio e Valéria, pela dedicação incondicional à realização de mais essa etapa de um sonho.

Ao professor André Miatello, que tão generosa e solidariamente acompanhou as etapas do trabalho, oferecendo uma orientação cuidadosa e me possibilitando transformar esse processo em um momento de grande aprendizagem.

Às professoras Ana Paula Sampaio e Cristina Campolina, pelas contribuições enriquecedoras durante a qualificação.

Ao professor Luiz Eduardo da Silva, pelas solícitas orientações sobre o objeto de aprendizagem.

Ao companheiro e sempre amigo Fábio Henrique, pela paciência e dedicação, e pelo fundamental suporte para os contornos finais do material didático.

Aos amigos de Alfenas, Mickaela, Milton, Éderson e Fernanda, pela acolhida calorosa e por amenizarem os momentos de tensão.

À amiga Leda Letro, pelas contribuições ao projeto e pelo enriquecimento das perspectivas educacionais.

Ao Nito, à Teca e à Nonna, pela compreensão, pelos estímulos e pelos socorros em horas de sufoco.

Aos membros do *Damas*, à Mariana Mayrink e a todos os amigos que contribuíram com correções, sugestões, críticas e perspectivas que tornaram possível a conclusão desse trabalho.

RESUMO

Articulando a pesquisa histórica com reflexões sobre a Educação e sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino de História, o presente trabalho buscou compreender as figuras cavaleirescas presentes nas Cantigas de Santa Maria através da análise de textos e iluminuras extraídos dessa documentação. Buscou-se compreender aspectos das relações políticas e sociais da cavalaria durante período afonsino, sendo delimitados perfis cavaleirescos encontrados nas análises. Em conjunto com a dissertação, foi produzido um material didático virtual, destinado a atualizar professores sobre aspectos da História Medieval e a estimular perspectivas e abordagens não usuais para as práticas docentes.

Palavras-chave: Cavalaria; Cantigas de Santa Maria; Práticas Educativas.

ABSTRACT

Articulating historical research with reflections on education and the use of Information and Communication Technologies to the teaching of history, this study sought to understand the knightly figures present in the “Cantigas de Santa Maria” through analyzing texts and illuminations extracted from this documentation. It was sought to understand aspects of social and political relations of Chivalry during Afonso X’s period, being delimited Chivalrous profiles found in the analysis. Together with the dissertation, a virtual teaching material has been produced, designed to update teachers on aspects of medieval history and to stimulate unusual perspectives and approaches to teaching practices.

Keywords: Chivalry; Cantigas de Santa Maria; Teaching Practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
1.1 Apresentação da proposta:.....	07
1.2 Sobre a pesquisa histórica:.....	12
1.3 Sobre as referências bibliográficas:.....	15
2. OS ASPECTOS HISTÓRICOS E HISTORIGRÁFICOS:.....	27
2.1 Considerações políticas sobre o reinado de Afonso X:.....	27
2.2 A produção trovadoresca no reinado de Afonso X:.....	32
2.3 Apontamentos historiográficos gerais sobre a cavalaria:.....	34
2.4 Apontamentos sobre a cavalaria afonsina:.....	42
3. A ANÁLISE DAS CANTIGAS DE SANTA MARIA:.....	50
3.1 As Imagens Medievais e as Iluminuras nas Cantigas de Santa Maria:.....	50
3.2 Cantiga 63 – Quen bem sérv' a Madre do que quis morrer:.....	53
3.3 Cantiga 165 – Niun poder deste mundo:.....	63
3.4 Cantiga 207 – Se óme fezér de grado:.....	74
4. ASPECTOS EDUCACIONAIS:.....	81
4.1 Reflexões sobre a Educação e o ensino de História:.....	81
5. TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO:.....	96
5.1 Relações entre as Tecnologias, a Educação e a Sociedade:.....	96
6. O DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL:.....	110
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	115
8. ANEXOS:.....	117
8.1 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 01/ Aula 01:.....	117
8.2 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 02/ Aula 01:.....	120
8.3 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 02/ Aula 02:.....	124
8.4 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 03/ Aula 01:.....	126
REFERÊNCIAS:.....	132

1. INTRODUÇÃO:

1.1 Apresentação da proposta:

As demandas educacionais, hoje, caminham no sentido de uma modernização das abordagens e dos recursos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, colocando o uso de tecnologias num patamar de destaque. O ensino de História, que ainda explora muito pouco os potenciais dessas tecnologias, pode ser bastante enriquecido por elas quando elaborado com vistas a proporcionar maiores diálogos entre os conhecimentos produzidos nas escolas superiores e básicas. Pode, também, se beneficiar de forma muito marcante da aproximação que essas tecnologias proporcionam com as linguagens e vivências dos alunos, acentuando sua relevância e ampliando suas possibilidades.

O presente trabalho consiste num conjunto entre análises históricas e reflexões educacionais e tecnológicas que culminaram na elaboração de um objeto de aprendizagem virtual. O objetivo do desenvolvimento desse material é o de oferecer suporte a professores interessados em atualizar suas discussões e em estabelecer diálogos mais profundos entre suas práticas docentes e temáticas relacionadas à História Medieval que não são previstas pelos currículos básicos escolares. Essas temáticas poderão ser percebidas como novas possibilidades de abordagens que favorecem a construção do conhecimento histórico, abrindo espaço para aproximação de realidades hoje restritas às reflexões da esfera universitária.

O material assume a forma de um minicurso composto a partir de uma análise das Cantigas de Santa Maria¹. Nele serão utilizados textos, versões musicadas relidas a partir das fontes medievais e, principalmente, reproduções gráficas das iluminuras extraídas dessas cantigas, além da disponibilização de um conjunto de vídeo-aulas elaboradas a partir de discussões teóricas e da análise de figuras cavaleirescas representadas na documentação. Portanto, o esforço, aqui, é o de delinear intersecções entre a História Medieval da Península Ibérica e as formas tecnológicas disponíveis para uma abordagem educacional de seus aspectos, estimulando renovações no ensino de História via atualização dos professores.

Partindo da constatação de uma superficialidade das relações entre o saber produzido pelas universidades e aquele produzido nas escolas básicas brasileiras, os

¹ As Cantigas de Santa Maria são registros hispânicos do século XIII e serão explicados posteriormente.

questionamentos acerca das figuras cavaleirescas ibéricas começam a ganhar novas dimensões. Durante a elaboração do presente trabalho, a pretensão foi de buscar possíveis alternativas para viabilizar, em linguagens atuais e aproximadas da realidade da educação básica brasileira, um material que ressaltasse a importância da ampliação das perspectivas docentes em relação à História Medieval.

Condizendo com a proposta do Mestrado Profissional em História Ibérica, a elaboração do material pedagógico exigiu a seleção de um objeto de pesquisa histórica, através do qual se tornou possível delimitar uma forma de atuação prática para o ensino. Aos aspectos históricos se integraram as questões voltadas aos elementos educacionais propriamente ditos, exigindo ponderações sobre a relevância da temática selecionada para o desenvolvimento esperado das habilidades e competências relacionadas ao ensino básico, delimitadas pelo último Currículo Básico Comum de História (CBC), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas atuais pretensões de modificação curricular presentes na proposta preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Foram feitas considerações sobre as possíveis estratégias capazes de propiciar aos professores reflexões sobre perspectivas históricas diferenciadas das temáticas usuais para o ensino.

A notável discrepância existente entre os conhecimentos produzidos em meio universitário e aqueles abordados no ensino básico é fator comprometedor da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, tornando os conteúdos engessados e muitas vezes desatualizados, limitados em relação ao potencial de abrangência e desinteressantes por se desconectarem, comumente, das realidades compreendidas pelos alunos. Os conteúdos, frequentemente, aparentam figurar nos currículos escolares sem justificativas convincentes de suas contribuições para uma formação que, ainda, mantém características bastante utilitaristas.

Especialmente quando nos referimos ao ensino de História, enfrentamos dificuldades estabelecidas pela redução e simplificação dos conteúdos, assim como por influências nem sempre positivas exercidas por tendências historiográficas obsoletas na formação de professores e na produção dos livros e materiais didáticos. Por vezes, as abordagens se tornam restritas a perspectivas que desfavorecem um conhecimento mais amplo e conduzem a equívocos interpretativos que condensam as diversas realidades históricas em um bloco homogêneo e indistinto. Geralmente, o ensino de História Medieval consiste em uma série de simplificações e até mesmo em um significativo obscurecimento da riqueza de elementos valiosos para a compreensão da diversidade de

povos e culturas do período. Há uma acentuada carência de reflexões mais particulares e de maiores esforços no que concerne à superação das reduções de observação já consolidadas. Embora o Brasil produza, hoje, um elevado número de trabalhos acadêmicos baseados em investigações sobre a Península Ibérica, os conteúdos abordados em salas de aula do ensino básico são notavelmente desprovidos de atenção aos acontecimentos dessa região e impedem a compreensão, em âmbito escolar, da importância de sua história. A redução da abordagem dos livros didáticos à concepção do feudalismo, às cruzadas e a uns poucos elementos vinculados à política e economia consolidam imagens distorcidas da riqueza de elementos presentes em contexto medieval ibérico, potencialmente favorecedores de discussões de elevado caráter crítico.

Do ponto de vista pedagógico, é possível aproximar essa temática do ensino básico considerando-se que os métodos didáticos possuem melhor potencial de aproveitamento se abordados sob as formas de linguagens condizentes com aquelas pelas quais apreendemos o mundo quotidianamente. Nesse sentido, as análises através de iluminuras conferem ao trabalho um apelo visual capaz de contribuir para abordagens diferenciadas e inventivas. A atualização das práticas de ensino requer, também, que seja levada em conta a velocidade com que a inovação tecnológica atinge nossa realidade, bem como a crescente importância do ciberespaço para os sistemas de comunicação das novas gerações. Assim, a proposição de vídeo-aulas elaboradas a partir das análises dessas iluminuras apresenta grande potencial de suporte educativo. A internet e toda a gama de recursos por ela disponibilizados ganha cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, por vezes competindo com os horários das atividades quotidianas e por outras servindo de suporte facilitador das mesmas, pois representam a chance de rápido acesso à informação para sociedades que, cada vez mais, se sentem oprimidas pelo tempo. Levar os conteúdos, de forma descontraída, lúdica e atraente para esse ambiente em que muitos se sentem mais confortáveis pode ser uma estratégia vantajosa para a ampliação e renovação do processo educacional. Não é incomum perceber alunos que, antes de suas provas ou após explicações em sala de aula, lançam mão das vídeo-aulas como recursos de aprendizagem rápida, simplificada e abrangente. Também, professores recorrem a esses materiais para se inteirarem rapidamente a respeito de temáticas relevantes para suas práticas profissionais. Tratam-se de recursos auxiliares, capazes de complementar os aspectos abordados nos livros didáticos ou nas salas de aula e de oferecer novas perspectivas e novos temas que ampliam as concepções do ensino. Além disso, são recursos que podem ser acessados a qualquer momento, possibilitando a repetição, a

revisão e pausas que podem se mostrar benéficas para a aprendizagem. A elaboração desse tipo de material propicia o uso de uma linguagem informal e de fácil acesso, além de fortalecer a fixação dos conteúdos por meio do uso de imagens agregadas à voz.

O trabalho pretende contribuir para que professores possam observar elementos componentes das relações sociais do contexto histórico em foco, articulando as discussões elaboradas a partir desse recorte com a ponderação de estratégias que auxiliem no desenvolvimento do senso crítico de seus alunos a respeito de aspectos próprios de momentos históricos distanciados das realidades por eles conhecidas. Uma vez compreendidos os processos, que se estruturam sobre interesses de caracteres diversos, os alunos podem, em processo inverso, desconstruir suas imagens consolidadas, observando-as de forma mais crítica e exercitando suas capacidades de pensar a alteridade. A eles pode ser oferecida a oportunidade de construir uma visão mais complexa sobre a Idade Média, conhecendo formas de ação, emoção e pensamento, manifestações culturais, sociais e políticas de sociedades do passado.

Em relação à composição do objeto de aprendizagem, foram abordadas pelo menos três áreas do conhecimento, ou seja, a História, a Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação que, embora fossem interligadas e interdependentes, exigiram reflexões particulares para serem devidamente exploradas. Assim, nos procedimentos adotados, considerei a estruturação de etapas fragmentadas que, posteriormente, se uniram em seus resultados, possibilitando a conclusão e veiculação do material.

A pesquisa histórica conduziu toda a produção e assumiu o protagonismo na estruturação da estratégia de inovação pedagógica diante da pretensão de tornar relevante um conteúdo histórico desfavorecido (ou, mais precisamente, ignorado) pelas escolas básicas. Para localizar essa pesquisa histórica em sua dimensão pedagógica, portanto, foram necessárias reflexões de cunho educacional capazes de conduzir diagnósticos acerca das relações entre os diversos ambientes de ensino e aprendizagem. Uma vez considerados os elementos supracitados, foi preciso ponderar formas eficazes de promover, em âmbito prático, recursos que aproximassem as perspectivas do material às possibilidades concretas de utilização do mesmo pelos professores. E pensar na dimensão tecnológica das práticas de ensino, no entanto, impôs reflexões de caráter teórico que propiciassem uma visão crítica e mais consciente do uso de recursos midiáticos para além de suas dimensões recreativas e informativas extrapolando a transposição do conhecimento e estimulando a elaboração participativa do mesmo.

Ao serem concluídas essas etapas de especulação teórica, os trabalhos se voltaram para a execução efetiva do minicurso e de suas vídeo-aulas, ou seja, do objeto de aprendizagem em si, sendo a atenção direcionada aos processos de elaboração de roteiros, organização, gravação, edição e divulgação dos conteúdos, possibilitando a conclusão do trabalho proposto.

A elaboração da etapa referente às considerações educacionais se fundamentou nas referências bibliográficas e caminhou na direção de uma compreensão mais apurada das tendências curriculares que hoje influenciam as escolas brasileiras. Com base nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da proposta preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), foi possível compreender o ensino de História em relação àquilo que é previsto como desejável à formação dos alunos em todo o país. O conteúdo aqui abordado não consta, de forma direta, nos currículos escolares. Esse fato evidencia a necessidade de reflexões sobre as temáticas tratadas pelas escolas e a utilidade de ferramentas que possam contribuir para um alargamento das dimensões culturais abordadas pelo ensino. Visando possibilitar a inserção dessa proposta no ensino de forma imediata, ou seja, a despeito dos futuros (e necessários, embora ainda incertos) debates sobre as possibilidades de renovações curriculares, foram precisas adaptações, leituras mais flexíveis do objeto de estudo que conduziram a proposições relevantes para as demandas atuais. E as proposições caminharam, então, em sentido de inclusão dessa temática, através de recursos que permitem a professores a expansão de suas discussões, extrapolando o ambiente da sala de aula e as limitações dos livros didáticos.

No que diz respeito às tecnologias para o ensino, apontar recursos tecnológicos para exercitar através deles, práticas educativas mais condizentes com as demandas culturais da atualidade tem sido uma medida permeada por crescentes ponderações. Tendo como foco a abordagem de uma temática histórica, é pertinente tratar o uso de tecnologias para o ensino a partir de sua própria historicidade, afinal a compreensão contextualizada desses recursos pode nortear intervenções mais precisas e contundentes. Para isso, foram utilizadas as bases teóricas apreendidas na disciplina optativa do curso de História Ibérica, intitulada *Introdução às Tecnologias da Informação Comunicação nos Processos de Ensino e Aprendizagem*. Através das diversas referências elencadas durante o curso, foi possível entender, de modo breve e pontual, aspectos vinculados às origens, transformações, desempenhos, utilidades e adequações das tecnologias enquanto instrumentos elaborados a partir de sociedades que, paradoxalmente, se redefinem diante de seu uso.

A prática de desenvolvimento do material, por sua vez, consistiu na construção de três módulos do minicurso, elaborados com vídeo-aulas expositivas, textos e links de acesso a fontes complementares e atividades. Essa etapa exigiu que as fases anteriores fossem cumpridas. Isso porque foi a partir das considerações possibilitadas pelas primeiras etapas que se estruturaram os roteiros temáticos de cada aula e a escolha dos recursos utilizados na formulação do minicurso. Nos roteiros constam os conteúdos que, nos vídeos, foram expressos oralmente. E usando uma câmera doméstica, foram filmadas as breves comunicações, sendo alguns recursos digitais como a inclusão das iluminuras analisadas, por exemplo, agregados aos vídeos por meio de programas que melhor se adaptaram às necessidades imediatas.

Por fim, como medida de divulgação, o minicurso foi disponibilizado em um grupo do Facebook, pela facilidade de acesso e pela promoção de uma aproximação dos professores com uma mídia recorrente no cotidiano de seus alunos. Além disso, essa ferramenta possibilita a inclusão dos recursos em anexo e propicia espaços de debate para melhor aproveitamento prático do material. O grupo é intitulado *O Ensino de História e as Cantigas de Santa Maria*, e está aberto ao público para ser consultado a qualquer momento pelo link <https://www.facebook.com/groups/1796727420564676/>. É necessário ressaltar, porém, que a aplicação prática desse material requer a restrição de autorização para acesso ao público, uma vez que é preciso controlar a quantidade de membros e os conteúdos de postagem dos mesmos, para evitar uma dispersão prejudicial das discussões.

1.2 Sobre a pesquisa histórica:

Objetos de estudo frequentes para os pesquisadores da História Medieval, os cavaleiros não se apresentam, nas incontáveis fontes e nos trabalhos em que aparecem, de uma única maneira. Por vezes, são representados como grandes heróis, imbuídos de comportamentos honrosos e enobrecidos, vinculados à fé e à defesa dos fracos e oprimidos. Por outras vezes, se delineiam como repletos de brutalidade e rigidez, adeptos da violência própria das guerras e, uma vez cientes do poder de sua belicosidade, muitas vezes são retratados como indivíduos que não se continham diante das oportunidades de cometerem abusos contra a população comum. Os códigos de conduta cavaleiresca transmitem discursos que podem indicar uma necessidade de contenção da violência ou do poder concentrado nas mãos desses detentores de armas. Os manuais, muito frequentemente produzidos por componentes da Igreja Católica, propõem posturas mais

controladas, comedidas, mais comprometidas com a defesa da fé e com uma atuação que associa o caráter de nobreza a valores como a largueza, a temperança e o serviço por meio das armas. A análise desses códigos possibilita uma compreensão bastante rica no que se refere às formas de organização social nos contextos em que os mesmos estiveram presentes, pois permite a consideração de que as mensagens por eles transmitidas extrapolam as palavras literalmente expressas, apontando uma realidade implícita e até mesmo contrária a elas. E, por outro lado, os códigos podem apontar para a necessidade de um grupo social em estabelecer uma ideologia de distinção, capaz de justificar e garantir seus privilégios, enaltecendo as figuras que o representam e perpetuando uma aclamação de suas potencialidades bélicas.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foram analisadas as figurações de cavaleiros presentes em iluminuras dos manuscritos que compõem as Cantigas de Santa Maria. Importantes registros do período afonsino, esses documentos foram produzidos em grupos narrativos de nove cantigas de milagres, intercalados por cantigas de louvor, de caráter lírico. São poemas compostos na corte de Afonso X, o Sábio (1221-1284) para serem cantados em galego-português e propagados, provavelmente, por todo o território de Castela e Leão. Dentre os registros, constam diversas iluminuras, ou seja, imagens de caráter decorativo, destinadas à ornamentação dos manuscritos e à utilização de uma forma de linguagem alternativa, cumprindo papel de comunicar, visualmente, mensagens componentes das produções em questão. As Cantigas de Santa Maria estão divididas em quatro códices manuscritos, sendo eles encontrados em Toledo, Escorial e Florença. Dois dos códices manuscritos podem ser encontrados na Biblioteca de San Lorenzo el Real, em El Escorial. O primeiro deles, também conhecido como Códice Rico (MS T.I. 1), possui 417 cantigas ornadas por 40 ilustrações, e o segundo (MS B.1.2) possui 198 cantigas com notações musicais e 1275 iluminuras. Na Biblioteca Nacional de Madrid se encontra o Códice Toledano (MS 10.069), composto por 128 cantigas acompanhadas de notações musicais. Por fim, na Biblioteca Nacional da Itália, em Florença, o último códice (MS Banco Rari 20) está preservado com 104 cantigas, com iluminuras e notações musicais aparentemente incompletas. Essas são riquíssimas composições destinadas à exaltação da Virgem Maria como figura celeste, miraculosa e interventora.

E o contexto de produção dessas Cantigas faz com que os registros produzidos sobre a cavalaria, quer o foco sejam cavaleiros solitários ou a instituição de modo geral, sejam representações impregnadas por uma cultura de conquista territorial apoiada na fé exacerbada de um cristianismo empenhado em erradicar dos reinos de Castela e Leão a

influência islâmica. As figuras cavaleirescas são abordadas com traços de heroísmo, com aclamação de suas atribuições guerreiras, contando com o apoio salvador da Virgem Maria, que intervém nas circunstâncias enfrentadas por esses cavaleiros, favorecendo aqueles que lutam sob os preceitos da fé.

É possível perceber, nesses registros, valores que reafirmam os privilégios da classe guerreira, assegurados inclusive pelo auxílio que os mesmos recebem da Virgem. São notáveis, também, atribuições que propagam imagens de *infiéis* como pessoas ardilosas e não-confiáveis, traiçoeiras e que frequentemente precisam ser combatidas pelos cavaleiros cristãos.

Dentre as cantigas, diversas se referem a cavaleiros em situações muito variadas. Estima-se que cerca de 43 composições se dedicam à abordagem dessas figuras. O processo de seleção em um grupo reduzido o bastante para possibilitar uma análise mais criteriosa fez com que os registros selecionados pudessem ser agrupados em torno de um eixo temático propício à elaboração posterior das vídeo-aulas. Os critérios de seleção se centraram nas questões vinculadas às relações entre cavaleiros cristãos e muçulmanos, às relações diretas entre cavaleiros e a Virgem Maria e às definições éticas presentes nos valores e posturas apresentados por esses cavaleiros movidos, principalmente, pelos preceitos de uma fé que assume ares de relação vassálica.

Para levar esses conteúdos aos ambientes de aprendizagem diversos, seriam necessárias reflexões sobre a delimitação, nas Cantigas de Santa Maria, de valores e ações desejáveis à cavalaria ibérica no contexto da Reconquista, bem como considerações voltadas às relações apresentadas nas fontes entre cavaleiros cristãos com seus oponentes, que poderiam consistir em representações do cotidiano ou em projeções afastadas das realidades concretamente vivenciadas por povos multiétnicos que coexistiam há tantos séculos. E sendo as Cantigas de Santa Maria veiculadas por meio de formatos distintos de linguagem, ou seja, textos, notações musicais e iluminuras, seriam também necessárias considerações sobre como essas formas poderiam proporcionar o enriquecimento do trabalho. Visando adequar a exploração dos potenciais pedagógicos para as atuais tendências curriculares, foram escolhidas as cantigas cuja temática central se baseia na atuação cavaleiresca em relação, essencialmente, à defesa da fé católica e em oposição a figuras não cristãs ou que assumem posturas condenáveis para a Virgem Maria. Essa seleção se deu pelo seu potencial de contribuição para o desenvolvimento de trabalhos pautados pela necessidade de compreensão das diversidades. A alteridade pode ser evidenciada, a partir desse recorte. Além disso, o favoritismo expresso pelo apoio da

Virgem aos cristãos se configura como elemento de ênfase dos privilégios da classe, ao mesmo tempo em que reforça a sujeição dos cavaleiros a uma força superior às armas que os mesmos portam, assumindo características que divulgam uma filosofia de contenção de seus comportamentos.

Fundamentando-se na análise das iluminuras e de suas relações com os textos das cantigas selecionadas, é possível traçar os perfis dos cavaleiros apresentados pelas Cantigas de Santa Maria. A utilização das representações gráficas reveste o trabalho de um apelo visual que favorece as abordagens pedagógicas e a comparação das iluminuras com os textos que as acompanham é fundamental para a compreensão das mensagens por elas expressas. As notações musicais, embora sejam parcela importantíssima dos registros, não comprometem o conteúdo dos discursos e, por exigirem análises mais especializadas, não comprometeram o desenvolvimento dessa proposta.

As análises das iluminuras, em conjunto com os textos das Cantigas de Santa Maria, possibilitaram uma evidenciação gráfica dos elementos ideológicos apregoados pela obra. A utilização dessas imagens permitiu uma abrangência maior dos elementos concernentes à cavalaria, uma vez que detalhes presentes nas ilustrações podem, muitas vezes, extrapolar aqueles descritos nos textos, possibilitando uma visualização mais concreta da importância de elementos de distinção social, por exemplo.

Uma vez selecionados e agrupados os textos e iluminuras, foram utilizados os referenciais teóricos para a análise do material. A contraposição dos referenciais conduziu a um delineamento mais claro da historicidade da cavalaria, permitindo a compreensão dos modelos apresentados pelas Cantigas de Santa Maria de forma mais criteriosa.

Também lançando mão da bibliografia disponível sobre a temática, foi necessário evidenciar o contexto de produção e circulação das Cantigas, tendo-se em vista que os valores ali representados não eram exclusivamente ligados às fundamentações religiosas próprias da Reconquista. Eles deveriam ser compreendidos não apenas como são apresentados pela obra, mas, sobretudo, em relação às conflituosas circunstâncias que envolviam o governo de Afonso X e ao desenvolvimento das interpretações da historiografia sobre esse período.

1.3 Sobre as referências bibliográficas:

As principais obras que fundamentam as discussões serão, a seguir, apresentadas, obedecendo a uma lógica de organização que as condensa pelas áreas de conhecimento

componentes do trabalho. Primeiramente, serão destacadas as obras de caráter histórico, contribuintes das análises do objeto de pesquisa. Em seguida, serão tratadas as obras concernentes à Educação para, enfim, serem explícitas aquelas que embasam as discussões a respeito das Tecnologias. A respeito da pesquisa histórica propriamente dita, seguem, adiante, obras que tratam de assuntos relacionados à cavalaria, às mudanças ocorridas na estrutura política do período de governo de Afonso X e aos mecanismos utilizados pelas instituições de poder para delinear uma ética ligada à atuação cavaleiresca.

Será levada em consideração, além das obras recentemente produzidas, uma fonte secundária, do século XIII, elaborada pelo filósofo catalão Raimundo Lúlio. *O Livro da Ordem de Cavalaria* é um manual de conduta que traça mandamentos a serem seguidos pelos cavaleiros desejosos do cumprimento primoroso de suas funções, vinculando suas ações à fé cristã, sendo bastante detalhados os elementos permitidos ou não àqueles que ocupam essa posição. Sua produção, também ibérica, se deu em um período muito aproximado daquele em que surgiram as Cantigas de Santa Maria e, portanto, há grande relevância e contribuição nos elementos por ele apresentados para o entendimento dos ideais cavaleirescos.

Já no que diz respeito às produções de referência bibliográfica, é importante para uma compreensão cronológica do desenvolvimento historiográfico sobre a cavalaria, a despeito de não ser recente e de trazer concepções superadas, o apontamento da obra de Georges Duby. O autor traz, em *A Sociedade Cavaleiresca* (1989), contribuições para a pesquisa, pois procura solucionar a problemática da origem do segmento cavalaria e os rumos por ela tomados ao longo dos processos históricos. O autor pesquisa regiões específicas da França em busca dos primeiros indícios do uso do termo cavalaria e dos seus significados para a sociedade, constatando que de aristocratas de menor valor, os cavaleiros medievais passaram a constituir a elite da sociedade feudal, detendo o poder da guerra. Ainda que se trate de uma obra destinada a análises de uma cavalaria não-ibérica, é na paulatina aristocratização desse corpo social que se concentram as análises, sendo esse um aspecto relevante para o entendimento das normatizações de atuação surgidas nos mais variados contextos da Idade Média.

Em seguida, *A Cavalaria: A Origem dos Nobres Guerreiros da Idade Média*, de Jean Flori (2005) aborda o exercício cavaleiresco como transcendente ao combate. O autor argumenta a favor do simbolismo presente no uso das armas para o contexto medieval, mostrando que a Igreja Romana, no universo cavaleiresco, possuiu um papel

de destaque, uma vez que os rituais cavaleirescos e os valores apreciados pelo segmento se vinculavam, diretamente, aos preceitos da cristandade. Flori (2005) afirma que o surgimento de uma ideologia ligada à cavalaria coincide com o momento de sua cristianização. A concepção de guerra justa e do dever cavaleiresco de defesa dos fracos e da fé se mesclam ao princípio mutacionista, refutando a hipótese de uma continuidade da cavalaria em relação às práticas germânicas da guerra. A tese mutacionista consiste na afirmação de que:

a sociedade cristã sofreu em torno do ano 1000 uma ruptura, fruto de pressões internas e do desmembramento do Império Carolíngio; sendo assim, instaurou-se no Ocidente um período de desordem, em que castelões, ao lado de seus cavaleiros, obtiveram o poder laico por meio das armas e conquistaram o direito das terras e sobre os povos que destas viviam (OLIVEIRA, 2014, p. 08).

De acordo com os apontamentos de Flori (2005), a cavalaria não seria um corpo de guerreiros indômitos dotados de poder comparável ao de outras categorias sociais, mas uma corporação elitizada de guerreiros, cuja peculiaridade ética culminou em uma posição ideológica aproximada dos mitos.

Já a produção de Dominique Barthélemy (2012), *A Cavalaria*, é elementar no desenvolvimento dos conceitos cavaleirescos pertinentes ao presente trabalho. O medievalista aponta ideais e práticas da cavalaria dita clássica, destacando um notório comportamento cavaleiresco que, sendo indômito, era capaz de inspirar no adversário e na sociedade uma admiração conjugada ao medo, e realizar combates mortais. Para ele, os cavaleiros foram pouco a pouco se docilizando e originando a conduta cavaleiresca clássica, presente nas canções de gesta e novelas cavaleirescas em geral. Baseada na hipótese de uma continuidade cavaleiresca em relação a costumes bárbaros, a obra aponta o caráter germânico da guerra como elemento essencial da concepção ideológica da cavalaria. O autor apresenta o Ano Mil como passagem cronológica que não interrompeu processos sociais até ali vigentes.

Em relação especificamente à cavalaria em Castela, foi publicada em 2010, por Mateus Sokolowski, a produção *Por Santa Maria! A Fina Flor da Cavalaria nas Cantigas de Afonso X (1252 –1284)*, um trabalho que dialoga muito intimamente com a presente proposta, uma vez que suas constatações serão tomadas como ponto de partida para a evidenciação de outros elementos emblemáticos nas posturas cavaleirescas elogiadas. Os levantamentos do autor conduzem a uma hipótese que aproxima as idealizações presentes nas fontes dos preceitos do amor cortês, sendo que, para ele, as

concepções tradicionais e tão consolidadas nos romances cavaleirescos em geral são adaptadas a uma interpelação cristianizada.

A partir de uma investigação maior, promovida ao longo de seu Doutorado, Olga Pisnitchenko publicou dois ensaios denominados *Cavalaria em Castela Através das Obras Legislativas de Afonso X (2012)* e *Aristocracia, Cavalaria, Nobreza: Alguns Momentos Historiográficos Sobre Nascimento e Instalação de Dominação Social na Idade Média (2013)*. O primeiro deles, voltado à compreensão de como a cavalaria foi abordada nas obras legislativas de Afonso X, aponta que os objetivos reais buscavam delimitar o espaço de atuação cavaleiresca através de deveres e privilégios propícios à manutenção da estabilidade do reino e do poder real. A autora conduz as discussões para a constatação de que a elevação social da cavalaria no reinado afonsino se deu em favor da criação de uma ordem social empenhada em minimizar os conflitos existentes entre a aristocracia e o poder régio, propiciando a consolidação da imagem real como a peça fundamental para o funcionamento dos demais corpos sociais. Para ela, os cavaleiros ali não foram enobrecidos, mas sim a nobreza é que teria sido incorporada à cavalaria garantindo legalmente sua posição. Já no segundo texto, continuando o empenho em analisar o surgimento da cavalaria em Castela e determinar o lugar por ela ocupado no século XIII, Pisnitchenko estabelece uma aproximação das definições de diversos medievalistas sobre a cavalaria. As contribuições dessas publicações são indispensáveis, uma vez que os autores apontados por Pisnitchenko e sua abordagem inovadora acerca, especificamente, da cavalaria castelã podem elucidar as características cavaleirescas relevantes no contexto afonsino.

Eduardo Cursino de Faria Chagas publicou, em 2014, o artigo *O Cavaleiro nas Cantigas de Santa Maria*, que traz a temática da cavalaria com apontamentos bastante iluminadores do ponto de vista dos enlaces entre o amor cortês e os preceitos religiosos. Equiparando a figura da Virgem com as donzelas enaltecidas pelo amor cortês, o autor particulariza valores que se pautam pela íntima relação de devoção do cavaleiro por sua dama escolhida, sendo ela, nas Cantigas de Santa Maria, a mais valorosa de todas e por vezes conseguindo, inclusive, suplantar os amores mundanos, conduzindo os guerreiros pelas promessas da plenitude de um amor celeste. Os apontamentos do autor acerca da valorização da castidade e da necessidade de submissão dos cavaleiros a uma figura salvadora com a qual são estabelecidos laços que se aproximam da vassalagem são, também, concepções consideradas desde o momento de partida das análises a serem futuramente empreendidas. Além disso, foi concluída em 2015, sua dissertação de

mestrado, intitulada *Cantigas de Santa Maria: O Topos da "Larguesa" nos Relatos de Milagres e nas Cantigas de Louvor*. Ela também aborda as Cantigas de Santa Maria, procurando associar “o conceito trovadoresco de larguesa a partir do corpus dos poetas occitanos, a fim de, numa perspectiva comparativa, ressaltar a generosidade da Virgem Maria nas narrativas de milagres” (CHAGAS, 2015, p. 08).

Um texto de grande importância no tocante à inspiração para metodologia de análise utilizada para o estudo das iluminuras presentes nas Cantigas é o de Óscar Garcinuño Callejo, publicado em 2002, sob o título *La Vision de la Ciudad Medieval (s. XIII) em las Miniaturas de las Cantigas de Santa Maria*. A obra se concentra na importância das Cantigas de Santa Maria para o conhecimento das cidades hispânicas do século XIII e, por meio das iluminuras minuciosamente analisadas, são recolhidas informações gráficas necessárias para a elucidação das questões levantadas pelo autor. Seu método serve de parâmetro para que se reflita sobre as possíveis formas de analisar as figuras cavaleirescas ilustradas. A atenção dada aos mínimos detalhes, no caso da obra de Garcinuño, possibilitou constatações que extrapolam em muito as informações contidas nos textos, e é com base nesses procedimentos que pretendo desenvolver esse trabalho.

Ainda buscando sustentação para a análise imagética das Cantigas de Santa Maria, torna-se crucial a utilização dos aspectos tratados no texto de 2003, *Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual – Balanço Provisório, Propostas Cautelares*, de Ulpiano Bezerra de Meneses. O autor busca mostrar uma perspectiva mais abrangente da análise de fontes visuais, apresentando uma dimensão social estabelecida através da visualidade. Sucintas observações acerca do tratamento metodológico das imagens em áreas do conhecimento como a História da Arte e Sociologia e Antropologia Visuais demonstram a fragilidade das formas habitualmente utilizadas por historiadores para as análises iconográficas e, assim, sua proposta visa consolidar uma História Visual entendida como conjunto de recursos de grande potencial para a ampliação das pesquisas históricas em âmbito social.

Também é imprescindível o recurso à obra de Jean-Claude Schmitt, *O corpo das Imagens* (2007), em que ele aborda a Cultura Visual a partir do desenvolvimento histórico das concepções da imago medieval e das práticas rituais relacionadas às imagens da Idade Média ao Renascimento e à Reforma Protestante. Schmitt trata a imagem para além das concepções artísticas, ilustrativas ou representativas de aspectos religiosos estáticos, enxergando-as como formas de manifestação social e de representação do mundo,

providas de historicidade e de uma complexidade substancial. A abordagem de Schmitt coloca as imagens em uma dimensão em que seus significados e apropriações podem ser relidos adotando funções flexíveis em relação a contextos diversos.

Sobre Afonso X, a obra de Manuel Gonzáles Jiménez, de 2007, *Alfonso X, Poeta Profano* trata da poesia do rei que, para o autor, foi o mais famoso e universal dos governantes hispânicos. O medievalista trata dos aspectos da produção poética afonsina a partir da formação do rei e de suas interações, na corte, com poetas e jograis diversos que teriam aflorado suas potencialidades artísticas. Extrapolando o carácter recreativo, a poesia afonsina é composta, segundo o autor, de importantes registros do contexto político, cultural e social de seu governo.

D. Afonso X, Infante e Trovador, de António Resende de Oliveira, de 2010, trata mais diretamente da vida do monarca responsável pela composição das Cantigas de Santa Maria. O autor analisa a trajetória de formação do infante até o momento em que este assumiu o trono de Castela e Leão, dando continuidade aos projetos políticos do governo de seu pai, Fernando III. Partindo de seu nascimento, o autor chega ao momento da unificação dos dois reinos, mostrando ter sido um cenário repleto de desafios para o governo do monarca, permeado por disputas com a aristocracia e com muçulmanos vencidos na guerra de Reconquista. Trata-se de uma obra muito intimamente relacionada a uma perspectiva factual da História, sendo os aspectos historiográficos secundários em sua proposição. No entanto, a análise se mostra importante para a compreensão da produção trovadoresca e trata de justificativas para a adesão do rei à língua do oeste da Península, possibilitando uma percepção contextualizada do momento histórico em foco.

Já sobre os aspectos políticos e jurídicos da Idade Média, Paolo Grossi elaborou duas obras que se constituem como as referências fundamentais desse trabalho. Em *Da sociedade de sociedades à insularidade do estado entre medievo e idade moderna* (2007) e *O Direito entre poder e ordenamento* (2010), trabalha descontinuidades entre a Idade Média e a Idade Moderna, a partir de perspectivas jurídicas que se relaciona com as dimensões políticas e sociais. O autor acusa aspectos que ligam a Idade Média intimamente à esfera jurídica de modos que se distanciam dos apontamentos atribuídos ao período pelos estudiosos modernos. Suas discussões sobre *estado e soberania* nortearam todo o trabalho, sendo possível perceber, através de suas obras, os equívocos contidos na afirmação de inexistência de uma ordem política feudal diante da ausência de um estado centralizador da administração de poderes.

Carlos Estepa Díez (2007), em *La monarquía castellana em los siglos XIII-XIV, Algunas consideraciones*, critica o paradigma do Estado Moderno e sua formação, tendo em vista a manutenção das relações feudais nas monarquias hispânicas medievais. O autor trata os reis como senhores de domínios territoriais como aqueles entregues a outros senhores feudais, sendo eles inseridos na mesma organização que os demais e contendo algumas poucas características distintivas que lhes permitiam prerrogativas fiscais e isenções de deveres comuns aos outros senhores. Seus apontamentos fortalecem as perspectivas de Grossi, assim como aqueles trazidos por Maria Filomena Coelho.

Em seu breve ensaio intitulado *Revisitando o problema da centralização do poder na Idade Média. Reflexões historiográficas* (2011), Coelho demonstra a permanência dos problemas de uma historiografia para a qual apenas são dignos de reconhecimento os poderes institucionais e/ou estatais. As noções dessa historiografia são atreladas a fortes ideias civilizatórias e baseadas na ideia de progresso, conduzindo as reflexões à conclusão de inexistência de ordenamento nas estruturas políticas descentralizadas. Também como os autores supracitados, Coelho denuncia a tendência de observação das práticas políticas medievais a partir de concepções posteriores a esse período. A autora reafirma a importância da perspectiva aqui assumida como a mais proveitosa para a compreensão do contexto histórico em que se insere o objeto de estudo desse trabalho.

Elaine Senko, cujas ideias se distanciam dessa perspectiva, desenvolveu, em 2014, um artigo intitulado *O projeto político de Afonso X (1252 – 1284) em seu trabalho jurídico: “las siete partidas”*. O texto consiste numa análise do trabalho jurídico de Afonso X, buscando articulações de sua legislação com o contexto em que foram desenvolvidas. A autora alega a existência de um projeto centralizador do rei, em oposição a uma desordenada e conflituosa sublevação da nobreza que buscava por minar seu poder central. Apesar da discordância em relação ao eixo norteador de seu trabalho, a utilização de Senko aqui se dá sobretudo pelos apontamentos a respeito da biografia de Afonso X.

Buscando relacionar os aspectos da religiosidade e da guerra cristã de Reconquista, Heloísa Guaracy Machado, no texto *Reconquista Cristã: Guerra e Religiosidade no Cancioneiro Mariano Afonsino*, de 2010, desenvolve uma análise a partir da Cantiga de nº169. A proposta é a de apresentar o belicismo, próprio da Reconquista, em dimensões que transcendem à mecânica da guerra, apontando-o como faceta notável das mentalidades hispânicas medievais. Em conclusão, a autora aponta que a Cantiga em questão, enquanto representação da Reconquista, se apresenta como obra

desprovida de autonomia histórica, unificando aspectos terrenos e sagrados numa só composição que, enfim, se torna porta-voz de uma perspectiva histórica de caráter inegavelmente teológico. Suas proposições são extremamente relevantes no momento em que é preciso considerar a cavalaria como instituição diretamente envolvida na execução das guerras empreendidas em nome da fé.

Na tentativa de esclarecer as questões referentes ao conceito de Reconquista, substancial contribuição trouxe o texto de Francisco García Fitz, intitulado *La Reconquista: un estado de la cuestión* (2009). Em sua publicação, foi feita uma enriquecedora discussão acerca das polêmicas envolvendo a construção do termo que, tendo se consolidado na historiografia hispânica a partir da segunda metade do século XIX, trata de “una lucha armada contra el Islam que se extendería a lo largo de ocho siglos y que permitiría a los “españoles” la recuperación del solar patrio que les había sido arrebatado por los “extranjeros” musulmanes...” (GARCÍA FITZ, 2009, p. 144). O autor assinala o fato de o termo não constar nas fontes documentais do período medieval hispânico consistindo, então, em uma construção posterior e carregada dos juízos de autores que se apropriaram do conceito. Assim, muitas são as interpretações concernentes à Reconquista, e notável é seu potencial, na historiografia, para assumir contornos ideológicos próprios de períodos muito posteriores ao medieval. García Fitz evidencia a utilidade do conceito para os contextos de afirmação da identidade nacional espanhola, mostrando sua associação com um passado comum a todas as regiões do país. Além de o mito da Reconquista ter sido um fator de favorecimento na unidade nacional, por oferecer uma causa única em torno da qual todos os cristãos hispânicos teriam se unido – ou seja, a causa da restauração do culto católico e da recuperação territorial por parte dos cristãos – ele assegurou um distintivo para a Espanha em relação às demais regiões europeias. Entender esse conceito a partir da perspectiva de que sua construção se deu em momentos muito posteriores àquele a que o termo pretende se referir conduz, em grande medida, à constatação de uma possibilidade de coexistência cotidiana muito menos agressiva desses povos – muçulmanos e cristãos – que aquela perpetuada pela historiografia.

Dentre as reflexões concernentes à Educação, optei por começar por uma obra que se destaca. Circe Bittencourt, *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, de 2004, chama atenção por suas delimitações acerca do que é a disciplina História, tendo em vista a própria historicidade desse campo do saber. A autora parte do pressuposto de que a disciplina se insere em um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade, apontando, assim, elementos

fundamentais para a formação de concepções pedagógicas positivamente impactantes no desenvolvimento do saber histórico. Trata-se de uma obra não muito recente e, por vezes, seus apontamentos almejam uma escola que, pouco a pouco, vem sendo implementada e, hoje, pode ser percebida como já concretizada em muitos aspectos. A obra clama por uma autonomia acentuada das escolas em relação às universidades, o que se distancia das possibilidades verificáveis nas práticas educacionais, uma vez que os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação dos professores que atuam no âmbito do ensino básico.

Outra referência importante é a publicação de 2010, de Selva Guimarães Fonseca, *A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias*. Nela, a autora traz reflexões acerca da didática e de práticas do ensino de História desenvolvidas, no ensino fundamental e médio. O texto é composto por um histórico da diversidade de métodos e perspectivas utilizadas para o ensino de História. Traçando panoramas da realidade escolar brasileira, a pluralidade no ensino é evidenciada pela autora como predominante, não sendo possível delimitar apenas uma trajetória para o ensino da disciplina. O texto visa acompanhar as mudanças educativas concernentes a esse campo do saber ao longo do século XXI, evidenciando as práticas mais proveitosas no ponto de vista da autora. Em dimensões diversas como a história da disciplina e seus objetivos, o currículo, as diretrizes legais, as abordagens historiográficas recorrentes, a questão dos livros didáticos e a formação da cidadania são trabalhados pela autora. Contudo, a publicação dedica um longo espaço à discussão acerca da inserção do ensino de História da África e História dos Povos Indígenas, ofuscando o potencial de outras abordagens para o favorecimento de debates acerca da conscientização para a cidadania.

Marcelo Pereira Lima, ao publicar *Representações da Península Ibérica Medieval nos Livros Didáticos: Os (Des)Compassos Entre a Escola e a Academia* (2012), desenvolveu a proposta de arguir sobre as formas de representatividade da Península Ibérica medieval em livros didáticos produzidos entre o século XX e o século XXI, período apontado como coincidente com a consolidação da medievalística brasileira. Suas análises se centram em cinco obras destinadas ao ensino fundamental e seu esforço crítico aponta a desarticulação dos saberes acadêmicos com os escolares. O autor critica as posturas apresentadas pelos manuais didáticos, assinalando-os como sujeitos a uma espécie de colonização da historiografia francesa que, para além de influenciar as abordagens educacionais nacionais, é revestida de um sobrepeso que a coloca em posição de protagonismo em relação à Idade Média.

E pensar a Educação, hoje, implica em considerar que o estudante do século XXI não responde aos recursos e estratégias didáticas como no passado os alunos responderiam. O mundo em que vivemos é globalizado, os meios digitais ganham, cada vez mais, importância na vida cotidiana social e as linguagens através das quais as pessoas apreendem o universo se vinculam muito intrinsecamente a recursos tecnológicos. Pensando nisso, a obra *Conceito de Mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch*, de Onilza Borges Martins, em 2012, nos oferece a reflexão de que alunos e estudantes atuais, não estando mais dispostos a prestar atenção em aulas em formatos tradicionais, ministradas com o professor colocando-se como centro ou orientador dos seus alunos, exigem que professores não se estagnem em seus processos de formação e busquem constantes reinvenções de suas habilidades e competências. A autora trabalha na perspectiva de que a interatividade é crucial para que o interesse dos agentes envolvidos nos processos educativos permaneça aceso e seus apontamentos dialogam muito intimamente com a natureza da proposta aqui apresentada. Entretanto, a excessiva crítica aos métodos tradicionais de ensino incorre num posicionamento com o qual não concordo, uma vez que parto do pressuposto de que nenhuma tecnologia é capaz de produzir conhecimento sozinha, sendo a figura do professor e de recursos tradicionais de ensino indispensáveis para a informação prévia dos alunos, para o direcionamento de suas buscas e para o aprimoramento do senso crítico em relação à credibilidade das informações acessadas via tecnologia.

O mais comum exemplo de tecnologia utilizada como recurso educativo no Brasil, hoje, reside no uso de computadores nas escolas. E, ao contrário do que se pensa, esse uso não é tão recente. José Armando Valente, em 1999, aponta, na obra *O Computador na Sociedade do Conhecimento*, que já na década de 1970, houve experiências universitárias e, pouco depois, na década de 1980, houve crescimento das iniciativas sobre o uso da informática na educação. Para o êxito na exploração das capacidades oferecidas pelo uso desses recursos didáticos, é preciso que se tenha em conta que “práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada” (VALENTE, 1999, p.11). Isso implica compreender o computador como uma nova forma de representar o conhecimento, e um redimensionamento dos conceitos se faz indispensável, já que a utilização do computador para tais propósitos exige critério na avaliação do que significa ensinar e aprender. O autor, entretanto, aborda as instâncias educacionais a serem inclusas nesse panorama de mudanças de forma um tanto utópica,

pois idealiza uma escola com a qual toda a sociedade se comprometa, sem levar em consideração os interesses implícitos de governos, da indústria e da própria sociedade por trás dos programas educacionais.

Guilhermina Lobato Miranda publicou, em 2007, o artigo *Limites e Possibilidades das TIC na Educação*. Elucidando o conceito de Tecnologia Educativa, Miranda afirma o aspecto não-revolucionário das tecnologias a nível educacional. A autora trabalha a necessidade de tratar parte da educação com métodos tradicionais, intercalados aos usos de recursos tecnológicos, de modo a não sublimar a importância humana diante das máquinas. Seus pressupostos embasaram, essencialmente, as perspectivas desse trabalho e permitiram uma clara percepção do papel pretendido pelo objeto de aprendizagem elaborado.

Um aspecto de grande relevância no processo de reflexão para o melhor aproveitamento das capacidades oferecidas por essas tecnologias é o de que é preciso que sejam feitas considerações de caráter mais amplo acerca de suas origens, seus propósitos, os contextos para os quais as mesmas foram idealizadas, as implicações da inserção de tecnologias em ambientes diversos daqueles primariamente pensados, tendo-se em vista que tratam-se de produções humanas provenientes de contextos políticos, sociais, econômicos diversos e, portanto, tratam-se de elementos que, vistos pelo prisma de sua historicidade, podem contribuir para uma utilização mais precisa, crítica e menos passiva desses recursos. Frequentemente ignoramos essas informações e a obra de Andrew Feenberg, de 2009, *Ten Paradoxes of Technology*, é composta por dez elementos que caracterizam as tecnologias como recursos paradoxais diante das formas como as analisamos. Alguns dos paradoxos apontados, a despeito de se fragmentarem em itens distintos, parecem falar da mesma ideia, conferindo ao texto uma redundância exaustiva. No entanto, sua abordagem nos abre os olhos para pensar mais conscientemente o uso das tecnologias, não apenas na Educação, mas em nosso cotidiano.

Por fim, em *Sociedade da Informação no Brasil: Dez Anos de Desafios Para a Educação Brasileira* (2011), Cláudia Battestin e Adriana Duarte Leon analisam a não-efetivação de metas propostas por uma produção do Ministério da Ciência e Tecnologia, o Livro Verde: Sociedade da Informação no Brasil, publicado no ano 2000. As autoras afirmam que, dez anos após a publicação das metas, tanto as instâncias governamentais quanto a própria sociedade tiveram severas dificuldades de implementação e desenvolvimento dos conhecimentos específicos necessários à inclusão do país em um formato de sociedade da informação. São apontadas contribuições positivas da publicação

do Ministério para a efetivação dos objetivos propostos, mas a evidência recai sobre sua inadequação em relação ao formato de nossa sociedade. A proposta das autoras encontra na educação à distância o ponto ideal a ser perseguido, depositando grande expectativa em seu caráter inovador e criativo. No entanto, pensando nos cenários em que cursos eram oferecidos via correio, com as propostas educativas encaminhadas aos códigos postais, sem a interação direta entre professores e aprendizes, ou nos cenários em que proliferaram os telecursos, a inovação dessa proposta se mostra rasa. O aspecto mais importante da observação das autoras está no pressuposto que coloca a Educação em posição de destaque dentre os fatores que possibilitam as relações entre os sujeitos e as novas tecnologias, pois é nas propostas de interação entre os agentes envolvidos nos processos educacionais que o aspecto tecnológico se mune de fatores verdadeiramente inovadores.

Uma vez expostos os objetivos do trabalho, as metodologias a serem adotadas para sua execução e as referências que fundamentam as discussões dos próximos capítulos, devem ser apresentados os aspectos históricos que contextualizam o objeto de estudo escolhido. A seguir, serão discutidas características do governo de Afonso, o Sábio, e aspectos da produção trovadoresca em seu reino que permitiram a elaboração das Cantigas de Santa Maria. Serão, também, abordados elementos gerais e específicos da cavalaria medieval, sendo possível, ao final do próximo capítulo, ter mais clareza sobre as relações cavaleirescas estabelecidas em Leão e Castela no século XIII.

2. OS ASPECTOS HISTÓRICOS E HISTORIGRÁFICOS:

2.1 Considerações políticas sobre o reinado de Afonso X:

Analisar as Cantigas de Santa Maria exige, antes de tudo, a compreensão de que as mesmas foram produzidas num contexto fortemente influenciado pela figura de Afonso X, o Sábio, que governou Castela de 1252 até 1284, sendo a obra aqui em foco produzida em sua corte e contando com composições do próprio rei.

É difícil encontrar elementos na biografia de Afonso X que não exaltem sua figura pela postura política e militar e, sobretudo, por sua devoção artística, que propiciou um rico ambiente cultural nos reinos por ele governados. Também o exaltam os historiadores pautados em uma historiografia empenhada na delimitação de figuras vanguardistas, como se elas extrapolassem as limitações de seus contextos e servissem de prenúncio a estruturas políticas e sociais vindouras. Sobretudo, a Idade Média é, por esses historiadores, percebida como momento intermediário de um desenvolvimento linear das estruturas político-sociais. Sobre esse período, podemos dizer que:

a historiografia atribui-lhe uma natureza política anticoncentralista, pontuada com alguns – poucos – “bons” governantes, deslocados de seu tempo, que apresentaram um comportamento político “positivo”, exercendo sua capacidade legisladora e impondo a ordem da coroa, mas cujos projetos acabaram derrotados pela barbárie (COELHO, 2011, p. 02).

A biografia de Afonso X, entretanto, expõe um governante que não apresentava características tão excepcionais e distintas de outros homens que ocuparam posições semelhantes ao longo da História. Nascido em 1221, o primogênito do rei Fernando III e de sua esposa, Beatriz da Suábia, foi reconhecido pela corte de Castela poucos meses depois, momento em que fora anunciado como herdeiro do reino. Sobre sua vida, muitos registros referentes aos anos posteriores à sua maioridade podem ser encontrados, quando o Infante Afonso prestara auxílio ao governo de seu pai, participando dos empreendimentos militares que caracterizavam as políticas reais de forma acentuada. Acerca dos anos que antecedem esse período, a pouca documentação permite apenas alguns vislumbres de sua preparação para o ofício que, mais tarde, desempenharia.

A atuação bélica de Fernando III ampliou as fronteiras dos domínios do reino de Castela, anexando sob seu governo territórios diversos e constituindo o que, para muitos estudiosos, foi o principal reino medieval da Península Ibérica. Em 1230, Fernando III tornou-se, também, rei de Leão. Afonso, por sua vez, passou a ser, a partir de 1240, responsável pela administração desse novo território. A extensão física de seu reino se

construiu de forma gradativa. O reino de Leão era formado pela Galícia, Astúrias, Leão e a Extremadura Leonesa, enquanto Castela era formado pela Extremadura Castelhana, Toledo, Sevilha, Córdoba, Jaén, Múrcia, Castela, a Velha e pelo Algarve que, em 1267, passou a compor os domínios de Portugal. O reino era, então circundado por Portugal, Aragão, Navarra, Granada e Marrocos.

Afonso X recebeu, desde a mais remota infância, uma preparação destacada daquela oferecida a seus irmãos. Alguns desses haviam sido enviados a Paris para lá empreenderem seus estudos. Enquanto isso, Afonso permaneceu na corte do pai para receber uma formação composta por aprendizados de caráter político, militar e intelectual. Os exageros de alguns autores que se empenham em hipervalorizar a afinidade artística do rei se manifestam em afirmações como a de Manuel González Jiménez (2007), que considera que a sobriedade de uma educação recebida numa corte severa não inibiu a natureza poética com que o futuro rei de Castela teria nascido. E, no mesmo caminho, Senko (2014, p. 20) afirma que essa natureza poética de Afonso X fora herdada de sua mãe. A historiografia procura destacar como excepcional e inovadora a característica que Afonso X conferiu à sua corte, pois ao receber rendimentos suficientes das terras que senhoriava, ele cercou-se de artistas de sua geração, propiciando um ambiente repleto de divertimentos e iniciativas lúdicas. Tal postura, entretanto, era comum a muitos governantes, não sendo uma prerrogativa afonsina. Tradicionalmente, a historiografia aponta que antes mesmo de assumir o poder, o Infante já se encontrava diante de preocupações de importante influência nas posturas que futuramente adotaria. As questionáveis teses centralizadoras se empenham em justificar o intento unificador da monarquia castelã-leonesa, afirmando que as conquistas territoriais de Fernando III tornavam imprescindível uma reorganização administrativa, o repovoamento e um controle mais efetivo dos territórios conquistados e das faixas de terra doadas a familiares e membros da nobreza. Com a expansão do reino cristão, a maioria dos muçulmanos presentes na região se deslocou em direção ao Norte da África, causando impacto econômico e populacional no reino. O papel da organização, assim, teria se tornado atribuição de Afonso X, empreendedor de diversas medidas que delineavam contornos mais homogêneos para o reino. Dentre as ocupações administrativas, “pretendia o herdeiro, no que terá sido acompanhado pelo pai, que as doações régias deveriam assumir a forma de feudos, com a consequente necessidade de prestação de vassalagem por parte dos beneficiários das mesmas” (OLIVEIRA, 2010, p. 266). As terras foram divididas entre os membros do clero e da nobreza, possibilitando o repovoamento da região Sul do

reino, mas as demais regiões ainda requeriam esforços mais consistentes (SENKO, 2014, p. 27). Os muçulmanos que restaram no território foram também avassalados por meio de armas ou de acordos pacíficos, e puderam permanecer em suas terras e administrá-las à própria maneira, contanto que prestassem honra ao rei de Castela e Leão.

Em 1252, com a morte de Fernando III, Afonso X assumiu o reino estabelecendo, definitivamente, medidas jurídicas que muito marcadamente caracterizaram seu governo. As relações político-administrativas mantidas com os reinos vizinhos já vinham sendo delimitadas por suas ações, estabelecendo uma rede de interações delicadas para seu reinado. O direito, assim, foi percebido como instrumento de suporte à afirmação régia, normatizando posturas sociais para que as mesmas corroborassem com seu projeto governamental. Afonso incentivou o florescimento da Universidade de Sevilha para que fossem desenvolvidas atividades ligadas, dentre variados campos do saber, aos estudos jurídicos. E a justiça, para ele, assumiria uma definição acentuadamente vinculada à figura de Deus:

Deus é o começo, meio e o acabamento de todas as coisas, pois é através de seu poder que elas são feitas, por seu saber são governadas e por sua bondade são mantidas; assim, todo homem que desejar algo bom realizar deve antes de tudo colocar Deus à sua frente, rogando e pedindo a este que lhe conceda o favor, a sabedoria, a vontade e o poder, para que dessa forma o bem possa ser concretizado (SENKO, 2014, p. 29).

Em sua perspectiva, as leis serviriam para proteger as pessoas e trazer o bem, sendo justiça a condução, a cada homem, daquilo o que por ele fosse merecido. Sendo Deus o começo de todas as coisas, seria o governante revestido da Sua confiança, para se tornar portador do penoso dever de buscar o bem, aplicando a justiça aos homens do reino.

A predominância de tais correntes de pensamento, facilmente, conduz a uma leitura um tanto simplista das relações e das dinâmicas políticas em Leão e Castela no século XIII. As perspectivas referentes aos governos medievais são, para a historiografia tradicional, revestidas de certo anacronismo, uma vez que é sob a ótica de análise das estruturas da Idade Moderna que são feitas as projeções para o período que a antecede. Os apontamentos são elaborados em esquemas de sobreposição, em que as aparentes deficiências políticas medievais são superadas por uma ordem exclusivamente possível via concentração individual do poder. Em oposição a essa ótica, há debates que questionam essa imagem de centralização política na Idade Média, torneados por reflexões e perguntas não explicáveis sob a perspectiva da individualidade na encarnação do poder. Isso por ser possível dizer que:

O sinal da descontinuidade se encontra todo aqui: em um medievo que é plenamente sociedade de sociedades, em uma modernidade política e jurídica a ser identificada em um processo liberador do Estado, que sempre mais se esforça para retirar dos próprios ombros um pesado manto de complexidade social, para se simplificar, para se constituir em entidade compactíssima até se encarnar na perfeita unidade ... (GROSSI, 2007, p. 11).

Carlos Estepa Diez prefere falar em extensão do poder territorial, percebendo a centralização monárquica como inadequada na compreensão de uma realidade política multifacetada. O poder real não sublima os demais poderes diluídos na sociedade. Antes, pode-se dizer que os integra, pois “o Rei é senhor em seu realengo, forma de domínio senhorial como outras (abadengo, solariego, behetría), mas, assim mesmo, é Senhor que pode atuar sobre os outros senhorios e acima de outros senhores” (DIEZ, 2007, p. 81).

Os estudos dos cenários políticos medievais se enriquecem significativamente à luz das análises jurídicas. Também elas, com frequência, se dão sob óticas que embaçam a autêntica complexidade da cultura política e jurídica medieval. As leis, gestadas no costume e na caracterização comunitária da sociedade do período em foco, se difundiam e se estruturavam de forma diversificada, habitual e prática, sendo limitada a perspectiva rígida sobre determinações legislativas através de códigos elaborados por figuras atreladas à nossa atual concepção estatal. Paolo Grossi aponta que a natureza das comunidades medievais impedia o soerguimento das individualidades, inibindo a perspectiva estatal. Ele afirma, sobre os processos de individualização do poder, que:

O arquétipo de tal coagulação potestativa será aquele produto histórico corretamente designável como Estado, cuja encarnação acontecerá (...) no universo moderno. Em todo o arco de desenvolvimento da idade dita medieval não emerge, ao contrário, nenhum sujeito político marcado por ser tão consumado; todos os sujeitos políticos medievais sofrem, mais ou menos, de um caráter de não consumação (GROSSI, 2007, p. 12).

Assim, a organização político-social da Idade Média é representada por Grossi (2007) através da metáfora de uma teia ou rede, em que as relações se dispõem em um emaranhado complexo, não-linear, marcado pela heterogeneidade e pela ausência de um ordenamento imutável e bem definido. Essa concepção dispensa a existência de uma figura manipuladora que move a sociedade apenas convenientemente, fixada na passividade e conformidade dos múltiplos agentes políticos envolvidos nos processos históricos. Afinal:

Sem dúvida, o poder superior da monarquia é um fato, mas não pode ser entendido como a simples imposição, de cima para baixo, ou como se estado e sociedade fossem realidades separadas, como se o estado fosse uma estrutura destinada a enquadrar e a regular a sociedade. Esta aceção leva, fatalmente,

não à interpretação da história, mas ao julgamento de seus atores (COELHO, 2011, p. 05).

Assim, o conceito de soberania, atrelado à perspectiva da concretude de um Estado, se mostra desconexo no cenário comunitário medieval. E, portanto:

No interior desta ordem, pensável também em uma latitude universal, não existe lugar para individualidades rígidas, não existe lugar para soberanias isolantes. A ordem não é um arquipélago flutuante, mas um tecido que liga, não surpreendendo se a sua trama mais escondida se encarna numa rede de autonomias (GROSSI, 2007, p. 17).

A autonomia se erige sob bases relativas e, diferentemente da soberania, não escava “fossos impossíveis de serem atravessados entre duas ou mais entidades” (GROSSI, 2007, p.17). Ela, antes, “imersa a entidade ao lado das outras, em um reticulado que a liga às outras, já que um sujeito político autônomo é independente a respeito de outros, sendo, contudo, dependente a respeito de ainda outros” (GROSSI, 2007, p. 17), sendo “pensado e resolvido no interior de um tecido o mais amplo possível até ser universal, no centro de uma rede de fios que se ligam entre si” (GROSSI, 2007, p. 17). Desse modo, a alegação de um projeto centralizador, desejoso do controle global da sociedade, se consolida como abordagem deslocada do panorama medieval, sendo as normas existentes já incorporadas e difundidas pela própria sociedade, prescindindo da existência de uma figura reguladora que se desagrega do todo social. Em processo distinto da emissão de leis a serem obedecidas, podemos considerar que:

Ao contrário, o que se observa é uma prática que se pauta pela lógica das circunstâncias, onde frequentemente o monarca “infringe” a sua própria lei devido a obrigações políticas externas, onde os tópicos discursivos são usados incidentalmente, onde se reconhece a pluralidade dos laços políticos. Portanto, é insustentável a explicação de um projeto político, uno, diante da heterogeneidade dos vínculos políticos, frente ao princípio do direito comum que dava preferência às normas particulares, ou diante das decisões de tribunal que dificilmente entendiam que a lei posterior revogava a anterior (COELHO, 2011, p. 05).

É fato que Afonso X regia um reino plural, permeado por intensa diversidade e, portanto, seus códigos jurídicos expressam o ambiente no qual o governante se inseria. O rei enfrentou muitas questões políticas ao mesmo tempo. Apoiado na proximidade familiar de sua mãe com o imperador Frederico II, Afonso X nutria pretensões ao trono do Sacro Império Romano. Essa empreitada exigiu a dedicação de grandes esforços e por um longo tempo, o que culminou num desgaste significativo da energia política do governante. A disputa pelo título de imperador se deu entre o rei de Leão e Castela, Ricardo da Cornuália e Rodolfo de Habsburgo. Após a morte de Ricardo, restara como

adversário apenas Rodolfo, que contava com apoio do Papa Gregório X. Diante das adversidades, Afonso X viu-se forçado a renunciar sua candidatura. A derrota, aliada à perda de seu primogênito, de acordo com Senko (2014, p. 28), incutiram no rei maior severidade para tratar as vicissitudes que se alastravam. Para ela, a nobreza, em seu esforço para manter os privilégios de que dispunha, oferecia resistência aos projetos políticos e jurídicos e acabavam por limitar a autonomia real. A interação estabelecida entre o rei e sua corte seria, portanto, muito dura. Entretanto, é preciso considerar que o reinado de Afonso X, ao ser permeado por conflitos com as demais instâncias de poder vigentes, se configurou mais como indicativo de que o conflito, ao contrário de ameaçar, compunha a ordem político-social de Leão e Castela. Assim, as relações interacionais da rede de poderes durante o reinado afonsino não representariam uma preocupação alarmante e comprometedoras dos projetos políticos reais, havendo espaço, entre as prioridades do governante, para o desdobramento dos fortes contornos lúdicos de sua corte.

2.2 A produção trovadoresca no reinado de Afonso X:

González Jiménez (2007), em *Alfonso X, Poeta Profano*, ressalta o aspecto cortesão da poesia lírica medieval. O autor aponta os esforços do governante para manter, em toda a sua trajetória, constantes estímulos à produção trovadoresca em Castela. Para ele, Afonso X teria sido uma figura de destaque por seu empenho em diversas atividades que teriam permitido uma acentuada expansão cultural na região. Oliveira (2010), ao buscar traçar os passos geográficos e as relações perseguidas pelo governante nos anos que antecederam sua maioridade, indica que sua trajetória se refletiu na produção trovadoresca do reino, estabelecendo o protagonismo do galego-português nas composições que circulavam na corte. Para ele, a esse protagonismo “reforça a sua ligação à Galiza, não apenas pela língua que utiliza, mas também pelo ambiente galego que se respira em alguns textos” (OLIVEIRA, 2010, p. 268).

Dentre os gêneros dos cancioneros galego-portugueses, encontram-se produções de caráter profano como as Cantigas de Amor e as Cantigas de Escárnio e Maldizer. Estas coexistem com composições extremamente espiritualizadas, que expressam intensa devoção religiosa.

Nesse contexto, são elaboradas as Cantigas de Santa Maria. Trata-se do maior conjunto de composições poéticas destinadas à temática religiosa no idioma galego-

português. Como mencionado anteriormente, elas foram elaboradas em quatro manuscritos, estando estes preservados em Toledo, Escorial e Florença. Além dos textos poéticos, foram compostas notações musicais que lhes conferem o caráter de cantigas, além das riquissimamente trabalhadas iluminuras que, para o presente trabalho, ganham destaque. Assim, podemos dizer que:

En efecto, Alfonso X ha pasado a la historia, entre otras cosas, como el rey-poeta, el juglar de Santa María, a la que dedicó el más impresionante conjunto de poemas sagrados de toda la Edad Media europea: las Cantigas de Santa María. Nada menos que cuatro centenas largas de cantigas, ilustradas y musicadas - todo un repertorio poético, iconográfico y musical sin precedentes - que, en sus diversas facetas, ha sido y está siendo estudiado por numerosos especialistas. Sus autores fueron, además del propio monarca, los mismos trovadores que frecuentaban la corte del rey y que con él competían en rimar y versificar sobre los temas típicos de la juglaría: las canciones de amor, las de denuesto o de maldizer, los poemas satíricos, hechos para provocar la risa o para poner en ridículo a un determinado personaje o grupo social (GONZÁLEZ JIMÉNEZ, 2007, p. 107-108).

González Jiménez (2007) apresenta exemplos em que os poemas profanos do governante assumiram características de interlocução com as questões políticas por ele enfrentadas, sendo porta-vozes de críticas proferidas às instâncias sociais que lhe causavam desagrado. Da mesma forma, na definição de Mateus Sokolowski (2015, p. 118), as Cantigas de Santa Maria “mais do que um monumento estilístico/literário eram também uma ferramenta política”. Os conteúdos narram cenas de devoção, permeadas por milagres da Virgem Maria que, intervindo nas querelas humanas, se torna uma via pela qual a relação de Afonso X com a fé católica é exaltada.

E, dentre as diversas situações apresentadas pela obra, cabe destacar aquelas que ocorrem em torno das figuras cavaleirescas. Isso porque é, precisamente, no governo de Afonso X que a cavalaria deixa de ser um ofício comum e adquire uma dimensão política de maior expressividade em Castela. Por meio do estudo das obras jurídicas de Afonso X, Olga Pishnitchenko (2012) traça as origens do segmento da cavalaria em Castela, percebendo substanciais alterações do uso do termo em documentações legislativas distintas.

Num primeiro momento, através das delimitações do *Especulo*, documentação normativa que precedeu à última e mais complexa composição jurídica do reinado afonsino, denominada *Siete Partidas*, os cavaleiros aparecem como profissionais que desempenham um ofício desprovido de dignidades tão notáveis quanto as que, mais tarde, assumiriam. A palavra cavaleiro delimita todos aqueles que combatiam montados, não sendo por si só definidora de elevação social. Apesar de haver fidalgos e homens

proeminentes exercendo o ofício da cavalaria, nem todos os cavaleiros seriam nobres e, embora estivessem em posição de destaque em relação aos combatentes comuns, não possuíam direito a terras apenas pela atividade desempenhada.

Nas *Siete Partidas*, então, uma grande mudança de perspectiva se consolida, passando a cavalaria a compor o cenário político do reino e a significar mais que um ofício. Seu vínculo com a nobreza é a partir daí evidenciado, e ela se torna uma entidade através da qual o projeto político de Afonso X se exemplifica, sendo expressos os elementos de doutrinação das relações senhoriais componentes de sua ideologia governamental.

Assim, torna-se pertinente, antes da seleção efetiva das cantigas a serem analisadas, uma reflexão historiográfica concernente à cavalaria. Ao pensar nessa temática, ainda que estejamos nos referindo à História da Península Ibérica, é preciso considerar algumas reflexões baseadas em aspectos historiográficos que, geograficamente, extrapolam esses limites. Ainda que os cavaleiros ibéricos reservem certo grau de peculiaridade, recorrerei a importantes estudiosos da temática cavaleiresca pertencentes à historiografia francesa, pois ela oferece perspectivas que complementam o presente trabalho e enriquecem as leituras. A tradição francesa nesse campo de estudos e sua grande capacidade de inovação e renovação das ideias nos permite enxergar a cavalaria através de uma perspectiva atualizada. E então, serão feitos, ao final desse capítulo, alguns contornos que mais especificamente possam ser atribuídos aos cavaleiros nas Cantigas de Santa Maria.

2.3 Apontamentos historiográficos gerais sobre a cavalaria:

A título de compreensão das discussões sobre a cavalaria, serão mencionados três autores cujas ideias se confrontam de modo que podemos perceber como as concepções historiográficas tradicionais foram desenvolvidas, questionadas, reformuladas e superadas.

O primeiro e mais tradicional deles é Georges Duby, que se refere apenas a algumas regiões da França quando considera que a cavalaria, no século XIII, se constituiu como um corpo social de importância central que se apropriou de valores relacionados à nobreza, mesclando-se a ela a ponto de se confundirem e se tornarem intercambiáveis. O autor afirma que, nesse mesmo século, “uma palavra latina, *miles*, era uniformemente empregada para mostrar que o indivíduo pertencia a esse grupo coerente que era então a

cavalaria” (DUBY, 1989, p. 24). A palavra começa a aparecer na documentação usada por Duby em 971, como termo de substituição gradativa de “qualificativos que insistiam anteriormente na subordinação vassálica, como *vassus* ou *fidelis*, ou, como *nobilis*, no lustre do nascimento” (DUBY, 1989, p. 25). Então, “em 1032, a transferência está consumada: o vocábulo cavaleiresco substituiu as outras formas verbais que exprimiam a superioridade social” (DUBY, 1989, p. 25). Foram nos últimos anos do século XI, porém, que seu emprego assumiu ares de distinção social equivalente a um atributo de linhagem, transmitido entre gerações. Do final do século X até 1030, houve um favorecimento da reunião entre cavalaria e nobreza, sendo que o enfraquecimento dos reis e a apropriação de potências particulares do *ban* – poder de comando – isentou a nobreza de requisições atribuídas apenas aos camponeses. A isenção recaiu, também, sobre os *milites*, o que os caracterizou juridicamente e os delimitou em relação à aristocracia. Para Duby, “a nova fronteira se situava na base da camada aristocrática, porque era o menos elevado dos estratos da aristocracia, o grupo dos cavaleiros, que importava separar nitidamente do povo” (DUBY, 1989, p. 34). Essa oposição entre cavaleiros e camponeses, segundo Duby, é expressa nas fontes provenientes dos concílios da Paz de Deus.

Os concílios da Paz de Deus, na perspectiva de uma historiografia mais recente, são percebidos com significados bastante diferentes dos apontados por Duby ao final da década de 1980. O autor atribuiu ao movimento uma origem de “inspiração eclesiástica e de direção episcopal” (DUBY, 1989, p. 38), uma vez que seus apontamentos levam a crer que ele “nasceu efetivamente no sul da Gália, na Aquitânia e na região de Narbonne” (DUBY, 1989, p. 37), e progrediu para diversas regiões da França. A compreensão de Duby acerca da sociedade feudal se baseia na crença de uma desordem política diante da ausência de uma estrutura de governo centralizadora. Assim, em nome da manutenção da ordem, o autor conduz seu raciocínio para a conclusão de que caberia à Igreja assumir esse papel centralizador, conferindo às instituições de paz as “aspirações à perfeição e à salvação” (DUBY, 1989, p. 38), sendo elas transformadas em portadoras e propagadoras de valores morais. Em sua teoria, no entanto, são ignoradas as características laicas do movimento, uma vez que o autor não se ocupou da reflexão acerca das relações estabelecidas entre bispos e monges com as estruturas do poder temporal. Afinal, os supostos idealizadores do movimento pertenciam às famílias aristocráticas e se inseriam na dinâmica das relações vassálicas, sendo seus próprios cargos eclesiásticos muitas vezes concedidos por poderes laicos. Duby percebe a Igreja inserida “no âmago do século, de seus problemas e de suas mudanças” (DUBY, 1989, p. 38), pois:

Nos anos 990, a realeza tinha perdido todo o poder, toda a ação sobre os poderes locais. Estes exerciam a partir daí, a título privado e em benefício próprio, as *regalia*, as prerrogativas de comando outrora delegadas pelo soberano e que eles detinham agora por direito hereditário. Julgar, punir, tornava-se desde então uma oportunidade de arrecadar das populações taxas lucrativas, as *consuetudines* (DUBY, 1989, p. 38).

Os poderes temporais multifacetados, então, se opunham ao ordenamento e se estruturavam numa intensidade que, no decorrer do processo, oferecia ameaças às liberdades da Igreja que visava se “proteger contra a violência e contra as intrusões dos novos poderes laicos” (DUBY, 1989, p. 38). Duby interpreta as primeiras determinações do movimento como resultado de uma transferência gradativa da autoridade real aos poderes locais, nas imediações do ano mil. E “a Igreja, no sentido restrito do termo, é então um corpo que quer manter-se à parte. É-lhe reconhecido um direito a proteções especiais, garantido por sanções que não são pecuniárias, mas sim espirituais” (DUBY, 1989, p. 41), o que a levou a dividir o laicato em duas categorias sobre as quais suas ações se tornariam cabíveis. Uns deveriam ser protegidos, aqueles vulneráveis por serem desprovidos de armas, enquanto outros se tornariam razão para o desagrado por deterem o privilégio do poder militar e usufruírem do benefício de forma considerada injusta. Nos primeiros concílios, o direito ao combate não havia sido negado aos cavaleiros, sendo reconhecida a vocação dos mesmos. As armas lhes haviam sido destinadas pelo poder divino e cabia à Igreja condenar apenas o uso injusto das mesmas (DUBY, 1989, p. 42), uma vez que, para o autor, a manutenção do ordenamento político e as delimitações de justiça estariam concentradas nessa instituição.

Entretanto, o reino de Deus exigia a extirpação dos pecados e, aos poucos, o combate e o porte de armas se tornariam máculas comparáveis ao “gosto pelo dinheiro e o ato sexual” (DUBY, 1989, p. 43). A guerra, em si, seria tomada por fonte de pecado e “à obrigação de respeitar a paz, a antiga paz real, guardiã das zonas vulneráveis da comunidade pública, à *pax* veio juntar-se a *treuga*, a trégua, isto é, uma suspensão geral e temporária da atividade militar” (DUBY, 1989, p. 45). As proposições foram bastante específicas para a cavalaria, sendo esperada a incorporação de um caráter penitente, protetor da cristandade e que sustentava como “ponto de honra não só não atacar e despojar cristãos desarmados como, por amor do Cristo, não sacar a espada durante os períodos santos” (DUBY, 1989, p. 46). As delimitações impeliam, assim, o cavaleiro a missões que extravasassem sua agressividade fora da comunidade cristã, tornando-se justo apenas o combate àqueles considerados infiéis, uma vez que o derramamento de

sangue entre cristãos passou a ser associado ao derramamento do sangue do próprio Cristo.

A teoria de Duby se limita a afirmar que “só uma porção do laicato – o grupo dos *milites*, dos cavaleiros – sofreu diretamente a influência das instituições de paz” (DUBY, 1989, p. 47). Para ele, os demais elementos do contexto e as amplas relações estabelecidas entre os corpos sociais se tornam irrelevantes a ponto de haver, em sua teoria, a afirmação de que a influência da Paz de Deus se instaurou com tanta profundidade que foi através das regulamentações do movimento que a cavalaria adquiriu consistência e se revestiu de uma moral particular, assumindo papel preponderante na missão de “em primeiro lugar, defender a Igreja e os pobres; em segundo, combater os inimigos de Cristo. Ou seja, fazer reinar a paz de Deus” (DUBY, 1989, p. 47).

O segundo autor, Jean Flori, elaborou a obra *A Cavalaria*, delimitando a origem da cavalaria como ocorrida de forma lenta, a partir da fusão de elementos diversos. Ela tornou-se a “nobre corporação de guerreiros de elite, a ponto de se transformar em corporação de nobres cavaleiros, com uma ética que lhe é própria e, antes de se tornar uma instituição moral, uma ideologia e até um mito” (FLORI, 2005, p. 13). Flori alega que a cavalaria foi decorrente da gradativa fusão de diversos elementos políticos, militares, culturais, éticos, religiosos e ideológicos na sociedade aristocrática do fim do século X ao fim do século XI (FLORI, 2005, p. 15). E, ainda que o medievalista alerte para o excesso em compreender a cavalaria como subproduto da mutação do Ano Mil, é na tese mutacionista que seu pensamento se constrói. A tese aponta uma densa ruptura ocorrida na sociedade ocidental (sobretudo na França) em torno do Ano Mil, e deriva de incontáveis trabalhos históricos com caráter regional. Dos diversos aspectos afetados por essa mutação, Flori seleciona a cavalaria, apontando que:

o declínio da autoridade do rei, já perceptível no final do século IX, teria sido acompanhado pelo declínio dos principados e dos condados, e pela emancipação política, militar, administrativa e judiciária, mais ou menos profunda e rápida, conforme as regiões, de seus subordinados, os castelões cercados de seus *milites*, os cavaleiros (FLORI, 2005, p. 12).

Os castelãos, livres do controle de autoridades mais fortes, impuseram aos camponeses costumes e impostos através do uso da força e do poder de comando – o já mencionado *ban*. A cavalaria, então, formou-se como classe social militarizada, inclusa numa lógica ou *ordem* político-social descentralizada. Ela seria incumbida de executar tais imposições aos camponeses desarmados, sob alegação de protegê-los, distanciando-se dos mesmos e aproximando-se da nobreza, tentando (com êxito) fundir-se a ela. E:

Assim, pela extensão da senhoria banal e do poder feudal, a diferença social que outrora separava os livres dos não-livres, ameniza-se em benefício de uma nova divisão, que isola aqueles que portam as armas (os milites) daqueles que são desprovidos delas, as massas camponesas, livres ou não-livres (inermes) (FLORI, 2005, p. 13).

Símbolo frequentemente associado a essa distinção, a investidura assumiu, para Flori, a forma de um rito pouco estudado e que se manifestou de maneiras diversas ao longo da história, sendo essas formas difíceis de precisar. Contrariando o pensamento usual, a investidura nem sempre foi um rito vinculado à cavalaria. E as formas romanceadas pelos filmes, compostas por uma junção de elementos provenientes de contextos múltiplos, são insuficientes para a compreensão do que marca a passagem do cavaleiro a um novo estatuto que o qualifica como membro de um corpo social.

A investidura aparece nas fontes sob quatro representações fundamentais. A primeira é marcada pela batida da espada nos ombros de um aspirante ajoelhado, acrescida de pronunciamentos éticos e da menção dos deveres do cavaleiro investido. A segunda, arraigada a uma função religiosa do guerreiro, consiste na expurgação dos pecados do aspirante para que, numa catedral, um bispo possa conferir a ele bênçãos e armas, anunciando seus deveres como atrelados à fé. Na terceira, a entrada dos jovens na carreira militar é marcada quando “um senhor fornece publicamente aos guerreiros que ele acaba de recrutar, assim como a alguns jovens de sua casa que têm idade, as armas que farão deles cavaleiros a seu serviço ou a serviço de parentes ou aliados” (FLORI, 2005, p. 30). E a quarta e última forma diz respeito à figura do rei que, antes de ser coroado como tal, recebe a espada em sinal da investidura. Assim, ainda que a falta de estudos torne imprecisos os contornos das investiduras, um fator é comum a praticamente todos os rituais: a entrega de armas, gesto que manifesta publicamente o momento em que um nobre assumiria suas responsabilidades.

É preciso lembrar que “nem todo recebimento de arma é necessariamente entrada na cavalaria, nem toda concessão da espada é uma investidura” (FLORI, 2005, p. 32). A entrega da espada é sinal “do poder armado de direito divino, da autoridade, da violência guerreira de caráter sagrado” (FLORI, 2005, p. 32), sendo permeada por um significado político e social, pois:

O rei inicialmente, depois, a partir do século IX, os condes e outros príncipes são representados “em majestade”, portadores dos signos de sua função e em particular da espada, símbolo de sua autoridade sobre os homens, diríamos hoje de seu poder de justiça, de polícia e de direção das forças armadas (FLORI, 2005, p. 33).

Para a cavalaria, não são encontrados rituais de investidura que antecedam ao século XII. Flori classifica os cavaleiros, antes dessa data, como “guerreiros, subalternos na maioria, que combatem por seus mestres e dos quais se exige somente força física, coragem, fidelidade e obediência” (FLORI, 2005, p. 36). Nem mesmo a Igreja Católica, então, demonstrava por eles interesse, ocupando-se de investir apenas seus reis e príncipes. A entrega das armas aos cavaleiros, assim, assumia ares de “um ato declarativo público de ordem profissional e não de uma promoção social, da concessão honorífica de um título ou grau” (FLORI, 2005, p. 39). Isso por ser a própria cavalaria uma corporação aberta, até o final do século XII, que “se fecha no início do século XIII e se transforma em casta” (FLORI, 2005, p. 40).

Até o século XII, a investidura teria maior ou menor significado de acordo com a posição do cavaleiro, sendo o rito ainda ligado à entrada em uma profissão de elite e não em um segmento social. As referências literárias, sobretudo, apontam para uma investidura essencialmente laica, quase desprovida de elementos éticos, de caráter coletivo e em que se agrega à entrega das armas, em alguns casos, “a bofetada que não temos o direito de retribuir” (FLORI, 2005, p. 42), o banho de purificação e torneios que seguiriam à investidura. E, então, “a importância que assume a cavalaria na sociedade do século XII leva rapidamente a Igreja a interessar-se pela investidura” (FLORI, 2005, p. 43), sendo os ritos, outrora dedicados aos reis, incrementados por delimitações éticas muito próprias e aplicados à corporação de guerreiros. Assim, ainda que houvesse combatentes a cavalo pertencentes a classes sociais diversas, no século XIII a investidura passou a ser distintivo da cavalaria que se associava à nobreza, sendo proibida aos plebeus. Dessa forma, “somente a dispensa real, verdadeira carta de enobrecimento, autoriza que um não-nobre seja ‘feito cavaleiro’. A maioria dos nobres e muitos plebeus praticavam, entretanto, o ofício das armas e combatiam como cavaleiros sem ter esse ‘título’” (FLORI, 2005, p. 46).

Convém, assim, delimitar a nobreza no sentido referido. Na organização da sociedade entre as três funções que fundamentam as ordens estruturais da sociedade senhorial – os que oram (*oratores*), os que combatem (*bellatores*) e os que trabalham (*laboratores*) – cabia a essa nobreza o ofício da guerra. Se a ordem dos *bellatores* se referia a “reis, condes, príncipes e senhores que traziam atrás de si tropas de guerreiros” (FLORI, 2005, p. 114), rapidamente se incluíram em seu corpo os cavaleiros.

Nobreza, antes de se referir a um grupo específico da sociedade, se vinculava a uma virtude. Flori acredita que o adjetivo *nobilis*, associado à dignidade de

comportamento, seria sinônimo da excelência moral e da notoriedade social proveniente de um comportamento reto, ou seja, da reputação. E:

Os clérigos e os monges – redatores quase exclusivos da documentação medieval do século XVI – anexaram esse qualificativo a um certo tipo de comportamento ligado sobretudo à piedade que é expressa por fundações de igrejas, abadias ou priorados, legados, doações ou outros benefícios dos quais eles são os recipientes. Os clérigos esperam dos Grandes tal comportamento “nobre” (FLORI, 2005, p. 116).

De modo geral, admitimos a associação do exercício do poder ao título de nobreza, ainda que se tratem de coisas distintas. Mas, não basta a função para delimitar a nobreza que a nós interessa. É no nascimento, na hereditariedade que a delimitação do estrato residia, pois o reconhecimento da dignidade extrapolava o caráter de status social e tornava-se atributo de linhagem transmissível pelo sangue, estabelecendo-se que ser nobre seria, sobretudo, ser socialmente percebido e considerado dessa forma.

A cavalaria, para Flori, estabeleceu relações complexas com essa nobreza. Sua ascensão não permitiu uma substituição da nobreza, mas um acréscimo que se deu sem que fosse possível tratar os dois grupos como sinônimos. É incorreto, para o autor, dizer que a cavalaria tenha se tornado nobreza, como tendem a considerar as reflexões de Duby, nem tampouco é possível dizer que nobreza, poder e cavalaria se confundem e não possam ser apartados. E, desse modo, “ao longo de toda a Idade Média, nobreza e cavalaria entrelaçam seu destino. Jamais, entretanto, os dois termos foram sinônimos, nem seus conceitos equivalentes” (FLORI, 2005, p. 123). Em suma, para Flori, “a nobre corporação dos guerreiros de elite tornou-se assim, no século XIII, a corporação elitista dos nobres cavaleiros, antes de se transformar, no final da Idade Média, em confraria nobiliária de características honoríficas” (FLORI, 2005, p. 123).

São, no entanto, as teorias do terceiro e último autor as que melhor complementam a abordagem pretendida por esse trabalho. Para Dominique Barthélemy, “podemos chamar de ‘Cavalaria’ quase tudo que gira em torno da glória e da superioridade do guerreiro nobre a cavalo, o que cria uma densa gama de qualidades excessivas ou contraditórias” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 16). E, quando pensamos na instituição a partir dos conceitos já estabelecidos, devemos ter em mente que:

Foram os modernos que arrastaram mais sistematicamente a “Cavalaria” no sentido da moderação e da justiça (sem ver o bastante a tensão latente entre as duas). Dessa forma eles puderam escrever, como Guizot em 1830, histórias da civilização de costumes bárbaros, germânicos ou feudais por volta de 1100, “por obra da Igreja e da poesia” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 17).

Barthélemy não nega a existência de uma mutação cavaleiresca ocorrida na França medieval, mas a desloca do ano mil para delimitar melhor seus contornos entre o final do século XI e meados do século XII. Antes disso, uma mutação feudal se deu, para o medievalista, no final do século IX, momento em que “os reis perdem todo o controle efetivo das províncias, seu palácio entra em decadência e acontece a ascensão dos condes, assim como de vassallos reais e, por vezes, de bispos, ao nível de senhores do país” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 145). Não se tratava de um momento de rupturas extremas com os valores carolíngios, mas de uma adaptação dos mesmos. Assim, sobretudo no que tange à cavalaria, a mutação do ano mil não ocorreu, sendo atestada, desde o período carolíngio, “a preponderância social do guerreiro, do cavaleiro nobre engajado na interação feudo-vassálica” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 18).

Para Barthélemy, há uma desvalorização exagerada dos historiadores modernos a respeito da justiça e da guerra feudal, proveniente de uma idealização do período carolíngio. São modernas as concepções que atribuem a rudeza e a violência à sociedade feudal, bem como a crença de que a agressividade “só poderia ser canalizada pela guerra santa contra o Infiel – e nisso consistiria todo o empenho da Igreja no século XI, da paz de Deus à cruzada” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 146). E se distanciam da realidade do século XII as projeções sobre uma cavalaria desinteressada e justa, pretendida sobretudo pelo movimento da Paz de Deus. A moderação da agressividade ocorria, mas internamente, a partir de uma consciência de classe que se sobrepunha aos aspectos normatizadores circundantes à cavalaria. A feudalidade dos cavaleiros se expressava de modo que:

Seu gosto pela proeza e muitas de suas condutas para com os adversários são sinais de indisciplina em relação a seus reis e príncipes, ou à Igreja que lhes prescreve a guerra santa. É uma reivindicação individualista que os empurra a se distinguir, a brilhar, a rivalizar em valentia, mas também a colocar condições ao serviço a seu senhor (BARTHÉLEMY, 2012, p. 17).

Para explicar os excessos das perspectivas modernas sobre a relação desses cavaleiros com os senhores aos quais serviam, Barthélemy critica a concepção de que as declarações de lealdades vassálicas estariam todas fundamentadas no ato simplificado e descontextualizado da homenagem de mãos. A crítica se origina em uma usual desconsideração de que as fidelidades deveriam ser mútuas, sendo preciso que os interesses das partes envolvidas fossem contemplados. Esse aspecto pode ser percebido nas cantigas analisadas no próximo capítulo, em que as homenagens de mãos são

prestadas sempre em relação a graças e favores concedidos a vassallos que servem a um senhor (ou Senhora) muito superior. Um cavaleiro servir a “um homem de mesmo nível que ele tem algo de vexatório, pois isso tenderá a classificá-lo um degrau abaixo na hierarquia das famílias nobres” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 150), enquanto o serviço a reis e duques comporta oportunidades para aquisição de terras e favores. Assim, “a homenagem de mãos oferece a todos aqueles que a prestam, mesmo aos cavaleiros medíocres, um rito que permite distingui-los da condição servil, ou seja, aquilo que é necessário para evitar que sejam confundidos com os servos ministeriais” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 150). E, enxergando essa homenagem fora de seu contexto, estabelecendo-a como um pacto privado em que senhores aliciam guerreiros, os historiadores modernos deixam de enxergá-la como “um acordo entre guerreiros nobres em suas assembleias” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 151). Em outras palavras:

Tais senhores e vassallos não são, portanto, de forma alguma como o chefe e seus companheiros da Germânia antiga. Sua principal preocupação não é serem os melhores guerreiros, reconhecidos por seu heroísmo, em suma, adquirir uma glória Cavaleiresca. Eles se ocupam muito mais em ter o máximo de terras e castelos. E a própria palavra honra nessa época, empregada positivamente, designa apenas terras (feudo ou senhorio), ou, se preferirmos, baronias (BARTHÉLEMY, 2012, p. 151).

E admitir que os cavaleiros “observam um certo número de códigos e sabem conduzir negociações sutis” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 190) conduz à percepção de que a complexidade dos juramentos prestados extrapolaria aqueles voltados à fidelidade senhorial e atingiria, também, os juramentos da Paz de Deus. Em oposição aos apontamentos de Duby, parece contraditório pensar nos concílios da Paz de Deus como pertencentes a um movimento antifeudal, afinal:

Trata-se de um grande ato social e religioso, de tradição carolíngia, uma vez que é então habitual que nos concílios regionais (ou sínodos diocesanos) os laicos e primeiro os poderosos participem também: eles escutam as injunções dos bispos, discutem e negociam com eles assuntos particulares. É importante para um príncipe do ano 1000, como já o era para os reis merovíngios, mostrar-se em meio aos bispos (BARTHÉLEMY, 2012, p. 190).

Se os bispos mantinham-se ainda voltados à cavalaria, era no intuito de minimizar o que se pode classificar como “danos colaterais” da guerra feudal (BARTHÉLEMY, 2012, p. 191). No entanto, inúmeros atos de exceção de justiça e guerra eram tolerados e praticados não apenas com permissividade, mas dentro daquilo o que se estabelecia como normal, a exemplo da falta de questionamentos sobre os direitos de vingança e de propriedade feudal (BARTHÉLEMY, 2012, p. 192). E assim, o papel do cavaleiro na

sociedade era fortalecido, o que não eximia os pactos de paz do poder de estabelecerem “a paz entre aqueles que se associam e oportunidades de guerra contra aqueles que os recusam, ou que são acusados de não respeitá-los (BARTHÉLEMY, 2012, p. 193). Em reforço à perspectiva de que a Paz de Deus não assumia uma postura antifeudal, contrária aos senhores e à violência a eles associada, a leitura de Barthélemy indica que “a Igreja tem mais frequentemente tendência e interesse em caucionar, em apoiar a ação dos príncipes. Ela é mais indulgente com suas guerras do que com qualquer outra, menos reticente em contribuir com elas, e até em justificá-las e suscitá-las” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 196).

2.4 Apontamentos sobre a cavalaria afonsina:

De modo mais específico, assim, retomo as obras de Olga Pisnitchenko, que permitem um vislumbre das relações estabelecidas entre o reinado de Afonso X e a cavalaria em Castela. Em dois estudos dedicados à cavalaria nas obras jurídicas afonsinas, a autora ressalta os impasses existentes na comparação entre a gênese da nobreza franco-germânica – em que se baseiam os autores supracitados para encontrarem as origens da cavalaria clássica – e a nobreza ibérica. A conquista muçulmana sobre a Península Ibérica “destruiu não somente o poder da monarquia Visigótica, mas também, em larga escala, a classe dominante que a apoiava” (PISNITCHENKO, 2013, p. 07). A formação da aristocracia que sucedeu a essa presença muçulmana se deu em função da reconquista e, se em outras regiões europeias a fragmentação dos domínios fundiários e o aumento populacional aristocrático contribuíram para uma redução da riqueza da nobreza, ao processo de desenvolvimento ibérico do poder foram acrescidos territórios retomados pelos cristãos, havendo necessidade de distribuição e proteção das terras para que estas pudessem ser repovoadas (PISNITCHENKO, 2013, p. 09).

Pisnitchenko aponta um cenário de frequentes conflitos entre Afonso X e sua nobreza e um conseqüente esforço do monarca em conter a instabilidade causada pela fragilidade dessas relações. Para a autora, a nobreza, apesar de se voltar contra o monarca, jamais esteve apartada de sua estrutura de governo (PISNITCHENKO, 2013, p. 12) e a cavalaria, por sua vez, também estaria inclusa nessa estrutura, a partir do momento em que foram estabelecidas relações entre cavaleiros e nobres.

Inicialmente, a cavalaria em Castela não poderia ser interpretada como sinônimo de nobreza, ainda que em certo ponto a legislação afonsina tenha estabelecido relações

entre a ordem dos *defensores* (nobres) e os cavaleiros. É no governo de Afonso X, ou seja, apenas no século XIII que a cavalaria “deixa de ser considerada como um ofício ou simples profissão se convertendo em um dos três estados em que se divide a ordem social” (PISNITCHENKO, 2012, p. 01). O estudo de Pisnitchenko revela que, no *Especulo*, apenas o atributo da nobreza conferia a um indivíduo o merecimento a terras ao mesmo tempo em que havia, na organização social, uma brecha para que alguns homens não nobres pudessem receber a cavalaria e se distinguir dos “*omnes de menor guisa*” (PISNITCHENKO, 2012, p. 04). Os cavaleiros não eram todos nobres e, a princípio, não eram sequer ornados pela investidura. Eles deviam comprovar suas habilidades, cumprindo fundamentalmente papéis relacionados aos assuntos da prática e do aconselhamento nas guerras. E, então, o papel desses guerreiros na organização social se alterou nas *Siete Partidas*, e os cavaleiros passaram a se inserir na ordem política do reino, sendo associados pela legislação afonsina aos *defensores* (nobres). A linhagem passou a ser um critério para a entrada na cavalaria e cavaleiros e *fijos de algo* se tornaram sinônimos, sendo a investidura um pré-requisito para o ingresso no serviço cavaleiresco.

Pisnitchenko não deixa de acusar uma distorção da realidade trazida na legislação afonsina. Ela chama a atenção para a necessidade de considerar que existia, em Castela, “uma forte e poderosa cavalaria municipal” (PISNITCHENKO, 2012, p. 07) que, mesmo não sendo nobre, desfrutava de privilégios comparáveis aos da nobreza. Além disso, acrescento que parece forçoso pensar no estabelecimento da cavalaria como algo projetado por um monarca, sem que as articulações e a expressividade dos próprios cavaleiros enquanto agentes sociais sejam levadas em consideração. Parece impreciso afirmar que a capacidade desse segmento seria limitada pelas diretrizes de um governante a ponto de seus membros e de outros componentes sociais se posicionarem sempre passivamente no esquema de poderes instituído no contexto. Uma vez que a legislação tenha se ocupado desse tema, é possível pensar que, em alguma medida, as práticas tenham se distanciado das delimitações trazidas por ela, tornando necessária sua criação. É, também, plausível imaginar que a existência da lei não significaria, obrigatoriamente, o seu cumprimento.

Assim, a respeito das relações estabelecidas entre cavalaria e nobreza nessa documentação, Pisnitchenko (2012, p. 06) alega a existência de um projeto afonsino voltado à sujeição da nobreza ao modelo ético, político e social que a cavalaria passava a representar. Em outras palavras, o interesse de Afonso X, ao delimitar em suas obras as formas da cavalaria, era menos o de moldar o perfil militar do segmento e mais o de,

através de exemplos cavaleirescos, delimitar perfis desejáveis para a nobreza. Se no *Especulo* os cavaleiros eram eximidos, por exemplo, de algumas responsabilidades penais por não ser uma exigência que os mesmos fossem indivíduos *sábios*, as *Siete Partidas* passavam a expressar o desejo de cavaleiros cujas honras se estruturassem sobre a sabedoria, uma linhagem reconhecível, e a bondade. A eles eram garantidos, então, alguns privilégios notáveis, como na lei XXIII que definia que “ninguém pode ficar na frente dos cavaleiros na igreja” (PISNITCHENKO, 2012, p. 09), exceto os reis e outros grandes senhores aos quais tais cavaleiros servissem. Essa definição também se expressa de forma clara nas cantigas analisadas, pois em todas as imagens em que os cavaleiros aparecem dentro das igrejas, notavelmente assumem uma posição adiantada dos demais e mais aproximada do altar.

Eduardo Cursino de Farias Chagas apresenta alguns aspectos dos perfis cavaleirescos afonsinos, associando-os à vassalagem à Virgem Maria. Tendo recebido o título de “rainha celeste”, no século XI, Maria substitui as outras mulheres e encarna, nas cantigas, a figura da dama cortejada, a quem os cavaleiros se colocam a servir (CHAGAS, 2014, p. 33). Farias demonstra que “as CSM possuem em comum a mensagem moralizante acerca da perdição da alma para aquele que se envolve com os desejos da carne e, em contrapartida, evidenciam também o deleite da alma que segue os preceitos morais do exemplo da Virgem” (CHAGAS, 2014, p. 33). Assim, o amor cortês se manifesta a partir de preceitos cristãos, sendo o cavaleiro servidor da Virgem sempre recompensado por seus favores milagrosos. Para Farias, “além das virtudes como ser hábil com as armas e mostrar-se valente e generoso, o cavaleiro deveria ainda praticar a fé, bem servir à Virgem e, acima de tudo, ser casto” (CHAGAS, 2014, p. 40). O aspecto da fé é sobretudo relacionado à lealdade vassálica atribuída ao papel do bom cavaleiro e é, provavelmente, o mais evocado nas cantigas, estando presente em todas as que aqui serão analisadas. Em seguida, tem papel preponderante na delimitação do papel do cavaleiro a luta contra os orgulhosos. Farias recorre às descrições da cavalaria ideal de Raimundo Lúlio para evidenciar os bons cavaleiros como aqueles que combatiam os orgulhosos em oposição aos que teriam “tomado um rumo contrário ao ofício da cavalaria, porque com as suas armas matam os cristãos justos” (CHAGAS, 2014, p. 42). Mais uma vez, a ideia de um guerreiro derramar o sangue de Cristo ao tirar a vida de um cristão é evocada, demonstrando um esforço sobre o papel atribuído aos combatentes.

No conjunto das cantigas, há aquelas que evidenciam comportamentos cavaleirescos condenáveis mas, de modo geral, tais comportamentos se mostram como

passíveis de correção pelo arrependimento expresso na homenagem vassálica, relacionada à Santa Maria. O mesmo se aplica, inclusive, a homens pertencentes a outra religião, sendo frequentes os momentos em que a Virgem demonstra compaixão e intercede em favor de todos aqueles que reconhecem seu poder. Tornam-se, então, muito claros os papéis dos cavaleiros em combater aquilo que se desvia da fé, mesmo quando os desvios partem de sua própria conduta mas, sobretudo, ficam claras as obrigações de combaterem o que se distancia do poder de sua Senhora. E, sendo Afonso X representado nas próprias cantigas como receptor das graças de Santa Maria, colocando-se como o poeta da Virgem e seu fiel seguidor, torna-se lícito pensar que os ideais expressos como bem quistos pela figura religiosa se mesclam, em alguma medida, com aqueles desejados pelo rei.

E muitos dos valores atribuídos ao cavaleiro nas cantigas correspondem àqueles assinalados pelo *Livro da Ordem de Cavalaria*, uma das mais importantes obras de Raimundo Lúlio. Considerando que os cavaleiros “têm honra e senhorio sobre o povo para o ordenar e defender” (LLULL, 2000, p. 03), o filósofo compôs, no século XIII, um manual que se propunha a propagar, entre os cavaleiros, os valores apreciáveis da Ordem de Cavalaria. As obras de Lúlio possuem características muito semelhantes às Cantigas de Santa Maria, pois expressam uma ideologia de conversão dos infiéis ao cristianismo, sendo aceitas estratégias que extrapolam os embates bélicos destinados à conquista pela força. Para além das vitórias em âmbito corporal, os propósitos são morais e espirituais e, assim, tanto os homens leigos quanto os clérigos são importantes para tornar possível a conquista do infiel. Os cavaleiros, então, também são percebidos como elementos úteis ao propósito de conversão e assumem posturas que extrapolam seus papéis nos combates bélicos, sendo transformados em figuras sociais de destaque e assumidos como exemplos erigidos entre a força física e a correção moral. Não é possível precisar se o *Livro da Ordem de Cavalaria* foi composto exatamente na mesma época em que foram criadas as Cantigas de Santa Maria mas, ainda que exista uma pequena distância cronológica entre essas obras e especificidades culturais provenientes das características regionais, podemos imaginá-las como pertencentes a um universo comum e permeado por valores muito similares.

O livro se inicia com um conto em que um escudeiro, que desejava ser cavaleiro, se dirigia à corte de um sábio e nobre rei para dele receber a investidura. Em seu caminho, o jovem escudeiro encontrou um homem honrado, que havia se aposentado da cavalaria, já em idade avançada, para se recolher em uma floresta, onde poderia levar uma vida

humilde e santa. O ermitão entregou ao escudeiro o *Livro da Ordem de Cavalaria* para ajudá-lo em sua jornada, “pois nenhum cavaleiro pode manter a Ordem que não sabe, nem pode amar sua Ordem, nem o que pertence à sua Ordem, se não sabe a Ordem de Cavalaria, nem sabe conhecer as faltas que são contra a Ordem” (LLULL, 2000, p. 09).

Logo no prólogo, algumas das características positivas de um cavaleiro aparecem, sendo vinculadas à figura do ermitão. Vendo enfraquecer seu corpo e sendo impedido pela idade de usar suas armas, ele não poderia mais ser cavaleiro. Conservava, porém, as honras próprias da sabedoria e ventura cultivadas por seu ofício. A vida contemplativa, assim, se tornara a extensão perfeita para uma trajetória permeada pela retidão no cumprimento à regra da cavalaria. Em sua penitência, o homem desprezava a vaidade do mundo e seus olhos eram tão humildes que vertiam lágrimas. Era sincero seu reconhecimento da mercê de Deus ao conceder a ele a honra não apenas de ter sido cavaleiro, mas de ter sido um mantenedor da Ordem de Cavalaria, pois “o cavaleiro é um eleito entre mil homens para haver o mais nobre ofício de todos” (LLULL, 2000, p. 11), sendo sua a função de propagar a devoção e o ordenamento pela Ordem de Cavalaria. A entrega do *Livro da Ordem de Cavalaria* ao escudeiro, então, fez cumprir a última missão do ermitão, sendo responsabilidade do aspirante assegurar a perpetuação de sua aplicabilidade na corte para a qual se dirigia. Assim, o manual muda a forma de linguagem, não recorrendo mais às personagens, e passa a delimitar muito objetivamente as características louváveis e as condenáveis na postura dos cavaleiros. A cavalaria é tratada a partir de sua gênese e os cavaleiros cumpridores da referida Ordem são, desde então, postos num patamar de superioridade em relação ao restante da sociedade. Sobre a origem desses guerreiros, a obra diz que:

No começo, como veio ao mundo menosprezo de justiça devido à míngua de caridade, conveio que pelo temor a justiça retornasse à sua honra. E por isso, de todo o povo foram divididos em grupos de mil e de cada mil foi eleito e escolhido um homem, mais amável, mais sábio, mais leal e mais forte, e com mais nobre coragem, com mais ensinamentos e bons modos que os outros (LLULL, 2000, p. 13).

E, para acompanhá-lo,

Buscou-se em todas as bestas qual era a mais bela besta e a mais veloz, e a que pudesse sustentar maior trabalho, e qual era a mais conveniente para servir ao homem; e porque o cavalo é a mais nobre besta e a mais conveniente a servir ao homem, por isso, de todas as bestas, o homem elegeu o cavalo, que foi doado ao homem que foi dos mil homens eleito. E por isso aquele homem tem o nome de cavaleiro (LLULL, 2000, p. 13).

Dos valores, os essenciais são a força, a lealdade, justiça, a caridade, a humildade, a amabilidade, a nobreza de coragem, os bons modos e a sabedoria. A função do cavaleiro inclui “manter e defender o senhor terreno, pois o rei, nem o príncipe, nem nenhum outro barão sem ajuda poderia manter justiça em suas gentes” (LLULL, 2000, p. 29). É função, também, a manutenção da justiça e dos costumes como portar armas, caçar e justar, pois “menosprezar o costume e a usança disso pelo qual o cavaleiro é mais preparado a usar de seu ofício é menosprezar a Ordem de Cavalaria” (LLULL, 2000, p. 29).

E é ofício do cavaleiro “manter terra; porque pelo pavor que as gentes têm dos cavaleiros, duvidam em destruir as terras e por temor dos cavaleiros, os reis e os príncipes hesitam em vir uns contra os outros” (LLULL, 2000, p. 31).

Conjugando atributos físicos e espirituais, é preciso delimitar que:

Se Cavalaria estivesse na força corporal mais que na força de coragem, seguir-se-ia que a Ordem de Cavalaria concordaria mais fortemente com o corpo que com a alma, e se assim fosse, o corpo teria maior nobreza que a alma. Ora, como nobreza de coragem não possa ser vencida nem apoderada por um homem nem por todos os homens que existem, enquanto que um corpo pode ser vencido e preso por outro, o malvado cavaleiro que teme mais fortemente a força do corpo quando foge da batalha e desampara seu senhor, que a maldade e a fraqueza de sua coragem, não usa do ofício de cavaleiro nem é servidor obediente à honrada Ordem de Cavalaria, que teve seu início pela nobreza de coração (LLULL, 2000, p. 35).

E é preciso reiterar que pensar no significado dessas figuras no contexto das obras afonsinas exige cautela em relação a considerações tradicionais sobre os reinos de Leão e Castela. Afonso X é prestigiado por uma historiografia que o destaca de seu tempo e o posiciona à frente de reis que nutriam práticas semelhantes às suas. O fortalecimento da imagem pessoal desse governante reflete o empenho dessa historiografia em apontar características positivas de ideias centralizadoras, como se delas dependessem a ordem e a civilidade de uma região, em termos políticos. Não podemos deixar de pensar que a popularidade de Afonso X e das fontes produzidas durante seu reinado se dá, principalmente, pelo bom estado de conservação de uma vasta documentação. E, sobretudo quando pensamos na profusão de obras brasileiras a respeito dessas temáticas, é inevitável considerar essa popularidade como atrelada à facilidade de acesso ao idioma em que esses documentos foram produzidos. Seria imprudente reduzir a importância desses fatores na recorrência dos estudos sobre as obras afonsinas, colocando-os como subordinados a um suposto vanguardismo das medidas centralizadoras de Afonso X. Enquanto governante de um reino multifacetado, a fundamentação de seus projetos políticos muito provavelmente se centrava nas terras que ele mesmo senhoriava, sendo

parte da ordem política castelã-leonesa as interações com a rede de poderes estabelecidos, da qual o próprio Afonso X fazia parte.

As inclinações artísticas de sua corte não eram exclusivas, mas é notável que os incentivos à produção trovadoresca tenham possibilitado a elaboração de um conjunto tão rico de obras como as Cantigas de Santa Maria. Sem dúvida, elas ultrapassam os aspectos artísticos e se tornam, para os historiadores de hoje, uma das mais importantes documentações ibéricas, sendo possível o trabalho de uma infinidade de temáticas a partir das informações expressas em seu conteúdo.

Dentre as incontáveis possibilidades oferecidas pela documentação, o estudo da cavalaria se mostra como oportunidade para novas leituras sobre as relações sociais do reinado afonsino. O olhar sobre as relações dos cavaleiros que, num primeiro momento, recai sobre a religiosidade explícita na interação dos guerreiros com uma figura celestial, a Virgem Maria, aos poucos se amplia para que sejam percebidas relações implícitas, sobretudo em suas imagens. Os aspectos vassálicos se mostram preponderantes no comportamento daqueles eleitos como bons cavaleiros, sendo responsáveis por projetarem os mesmos a posições de destaque.

Assim, o próximo capítulo se ocupa da análise das Cantigas de Santa Maria, que nos mostram cavaleiros condizentes com esse modelo, fisicamente hábeis e espiritualmente honrados, sendo a elevação de suas atitudes sempre associada à devoção pela Virgem Maria.

3. A ANÁLISE DAS CANTIGAS DE SANTA MARIA:

3.1 As Imagens Medievais e as Iluminuras nas Cantigas de Santa Maria:

O trabalho com as fontes visuais, para o historiador, ainda é um caminho permeado por consideráveis fragilidades metodológicas e teóricas e, a esse respeito, Ulpiano Menezes nos chama a atenção em *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares* (2003). O texto apresenta uma compreensão da História Visual não como mais uma ramificação da História, mas como um conjunto de recursos operacionais capazes de proporcionar pesquisas mais densas, a partir do desvio do olhar dos estudiosos – que se centram nas fontes visuais – para a consideração da historicidade do campo da visualidade e para o reconhecimento da Cultura Visual como aspecto de relevância nas abordagens dos pesquisadores. A inexpressividade de estudos históricos que se concentrem nas funções e potenciais cognitivos das imagens provém, sobretudo, das metodologias adotadas pelos pesquisadores que se detêm na análise das fontes sem se atentarem para suas relações com a visualidade que compõe a vida social e que se integra aos processos históricos.

Em sentido muito próximo caminha Jean-Claude Schmitt que, em *O Corpo das Imagens* (2007), evidencia a centralidade dos aspectos visuais no modo de pensar e agir das sociedades ocidentais (SCHMITT, 2007, p. 11), tendo em foco o período medieval. O medievalista ressalta que:

Todas as imagens, em todo caso, têm sua razão de ser, exprimem e comunicam sentidos, estão carregadas de valores simbólicos, cumprem funções religiosas, políticas ou ideológicas, prestam-se a usos pedagógicos, litúrgicos e mesmo mágicos. Isso quer dizer que participam plenamente do funcionamento e da reprodução das sociedades presentes e passadas. Em todos os aspectos, elas pertencem ao território de ‘caça’ do historiador (SCHMITT, 2007, p.11).

Com base nesses dois autores, as reflexões a seguir serão conduzidas com o objetivo de elucidar as formas escolhidas para a análise das iluminuras das Cantigas de Santa Maria, sendo considerados, sobretudo, os apontamentos metodológicos trabalhados pelas obras mencionadas.

Menezes aponta sucintamente percepções acerca das imagens que, ao longo da História, conduzem a uma compreensão melhor de como as mesmas são trabalhadas hoje. Sobre seus usos na Idade Média, o autor afirma que “não há traços de usos cognitivos da imagem, sistemáticos e consistentes” (2003, p. 12). Ele complementa dizendo que:

Ao contrário, dominava o valor afetivo, envolvendo não só relações de subjetividade, mas sobretudo a autoridade intrínseca da imagem. Autoridade independente do conhecimento, mas derivada do poder que atribuía efeito demiúrgico ao próprio objeto visual. Daí ser ele relevante em contextos religiosos ou de poder político e com funções pedagógicas edificantes (MENEZES, 2003, p. 12).

Para Menezes, apesar de ter havido um esforço renascentista no sentido de organizar as análises imagéticas, foi apenas no século XVIII, graças à História da Arte, que a preocupação com os aspectos cognitivos da imagem começaram a se esboçar. E, ainda que houvesse um desenvolvimento do campo da visualidade com a Iconografia e a Iconologia, a partir do século XIX, foi na década de 1960 que a associação das imagens com a cultura se manifestou com mais clareza. A ampliação das concepções documentais para a História e sua aproximação com os campos da Antropologia e da Sociologia permitiram novas leituras e:

aos estudos de manifestações ‘imagéticas’ da cultura se acrescentou a necessidade de compreender os mecanismos variadamente localizados de produção de sentido – sentido dialógico, potencialmente construído e mutável e não pré-formado ou imanente à fonte visual” (MENEZES, 2003, p. 17).

Compreender as imagens como práticas materiais (MENEZES, 2003, p. 14), relevantes nas relações sociais, consiste numa superação das abordagens costumeiras a respeito desses recursos. Quando Menezes evidencia a marginalidade da História em relação aos esforços de outros campos do saber na ampliação das concepções sobre a visualidade, é sobretudo em relação ao obscurantismo das percepções de uma Cultura Visual. Apesar de ter assumido papéis notáveis no cotidiano das sociedades, a partir da virtualização das imagens e da propagação da comunicação eletrônica na década de 1980, essa Cultura Visual vem sendo tratada como apenas um segmento da vida social, apartado de sua totalidade. A crítica do autor recai, também, sobre os métodos de utilização documental adotados pelos pesquisadores. Perceber que a História preconiza as funções ilustrativas dos recursos visuais, se esforçando para “iluminar as imagens com informação histórica externa a elas” (MENEZES, 2003, p. 21) precipita a necessidade de um raciocínio inverso, que leva à busca pela produção de conhecimento histórico a partir das mesmas, tomando-as por documentos expressivos de informações a serem também consideradas e exploradas. É necessária a constante lembrança de que as imagens ganham uma nova dimensão quando deixam de ser vistas como objeto de análise e assumem a posição de instrumentos através dos quais o conhecimento histórico é produzido, afinal

“não se estudam fontes para melhor compreendê-las (...) mas elas são compreendidas para que, daí, se consiga um entendimento maior da sociedade”(MENEZES, 2003, p. 26).

E os estudos da Cultura Visual, permeados pela perspectiva das transformações sociais, exigem o tratamento das imagens como recursos materiais, que podem ser lidos e relidos, tendo seus significados e usos reciclados, assumindo papéis diversos que podem se distanciar de suas funções originais de acordo com os contextos que delas se apropriam. Como aponta Schmitt:

(...) as próprias imagens conseguem mais de uma vez nos lembrar que sua função é menos representar uma realidade exterior do que construir o real de um modo que lhe é próprio. Para o historiador, a questão será assim menos a de isolar e de ler o conteúdo da imagem, do que compreender sua totalidade, em sua forma e estrutura, em seu funcionamento e suas funções (SCHMITT, 2007, p. 27).

A respeito da Idade Média, Schmitt ressalta três domínios da *imago* medieval. São eles, “o das imagens materiais (*imagines*); o do imaginário (*imaginatio*), feito de imagens mentais, oníricas e poéticas; e enfim o da antropologia e da teologia cristãs, fundadas numa concepção do homem criado *adimaginemDei* e prometido à salvação pela Encarnação do Cristo *imagoPatris*. (SCHMITT, 2007, p. 45). Schmitt ressalta o caráter religioso da arte no século XIII, amparando-se em Émile Mâle para afirmar que a mesma “era comparada a um livro destinado a tornar manifestos, especialmente aos olhos das massas iletradas, os ensinamentos da Igreja” (SCHMITT, 2007, p. 29). Isso porque a sacralização das imagens agregou a elas a função de mediação entre o homem e a divindade que extrapolavam a simples visualização. Na relação estabelecida entre uma imagem e o devoto, “a troca de olhares é desde o primeiro momento determinante: ao fixar a imagem dos olhos, este último sente-se invadido por uma presença viva” (SCHMITT, 2007, p. 19) das forças transcendentais.

Mas, se por um lado alguns autores tendem a limitar suas percepções acerca das manifestações visuais medievais apenas à sua relação com o âmbito religioso, Schmitt se posiciona contrariamente a qualquer negação do caráter artístico dessas imagens, argumentando que:

O preço dos materiais e do trabalho, o brilho dos dourados, das gemas e das cores, a afirmação da beleza da obra concorriam simultaneamente para engrandecer a obra de Deus e o prestígio de um rico e poderoso financiador: todas essas qualidades realçavam o valor estético da obra, que era considerada inseparável de suas funções religiosas e sociais. Não convém, desse modo, opor o ‘culto’ à ‘arte’, mas, por outro lado, ver como um assume o outro e se realiza plenamente graças a ele (SCHMITT, 2007, p. 44).

Assim, tratando mais especificamente das abordagens através das quais os historiadores podem trabalhar de forma mais cuidadosa as fontes visuais desse período, Schmitt lembra que “(...) os mecanismos da língua e os da figuração são irreduzíveis uns aos outros” (FRANCASTEL *apud* SCHMITT, 2007, p. 33), o que quer dizer, em outras palavras, que:

Para o medievalista, que trabalha quase sempre com imagens relacionadas explícita ou pelo menos implicitamente com um texto (o texto bíblico em primeiro lugar), sublinhar a especificidade das obras figuradas e suas consequências constitui uma tarefa essencial. As estruturas da imagem fixa (que prevaleceu no Ocidente até a invenção do cinema) e da língua são totalmente diferentes” (SCHMITT, 2007,p. 33).

Como qualquer fonte histórica, é preciso pensar que as imagens não são produções neutras e que “exprimem e produzem ao mesmo tempo uma classificação de valores, hierarquias, opções ideológicas” (SCHMITT, 2007, p. 34). O que torna necessário “levar em conta, tanto quanto os motivos iconográficos, as relações que constituem sua estrutura e caracterizam os modos de figuração próprios de certa cultura e de certa época” (SCHMITT, 2007, p. 34).

Sobre as iluminuras nas Cantigas de Santa Maria, é notório que “(...) as cores produzem alternâncias, cruzamentos e ecos, que, reunidos, dão sua dinâmica à imagem, associando certas figuras entre si, conferindo certa temporalidade ao espaço figurativo, sustentando um eixo narrativo” (SCHMITT, 2007, p. 38). Tratam-se de imagens extremamente ricas, cujas informações complementam (e extrapolam) as narrativas textuais às quais se associam. Em cada cantiga, elas se dispõem em páginas constituídas de quadros ilustrados que, juntamente com os textos, narram os milagres da Virgem Maria. Os quadros de cada cantiga são ornados por padrões florais e em cada vértice são postos emblemas de Castela e de Leão. Os painéis são sequenciais e, ainda que possam ser analisados isoladamente, só atingem seu pleno sentido quando vistos em conjunto, pois contam a história por partes, como fazem nossas revistas em quadrinhos atuais. Além disso, trechos do texto das cantigas são dispostos acima e abaixo de cada painel, acompanhando a narrativa. Embora fosse ideal a inclusão da análise desses pequenos textos, optei por me ater às imagens propriamente ditas, recorrendo esporadicamente à estrutura textual completa da cantiga para comparar ou complementar as observações. Assim, apresento, a seguir, as análises das cantigas selecionadas.

3.2 Cantiga 63 – Quen bem sérv' a Madre do que quis morrer:

A primeira análise se refere à Cantiga 63, intitulada *Quen bem sérv' a Madre do que quis morrer*. Ela narra uma ocasião inusitada envolvendo um valoroso cavaleiro, de habilidade singular no manejo de armas, devotado à Virgem e praticante de bons costumes, pouco inclinado à paz com os mouros. O cavaleiro foi a San Esteban de Gormaz em auxílio ao conde Dom Garcia, um homem de bom coração que combatia a tentativa do rei Almançor de tomar a região. Antes de acompanhar o conde em batalha, o cavaleiro decidiu ir à igreja, onde se arrependeu de seus pecados e assistiu a três missas celebradas em homenagem à Virgem. Seu escudeiro o alertou da grande vergonha em que cairia se, porventura, não se fizesse presente em batalha, mas o cavaleiro rezou e pediu à Virgem que o livrasse da humilhação.

Enquanto isso, a batalha em que o cavaleiro lutaria transcorreu sem que ele estivesse presente. Quando as missas acabaram, o cavaleiro pôs-se a cavalgar e encontrou o conde, já retornando do combate. Dom Garcia saudou o cavaleiro, agradecendo pelo dia em que o conhecera e disse que sem ele a batalha certamente teria sido perdida, pois o mouros mortos pelo cavaleiro foram tantos e sua proeza tão notável que nenhum outro poderia com ele se parear. O conde recomendou que ele fosse cuidar de suas feridas com um bom médico seu. Diante da aclamação recebida, o cavaleiro sentiu enorme constrangimento e se deu conta da vergonha que representava sua ausência. Mas, então, ele olhou para suas armas e viu que nelas haviam sinais da batalha. O cavaleiro imediatamente reconheceu o milagre da Virgem que não quis deixar que ele caísse em vergonha e, então, ele foi oferecer a ela suas homenagens em gratidão.

San Esteban de Gormaz é uma comunidade pertencente a Leão e Castela, de fato. Do mesmo modo, o rei Almançor não é uma personagem fictícia, tendo governado al-Andalus no século X. Contudo, a apresentação de tais fatos se limitará a um apontamento de curiosidades. Não serão aprofundados, aqui, os aspectos históricos ligados à trajetória do rei muçulmano nem tampouco convém, no momento, especular sobre a verdadeira existência e identidade das demais personagens apresentadas pela cantiga. Trata-se de uma lacuna de grande potencial para trabalhos futuros, pois os moldes cavaleirescos apresentados pela cantiga podem indicar projeções anacrônicas do século XII a respeito de uma cavalaria que, no século X, ainda sequer existia. Assim, vamos à análise dos quadros para acessar as informações expressas em suas imagens e em alguns elementos dos textos da fonte.

O quadro 01 é encabeçado pela legenda, que diz “o conde don Garcia recebeu um bom cavaleiro que veio em sua ajuda”. É necessário ressaltar que a opção por traduzir os dizeres das legendas reside na dificuldade de transcrição do texto literalmente grafado, uma vez que nele constam abreviações de palavras que poderiam dificultar a compreensão das mensagens expressas. O primeiro quadro se ocupa da cena em que o cavaleiro oferece seus serviços a Dom Garcia. Trata-se de um cenário urbano, em que as construções podem ser vistas ao fundo com seus telhados e janelas. Em destaque, aglomeram-se pessoas abaixo de um pórtico em formato ogival.



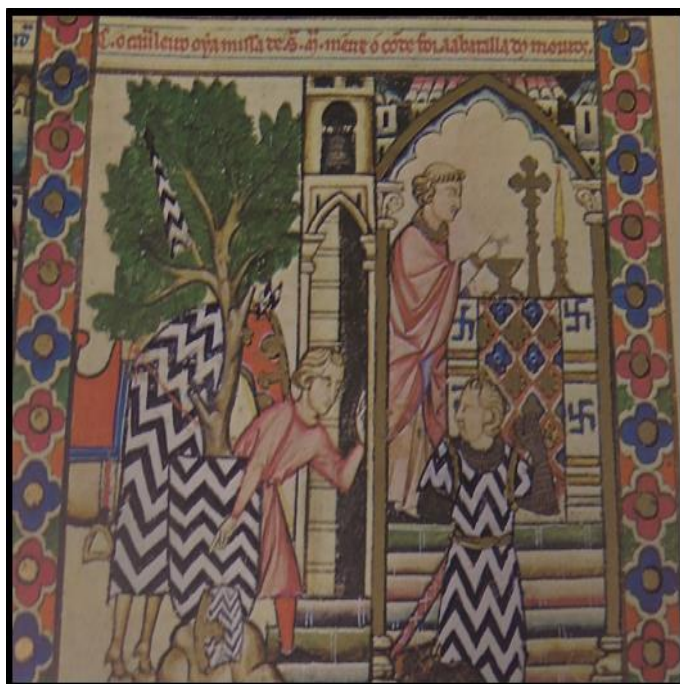
Cantiga 63 – quadro 01.

Na figura, podemos perceber a presença de um cavalo e de homens que, embora usem padrões semelhantes de vestimenta, se distinguem pelas cores trazidas nas mesmas. Duas figuras trazem adornos na cabeça, possivelmente indicativos de posição social. Uma delas é o conde Dom Garcia, no canto direito da imagem, que podemos identificar não precisamente por elementos distintivos em sua própria figura mas, sobretudo, por sua interação com a figura do cavaleiro. Figura central da cantiga, o cavaleiro se destaca dos demais presentes na cena por suas vestes e por sua postura. Ele está coberto da cabeça aos pés por sua malha, tendo exposta apenas a face, e traz nas vestes um padrão de cores visível também nos adornos de seu cavalo, no estandarte e no escudo levados pela figura de seu escudeiro que aguarda ao longe, no canto esquerdo da imagem. O cavaleiro se

curva diante do conde e não podemos ver suas armas. Seus joelhos estão flexionados e suas mãos se sobrepõem, num gesto indicativo de que o guerreiro presta uma homenagem vassálica. Esse elemento confirma, até mesmo sem que sejam necessários recursos ao texto, a superioridade hierárquica da posição social assumida pelo conde em relação àquela assumida pelo cavaleiro. Afinal, a prestação de homenagem vassálica àqueles de posição semelhante é revestida de uma inconveniência vexatória para o cavaleiro, sendo que a “homenagem de mãos oferece a todos aqueles que a prestam, mesmo aos cavaleiros medíocres, um rito que permite distingui-los da condição servil, ou seja, aquilo que é necessário para evitar que sejam confundidos com os servos ministeriais” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 150).

Embora se trate de uma cena em que o cavaleiro oferece seus serviços para o combate, não há na primeira imagem indícios de que os homens nela presentes estariam se preparando para a batalha. A informação nos vem, sobretudo, do texto da cantiga, que acusa a tentativa de tomada do rei muçulmano e a necessidade de defesa por parte dos cristãos. Ele diz “Este conde de Castéla foi sennor e ouve gran guérra con rei Almançor, que Sant' Estevão tod' a derredor lle vëo cercar, cuidando-lla toller”.

A cena seguinte traz, acima da imagem, a legenda que diz que “o cavaleiro ouvia missa de Santa Maria enquanto o conde foi à batalha dos mouros”. A figura salta a preparação bélica narrada no texto e retrata o cavaleiro indo até a igreja para se redimir de seus pecados. De um lado da cena vemos a porta de entrada da igreja, enquanto do outro vemos seu interior.



Cantiga 63 – quadro 02.

Do lado de fora, o escudeiro guarda o cavalo ornado, o elmo e o escudo do cavaleiro. Apesar da ausência de deícticos visíveis, podemos imaginá-lo como alguém também pertencente a uma linhagem notável. Pensar a origem do escudeiro importa na medida em que ela influencia a honra do cavaleiro que o acolhe pois, como apontado por Raimundo Lúlio, “porque linhagem e Cavalaria se convém, se fazes cavaleiro homem que não seja de linhagem, tu, por isto, que fazes, fazes serem contrários linhagem e Cavalaria” (LLULL, p. 57). O escudeiro deve manter os costumes da cavalaria pois será, ele mesmo, um cavaleiro. Assim, é em nome desses costumes, que ainda estão sendo aprendidos por ele, que esse jovem escudeiro sinaliza ao guerreiro que está no interior da igreja, para alertar sobre a partida das hostes de D. Garcia.

Dentro da igreja, o cavaleiro devotado está de joelhos diante de um altar decorado, enquanto a missa acontece. Mais adiante, nas próximas cantigas a serem analisadas, será possível perceber que, nos altares, a Virgem Maria entronizada ocupa, predominantemente, a posição mais destacada na imagem. Aqui, entretanto, temos um altar com uma base decorada em cores vivas, onde podem ser vistas suásticas que despertam a curiosidade, nos levando a questionar que sentidos seriam empregados a tais formas nesse contexto. Sobre o altar, encontram-se uma vela acesa, um crucifixo e um cálice para o vinho da eucaristia, usado por um sacerdote que é facilmente reconhecível pela tonsura e pelas vestes litúrgicas que porta. Suas mãos sugerem o momento de

consagração da hóstia, indicando que a missa já se encontra em avançado desenvolvimento. O cavaleiro, que na cena anterior estava com a cabeça quase completamente coberta por sua malha, agora está completamente descoberto. O texto nos diz que tamanha é a entrega do guerreiro ao cumprimento de sua missão que “por nulla ren que lle disséss’aquel séu escudeiro, ele nulla ren non déu, mais a Santa Maria diz: ‘São téu, e tól-me vergonna ca ás ên poder’”. Mais uma vez, recorro ao *Livro da Ordem de Cavalaria* para evidenciar o papel da fé no ofício desempenhado pelo cavaleiro, pois é à fé que se ligam os *bons costumes*, e:

Usança de cavaleiro deve ser ouvir Missa e sermão e adorar e pregar e temer a Deus; porque, por tal costume, cavaleiro cogita na morte e na vileza deste mundo e demanda a Deus a celestial glória e teme as infernais penas, e por isso usa das virtudes e dos costumes que pertencem à Ordem de Cavalaria (LLULL, p. 103).

Sua posição, assim como no quadro anterior, é marcada pela flexão dos joelhos que, agora, é mais acentuada e remete a um gesto vassálico diante da eucaristia. Embora a aparente vulnerabilidade da dispensa de proteção possa parecer um recuo em sua prontidão para o combate, podemos ver atado à sua cintura um gládio, sinal de que ele está preparado para a batalha ao término das missas. Mas, também, é sinal de que enquanto participa da missa, o cavaleiro não se despoja de seu mais emblemático instrumento de trabalho porque não se furta ao cumprimento de um dever que é seu tanto quanto o dever da batalha, ou seja, seu serviço à Virgem extrapola os aspectos da fé e assume o caráter de uma missão que é por ele cumprida como parte de seu ofício. A presença dessa arma junto a seu corpo nesse momento é de grande importância, também, na observação do milagre vindouro. Se, então, o cavaleiro manteve embainhada sua espada e não a entregou a seu escudeiro durante a missa é sinal de que, como apontou Jean Flori, a espada “tem um significado social e político mais que profissional ou militar” (2005, p. 33). Mas, é também um sinal de que suas armas não poderiam, em circunstâncias naturais, terem sido usadas durante as missas.

Na cena subsequente, no painel 03, a legenda diz que “o conde foi ferir os mouros e viu a diante o cavaleiro que ficou na igreja”. Nesse momento, a visão do milagre se torna mais clara. A imagem se ocupa de uma cena da batalha contra o rei Almançor, com um exército de cavaleiros com ornamentos e proteções diversas.



Cantiga 63 – quadro 03.

Os guerreiros usam dois tipos distintos de elmos, o que sugere uma distinção entre os componentes de um exército. Os elmos mais simples pertencem aos combatentes comuns, ou seja, àqueles que batalham desmontados ou aos guerreiros a cavalo que não compõem a cavalaria. Os elmos maiores, fechados na frente e mais elaborados, em geral decorados de acordo com as armaduras e os adereços dos cavalos, pertencem aos cavaleiros investidos, componentes de uma aristocracia bélica que se sobressai não apenas na guerra mas, também, em sua posição social. Outro distintivo está nas figuras dos cavalos, pois todos os que aparecem na cena são associados a um cavaleiro de elmo fechado. Esses cavalos são ajazados e protegidos para a batalha, sendo a cena uma excelente exemplificação do caráter espetacular de exibição da riqueza e do poder através das vestes, das armas e dos ornamentos bélicos. Seguem, todos, em uma linha contínua e ordenada, demonstrando estratégia e organização para o combate. Na disciplina visível, estão expressos valores de combate que também foram trabalhados por Raimundo Lúlio. Podemos perceber no ordenamento, a equivalência das posições ocupadas pelos cavaleiros em combate, havendo entre os guerreiros a *humildade*, pois “homem orgulhoso não deseja haver par nem igual e por isso ama estar só” (LLULL, p. 99). Vemos na concomitância dos movimentos, também, a *prudência*, afinal “prudência é quando, por algumas cautelas e maestrias, sabe o homem se esquivar dos danos corporais e espirituais” (LLULL, p. 93) e:

usança de cavaleiro de guarnecer e de combater não convém tão fortemente com o ofício de Cavalaria como faz usança de razão e de entendimento e de vontade ordenada; porque mais batalhas são vencidas pela maestria e sensatez que pela multidão de gentes ou de guarnições ou de cavaleiros (LLULL, p. 93).

Logo à frente, pelo número de patas dos cavalos que seguem adiante, podemos dizer que há uma nova fileira de cavaleiros. No entanto, em sobressalto à composição do exército em cena, vemos a parte traseira de um cavalo ornado em preto e branco, com uma estampa de padrão geométrico que sugere a presença do cavaleiro que protagoniza a cantiga. O mesmo cavaleiro que, a essa altura, ainda estaria na igreja, é sujeito ao milagre da bilocação, sendo duplicado pela Virgem para que possa cumprir suas missões concomitantemente. Uma vez que o guerreiro se decidiu pela missão mais importante, faz a escolha acertada e permaneceu na igreja para ouvir as missas. Assim, a própria Virgem se encarrega de que sua batalha seja lutada, demonstrando a verdadeira importância das missões desse cavaleiro.

No quadro seguinte, o quarto da cantiga, tem a imagem precedida por legenda cuja paleografia não pôde ser decifradas. Nele, acontece o embate propriamente dito entre os cristãos, à esquerda, e muçulmanos, à direita, sendo simples identificar os exércitos pelo conjunto de elementos expressos na cena. Os muçulmanos aparecem em maior quantidade, ocupando mais da metade do painel, e compõem uma hoste heterogênea que dá a sensação de avançar sobre os cristãos. Há, entre eles, homens vestidos de modos variados e com características físicas igualmente diversas. Aqui, temos um elemento que também reflete a historicidade da figuração, pois as potências islâmicas da Península Ibérica foram formadas por diversos troncos étnicos, incluindo árabes e berberes, havendo entre eles homens negros. Sobre esses, é importante pensar nos contornos apresentados por Al-Idrisi, estudioso ibérico do século XII que, em *La première Géographie de l'Occident*, já apontava os berberes como mais ou menos confiáveis, respeitáveis e preferíveis por serem *mais* ou *menos* negros. Na imagem, alguns usam turbantes nas cabeças, uns possuem barbas fartas, outros são homens negros e há soldados com armaduras e armas semelhantes às usadas por alguns dos combatentes de D. Garcia, o que nos conduz a pensar nos possíveis intercâmbios entre as culturas bélicas dos exércitos que se opõem. Seus cavalos são aparatados com simplicidade, sua ação é desordenada e poderíamos dizer que essa característica tenta exprimir o movimento do ataque, mas a ordem permanente do exército cristão nos leva a questionar esse raciocínio, sendo possível afirmar que há uma tentativa de exprimir a desordem como característica

própria do elemento bárbaro, que aqui é representado apenas pelos muçulmanos, sendo os berberes ignorados (ainda que o termo bárbaro a eles se associe mais diretamente), ou interpretados como se todos integrassem o mesmo grupo. Uma evidência que confirma essa ideia é a presença exclusiva de homens brancos compondo o exército cristão. Não podemos afirmar com certeza se havia negros no grupo de guerreiros que acompanhavam D. Garcia. Mas, certamente, seria errôneo negar a presença deles em outras hostes e grupos de cristãos, ainda que as representações das cantigas, de um modo geral, reservem os negros apenas aos grupos de muçulmanos.



Cantiga 63 – quadro 04.

Os cavaleiros cristãos, então, permanecem com suas cabeças alinhadas em uma fileira à esquerda da imagem, com seus cavalos enfeitados e segurando espadas. O primeiro a aparecer, e em pleno destaque, é o cavaleiro protagonista, que empunha seu escudo e traz a cabeça recoberta por um imponente elmo fechado. Aos pés de seu suntuoso cavalo, tomba outro animal montado por um dos guerreiros muçulmanos, ferido e subjugado pelo cavaleiro protagonista.

E então, no quinto painel, a batalha já está encerrada. A legenda não foi completamente decifrada. Os guerreiros marcham, da esquerda para a direita, carregando suas armas e bandeiras. Recorrendo à narrativa textual, podemos dizer que eles retornam do combate e, a respeito da imagem, o elemento que pode reforçar essa ideia é o cavaleiro

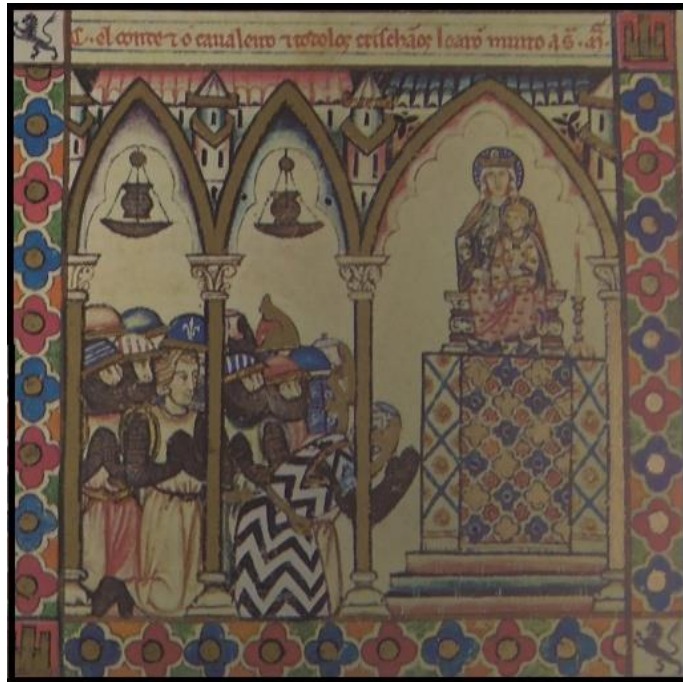
que, novamente assumindo uma posição de destaque na cena, é o único a se voltar para o lado oposto.



Cantiga 63 – quadro 05.

Ele segue da direita para a esquerda, indo somente agora para a batalha. Não há, na imagem, sinal que demonstre seu constrangimento ou a aclamação de D. Garcia por seu desempenho em batalha, sendo esses elementos presentes apenas na narrativa textual.

No sexto e último quadro, vemos na legenda que “o conde e o cavaleiro e todos os cristãos louvaram muito a Santa Maria”. A cena se transporta novamente para a igreja que não podemos identificar, apelas pelas imagens, se é a mesma em que o cavaleiro estava na cena do segundo quadro. Atrás dela, podem ser vistas as construções da cidade, mas os padrões internos da construção não deixam pistas claras sobre a possível repetição do local. O destaque da imagem não é mais o cavaleiro, mas sim a Virgem que, entronizada num altar ricamente trabalhado em cores e formas, segura no colo o Menino Jesus e ocupa o maior dos três arcos da igreja. À esquerda, sob os dois arcos restantes, pendem dois turíbulo e abaixo deles estão os combatentes, ainda vestindo seus trajes de batalha, embora suas armas não possam ser vistas. Eles estão de joelhos, com as mãos sobrepostas, repetindo o já mencionado gesto vassálico, que será associado à oração. No arco central, vemos com clareza o cavaleiro que, além de ajoelhar, se curva mais que todos os outros.



Cantiga 63 – quadro 06.

Suas mãos também estão sobrepostas, mas extrapolam o espaço de seu arco e invadem o arco reservado à Virgem na cena, quase tocando o altar. A singularidade de sua postura ilustra não apenas a sua prerrogativa, enquanto cavaleiro, em ocupar uma posição dianteira dentro da igreja mas, sobretudo, seu reconhecimento pela graça recebida e sua gratidão e entrega aos desígnios da Virgem, sua protetora. Mas, mais uma vez, a informação só pode ser apreendida dessa maneira através do recurso ao texto escrito, uma vez que ler a imagem como elemento isolado do conjunto da obra e absolutamente independente poderia conduzir a interpretações equívocas e a simplificações da narrativa. Assim, a cantiga poderia se transformar em uma jornada apenas relacionada à vitória dos homens de D. Garcia sobre os homens do rei Almançor.

3.3 Cantiga 165 – Niun poder deste mundo:

A cantiga 165, intitulada *Niun poder deste mundo*, é maior que a anteriormente abordada. Ela conta com doze iluminuras e narra a ocasião em que a cidade de Tortosa,

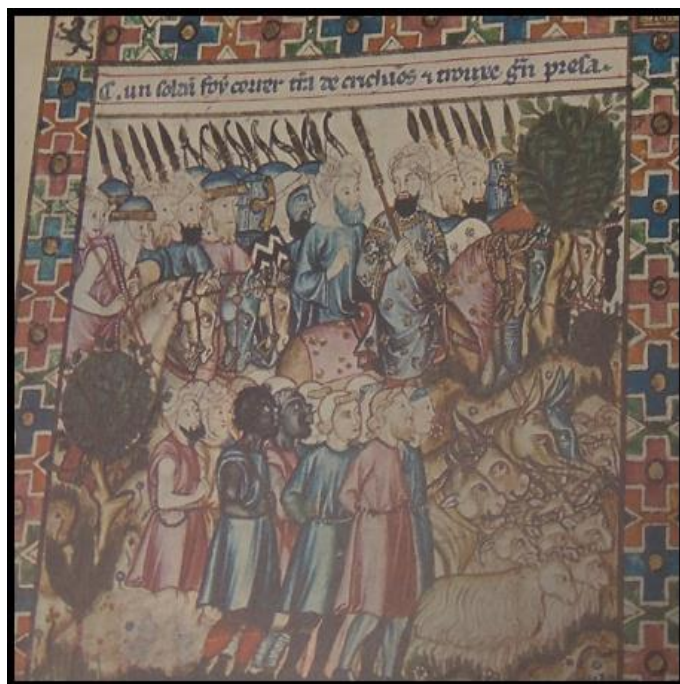
também real, esteve prestes a ser invadida pelo sultão Bondoudar, mas foi protegida por um milagre da Virgem.

O sultão – que dominava muitos territórios como o Egito, Alapa, Domas e Camela – nutria grande desamor pelos cristãos e fazia-lhes muito mal, combatendo-os com frequência. Certa vez, um de seus homens o aconselhou a invadir a cidade de Tortosa, pois ali havia muito poucas pessoas e a cidade estava indefesa. O sultão, então, moveu seus homens em direção à cidade e, ao se aproximar dela, viu tão pouca gente que percebeu que seu conselheiro não havia mentido.

A população de Tortosa, quando viu que um exército tão grande atacaria a cidade, teve certeza de que todos seriam mortos. Todos foram até a igreja para fazerem suas orações e pediram à Virgem que, através de um grande sinal, protegesse e velasse por eles, guardando-os para que não caíssem nas mãos dos infiéis, descrentes do poder da Mãe de Deus. Após rezarem, eles fizeram as contas de quantos ali estavam e concluíram que eram tão poucos que, sem a proteção milagrosa, não teriam a menor chance contra os invasores.

No dia seguinte, o sultão armou seus homens para o ataque. Quando esses chegaram à cidade, contudo, foram surpreendidos, pois havia tantas pessoas nos portais, nas torres e nos muros de Tortosa, e estavam todos tão bem armados, que Bondoudar se enfureceu e acusou seu homem de ter mentido para ele, de ter sido falso e mau por tê-lo convencido a levar até ali a sua hoste. O mouro, amedrontado, disse a seu sultão que havia sido verdadeiro e chamou sua atenção para o fato de que a cidade estava protegida, na verdade, por cavaleiros brancos e claros como neve e cristal, o que só poderia significar que seriam cavaleiros vindos dos Céus. O sultão, então, perguntou o que eles faziam ali e o mouro, por sua vez, respondeu que haviam sido mandados pela Virgem. O sultão disse a ele que, no Alcorão, Santa Maria sempre foi reconhecida como virgem e que ele não a enfrentaria. Assim, Bondoudar e sua hoste puseram-se em retirada e, antes de partir, o sultão fez uma generosa doação à Virgem Santa, Rainha celestial.

No primeiro painel da iluminura, a legenda também não pôde ser lida completamente. Vemos a hoste de Bondoudar num cenário ao ar livre, permeado por árvores e uma vegetação rasteira. Do mesmo modo que na cantiga 63, alguns elementos de caracterização visual são bastante nítidos e permitem identificações étnicas sem grandes dificuldades, pois é marcante a heterogeneidade de cores de pele e cabelo, de vestes, assim como são notáveis turbantes e barbas fartas.

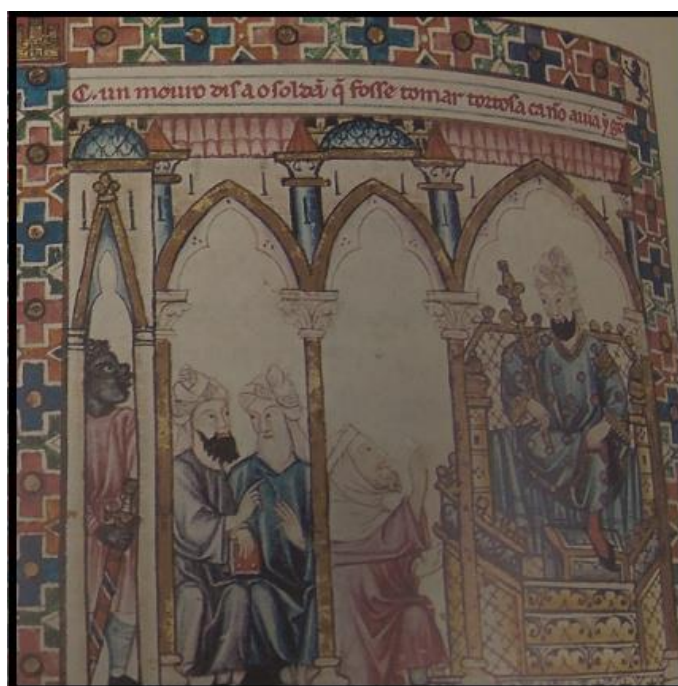


Cantiga 165 – quadro 01.

Na faixa ao fundo do quadro, há um homem de barba negra que segura uma lança, cujas vestes se destacam das demais, assim como os ornamentos de seu cavalo. Trata-se de Bondouar, o sultão, que ocupa o centro da cena. Ele tem sua cabeça voltada à figura que segue logo atrás dele, um homem com quem parece conversar, de barba em tom de branco-azulado que, em comparação aos demais, parece ser mais velho, pois a cor dos pelos remete a um homem idoso. Eles são acompanhados por outros homens, todos armados com lanças e arcos, alguns com elmos sobre os turbantes protegendo suas cabeças. Junto a essa hoste, seguem animais diversos, vacas, cabras, burros e cavalos, que podem significar que esses homens caminham em direção a um lugar onde pretendem permanecer por algum tempo, ou que se tratam de animais tomados de seus inimigos. Na faixa à frente da cena, seguem homens brancos, loiros e com os braços para trás, e tudo indica que sejam prisioneiros cristãos. Esses são conduzidos por dois homens negros, que claramente ocupam uma posição diferente dos demais na hoste moura, pois não se ocupam de armas. Somos levados a pensar novamente nos apontamentos de Al-Idrisi, pois a coloração da pele, tão expressamente distintiva de colocação social na imagem, reflete a barbárie a que os berberes já eram associados, sendo eles postos em posição de subordinação, ainda que compusessem um mesmo grupo religioso. Há outros homens loiros distribuídos no conjunto da figura. Podemos ver um homem que usa o elmo fechado de um cavaleiro em meio à hoste do sultão. Ele estaria ali, também preso, representando

o grande mal que Bondoudar fazia aos cristãos, ou seria também um soldado em sua hoste? Essa presença incita dúvidas que não podem ser solucionadas pelos elementos presentes na imagem ou texto.

O segundo painel traz uma cena que não mais se desenrola externamente, mas sim no interior de uma construção. A legenda indica que já se trata do momento em que “um mouro disse ao sultão que fosse tomar Tortosa, onde não havia gente”. Podemos ver as telhas, ao fundo, bem como colunas e arcos ogivais no interior dos quais se posicionam as personagens da representação. O primeiro dos três arcos menores guarda a figura de homem negro que segura uma espada e, de pé, nos dá a sensação de manter a guarda do local. Ele ocupa a posição mais distante do trono do sultão, sinal de que, mesmo entre a barbárie dos mouros, há uma hierarquia clara. No arco subsequente, há homens de turbantes que parecem estar sentados, conversando entre si. No terceiro, de joelhos diante do altar do trono de Bondoudar, está o homem que leva a ele as informações sobre Tortosa e o aconselha a invadir o lugar. Suas mãos estão estendidas e sua expressão é leve e sorridente, dando a plena impressão de contar ao sultão uma boa notícia.

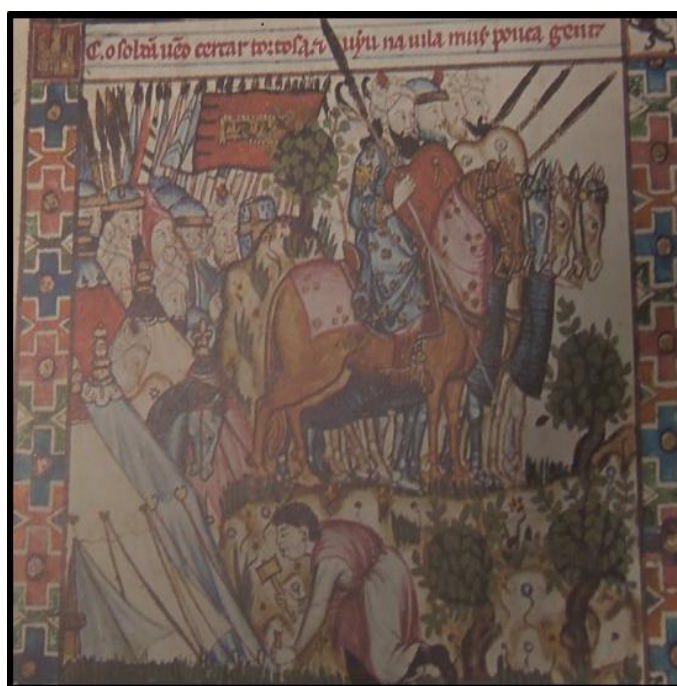


Cantiga 165 – quadro 02.

No maior e mais ornado arco está Bondoudar, sentado em um trono recoberto por tecidos e arabescos, ricamente trabalhado na cor amarela, o que nos permite cogitar se o mesmo estaria revestido de ouro. O sultão usa as mesmas vestes da cena anterior,

enfeitadas com detalhes diversos, e traz nas mãos um cetro representativo de seu poder. Ele olha para seu conselheiro com uma expressão satisfeita, como se gostasse do que está sendo dito.

No terceiro painel, a legenda diz que, então, “o sultão veio cercar Tortosa e viu na vila muito pouca gente”. Os guerreiros da imagem estão armados e carregam uma bandeira. Entre as árvores e a vegetação, um homem trabalha com martelo e estaca para erguer as tendas que abrigarão o exército invasor, pois as batalhas tem duração longa e exigem preparo estratégico que requer o acampamento dos guerreiros nas redondezas. O sultão, imponente sobre seu cavalo, carrega a lança e o escudo de batalha. Ainda podemos ver, entre os guerreiros mouros, o homem de elmo fechado nos moldes daqueles usados pelos cavaleiros cristãos e se no primeiro painel havia possibilidade de interpretarmos essa figura como mais um cristão aprisionado por Bondouard, a recorrência de sua presença, agora, reforça outras conjecturas que o relacionam ao exército muçulmano.



Cantiga 165 – quadro 03.

O que salta aos olhos, aqui, é a quantidade de homens portado armas. São tantos que, se comparados aos cristãos que aparecem no quadro seguinte, não restam dúvidas da desproporção entre mouros e os habitantes capazes de proteger Tortosa.

A legenda do quadro 04 evidencia novamente esse fato, dizendo que “havia muito pouca gente em Tortosa quando o sultão veio sobre ela”.



Cantiga 165 – quadro 04.

Os muros de Tortosa aparecem circundando uma profusão de construções. No canto direito da imagem está a igreja. Abaixo de toda a imagem parecem haver ondas, provavelmente as águas do rio Ebro. Os poucos homens que a protegem se posicionam sobre torres e esperam pelo ataque, segurando suas armas com as cabeças voltadas na direção contrária à que, na figura anterior e na próxima, olham os muçulmanos.

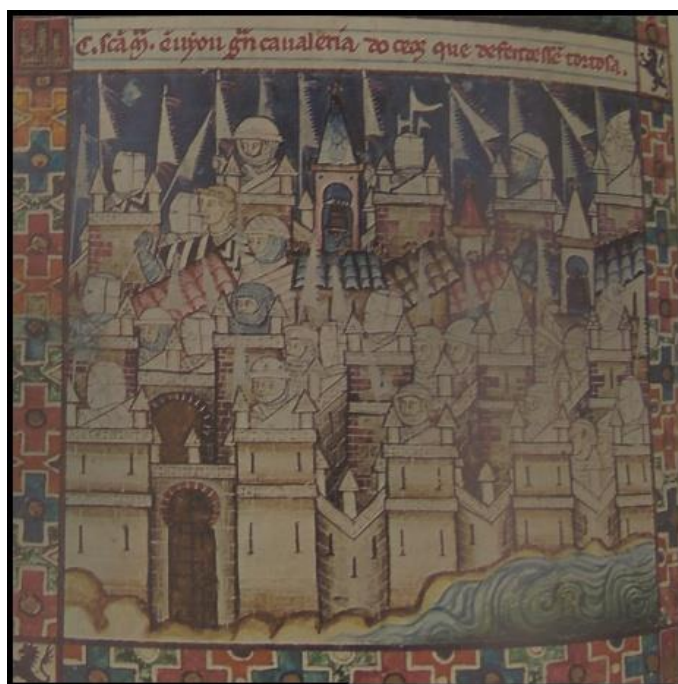
No quinto painel, não vemos mais as tendas que indicam o acampamento do exército mouro mas, sim, soldados marchando de forma ordenada em direção à cidade.



Pela legenda, sabemos que “o sultão foi atacar a vila em outro dia e a viu toda cheia de gente”. A informação se adianta à imagem, que por enquanto mostra apenas a hoste muçulmana em movimento.

Mais uma vez, Bondoudar aparece suntuoso em seu cavalo, acompanhado por incontáveis homens de turbantes e capacetes de metal. Lanças, estandartes, arcos e escudos preenchem a cena. É notável a ausência de gládios no exército muçulmano, como se houvesse a intenção de associar a arma apenas aos guerreiros cristãos, a despeito de todos os indicativos de intercâmbio dos instrumentos de guerra. O elmo cristão do cavaleiro aparece novamente próximo à bandeira vermelha e, dessa vez, as vestes dos demais guerreiros também chamam a atenção pelas semelhanças com as armaduras usadas pelos combatentes cristãos.

O quadro seis, então, salta a narrativa do texto em que os habitantes de Tortosa clamam pela intervenção da Virgem e é reservado à grande surpresa para a imensa hoste do sultão. Na legenda, “Santa Maria enviou seus cavaleiros dos céus para que defendessem Tortosa”. A mesma cidade, vista no quadro quatro, aparece com muros altos e construções diversas. A sensação, agora, mesmo sendo a mesma cidade, é de que seus muros são mais difíceis de transpor.

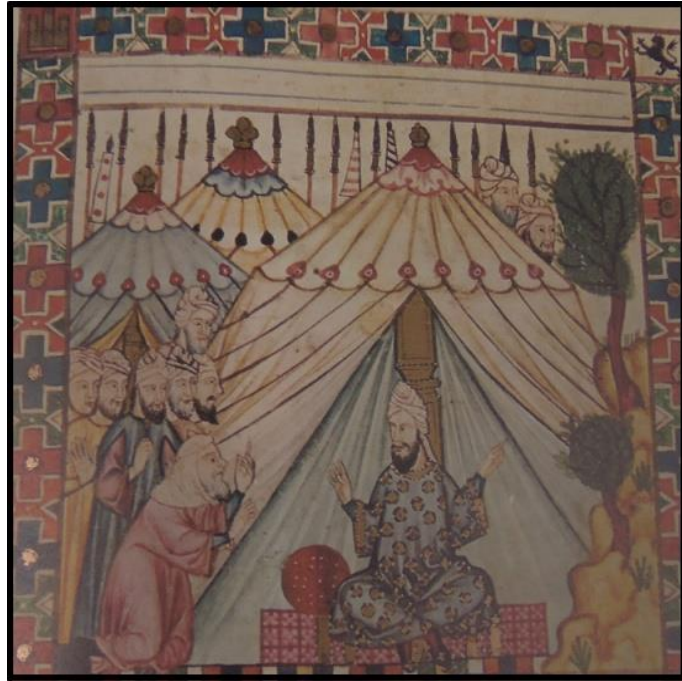


Cantiga 165 – quadro 06.

De algumas torres, vemos sinos que demonstram a existência de mais de uma igreja. E agora, tantos são os homens armados e equipados, dispostos no alto das torres e nos espaços intercalados entre as construções que o exército muçulmano perde seu potencial ameaçador. E, como no texto, podemos perceber claramente a diferença entre os poucos homens que ali já estavam e os que foram postos pela intervenção da Santa Virgem, pois os segundos são pálidos e parecem etéreos, até mesmo fantasmagóricos, como se desprovidos da carne humana pertencente aos demais. Invadem todos os cantos da cena as armaduras dos cavaleiros de Santa Maria que, em maioria são compostas pelo elmo fechado, distinto dos capacetes metálicos componentes das vestes de proteção dos guerreiros comuns.

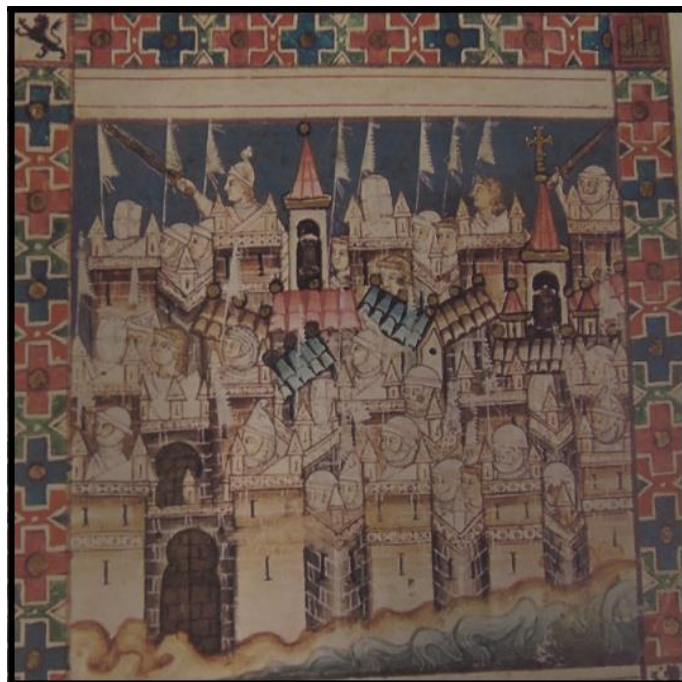
E, para nossa surpresa, surge entre os defensores de Tortosa uma figura inusitada, à direita da imagem, no canto superior: um homem usando um turbante e portando a mesma arma usada pelos demais guerreiros. Sua presença, então, incita questionamentos semelhantes àqueles trazidos pela presença da armadura do cavaleiro no exército de Bondouard. Que havia homens pertencentes a diversas etnias e religiões residindo nas cidades ibéricas, ainda que estivessem elas em domínio cristão, é certo. Mas, apenas o argumento da residência explicaria a participação de um deles na defesa contra um ataque mouro?

A segunda página de iluminuras, então, começa no sétimo quadro e volta ao acampamento da hoste muçulmana, mostrando suas tendas e armas ao fundo. Bondouard ocupa novamente o centro do painel, sentado em sua tenda sobre um tablado que o deixa mais alto em relação ao chão, ressaltando sua superioridade. Ele está de braços erguidos enquanto fala com o homem que o aconselhou. Esse, por sua vez, se coloca de joelhos diante de seu sultão para dar as explicações que são exigidas. Enquanto dialogam, os dois mouros são observados por diversos outros homens que se mantêm afastados, de modo que nada se interponha entre o conselheiro e Bondouard. O espaço reservado à legenda, na parte superior da imagem, não foi preenchido e o mesmo acontece em todas as próximas imagens da cantiga.



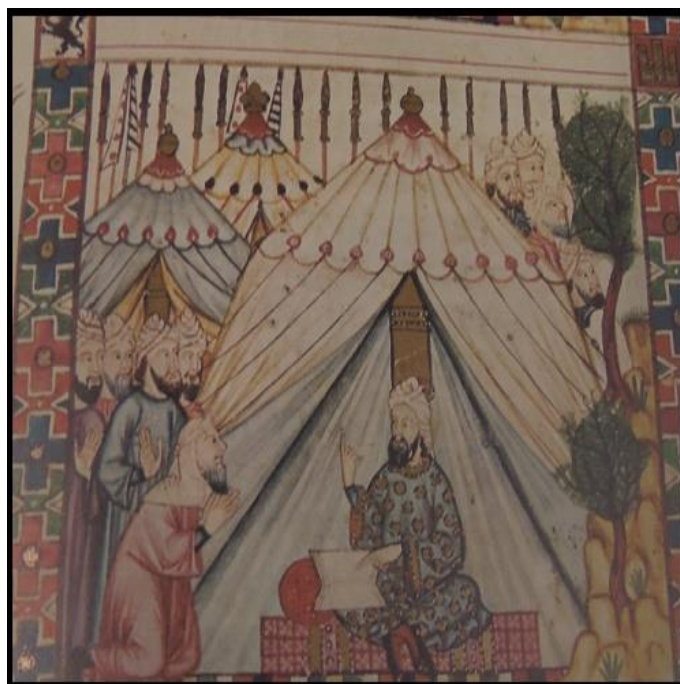
Cantiga 165 – quadro 07.

No oitavo quadro, a profusão de cavaleiros em Tortosa parece se agitar. No alto de uma das igrejas, está a cruz dourada, enquanto os guerreiros brandem suas espadas, que só agora são visíveis. Da postura passiva de defensores à espera de um ataque, os guerreiros passam à notória agressividade quando apontam suas armas na direção dos inimigos.



Cantiga 165 – quadro 08.

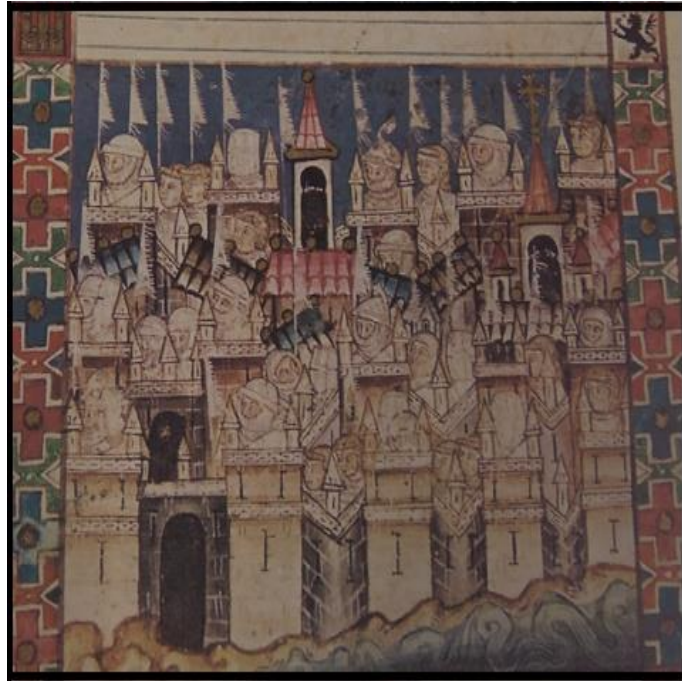
Enquanto isso, a cena do diálogo entre Bondouar e seu conselheiro prossegue no quadro nove mas, agora, o homem tem as mãos juntas, sugerindo uma súplica pela compreensão de seu sultão sobre a desventura que não é sua culpa. Bondouar, por sua vez, tem nas mãos um pedaço de papel, que mostra ao outro mouro.



Cantiga 165 – quadro 09.

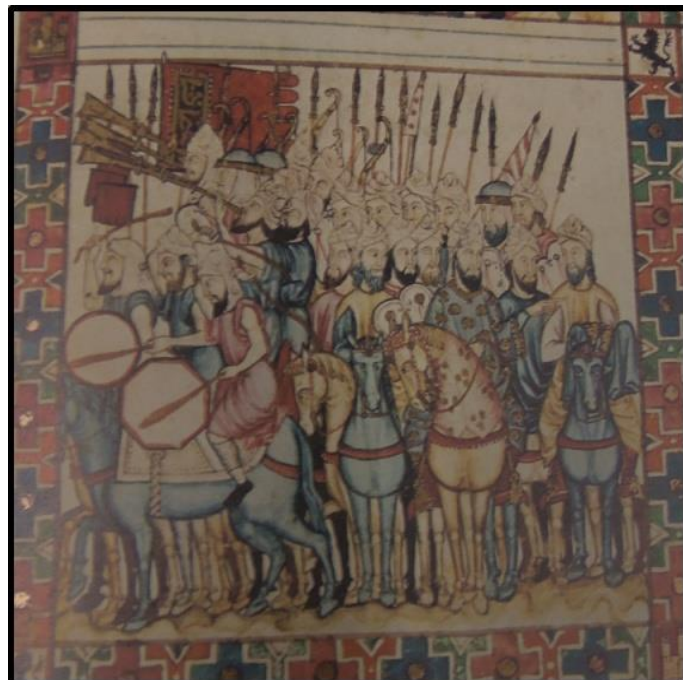
A conclusão, com base nas informações do texto, é de que se trata de um trecho do Alcorão, a partir do qual Bondouar sedimenta seu reconhecimento de que Santa Maria sempre fora Virgem, não sendo prudente pôr seu homens em batalha contra aqueles aos quais Ela protege. Os homens dispostos atrás de sua tenda olhm na direção da cidade, e suas expressões parecem aflitas.

Assim, na cena do painel de número dez, os guerreiros agitados do oitavo quadro parecem estar mais calmos, embora permaneçam com suas cabeças voltadas para os inimigos, os observando com tranquilidade. As espadas não são mais vistas e a cruz dourada permanece solenemente representada no topo da igreja.



Cantiga 165 – quadro 10.

No quadro onze, o último a se ocupar da hoste do sultão, vemos o resultado da intervenção de Santa Maria.

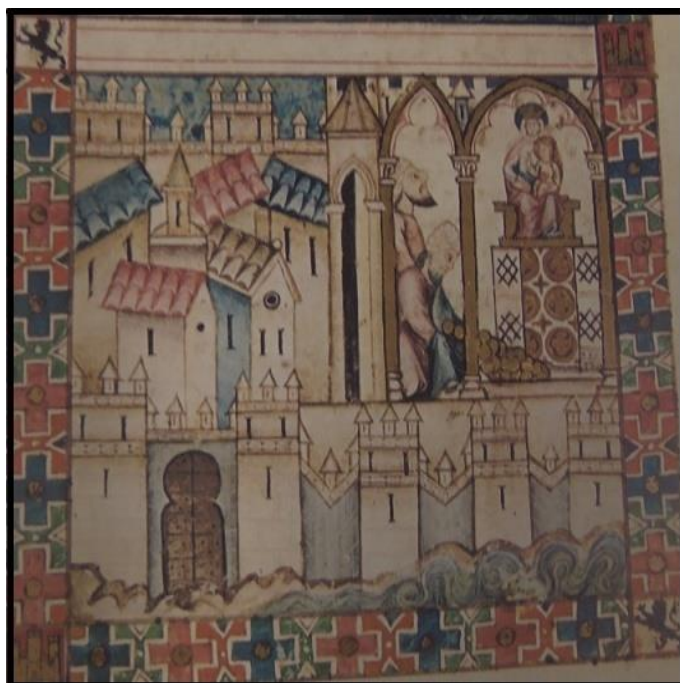


Cantiga 165 – quadro 11.

Os soldados agora se voltam para a direção contrária à que assumiram durante toda a cantiga, se retirando do confronto. Homens montados tocam tambores, enquanto

outros se ocupam de instrumentos de sopro, o que nos mostra que esses eram utilizados para além das funções recreativas e cumpriam um papel de comunicação na guerra. Bondouar e alguns de seus companheiros olham na direção da cidade como se esperassem ver o efeito da ação representada no quadro a seguir e, enquanto isso, seus cavalos também se voltam para o lado oposto.

Enfim, a cantiga se encerra com o décimo segundo quadro, ocupado pela última cena em Tortosa. Dividida meio a meio, a imagem mostra, de um lado, as construções da cidade e, de outro, uma igreja da qual podemos ver dois arcos. No primeiro e menor deles, vemos o mouro conselheiro do sultão. Ele se posiciona de joelhos e mãos unidas, repetindo o gesto vassálico que já envidenciamos anteriormente diante de um ornado altar. Sobre ele está entronizada a Virgem Maria, com o Menino Jesus no colo e, em sua base se encontra uma pilha de moedas de ouro, tributo entregue pelo mouro à Senhora. O pagamento da honraria é feito em nome de seu líder, o sultão Bondouar.



Cantiga 165 – quadro 12.

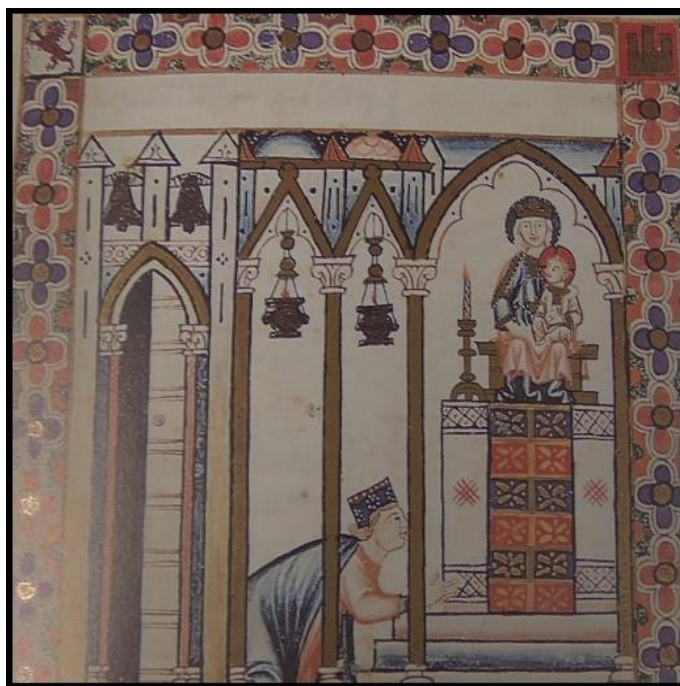
3.4 Cantiga 207 – Se óme fezér de grado:

A cantiga 207 inicia seu texto com um prólogo que já nos conta um resumo contendo o final da história. Ele diz: “Esta é como un cavaleiro poderoso levava a mal

outro por un fillo que lle matara, e soltó-o en ùa eigreja de Santa María, e disse-lle a Magestade ‘gracías’ porên.”

São, ao todo, seis quadros de imagens compondo a cantiga e, nesse caso, as cores nos confundem e exigem um pouco de atenção. Acima e abaixo das imagens, podemos perceber espaços vazios, destinados à inserção de palavras como aquelas que acompanham as iluminuras anteriormente trabalhadas. A ausência dos textos nas imagens nos sugere que as distintas etapas de confecção das mesmas foram atribuídas a mais de um artista ou, ao menos, planejadas para serem executadas em momentos diversos. O responsável pela grafia das letras, ao que tudo indica, as inseria apenas ao término das ilustrações.

No primeiro quadro, vemos portas de entrada, com dois sinos no topo, e o interior de uma igreja.

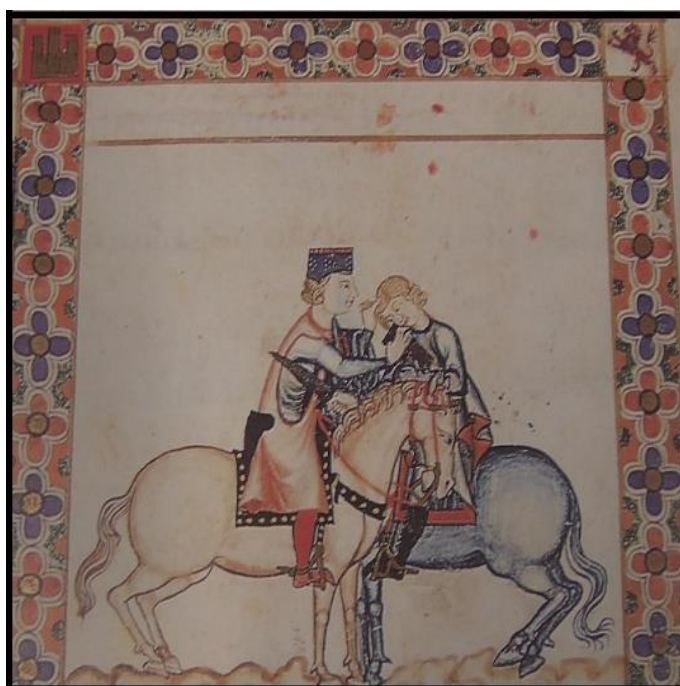


Cantiga 207 – quadro 01.

No arco maior está o altar enfeitado que entroniza a Virgem, mais uma vez representada com o Menino Jesus em seu colo. Dos dois arcos menores pendem turíbulo, abaixo dos quais está o cavaleiro. Ele está completamente curvado, de joelhos, e estende as mãos até o altar diante do qual se coloca, numa repetição do gesto vassálico que já evidenciamos nas cantigas anteriores, demonstrativo de sua entrega ao serviço da Virgem. Seu adorno na cabeça, também como já especulado na cantiga 63, é possivelmente

indicativo da inserção do homem em algum nicho social aristocrático. E, para identificá-lo de modo separado do seu oponente nas próximas imagens, é preciso cuidado ao repararmos como são suas vestes. Elas são compostas por uma base de tom avermelhado (ou rosado), sobreposta por um manto azul. Essa mesma combinação de cores, nas próximas imagens, aparece em ordem inversa e às vezes da mesma forma, sempre em associação ao segundo cavaleiro e essa característica compromete as percepções da narrativa com vistas apenas nas imagens.

Já no segundo quadro podemos perceber essa inversão de cores. A imagem se ocupa do assassinato do filho amado do primeiro cavaleiro.



Cantiga 207 – quadro 02.

O filho, montado no cavalo ao fundo, usa vestes mais simples que aquelas trazidas por seu pai na imagem anterior, ou mesmo que as usadas pelo segundo cavaleiro, representado no presente painel. Se voltarmos ao segundo quadro da cantiga 63, podemos notar que as vestes do escudeiro representado naquela imagem se assemelham às vestes do filho do cavaleiro presente nessa cantiga, não sendo absurdo pensar neles como ocupantes de uma posição similar, ainda que o texto da cantiga não nos deixe pistas a esse respeito. O jovem tem um gládio nas mãos e tenta ferir o cavaleiro montado no cavalo da frente, em vão. Podemos perceber que o cavaleiro usa o mesmo padrão de vestes do pai do rapaz, o que fortalece a associação das vestes à posição social ocupada pelos mesmos.

As cores, aqui, se invertem e o manto avermelhado recobre as vestes em tom de azul. A simplicidade dos adereços do cavalo que ele monta, no entanto, em nada se parece com a imponência daqueles usados pelo cavaleiro da cantiga 63, talvez por não caberem no quotidiano as pompas do espetáculo da guerra. Com a mão esquerda, o cavaleiro segura o rapaz pelos cabelos, enquanto usa a mão direita para cravar o gládio em seu peito.

Então, no terceiro quadro, o primeiro cavaleiro vai ao encontro do segundo e, acompanhado de vários homens, aprisiona o assassino de seu filho.



Cantiga 207 – quadro 03.

O primeiro cavaleiro surge montando um cavalo simples e sem adornos, idêntico àquele usado pelo segundo cavaleiro na imagem anterior, sendo muito fácil confundir as duas figuras. Ele não usa uma armadura como aquela dos cavaleiros em guerra nas cantigas anteriores, mas uma malha sobreposta por uma túnica rosada, com capacete simples, aberto e que recobre apenas o topo da cabeça. O cavaleiro vingativo não carrega espada, mas tem na mão direita uma lança, cujo ferro “significa a força que a verdade tem sobre a falsidade; e o pendão significa que a verdade se demonstra a todos” (LLULL, p. 77). Ele a aponta para o segundo cavaleiro, o que ressalta a acusação presente em seu gesto. Esse, por sua vez, ainda traz as mesmas vestes usadas na imagem anterior, mas não carrega mais a arma em suas mãos. E as mãos estão atadas, enquanto o cavaleiro é cercado por diversos homens de vestes simples como as do rapaz assassinado, e todos estão

armados com espadas e lanças. Um deles segura o segundo cavaleiro pelo braço esquerdo enquanto empunha seu gládio, em alerta.

A condução do cavaleiro acusado até a igreja pelo cavaleiro vingativo e seus homens é representada no quarto painel e a partir dele, todos os restantes trazem cenas ocorridas na igreja.



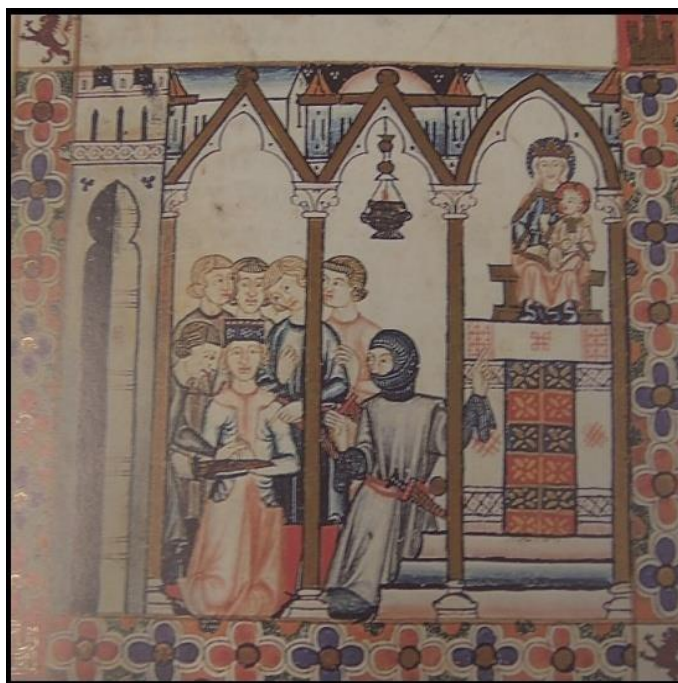
Cantiga 207 – quadro 04.

Pelos indícios da imagem, não se trata da mesma igreja do primeiro quadro. Sua porta de entrada não possui o mesmo padrão de arco ogival com a parte superior formando um ângulo curvilíneo, mas um arco em ferradura, com uma curva semicircular. Não há, também, sinos representados à entrada. No interior, também vemos três arcos, como na primeira igreja, sendo o maior dedicado ao altar com a Virgem entronizada. Ainda que as cores e os padrões dos enfeites de seu altar sejam os mesmos usados na primeira imagem, o bloco superior em que repousa a imagem de Santa Maria só aparece nessa segunda igreja. À porta, os homens do primeiro cavaleiro entram, seguindo seu líder e o prisioneiro que ocupam os dois arcos menores. O primeiro é o do prisioneiro que, ainda de mãos atadas, está de joelhos diante da Virgem. Atrás dele há um homem carregando uma lança, como se mantivesse a guarda de prontidão, em caso de uma tentativa de fuga do cavaleiro. No segundo arco, logo abaixo do turbulo, está o cavaleiro que perdeu o filho. Também

de joelhos, ele se volta para o prisioneiro, com a mão na bainha de sua longa espada, como se refletisse sobre o que fazer.

No quinto quadro, vemos a decisão do cavaleiro a respeito de seu prisioneiro. Se o texto nos diz que “E el levando-o preso en ãa eigreja 'ntrou, e o pres' entrou pós ele, e el del non se nembrou; e pois que viu a omagen da Virgen i, o soltou”, as imagens nos conduzem a outra percepção. O cavaleiro está sempre de olhos voltados para seu prisioneiro e não para a Virgem, e seus gestos nos indicam não o esquecimento, mas uma cuidadosa reflexão sobre que destino dar a seu inimigo.

Nesse momento, todos os homens já estão no interior da igreja e se posicionam atrás do cavaleiro assassino.

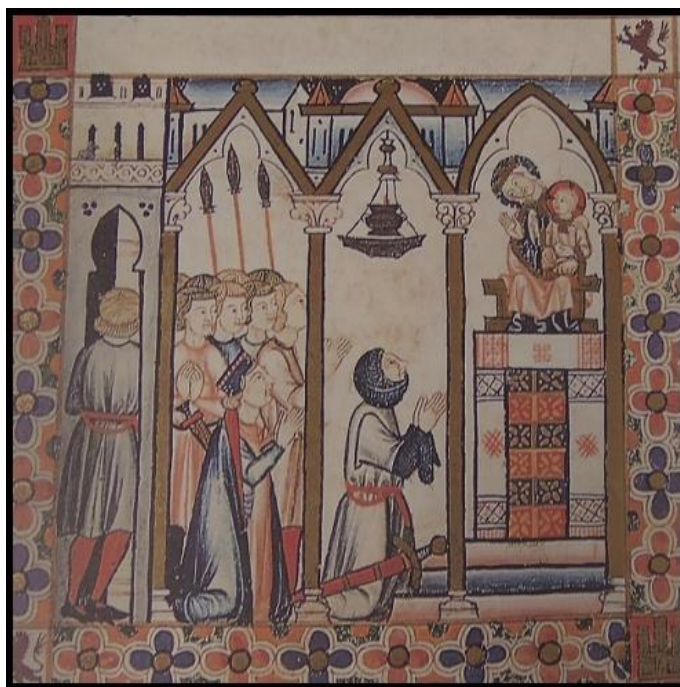


Cantiga 207 – quadro 05.

Um dos homens, com a cabeça inclinada, sorri enquanto outro, usando o gládio, corta as amarras dos pulsos do prisioneiro que, de joelhos, espera para ser solto. O cavaleiro que perdeu seu filho, também ainda de joelhos, não toca mais na arma que pende de sua cintura. Ele olha para o outro cavaleiro, mas sua mão direita aponta para a imagem de Santa Maria, o que deixa claro o papel da Virgem em sua decisão de soltar seu inimigo. Ele opta por cumprir seu papel, respeitando a posição de seu oponente e agindo de acordo com a premissa de que “se os homens que não são cavaleiros são obrigados a honrar

cavaleiro, quanto mais cavaleiro é obrigado a honrar a si mesmo e a seu par cavaleiro” (LLULL, p. 111).

E a atitude misericordiosa do cavaleiro agrada tanto à Virgem que o milagre narrado pela cantiga finalmente acontece no sexto e último painel.



Cantiga 207 – quadro 06.

Os homens da escolta do ex-prisioneiro têm suas lanças erguidas enquanto rezam, de pé, diante do altar de Santa Maria. Enquanto isso, o cavaleiro recém liberto agradece de joelhos, com as mãos juntas no gesto vassálico e de oração. Ele é recoberto por um manto azul, ficando agora com as vestes idênticas às usadas pelo outro cavaleiro na primeira cena das iluminuras. É possível pensar que o manto teria representação ligada à devoção e ao serviço do cavaleiro à Virgem, pois a aparição desse adorno se dá apenas nos momentos em que os cavaleiros se colocam diante do altar. Mas, é o outro cavaleiro aquele que ainda ocupa a frente na cena, sendo seu um lugar de honra e destaque. Sua espada pende a seu lado, enquanto suas mãos estão abertas, paralelas, voltadas para a imagem da Virgem. O que vemos em sua postura é sua entrega completa à Santa Mãe de Deus. E a imagem d’Ela, por sua vez, é a plena expressão do milagre, pois de seu altar a Virgem tomba sua cabeça para o cavaleiro, seu vassalo, que poupou seu inimigo e se tornou merecedor da honra de seu reconhecimento, e a ele a Santa acena com a mão direita, em sinal de seu agradecimento pela clemência demonstrada.

Essas três cantigas serão utilizadas na formulação do material didático virtual. A partir dessas análises, será oferecida ao público a oportunidade de conhecerem essa rica documentação e a infinidade de informações que dela podem ser extraídas. Mas, antes de utilizar as análises no material, é preciso refletir sobre alguns aspectos referentes à Educação e às Tecnologias da Informação e Comunicação.

4. ASPECTOS EDUCACIONAIS:

4.1 Reflexões sobre a Educação e o ensino de História:

Há algum tempo, os debates acerca das necessidades de expansão da oferta e de melhorias na qualidade educacional brasileira vêm sendo enriquecidos com contribuições de intelectuais que abordaram o campo, buscando oferecer alternativas capazes de solucionar ou, ao menos, minimizar os efeitos nocivos dos baixos investimentos e da rudimentarização cultural referente à Educação no país. Aspectos como a baixa remuneração dos professores e a precarização das condições de trabalho dos profissionais da Educação associados à adaptação do currículo às influências de uma sociedade cada vez mais globalizada e em constante mutação, apontam para a urgência de transformações que possibilitem abordagens e métodos educacionais, que dialoguem criticamente com as demandas sociais da atualidade.

O desnivelamento entre os saberes produzidos pela academia e o exposto em recursos didáticos adotados no ambiente escolar se mostram como um dos principais fatores de contribuição para a defasagem evidenciada nas práticas de ensino. A forte hierarquização do conhecimento, a restrição da circulação dos saberes produzidos em distintas esferas educacionais, e as dificuldades de acesso e de professores e alunos da escola básica às pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico acarretam, em toda a nossa atual estrutura educacional, um distanciamento e desarticulação entre universidades e a Escola Básica, consolidando formatos de aprendizagem que assumem aspectos evolucionistas e que ofuscam os potenciais dos quais são revestidas as diversas fases educacionais.

Esse desnivelamento é largamente explicitado pela obra de Circe Bittencourt (2005), *Ensino de História: fundamentos e métodos*, em que a autora aponta uma divisão entre abordagens daquilo que é considerado uma disciplina. Para ela, podem ser evidenciadas duas correntes teóricas, sendo a primeira delas pautada pela defesa da transposição do conhecimento universitário para a escola e, a segunda, baseada na alegação de uma autonomia das escolas na produção do saber.

Pensar as disciplinas escolares como dependentes dos conteúdos, debates e pesquisas desenvolvidas nas universidades é uma perspectiva arriscada, que coloca a escola numa posição reducionista de tradutora e disseminadora de ideias oriundas das chamadas ciências eruditas de referência e que, supostamente, devem ser passivamente absorvidas e reproduzidas por alunos e professores. O papel do professor, nessa

perspectiva de ensino, é o de vulgarizar os conhecimentos, ou seja, ele é visto como figura de poder, único capaz de compreender e dominar os conteúdos que, expressos em linguagem inacessível aos alunos, carecem de simplificações, fragmentações que os tornem tangíveis para um universo de conhecimento inferior àquele em que os saberes foram gestados. Em consequência, o professor é colocado em um patamar de acentuada superioridade simbólica em relação ao aluno e essa implicação culmina em uma profunda hierarquização, que estabelece a escola como ambiente subordinado à universidade.

Em contraposição, há perspectivas que criticam essa visão, apontando conotações sociais mais amplas da questão, uma vez que o conhecimento é percebido como instrumento de poder para determinadas instâncias sociais. A hierarquização do conhecimento, portanto, passa a representar um fator de favorecimento das desigualdades sociais. O ponto de vista se reformula, então, conduzindo à constatação de que a escola possui, por si só, um potencial de elaboração do saber muito específico e carente de reconhecimento. Evidencia-se, assim, a existência de uma cultura escolar que segue uma lógica própria e se desenvolve à sua maneira, gerando naturezas do saber distintas do conhecimento universitário, não cabendo, portanto, comparações entre essas esferas educativas. Trata-se de uma ideia tributária de apontamentos feitos por Paulo Freire, cuja visão acerca da Educação ideal assume um caráter libertador. A subordinação das escolas às universidades constitui fator engessador dos processos educativos, não sendo possível aos alunos apreenderem tais saberes a partir de significados verdadeiramente relevantes para suas perspectivas. Isso porque:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar de saber ensinado, em que o objetivo ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2002, p. 09).

Tais apontamentos, entretanto, não devem significar a necessidade de ruptura entre um campo de produção do saber com o outro. Por certo, tratam-se de instâncias distintas, com o desenvolvimento de culturas próprias, finalidades características e métodos específicos. No entanto, existe uma relação dialética, pois o conhecimento produzido nas universidades é fundamental para a sustentação da produção de conhecimento escolar, para a formação dos professores e para garantir a circulação de informações originadas através das pesquisas científicas, assim como as competências

desenvolvidas nas escolas alteram significativamente as perspectivas das licenciaturas e de cursos diretamente relacionados à área da Educação, apontando tendências e demandas da própria sociedade. Compreender as peculiaridades inerentes aos diversos ambientes educativos para assegurar abordagens mais assertivas dos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem consiste, também, em perceber os diálogos inevitáveis entre essas distintas instâncias. É nas universidades que se formam os professores que atuam nas escolas e, muitas vezes, é com base na atuação desses professores que essa noção de subordinação do saber escolar ao universitário se consolida. Isso porque as rotinas podem, facilmente, conduzir esses profissionais à estagnação e desatualização, culminando na cômoda repetição de conteúdos, sem o exercício crítico das leituras de questões por eles propostas, assim como na instrumentalização de métodos superficialmente absorvidos, que raramente são adaptados às diversas realidades escolares. É preciso considerar que:

Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência (BITTENCOURT, 2005, p. 39).

Daí a importância das reflexões sobre as discrepâncias perceptíveis entre as escolas e as universidades, faculdades e instituições de ensino superior. É possível dizer que muitas das distinções já consolidadas são passíveis de críticas e que reformulações se fazem necessárias para a valorização de cada âmbito do saber. Mas, é nos objetivos fundamentais das propostas educativas presentes em um e outro ambiente, nas disciplinas, nos conteúdos que as compõem e nos métodos de tratamento das mesmas que se estrutura a maior diferença e que se evidencia a necessidade de diálogo entre escolas e instituições de ensino superior. Afinal, parece plausível quando Bittencourt (2005) aponta que, enquanto as disciplinas acadêmicas têm o papel de se concentrarem em abordagens que possibilitem uma formação qualificada de profissionais diversos e cada vez mais especializados, as disciplinas escolares devem cumprir uma função mais fundamentalmente social, fornecendo um aparato intelectual aos indivíduos para que possam desempenhar seus papéis enquanto cidadãos, compreendendo a sociedade em que vivem. Evidenciar esse papel, contudo, não equivale a observar seu cumprimento na prática cotidiana escolar. O ensino é sujeito a uma série de determinações estatais, industriais e econômicas que direcionam as aprendizagens para uma postura utilitarista em relação ao conhecimento, estimulando competitividades que simulam movimentos do mercado de trabalho e consolidando, prioritariamente, a formação introdutória de alunos

para atuarem nesse mercado. Assim, a obtenção de conhecimento para a construção cultural dos indivíduos, para a formação de cidadãos que percebem a si mesmos em interação com outros cidadãos e com os diversos ambientes, a formação de alunos capazes de relativizar suas vivências e compreender as diversidades se torna preocupação coadjuvante. Numa escola ideal, em que essa formação social precede à preparação de um contingente de mão-de-obra potencialmente acrítico, o ensino adquire uma dimensão mais ampla e:

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada moderna (BITTENCOURT, 2005, p. 39).

É notável o encaminhamento de reflexões nesse sentido, apontado por Bittencourt (2005). Em sua obra, são tratados tópicos voltados ao ensino de História com questões de direcionamentos, teorias, métodos, delimitações curriculares, formação dos professores e propostas reflexivas condutoras de uma constatação de que a renovação dos recursos e valores sociais deve, necessariamente, ser acompanhada por aspectos inovadores na Educação, uma vez que:

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo (BITTENCOURT, 2005, p. 14).

A Educação adquire, sob essa perspectiva, uma dimensão muito mais ampla que aquela formulada a partir das simples sobreposições de conteúdos para a formação de profissionais. É o quesito social que, aqui, se evidencia e até mesmo justifica a função do ensino. Isso significa enxergar a escola para além da concepção de um ambiente em que se difundem e se consolidam ideologias externas aos indivíduos que, de forma passiva, assumem a posição de receptores e repetidores daquilo que, por vezes, sequer compreendem. A percepção da Educação como mero recurso normatizador e formador de mão-de-obra é ainda uma forma expressiva, se não predominante, nas práticas cotidianas do ensino básico brasileiro, apesar da consideração de que “a realidade escolar brasileira é complexa, plural e desigual. Não há um ensino único, nem um

conhecimento histórico exclusivo” (Guimarães, 2010, p. 01). Essa visão obscurece todo o potencial formador de indivíduos capazes de compor corpos sociais ativos, participativos e conscientes de suas identidades e de seus papéis enquanto cidadãos. Embora muito se tenha avançado, é possível perceber em nossa realidade, ainda hoje, o que apontava Silva (1994), ao dizer que:

A lógica mercadológica se preocupa essencialmente com a preparação do trabalhador para produção e reprodução do capital. O que é considerado nas pesquisas para verificar a qualidade da educação é basicamente a capacidade de compreensão dos conteúdos clássicos de um ensino liberal e positivista: Matemática e Língua Nacional. Assim se o sujeito tiver obtido um bom desempenho nestes componentes curriculares, significa, de certa forma, que sua educação tem qualidade (SILVA, 1994, p. 09).

Os currículos atuais, entretanto, prevêem uma perspectiva educacional de caráter mais atuante no que concerne à identificação dos indivíduos com seus papéis sociais. Os processos da redemocratização, na década de 1980, conduziram as necessidades sociais do ensino e aprendizagem a questões de formação e atuação política. Camadas sociais desfavorecidas passaram a ser inclusas como potencialmente participativas nas dinâmicas políticas e, como medida de reformulação das escolas, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ainda hoje “orientam os currículos em geral, e o de História, em particular, para construção de uma nova concepção de cidadania” (CBC, 2005, p. 12). Para tanto, são elaborados tendo-se em vista a proposta de serem capazes de conduzir um aprendiz a:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN, 1998, p. 07).

É preciso que alunos “elaborem novos sentidos e significados para estudo da História” (CBC, 2005, p. 12) na perspectiva de que “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (PCN, 1998, p. 05). Assim, é para a formação dos cidadãos que as propostas educacionais se voltam.

E o sentido da cidadania aqui indicado – ainda que o contexto de criação dos PCN tenha sido permeado por tendências neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso – acena para a superação das posturas utilitaristas e de cunho meramente mercadológico, sendo potencialmente condutor de um avanço, que não é linear e atrelado a uma única fórmula correta, e se volta para o fortalecimento dos sentidos de pertencimento

dos indivíduos a uma estrutura coletiva que, a despeito de se unificar em torno de características semelhantes, compõe-se por incontável diversidade étnica, religiosa, cultural. Qualquer forma de cidadania que desconsidere a existência dessa diversidade corre acentuado risco de se erigir sobre bases arbitrárias e alienantes. Portanto, é a valorização das diversidades aquilo o que pode conduzir uma sociedade ao autoconhecimento e à auto-estima, passo fundamental para a elaboração de projetos sociais verdadeiramente eficazes. Para que os indivíduos se identifiquem como pertencentes e participantes de seus meios sociais, é preciso “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações” (PCN, 1998, p. 07), abrindo caminhos para que seja possível se posicionar em relação às diversidades de maneira positiva, em combate aos preconceitos e às discriminações. É preciso pensar que:

A educação para a cidadania pretende fazer de cada pessoa um agente de transformação. Isso exige uma reflexão que possibilite compreender as raízes históricas da situação de miséria e exclusão em que vive boa parte da população. A formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado, deve propor caminhos para mudar as situações de opressão. Muito embora outros segmentos participem dessa formação, como a família ou os meios de comunicação, não haverá democracia substancial se inexistir essa responsabilidade propiciada, sobretudo, pelo ambiente escolar (GALVÃO, 2012).

A importância da Educação para a formação de sociedades conscientes, coletivamente integradas e atuantes, respeitadoras das diversidades e valorizadoras das mesmas, requer a elaboração de projetos de intervenção pedagógica voltados para a análise dessas diversidades. Essa elaboração se apresenta como estratégia eficaz e plenamente exequível, uma vez que a eleição dos conteúdos a serem abordados, de métodos e teorias é, antes de tudo, uma escolha política e socialmente assumida em diversas instâncias que englobam, dentre os diversos corpos participativos dos processos educacionais, governos, escolas e professores. Não considerando as seleções curriculares como simples junções de informações neutras, mas como instrumentos de constatação social (GUIMARÃES, 2010, p. 02), é preciso compreender que suas dimensões extrapolam aquilo que Bittencourt (2005, p. 104) classifica como currículo formal, ou seja, aquele planejado e difundido pelos governos e com forte caráter normativo. Além das delimitações formais, é preciso admitir a existência de um currículo real, que é concretamente vivenciado nas escolas e abre espaço para que se compreenda melhor o papel dos professores no ensino. Suas atuações ultrapassam as delimitações normativas e

se tornam potencialmente modificadoras das práticas concretas de ensino. Afinal, como já apontado anteriormente:

A despeito da força e do poder diretivo dos currículos prescritos, precisamos atentar para o fato de que as disciplinas não são meros espaços de vulgarização de saberes, nem tampouco de adaptação, transposição das ciências de referência, mas produtos dos espaços, das culturas escolares. Os professores têm autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação assim, questionam, criticam, subvertem os saberes e as práticas no cotidiano escolar (GUIMARÃES, 2010, p. 06).

O Congresso Nacional aprovou, em 2014, o Plano Nacional de Educação, sendo uma de suas metas a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², uma ferramenta que pretende auxiliar a formação do projeto Político-Pedagógico e orientar a construção dos currículos da Educação Básica nacional. De acordo com as informações constantes no sítio eletrônico destinado à publicação das questões referentes à BNCC, é pretensão estabelecer aquilo que é elementar para o ensino de áreas do conhecimento que se dividem em Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Supostamente, através da uniformização curricular, a BNCC pretende delimitar o que as escolas, de Norte a Sul do país, devem abordar para que os alunos se preparem para a vida (tanto individual quanto coletiva) e para o mercado de trabalho. Assim:

A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a parte diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e o contexto de onde estão (BNCC, 2015).

Em setembro de 2015, iniciaram-se os debates públicos para a formulação de uma proposta provisória e foram abertos canais de manifestação para os setores diretamente envolvidos nos processos da Educação Básica e para o público em geral, no intuito de estabelecimento de uma ampla discussão para que a constituição do documento conte com a participação dos interessados. De acordo com o pronunciamento de Manuel Palácios (BNCC, 2015), Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), foi entregue uma proposta final ao Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2015. Segundo Ítalo Dutra, (BNCC, 2015), Diretor de Currículos e Educação Integral, o prazo para a entrega do documento final termina em junho de 2016,

² Disponível no endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 22 de novembro de 2015

embora o esforço dos envolvidos em sua produção seja o de concluir a proposta antecipadamente.

Acerca da área de Ciências Humanas, os pressupostos de elaboração da BNCC apontam para o fundamental papel do desenvolvimento de tais saberes na consolidação dos princípios apregoados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo a atividade político-cidadã colocada em posição de destaque. Assume-se que:

Na Educação Básica, as Ciências Humanas possibilitam às pessoas a reflexão sobre sua própria experiência, sobre a valorização dos direitos humanos, sobre a autonomia individual e sobre a responsabilidade coletiva com o meio ambiente e com o cuidado do mundo a ser herdado por futuras gerações (BNCC, 2015).

É através das Ciências Humanas que habilidades vinculadas aos aspectos políticos, sociais, éticos e culturais se desenvolvem, cabendo à História uma posição estratégica no ensino, uma vez que, como aponta Selva Guimarães (2010), os currículos da área são produtos de leituras e perspectivas selecionadas por grupos e/ou indivíduos, expressando panoramas muito específicos que se traduzem, enfim, em relações de poder. Cabe ao ensino de História a função de formação cultural e política, relevante no desenvolvimento de uma consciência crítica, uma vez que dele partem as problematizações acerca das instituições sociais. Nas palavras expressas no sítio da BNCC:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BNCC, 2015).

Em pronunciamento publicado no sítio da BNCC, o Presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Francisco Soares, argumenta que:

Há habilidades que alguns devem aprender, mas nem todos devem aprender. São, por exemplo, o conhecimento histórico-cultural desse Brasil tão diverso, que é uma riqueza que nós temos. Mas, há outras coisas como, por exemplo, leitura, os fatos básicos da Matemática, fatos da nossa História comum, de criação do nosso país, que todos devem saber (BNCC, 2015).

Essa proposta se articula com aquela em que, hipoteticamente, os professores assumem autonomia nas decisões referentes à parcela do currículo que pretende ser “diversificada”. Cabe ao professor abordar as questões históricas regionais, supostamente

pertinentes a apenas alguns, ou seja, sua função autônoma já é delimitada e consiste em arbitrar o que é do interesse de uns e não de outros. Além da reflexão sobre o papel a ser assumido por esse professor, é necessário um exercício de questionamento sobre as formas como a produção nacional de materiais didáticos se relacionará com os pressupostos curriculares variáveis e de interesses específicos, e com os não-variáveis e cabíveis a todos. Esses materiais, em conjunto com as posturas governamentais a respeito da Educação, podem extrapolar os limites das pretensões explícitas pela BNCC, promovendo a limitação das perspectivas educacionais colocadas em prática e reduzindo, efetivamente, as possibilidades do campo de decisão dos professores.

Em relação aos aspectos elencados para serem necessariamente trabalhados, a BNCC estrutura seu planejamento de execução na articulação dos saberes erigidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de modo que, num primeiro momento, a compreensão dos alunos se baseie na concepção do tempo e da História enquanto processo para que, gradativamente, a complexidade das questões se intensifique e culmine na compreensão dos papéis desempenhados pelos indivíduos e sociedades na nação brasileira. Para isso, são priorizados aspectos da História do Brasil, cabendo a ressalva de que “não significa exclusividade na abordagem da História Brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias” (BNCC, 2015).

Destacar a História do Brasil é, sem dúvida, uma medida necessária e positiva no processo de ensino de História. Contudo, não se trata de uma medida isenta de fatores controversos. Em novembro de 2015, integrantes da equipe responsável pela elaboração preliminar da BNCC iniciaram discussões nas universidades, apresentando à comunidade acadêmica os fundamentos e critérios que constituem a proposta curricular. De acordo com uma publicação feita na página do Facebook dedicada à Associação Nacional dos Professores Universitários de História do Rio de Janeiro, os resultados da Jornada de História da ANPUHRio, ocorrida no dia 18 de novembro de 2015, foram permeados por consideráveis desagrados. Apesar do caráter positivo da tentativa de ruptura com o eurocentrismo dos estudos históricos, a proposta preliminar recebeu críticas por excluir os conteúdos de História Antiga e Medieval dos currículos escolares, mantendo “concepções obsoletas ou anacrônicas e de conceitos não historicizados” (ANPUH-Rio,

2015),³ além de apontar para a construção de uma História de acentuado caráter nacionalista. Também foi constatado que a amplitude da proposta e o impacto que a mesma causa, inevitavelmente, na estrutura do ensino brasileiro exige que maior tempo seja dedicado à sua elaboração, havendo a solicitação por uma ampliação da equipe de História envolvida na produção do documento, possibilitando a contemplação de diferentes subáreas de conhecimento da História.

Em 2016, uma segunda versão da BNCC foi apresentada, constando correções definidas após os debates. O documento, até o presente momento, não assumiu sua versão final, mas, por enquanto, as propostas de exclusão da História Medieval parecem ter sido revogadas, sendo agora previstos alguns poucos conteúdos que ainda se baseiam em recortes tradicionais.

Qualquer apontamento a respeito dos contornos finais da atual proposta curricular é precoce, uma vez que as discussões ainda parecem abranger uma vasta gama de questões inconclusas. No entanto, qualquer proposta de exclusão de recortes temporais tão amplos da História significa um retrocesso para o ensino e compromete o aspecto democrático da Educação, pois limita os campos de visão dos alunos e os priva da oportunidade de os mesmos compreenderem a vastidão dos processos históricos da humanidade. É preciso lembrar que o acesso às informações não se limita ao contato com os meios de reprodução das mesmas. Diante das múltiplas realidades da sociedade brasileira, a escola é, muitas vezes, o principal meio de aquisição de informações e de apropriação das mesmas para torná-las conhecimento.

É, também, um retrocesso para a atuação dos professores que, já submetidos a panoramas trabalhistas pouco estimulantes, se vêem cerceados por tendências curriculares que tornam ainda mais difícil a tarefa de despertar em seus alunos a consciência em relação a si mesmos e aos outros. Melhor seria que o movimento fosse o de ampliação das complexidades culturais abrangidas pelos currículos, bem como da carga horária dedicada às disciplinas de formação humana e social. E aguçar nos alunos capacidades críticas exige que os próprios professores sejam capazes de sustentar essa postura. Não bastam leis, resoluções, parâmetros, livros didáticos e medidas teóricas. É necessário habilitar os profissionais para o constante exercício de problematização das questões que se colocam diante dos mesmos, bem como possibilitar salários apropriados

³Disponível no endereço eletrônico https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=524540577722139&id=255044134671786. Acesso em 20 de novembro de 2015.

e condições dignas de trabalho que permitam que esses professores se dediquem a processos contínuos de formação e aprimoramento. Impregná-los com a função de delimitar os conteúdos a serem trabalhados e sugerir a emancipação de suas ações demanda incessantes trabalhos de conscientização, adaptação e modernização que são frequentemente incompatíveis com os obstáculos próprios da profissão de educar.

Sobre as diversidades, é inevitável a reflexão acerca das raízes culturais valorizadas pelas propostas curriculares vigentes e pela proposta a ser implementada. A mobilização contrária aos preconceitos e à exclusão de diversos grupos sociais minoritários, desde a década de 1970, dialoga com a perspectiva de um ensino de História comprometido com a formação da cidadania. A inserção do ensino de África nos currículos é um indicativo das tendências sociais por eles abarcadas. Sancionada em 2003, a Lei Federal nº 10.639 instituiu como obrigatória a inclusão nos currículos escolares da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Indiscutivelmente, um importantíssimo passo para a valorização da história de luta dos africanos e afro-brasileiros, além de um estímulo à constante reformulação dos pressupostos historiográficos concernentes a uma temática basal para a compreensão histórica e para a constituição das identidades componentes da sociedade brasileira. No mesmo profícuo sentido, a Lei nº 9.394, em 2008, estabeleceu a obrigatoriedade dos conteúdos relacionados à cultura indígena, ainda que obstáculos práticos para o desenvolvimento de tais temáticas em sala de aula possam ser percebidos no cotidiano escolar. Sem a abrangência de análises concernentes a aspectos culturais tão fundamentais na História do país, não é possível o pleno desenvolvimento da concepção de cidadania teoricamente ansiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. E, ainda que a efetivação da obrigatoriedade de tais abordagens demonstre um significativo avanço nas propostas educacionais há, pelo menos, uma lacuna a ser considerada e o não desenvolvimento de reflexões mais assertivas a seu respeito, indubitavelmente, compromete o projeto de consolidação de concepções abrangentes das diversidades.

A importância da afirmação de raízes culturais africanas e indígenas na constituição da sociedade brasileira não sublima – ao contrário, inclusive, reforça – a necessidade de reflexões sobre os elementos de origem europeia presentes em nossa História. No entanto, a defesa, aqui, não se baseia na reprodução de discursos eurocêntricos já consolidados em nossa historiografia, sobrepondo-os às realidades históricas mais aproximadas de nossa sociedade. É, sobretudo, pensando na História da Península Ibérica que a pertinência dos recortes europeus se mostra em plenitude. Em

dissonância com a proposta de exclusão do ensino de História Antiga e Medieval, as renovações educacionais devem caminhar no sentido de, justamente, estruturar reflexões mais embasadas e críticas acerca de que características europeias vêm sendo priorizadas pelos currículos, e ponderar formas de aproximação desses conteúdos com nossa própria cultura, promovendo a percepção das diversidades também nesses contextos históricos.

Nossos métodos e percepções, nossos objetos de estudo e formas de produção do conhecimento são influenciados aspectos historiográficos que, apesar da existência de inúmeras correntes de pensamento influenciadoras, exercem um poder indiscutível nas perspectivas brasileiras adotadas para o ensino básico. A Escola dos Annales, movimento que em grande medida reagiu às concepções históricas factuais e centradas em eventos fundamentalmente políticos e relacionados a questões governamentais, marcou profundamente os aspectos metodológicos da produção historiográfica aqui empreendida. A partir de suas proposições, a “ênfase não era mais os acontecimentos em si mesmos, tomados isoladamente, mas o que eles poderiam nos mostrar em termos de experiência de vida sócio-cultural, religiosa, política, econômica, demográfica etc.” (LIMA, 2012, p. 167).

A medievalística brasileira que, de acordo com Lima (2012), se consolidou no final do século XX e começo do século XXI, se desenvolveu sob a forte influência dessa corrente historiográfica, assim como os demais nichos da historiografia nacional. E, para além da incorporação de muitos aspectos positivos dessa influência, nos deparamos na realidade escolar com uma notável predominância de concepções da História de uma Europa medieval supostamente unificada que, muitas vezes, se apoia em denominações generalistas e abrangentes, e se reduz a aspectos relacionados à França, Inglaterra, Itália e Alemanha (LIMA, 2012, p. 168).

A análise de livros didáticos elaborada por Lima (2012) é, por si só, um forte indicativo dessa questão. O livro didático é um instrumento protagonista no ensino escolar por ser, inúmeras vezes, a principal (se não única) referência tanto para professores quanto para alunos, muitas vezes devido à falta de tempo ou de estímulos de outra natureza na formação e atualização continuada dos docentes. Assim, o livro didático propicia, com frequência, mais a reprodução que a reelaboração dos saberes. E, ainda como aponta Lima (2012), é com uma produção midiática extremamente lúdica, fantasiosa e idealizada da Idade Média que a escola compete para o desenvolvimento do ensino acerca da História do período em foco. A abordagem de recortes temáticos utilizada pelos livros se torna facilmente desinteressante, monótona e pouco atrativa para

alunos que, a despeito dos percursos historiográficos em constante desenvolvimento, se vêem atados a explicações limitadas a visões sequenciais de elementos que conduzem à compreensão progressiva de uma sociedade feudalizada, cuja evolução culmina no capitalismo. Torna-se clara a desarticulação dessa perspectiva que, embora seja pautada tantas vezes em aspectos da Escola dos Annales, preserva uma ótica estruturalista e de caráter evolutivo que ignora as possibilidades de desvio dos percursos históricos e a complexidade dos processos, sendo a História Medieval submetida a um prisma extremamente limitador.

A perspectiva da maior parte dos livros é econômica. Os eventos e processos são quase integralmente simplificados para serem pensados a partir do impacto das relações políticas, trabalhistas e, de modo geral, culturais no desenvolvimento de uma economia cada vez mais monetarizada e consolidada em torno do capital. Assim, estruturas feudais são sobrepostas por Estados Nacionais, estamentos sociais são vistos a partir da constante oposição entre exploradores e explorados nas relações de trabalho e a Igreja Católica assume papel hegemônico na organização social, sendo vista como um bloco homogêneo que pouco se altera em relação às variantes regionais. Portugal e Espanha, sob esse prisma, são apenas citados pelo pioneirismo na centralização de poder e pelo protagonismo mercantil assumido no fim da Idade Média.

Acerca da Península Ibérica, o que presenciamos na realidade do ensino básico é uma considerável omissão. Suas particularidades são ignoradas e os processos históricos tão fortemente entrelaçados a disputas ideológicas e a uma riqueza cultural demasiado efervescente e que evidencia a obsolescência e inadequação de expressões sobre o período como “Idade das Trevas”, permanecem obscuras para aprendizes do ensino fundamental e médio. A Península Ibérica assume nas escolas uma posição marginalizada, sendo vista literalmente como uma porção geográfica periférica, deslocada do centro europeu e, por isso, é muitas vezes ignorada ou abordada sob interpretações que padronizam suas características de acordo com modelos que a ela são externos. A Península passa a ser, então, percebida generalizadamente, sem ser levada em consideração a profusão de aspectos que a tornam cenário de uma notável complexidade histórica. E por isso, “[...] caberia perguntar qual Idade Média vem a ser divulgada nos bancos escolares e qual a pertinência de seu ensino num país como o Brasil, que não participou diretamente de uma experiência histórica propriamente medieval” (MACEDO, 2003, p. 111).

E a constatação dessa realidade acaba por explicar, embora jamais justifique, a proposta de exclusão do ensino de História Medieval na BNCC. Bastariam as limitações

das abordagens em considerarem a Idade Média como período restrito à Europa Central, sendo ignoradas as interações desses europeus com povos de outras regiões, religiões e culturas, mas, além disso, os alunos acabam por inferir um abissal distanciamento geográfico, social e cultural dos medievais em relação à História Brasileira. Percebe-se, além disso, uma predileção por abordagens que favorecem as histórias de países como França, Inglaterra, Alemanha, etc., o que acaba por comprometer o potencial de significação desses conteúdos escolares. Não é incomum professores se depararem com questionamentos acerca da relevância do estudo de determinadas temáticas, uma vez que a relação entre as mesmas e a realidade dos aprendizes nem sempre é clara.

Assim como o ensino de História da África e da História Indígena são fundamentais para a compreensão e o desenvolvimento da cidadania dos brasileiros, é essencial o conhecimento, o entendimento e a discussão para constante reformulação das percepções a respeito das relações da Península Ibérica na constituição histórica de nossa sociedade. E pode-se concluir que:

Desse modo, repensar o ensino da Idade Média implica, em primeiro lugar, na reflexão sobre a propriedade de continuarmos a transferir conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo em segundo plano os dados relativos ao Norte (países escandinavos), o Leste (países eslavos) e a Península Ibérica (Portugal e Espanha). Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, pois isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar. Tendo isso em mente, aliás, o ensino de História Medieval ganha outra dimensão (MACEDO, 2004, p. 115-116).

E tal dimensão, é preciso reforçar, funciona de forma dialética e atribui ao ensino superior e ao ensino básico feições de uma interdependência não-hierarquizada que, enfim, consiste em uma possível alternativa para efetivas melhorias educacionais no Brasil. O diálogo entre os saberes escolares e a florescente produção da medievalística no país permite a assimilação de relações que nos ajudam a compreender a complexidade de elementos que originam nossas culturas e sociedades atuais.

É cabível, desse modo, discutir as formas pelas quais esses saberes podem ser trabalhados para atingirem amplamente suas potencialidades. Afinal, as rotinas do século XXI se atrelam a uma constante expansão tecnológica que se manifesta nas relações sociais de forma poderosa, uma vez que o mundo virtual altera as dinâmicas geográficas e temporais e ressignifica as interações dos indivíduos com seus meios. O que se percebe, a partir desse panorama, é que são modificadas as formas de interação entre alunos e professores, que se consolidam choques entre gerações tecnologicamente dissonantes e

se estabelecem, constantemente, confrontos entre métodos tradicionais de ensino e os novos recursos tecnológicos, cada vez mais presentes no cotidiano de professores e alunos. É possível dizer que:

Todo o processo de formação mental ocorre num meio social definido, que dá forma à linguagem, fornecendo-lhe o solo de sentido: as falas dos atores têm sentido quando se consideram os personagens na sua aparência e presença, na cena em que a ação e a fala ocorrem. Se não for levado em devida conta o entorno social, a fala dos professores não tem significado e não alcança seu propósito (MARTINS, 2012, p.20).

E, em complementação a essa ideia, podemos inferir que:

Assim, linguagens que aproximam os conteúdos da vivência concreta dos alunos, e tornam mais acessível a reflexão por parte deles, devem ser elaboradas para que seja possível estimulá-los a pensarem historicamente. É possível encontrar uma vastíssima gama de materiais prontos como filmes, pinturas, quadrinhos, desenhos, revistas, memes, músicas etc., através dos quais os exercícios de análise e valorização das diversidades se tornam possíveis e, potencialmente, mais valiosos, por serem melhor assimilados, devido à proximidade maior com a realidade dos alunos. Tudo aquilo que o homem elabora a nível de representação humana contém uma grande carga de expressão cultural. Assim, podemos afirmar que as construções realizadas sob a influência da sociedade em que se vive se constituem em símbolos que expressam a cultura e a consciência dessa mesma sociedade (CUNHA, 1996, p. 56).

Portanto, são necessárias maiores reflexões acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação, para que suas utilizações possam ser proveitosas sem, no entanto, comprometerem a importância das relações humanas para suas significações.

5.TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO:

5.1 Relações entre as Tecnologias, a Educação e a Sociedade:

Diversas tecnologias são utilizadas na educação há algumas décadas. O uso de computadores com propósitos educacionais, por exemplo, teve origem na comercialização desses equipamentos cabendo a eles, a princípio, o papel de recursos para armazenamento das informações. Desenvolvidos vários aspectos da máquina, suas funções se remodelaram ao longo dos últimos anos e os esforços quanto à inserção de novos recursos tecnológicos na educação tornam-se cada vez mais notáveis, sendo praticamente pressuposta a associação entre tecnologias e o universo da informática. Se, outrora, a inclusão digital representava uma opção potencialmente favorável aos processos de ensino e aprendizagem, sua abordagem é, hoje, praticamente inevitável diante das tendências educacionais.

É inegável que os fenômenos sociais que vivenciamos são fortemente influenciados pelas relações que desenvolvemos com as tecnologias. A princípio pensados como suportes facilitadores das tarefas quotidianas, esses recursos se tornaram essenciais para a realidade da maioria das pessoas e, hoje, são indispensáveis para a execução de inúmeras tarefas. Podemos dizer que:

Vivemos em uma era que se define pela expansão das relações virtuais em inúmeras instâncias sociais, redimensionando, conseqüentemente, as categorias espaço e tempo, relações sociais e cultura. Era na qual o espaço é cada vez menor, o tempo cada vez mais veloz, e as relações sociais mais voláteis (ZAMBONI, 1998, p.02).

José Armando Valente (1999) indica o que considera ser a sociedade atual como inserida em processos de profundas e constantes modificações que conduzem à transposição de um paradigma de produção em massa para consolidação de outro, o paradigma de produção enxuta. O saber protagoniza esse fenômeno na sociedade do conhecimento, uma vez que sua posição de mercadoria o transforma em bem a ser adquirido, como qualquer outro produto comercializado. Assim, é preciso pensar amplamente em como as dinâmicas sociais impactam a educação e em quais as implicações dos possíveis impactos, uma vez que, sob essa lógica, a educação precisa se adequar às tendências para preservar seu valor. Em outras palavras, com as mudanças que permeiam a sociedade, a educação também precisa se alterar, se remodelar para melhor dialogar com as formas assumidas pelo contexto em que ela atua. E, em superação dos obstáculos oferecidos pelos formatos tradicionais de ensino:

A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento (VALENTE, 1999, p. 29).

A despeito de se mostrarem necessárias algumas reformulações educacionais que reforcem a relevância da escola para os novos tempos, a direção em que as mesmas devem acontecer é incerta e discutível, uma vez que, na prática, coexistem nas escolas perspectivas tradicionais e inovadoras de ensino que pouco ou nenhum consenso encontram no que diz respeito à contribuição da educação para o desenvolvimento de papéis que se tornam, cada vez mais, relativos e questionáveis diante das mudanças na sociedade. E, enquanto isso:

Se a mudança na Educação é lenta e quase imperceptível, a mudança em outros segmentos da nossa sociedade – como no sistema produtivo – é rápida, visível, afetando drasticamente o nosso comportamento, principalmente o modo de trabalhar e, por conseguinte, o modo de pensar e atuar (VALENTE, 1999, p. 29).

O sistema produtivo – que outrora se baseava em atuações artesanais, pautadas na habilidade de indivíduos integralmente dominantes de seus afazeres e voltados para atenderem a demandas especificadas por seus clientes – era revestido de uma aura exclusivista provocada pelos altos preços das mercadorias. O acesso, assim, tornava-se limitado a uns poucos indivíduos com elevado poder aquisitivo que, gradualmente, perderam seus privilégios através da evolução democratizante da produção em massa. Padronizando a produção, distanciando seu foco dos requisitos de qualidade e estabelecendo baixos custos, esse sistema massificador inseriu o consumidor numa lógica de subordinação às tendências mercadológicas, fazendo com que suas aquisições se tornassem limitadas pela oferta. Nessa perspectiva, a educação assinalada por Valente passou, genericamente ao longo de toda a sua história, por processos que a conduziram do status de produto caro, destinado a uma parcela ínfima da sociedade, apenas aplicável a uma estrutura majoritariamente agrícola e rural, a uma realidade adaptada às demandas urbanas e industriais, sendo o aluno receptor de informações gradativamente sobrepostas por professores montadores de indivíduos que, mais tarde, comporiam o mercado de forma acrítica, sem domínio concreto dos conhecimentos acessados. Esses professores, que nas últimas décadas foram considerados como funcionários de uma linha de montagem, estariam subordinados a profissionais que determinariam quais peças (informações) seriam agregadas ao produto final (o saber do aluno). É possível perceber,

nesse raciocínio, padronizações dos conteúdos e competências almejadas que culminam num desprendimento em relação a parâmetros de qualidade nos processos educativos, sendo um forte exemplo disso os sistemas avaliativos utilizados nas práticas tradicionais de ensino. O objetivo final é um produto com características predeterminadas, não sendo os desvios bem aceitos e, por isso, o não cumprimento das exigências para a formação desse produto termina em movimentos de correção (recuperações) ou descarte (reprovações) do mesmo.

Hoje, em movimento progressivo, há o sistema produtivo enxuto, que conjuga características artesanais e de produção em massa, atendendo à diversidade de exigências sem, no entanto, perder o controle de custos que permite o acesso mais amplo aos produtos finais. Trata-se de uma lógica em que a produção é executada linearmente, em cadeia, porém concedendo ao cliente opções de personalização de alguns itens dos produtos. Para a implementação desse sistema, características de forte impacto social ganham proporções significativas, uma vez que a qualificação dos trabalhadores envolvidos na produção passa a ser exigida de forma completamente distinta das duas fases anteriores. Eles não são mais os artesãos que dominam inteiramente os processos de construção dos produtos, desde a elaboração, aquisição de matéria-prima, construção de ferramentas, até sua finalização e comercialização. Também, não são mais aqueles desprovidos de autonomia, conduzidos a práticas estanques e mecanizadas, cumprindo apenas uma etapa produtiva parcial. Desses trabalhadores, agora, exige-se maior apuramento crítico, atuação criativa e, sobretudo, a habilidade da ação coletiva.

E, sendo a educação um serviço também oferecido a favor dessa lógica produtiva, sua progressão tende a acompanhar o movimento do restante dos nichos componentes da vida social. Portanto, Valente atenta para a necessidade de adequação das escolas ao sistema produtivo vigente, ou seja, para ele a escola deve assumir características que a permitam se inserir no paradigma enxuto. Isso significa dizer que:

A escola deve ser capaz de atender às demandas e necessidades dos alunos. O professor e os alunos devem ter autonomia e responsabilidade para decidir o como e o que deve ser tratado nas aulas. O aluno deve ser crítico, saber utilizar a constante reflexão e depuração, para atingir níveis cada vez mais sofisticados de ações e ideias e ser capaz de trabalhar em equipe e desenvolver, ao longo da sua formação, uma rede de pessoas e especialistas que o auxiliem no tratamento dos problemas complexos. O conteúdo não pode mais ser fragmentado ou descontextualizado da realidade ou do problema que está sendo vivenciado ou resolvido pelo aluno (VALENTE, 1999, p. 33).

Embora a perspectiva de Valente seja acentuadamente pautada numa visão evolucionista da sociedade, atrelada a uma lógica linear e de forte apelo economicista,

seus apontamentos permitem reflexões importantes sobre a realidade brasileira, ainda que por “sociedade atual” o autor compreenda, amplamente, a sociedade ocidental e capitalista, sem levar em conta especificidades fundamentais para análises mais consistentes das realidades educacionais. De acordo com ele, a reformulação da escola atinge várias instâncias que, na prática, não podem ser tão simplesmente acessadas. Dentre os âmbitos de reformulação, o autor aponta como indispensáveis as implementações de atuações autônomas de professores e alunos na construção curricular, bem como as participações ativas de pais, familiares e membros da comunidade em geral na educação dos jovens. Entretanto, é preciso considerar que a educação atende a interesses diversos e que a autonomia de alunos e professores na eleição dos conteúdos a serem abordados se configura como uma utopia, uma vez que estruturas políticas, industriais, econômicas e culturais ainda refletem as vigentes polarizações e arbitrariedades favorecedoras de algumas instâncias sociais em detrimento de outras, sendo mais provável a alternância desses polos ao longo dos processos históricos do que a uniformização e equanimidade dos interesses sociais. É, também, preciso pensar que a realidade social de grande parte dos alunos não permite que os mesmos se mantenham interessados, participativos, centrados em sua formação acadêmica, uma vez que a prioridade é ingressar o quanto antes no mercado de trabalho para garantia de suprimento de necessidades básicas. Da mesma forma, a atuação de pais na educação de seus filhos, a despeito de seu inegável potencial enriquecedor, não deve ser fator de exigência para uma educação que pretende ser democrática e de qualidade. Órfãos e filhos de pais pouco presentes, pouco interessados, tantas vezes despreparados para lidar com as adversidades educacionais enfrentadas no dia-a-dia e, muitas outras, violentos ou omissos são constituintes evidentes e inexoráveis da nossa realidade.

Mas, quando Valente assinala o papel esperado das novas tecnologias nessa reformulação educacional por ele proposta, suas projeções se tornam mais associáveis à realidade escolar que aqui vivenciamos, pois, segundo suas projeções:

A informática deverá assumir duplo papel na escola. Primeiro, deverá ser ferramenta para permitir a comunicação de profissionais da escola e consultores ou pesquisadores externos, permitindo a presença virtual desse sistema de suporte na escola. Segundo, a informática poderá ser usada para apoiar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999, p. 36-37).

Assim, a sociedade delineada pelo autor é uma sociedade pautada pela busca constante de saberes em permanente estado de construção, na qual a criatividade, a

capacidade crítica e a predisposição para o aprendizado se tornam valores desejáveis e sem os quais estaremos condenados a uma profunda obsolescência. E a educação, nesse contexto, se transmutará automaticamente, em consonância com os fluxos seguidos por essa sociedade, cabendo à escola o dever de se reformular para se adequar às novas demandas ou ser ultrapassada por caminhos alternativos para a educação, possibilitados e estimulados pela crescente presença tecnológica em nosso cotidiano.

Por alguns anos, a presença de dispositivos de informação diversos como livros e revistas, aparelhos celulares, videogames, players musicais, relógios e calculadoras eletrônicas nas salas de aula – e, também, fora delas – instituíram questões polêmicas, sendo frequente a conclusão de se tratarem de instrumentos antagonistas dos processos educativos, uma vez que serviriam apenas para desviarem a atenção dos alunos daquilo que professores buscavam transmitir. A rápida expansão da chamada era digital acarretou preocupação de pais e professores que, demasiadamente, estiveram convictos da necessidade de competição com tais instrumentos pela atenção e pelo interesse dos aprendizes. Ainda que a utilização, por parte dos professores, de aparelhos de vídeo e TV, micro-computadores, projetores, mimeógrafos, impressoras e tantos outros recursos tecnológicos já se houvesse consolidado em favor do ensino, eram ignoradas as possibilidades interativas dos alunos com esses recursos, bem como suas vantagens para os processos de aprendizagem dos mesmos.

Tal desconfiança pode facilmente ser compreendida a partir de percepções equívocas (e frequentes) acerca dos potenciais tecnológicos para a educação. Seu caráter é, aparentemente, revestido de uma aura emancipadora que propicia delicadas percepções do desenvolvimento de uma acentuada tendência ao autodidatismo através da profusão de manuais, tutoriais e informações disponibilizadas com amplitude quase ilimitada. Aos olhos desatentos, a figura do professor, por exemplo, pode assumir um papel de baixa relevância na constituição dos mais diversos saberes, uma vez que a vastidão de conteúdos possíveis de serem acessados por qualquer um, em qualquer lugar e momento basta, supostamente, para a promoção de uma democratização do conhecimento. Passam despercebidos, assim, os esforços concentrados na produção e divulgação dos incontáveis textos, vídeos, jogos, tutoriais e etc. É como se tais recursos tivessem simplesmente surgido, como se suas origens não exigissem, para além do acúmulo de informações, uma organização capaz de conectá-las e torná-las inteligíveis a um público variado. Assim, a concepção predominante na associação entre tecnologias e educação, hoje, se configura

como medida de superação dos métodos educativos tradicionais, buscando maior diálogo ou adequação às demandas da atualidade por meio da afirmativa de seu caráter inovador.

Por certo, o sucesso na inserção de novas tecnologias na educação não implica que os métodos tradicionais devam ser abandonados. Tais recursos não devem ser tomados por substitutos das demais formas de ensino, mas sim por fatores facilitadores nos processos de comunicação, capazes de aproximar alunos e professores, tornando as linguagens mais facilmente assimiláveis e garantindo a pertinência dos conteúdos escolares na vida social. Um dos benefícios mais claros do uso dos recursos tecnológicos se manifesta, justamente, na intensa ampliação das possibilidades de abordagem de um mesmo conteúdo, oferecendo aos professores uma oportunidade de cativarem seus alunos, assegurando maior entusiasmo através do estímulo de linguagens mais próximas das realidades quotidianamente vivenciadas por eles, promovendo ambientes em que habilidades necessárias às exigências atuais do mercado possam ser mais bem desenvolvidas. Entretanto, é precisamente diante de tamanha vastidão informacional que a interlocução com os métodos tradicionais da educação bem como a figura do professor se fazem imprescindíveis, uma vez que a acentuada liberdade da qual se reveste o universo virtual permite que qualquer informação seja veiculada por qualquer pessoa, não sendo simples a tarefa de filtragem, seleção, reflexão acerca da credibilidade do que é divulgado, tampouco a tarefa de transformar o uso de tais ferramentas em ações revestidas de um criticismo essencial à ampliação das percepções do universo. Afinal, a “tecnologia por si só não interage, não produz relação social, desenvolvimento ou exclusão; é a ação humana, sob a tecnologia, que produz ação, relação e consequência” (BATTESTIN, 2011, p. 13).

De forma controversa, nos esquecemos ou nos acomodamos no que Feenberg (2009), ao traçar seus dez paradoxos da tecnologia, delinea como paradoxo do óbvio. Isso significa dizer que estamos habituados a percepções acerca das tecnologias que se automatizam, turvando alguns aspectos que são fundamentais, e que passam a ser ignorados ou encobertos por concepções de senso comum, tornando-se periféricos em relação à consciência no uso desses recursos. Ainda que suas funções permitam uma ampliação significativa das capacidades de ação do ser humano, certo comodismo que nos é próprio em relação à instrumentalização dos dispositivos que nos são oferecidos pelos meios em que nos inserimos nos conduz à limitação das perspectivas a respeito das tecnologias em si.

E assim, ao utilizarmos qualquer mecanismo tecnológico tendemos, por exemplo, ao esquecimento do grau de historicidade de que é revestida qualquer ferramenta. Para Feenberg, trata-se do paradoxo da origem, em que tecnologias são desconectadas de seus passados, apartadas das reflexões sobre como foram concebidas, com que propósitos, em que condições e contextos, parecendo suficiente a incorporação incauta de seus desempenhos num panorama cotidiano, ou seja, de suas potencialidades imediatas. O conhecimento dessas origens facilita os usos desses mecanismos e, certamente, lhes confere dimensões que extrapolam as funções técnicas automaticamente absorvidas. Isso porque pensá-los como produtos humanos, historicamente projetados e construídos, nos permite criticá-los, compreender tanto os aspectos enriquecedores quanto os nocivos de suas incorporações sem, no entanto, nos esquecermos de que se tratam de meios de ação pelos quais, mutuamente, modificamos e somos modificados. Em outras palavras, nos tornamos objetos das ações e alterações no momento em que agimos e alteramos o universo que nos cerca através do uso das ferramentas tecnológicas, as impactamos na medida em que somos impactados por elas. Trata-se do paradoxo da ação que, na definição de Feenberg, parte de um princípio de complexidade, sendo possível dizer que “Em linguagem filosófica mais formal, o paradoxo da ação diz que seres humanos só podem agir nos sistemas aos quais eles mesmos pertencem. Por pertencermos a um sistema, qualquer mudança que fizermos nele nos afeta também” (FEENBERG, 2009, p. 08).

Tal observação reafirma a importância de se atentar para os paradoxos já citados e permite um questionamento fundamental para o entendimento desses mecanismos, pois torna-se importante a relação estabelecida entre o objeto tecnológico propriamente dito e os interesses por trás de sua elaboração. Tendemos à crença de que podemos intervir no mundo através de nossas ferramentas sem, no entanto, ocasionarmos consequências com essa intervenção. Um exemplo notório é a redução do impacto de distâncias físicas para as relações interpessoais, causada por desenvolvimentos nos meios de transporte e comunicação. A possibilidade de contato instantâneo através da internet, ou mesmo de minimização do tempo gasto para deslocamento geográfico é algo que experimentamos sem, efetivamente, nos darmos conta de como a ausência desses artifícios poderia dificultar as dinâmicas de vida às quais estamos habituados. E, paradoxalmente, não nos atentamos de forma persistente ao fato de que essa abertura de possibilidades nos torna apartados das realidades imediatas em que nos inserimos, sendo cada vez mais comum observar, por exemplo, duas pessoas se postarem lado a lado, sem interagirem uma com

a outra, mas, ao mesmo tempo, interagindo com ferramentas promotoras de relações sociais à distância. Um exemplo mais impactante é citado por Feenberg, quando o mesmo aponta o avanço de análises embrionárias em uma dimensão de forte potencial de intervenção na vida social, pois “isso permite a identificação do sexo do feto logo no princípio da gravidez. Relativamente poucos pais abortam os fetos por causa do sexo, mas o fato de existir essa possibilidade transforma um ato de Deus em escolha humana” (FEENBERG, 2009, p. 10).

Não percebemos, de maneira consciente, o quanto somos afetados por esses mecanismos e nos esquecemos, com frequência, da força exercida pelo contexto nas funções desempenhadas pelos mesmos, o que nos torna excessivamente expostos, a despeito da credulidade no nosso aparente controle sobre as tecnologias, a dinâmicas que atendem a interesses que, muitas vezes, são implícitos demais para serem compreendidos. É importante lembrar que “a tecnologia continua sendo um processo de construção derivada da racionalidade humana que pode facilitar as relações, bem como incluir ou excluir os sujeitos de acordo com os interesses envolvidos” (BATTESTIN, 2011, p. 13) e, assim, seus aspectos positivos coexistem com uma vastidão de elementos negativos.

As tecnologias são produzidas, hoje, de modos bastante distintos daqueles praticados por artesãos, obedecendo a uma lógica capitalista que as desloca para o patamar de mercadorias sujeitas a processos acelerados, sendo cada vez mais associáveis ao conceito de inovação pela rápida substituição e evolução de recursos disponibilizados, promovendo uma acentuada obsolescência de mecanismos antes mesmo que os estes sejam completamente dominados por seus usuários. E a partir dessa lógica prática, a aquisição de produtos tecnológicos se desarticula das funções efetivamente exercidas pelos equipamentos, dando lugar a fenômenos de distinção social pautada na ostentação de equipamentos. A compra dos mecanismos mais recentes, com funcionalidades mais modernas e desempenhos supostamente superiores não diz respeito, necessariamente, ao uso efetivo das potencialidades oferecidas pelos equipamentos, mas, antes, remete ao realce de categorias sociais, à demonstração do poder aquisitivo ou, muito frequentemente, a padrões desejados e expressos pela posse de mercadorias hiper valorizadas em relação ao real poder aquisitivo. É como se o simples fato de obter os instrumentos mais modernos e atualizados conferisse prestígio imediato a seu portador. A satisfação é encontrada apenas na obtenção, sem que nem mesmo se saiba como utilizar ou qual a utilidade para todos os recursos oferecidos pelo produto. E, dentro desse movimento, aqueles que não podem (ou apenas não desejam) adquirir os mecanismos “da

moda” são colocados às margens da sociabilidade, não se encaixando nas tendências vigentes.

Formam-se grupos a partir do uso das tecnologias e, assim, identidades coletivas são compostas, reformuladas, emergindo em constante alteração das relações sociais. O fenômeno das redes sociais é um forte exemplo, tendo sido os espaços virtuais transformados em zonas de exposição de opiniões diversas, zonas de interlocução, de debates capazes de amenizar hierarquias no sentido de permitir certa democratização para que posicionamentos sobre incontáveis temas sejam assumidos e acessados por qualquer um e a qualquer momento. As identidades políticas, sobretudo, se transformam substancialmente a partir da oportunidade de ouvir e ser ouvido, a partir da chance de relativização e apuramento crítico oferecida por esses meios, ao mesmo tempo em que a profusão de posicionamentos e argumentos desordenados provocam sintomas de um ambiente em permanente inquietação, por vezes desprovido de aprofundamento informativo, superficialmente construído a partir de mensagens mal elaboradas, mal enviadas ou mal recebidas e, conseqüentemente, mal compreendidas, mal toleradas, mal pensadas, sendo as identidades, então, erigidas sobre bases nem sempre sólidas ou duradouras. E nesse processo, Feenberg estabelece o paradoxo democrático, em que a separação entre tecnologia e sociedade se torna impossível, uma vez que “o público é constituído pelas tecnologias com as quais se vincula mas, por outro lado, ele mesmo transforma essas tecnologias. Nem a sociedade ou as tecnologias podem ser compreendidas isoladas umas das outras, pois nenhum deles possui uma forma ou identidade estável (FEENBERG, 2009, p. 13).

Além dessas questões, a expressiva dificuldade de acesso de parte da população aos recursos tecnológicos intensifica a disparidade entre os avanços das tecnologias e a capacidade social de acompanhamento desse ritmo. O processo de integração das tecnologias na vida social passa por diversas etapas, pois:

O acesso às novas tecnologias pressupõe a absorção de novos significados e uma real ampliação do acesso; caso contrário, estamos ampliando as desigualdades através de um novo mecanismo excludente. O domínio das tecnologias é possibilitado pelo acesso e posterior apropriação. Somente após apropriação do funcionamento das tecnologias ocorre a criação (BATTESTIN, 2011, p. 15).

Assim, é preciso entender algumas dimensões da inclusão tecnológica nas escolas, para melhor compreender os desdobramentos dessa interação para a vida social.

De acordo com Miranda, “o objetivo de quem ensina é que o que é ensinado seja aprendido. E reciprocamente o objetivo de quem aprende é memorizar e compreender o que é ensinado” (MIRANDA, 2007, p. 42) havendo, portanto, uma relação dialética evidente entre ensino e aprendizagem. Há uma forte propensão dos processos educativos, hoje, em se estabelecerem sobre relações dialéticas através das quais podemos sintetizar as informações, simplificadas por associações que posicionam, por exemplo, as tecnologias em acentuado entrelace com a concepção de inovação. Entretanto, tais associações nem sempre se mostram acertadas e, frequentemente, se tornam perspectivas forçadas e limitadas. Exemplo facilmente compreensível é a origem do termo tecnologia educacional que, desde a década de 1940 é utilizado para se referir a recursos técnicos e os processos de “concepção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem” (MIRANDA, 2007, p. 42). Trata-se de um domínio relacionado a teorias e práticas que se estendem da elaboração aos processos de composição, desdobramento e apuração dos recursos educativos. Assim, pode-se dizer que as tecnologias educativas extrapolam a utilização de recursos atrelados a grandes avanços técnicos, uma vez que abarcam processos determinantes no melhoramento da aprendizagem como as funções de gestão educacional, de desenvolvimento e os recursos da aprendizagem. Nesse sentido, surgem as Tecnologias da Informação e Comunicação, que são uma “conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão” (MIRANDA, 2007, p. 43). As TICs são responsáveis, em grande medida, por aquilo o que hoje é determinado como inovador, e podem ser consideradas um subdomínio das tecnologias educacionais.

Ainda atrelada à premissa da inovação, a educação tecnológica, por sua vez, é outro conceito e apresenta maior profundidade que o primeiro, na medida que sua abrangência ultrapassa as análises de desenvolvimento e dos impactos sociais das tecnologias, implicando no saber usar, que lhes confere sentido. Assim:

Uma verdadeira educação tecnológica só o é quando se ensina aos estudantes a história das diferentes tecnologias (iluminuras, alfabeto, prensa tipográfica... computadores e Internet) e dos seus criadores, dos seus efeitos económicos, sociais e psicológicos e ainda de como elas refizeram o mundo e continuam a refazê-lo (MIRANDA, 2007, p. 43).

O caráter inovador desses recursos perde potencial à medida em que suas observações se tornam acomodadas e propensas à rápida obsolescência, característica das dinâmicas de desenvolvimento tecnológico dos dias atuais. Isso porque a adoção

indiscriminada de recursos tecnológicos não proporciona, por si só, a renovação necessária nos processos educativos, pois as práticas de ensino não se alteram a partir da mera inserção de computadores nas escolas. Desde a década de 1970, os mesmos são utilizados com propósitos educativos no Brasil, sendo inseridos através das grandes universidades e cumprindo funções quase exclusivamente relacionadas ao armazenamento de informações, o que pouco acrescenta aos papéis já desempenhados por livros, documentários, cursos via postagem, vídeo-aulas e outros mecanismos já existentes. No entanto, essa ainda é a estratégia mais utilizada, uma vez que fatores de limitação se interpõem e acabam por determinar uma simplificação acentuada nas tentativas de reestruturação dos métodos educacionais.

No Brasil, a despeito da forte influência exercida por países como França e Estados Unidos da América nos modelos adotados para a inserção de novas tecnologias na educação, foram estabelecidos percursos bastante peculiares. Enquanto os EUA pouco se preocuparam em alterar suas linguagens educacionais através das tecnologias, devido à maior familiaridade das pessoas com esses recursos em seu cotidiano, a França foi o primeiro país a empreender um esforço analítico mais substancial para o conhecimento das diversas realidades sociais relacionadas a esses recursos e buscou, assim, traçar estratégias mais direcionadas para a implementação adequada de modelos que alcançaram repercussão mundial. As propostas brasileiras, no entanto, foram elaboradas através de pesquisas entre as universidades e as escolas públicas, configurando a inserção tecnológica num panorama atrelado a vivências mais concretas. Através das relações entre órgãos de pesquisa e as escolas públicas, havendo descentralização das políticas estabelecidas pelo MEC, os intentos brasileiros ultrapassaram o caráter de agregação dessas tecnologias para pensá-las a partir de uma ampla modificação educacional. Essa mudança pedagógica em larga escala, porém, ainda não foi alcançada e permanece num plano ideal. Na prática, os (poucos) sucessos se concentram nas escolas públicas brasileiras, havendo nas instituições particulares de ensino uma predominância da adoção dos modelos aplicados nos EUA, onde a inserção tecnológica se deu a partir de iniciativas de “alfabetização computacional”, sendo a aprendizagem vinculada ao desenvolvimento de habilidades no manuseio de computadores (VALENTE, 1999, p. 08).

Não é difícil perceber a ineficácia de se ensinar aos alunos como utilizar seus computadores sem, no entanto, estender os trabalhos aos professores para que os mesmos possam se munir desses recursos em favor do ensino. Além disso, a integração tecnológica, para cumprir seu papel inovador de forma concreta, deve conduzir à reflexão

sobre como as práticas de ensino podem ser alteradas para produzirem melhores resultados, somente sendo possível alcançar esse objetivo no momento em que as mesmas puderem conduzir os aprendizes a participarem de forma ativa dos processos de construção do conhecimento. Daí dizer que:

Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de ‘corpo e alma’ na aprendizagem e domínio e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que extrapolem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias (MIRANDA, 2007, p. 44).

Isso porque o esperado dos alunos não é mais que sejam cumpridas tarefas que cheguem a respostas definitivas, sendo mais proveitosa a estratégia que oferecer possibilidade de interação e atuação criativa, conduzindo o aluno a agir e modificar o mundo à sua volta a partir de conhecimentos ativamente produzidos por eles. O que se espera é que professores sejam capazes de desenvolverem, com seus alunos, novas habilidades relacionadas às formas representativas para as informações, ou seja, novas linguagens de acesso ao saber, apoiando-os na construção do conhecimento significativo através da integração criativa de novas tecnologias, em diálogo com os métodos tradicionais de ensino. E, para que isso se torne viável, é preciso que a formação desses professores preveja a interação com as novas tecnologias disponíveis. Dentre os dilemas para a inserção de computadores nas escolas, por exemplo, esse se configura como um dos mais potencialmente limitadores das utilizações produtivas desses recursos. A compreensão dos computadores como recursos que extrapolam o armazenamento de informações e o papel de transmissão das mesmas, abrangendo suas vantagens para as dinâmicas de construção do saber e concebendo-os como nova forma de representação do conhecimento impõe muitos desafios e exige que as próprias concepções de ensino e aprendizagem sejam revistas pelos professores, uma vez que:

O seu preparo não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Assim, o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender porque e como integrar o computador na sua prática pedagógica, e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo voltada para a resolução de problemas específicos de interesse do aluno (VALENTE, 1999, p. 02).

A concretização desse ideal para Valente requer, como já foi dito, o envolvimento e a reformulação das perspectivas de todas as figuras inseridas nos processos da educação.

E, ainda que algumas instâncias dificultem o acesso a tais reformulações, é possível atuar em favor das mesmas, levando-se em conta que a forma como os conteúdos são apresentados e apreendidos modifica substancialmente o modo como cada indivíduo percebe a si mesmo e ao universo no qual se insere, afinal:

os sistemas informativos, considerados como novos formalismos para tratar e representar a informação, ancorados nos sistemas convencionais, vão modificar o modo como crianças estão habituadas a aprender e também amplificar o seu desenvolvimento cognitivo (MIRANDA, 2007, p. 45).

Os exemplos apontados por Miranda são os modos de escrita que, uma vez alterados pela extensa utilização de mecanismos virtuais como os corretores e editores de textos, não isentam alunos de aprenderem (e professores, de ensinarem) os formalismos convencionais de linguagem. Concomitantemente à apreensão das normas linguísticas, e em acréscimo, não em substituição, paira a necessidade de inclusão do desenvolvimento de habilidades no manuseio desses recursos de correção e edição textual. No entanto, em termos práticos, as escolas pressupõem que os alunos possuem capacidade de apreensão analógica em relação a essas questões e, assim, tais aspectos usualmente não são previstos ou inclusos nos processos educativos. Para a autora:

linguagem escrita, o sistema decimal e as operações aritméticas elementares, a lógica das classes e das relações (sistemas de classificação), os gráficos... São sistemas Convencionais de Representação e Tratamento da Informação, residindo aí todo o seu poder comunicacional e de tratamento dos conhecimentos (MIRANDA, 2007, p. 45).

E é quando esses sistemas de tratamento e representação da informação são compreendidos é que é possível, ao professor, empreender estratégias que conduzam à aprendizagem significativa de seus alunos. Para tanto, é preciso perceber a aprendizagem em suas dimensões de (re) construção, acúmulo, colaboração e auto-regulação. Isso significa dizer que a aprendizagem se dá de forma cumulativa, sendo os conhecimentos produzidos a partir de aprendizagens que os antecedem, e que é necessário prever certo grau de autonomia, cabendo ao próprio aluno um importante papel em relação aos seus hábitos de estudo e apuração dos próprios padrões de correção de seus desenvolvimentos. Significa, também, dizer que a aprendizagem deve ser contextualizada, e existindo em cenários de práticas sociais, exige ser elaborada com alguma medida de cooperação entre os agentes educativos.

Com a velocidade dos desenvolvimentos tecnológicos vivenciadas atualmente, é uma tarefa difícil a promoção de formações contínuas que possibilitem aos professores o

acompanhamento e a adequação em relação a todos os recursos disponíveis. Pensar a formação dos professores para a concretização de tais ideias não se baseia apenas no domínio físico das tecnologias, ainda que a inabilidade de muitos profissionais no manuseio de equipamentos acarrete sérios problemas para suas implementações. Na mesma medida em que o avanço desses mecanismos alarga as possibilidades e a gama de informações disponíveis tanto para professores quanto para alunos, sua evolução exige maior preparo e acarreta obstáculos capazes de engessar a atuação dos profissionais da educação. E, assim, “o professor, diante dessas novas possibilidades, tem se sentido bastante inseguro e, praticamente, a sua formação tem que ser refeita” (VALENTE, 1999, p. 11).

Por isso, o essencial é, antes de tudo, que o professor consiga compreender como a integração de recursos dessa natureza podem auxiliar em sua própria disciplina, fornecendo instrumentos de suporte na abordagem dos conteúdos. As aberturas para uma implementação proveitosa estão em minimizar a perspectiva de profissionais sujeitos à execução acrítica de projetos e ao consumo inadvertido e passivo de programas, equipamentos e estratégias escolhidas por outros agentes. Cabe a esses profissionais um importante papel na concepção e na avaliação das tentativas de integração das novas tecnologias, pois “as práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada” (VALENTE, 1999, p. 11).

Por isso:

Será ainda preciso pensar as tecnologias não como ‘apêndices’ das restantes atividades curriculares, um prêmio que se dá aos alunos bem comportados ou um ‘tique’ insólito de alguns docentes, mas como um domínio tão ou mais importante que os restantes que existem nas escolas (MIRANDA, 2007, p. 47).

As tecnologias serão aplicadas na construção do minicurso, tendo como público alvo não propriamente os alunos mas, antes disso, os professores. O material descrito a seguir pode facilitar significativamente o acesso dos professores a informações atualizadas e pode inspirá-los a lançarem mão de fontes históricas mais variadas em suas aulas, além de seu formato permitir maior intimidade desses profissionais com os recursos digitais. Portanto, o próximo capítulo se destina a demonstrar como se deu a composição prática do minicurso.

6. O DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL:

A composição prática do material didático virtual foi um processo que exigiu o cumprimento das etapas apresentadas nos capítulos anteriores e o processo de execução do mesmo se iniciou com a delimitação do público alvo e com o recolhimento dos temas a serem discutidos com os professores do ensino básico. A escolha de um material voltado à atualização de professores se deu pela constatação de que os recursos educativos, por mais modernos e enriquecedores que sejam, não podem atingir plenamente os alunos das escolas básicas sem que os profissionais responsáveis pela construção do saber estejam plenamente ambientados em relação às propostas curriculares, ao desenvolvimento das discussões em torno dos conteúdos abrangidos pelas pesquisas universitárias e aos recursos pedagógicos disponíveis.

O embasamento teórico para a formulação prática do material repousa na monografia da Livia Cruz Dantas Moreira, *Crítérios para elaboração de um material didático online interativo* (2013). A pedagoga buscou compreender a evolução dos materiais didáticos na Educação a Distância e demonstrou que no Brasil houve cinco gerações dessa forma de ensino, cada uma permeada por características muito específicas. A primeira geração se baseou no *Ensino por Correspondência*, e teve suas origens ainda no século XIX. A segunda geração consolidou-se através do sistema de *Teleeducação/Telecurso*. A terceira geração baseava-se em sistemas integrados com televisão, rádio e material impresso. A quarta geração, a da *Teleconferência*, teve início com as audioconferências e chegou às videoconferências interativas. Por fim, a quinta geração estrutura-se atualmente nas aulas virtuais que se utilizam do computador e da internet (MOREIRA, 2013, p. 13).

Ao pensar nas formas atuais para a promoção do ensino a distância, é importante ter em mente que “o uso do material didático na modalidade a Distância (EaD) no Brasil passou por várias fases, que vão desde a sua apropriação em sistemas de correspondência, até a produção de conteúdos virtuais, disponíveis em cursos online” (MOREIRA, 2013, p. 12). Nem todas as fases possuíam caráter interativo, sendo esse um fator elementar na consolidação da construção do saber de forma participativa. Considerando-se que os recursos educativos de caráter interativo são meios para se atingir uma finalidade específica, é necessário pensar que “cada etapa da evolução do material didático possui características próprias relacionadas à oferta do curso proposto, ao recurso tecnológico utilizado e ao alcance do público-alvo (MOREIRA, 2013, p. 12).

Para tanto, Moreira considera elementos como a linguagem a ser utilizada, evidenciando que essa deve ser capaz de incentivar a comunicação *efetiva e eficaz* (MOREIRA, 2013, p. 17) entre os agentes diversos do processo de ensino e aprendizagem. Ela elenca critérios norteadores para a construção de um material didático interativo, organizados entre a *navegabilidade*, a *estrutura* e o *discurso* (MOREIRA, 2013, p. 18).

O primeiro critério, o da navegabilidade, diz respeito a um processo que inclui a elaboração de roteiros e “uma série de ferramentas de interação, reprodução e produção de sons e imagens, de maneira que os estudantes possam intervir no processo de produção e construção do conhecimento” (MOREIRA, 2013, p. 18), sem que a utilização desses recursos comprometa a aprendizagem por conter excessos de elementos distrativos para o estudante. No caso do trabalho aqui desenvolvido, essa etapa foi pensada de forma muito simplificada, pois os recursos tecnológicos foram todos administrados de forma experimental e pensados para um público que tende a ser focado.

O segundo critério, a estrutura, deve ser capaz de abrandar os impactos da linearidade no processo educativo, por ser proveitoso que os aprendizes tenham oportunidades de ampliarem suas visões a respeito dos conteúdos apreendidos e de articularem os conhecimentos produzidos. E, além disso, “é preciso atentar para que os conteúdos ofertados sejam separados de maneira resumida e, atraente ao estudante. O objetivo dessa forma de estruturação é estimular o cursista a aprofundar seus conhecimentos por outros caminhos (MOREIRA, 2013, p. 19). Vale ressaltar que a organização do material deve seguir uma lógica que promova conexão entre os assuntos abordados sem que isso limite as possibilidades de aprendizagem, ou seja, é importante pensar na “criação de temas dentro do curso, que serão estudados de forma sequencial, mas que terão várias opções de caminhos, a serem traçados pelo estudante” (MOREIRA, 2013, p. 20). Esses também foram aspectos pensados pelo material desenvolvido, uma vez que as atividades assumem um acentuado teor interativo e incentivam o público a buscar por novas perspectivas que extrapolam o conteúdo oferecido.

O terceiro critério, o discurso, é pensado por Moreira sobretudo quanto aos textos da língua escrita que, para a autora, são mais complexos que a linguagem oral, pois exige uma aproximação de suas estruturas, que são discursivas e científicas, dos aspectos da narrativa oral (Moreira, 2013, P. 21). Os textos devem ser produzidos:

de forma a antecipar ou simular o diálogo entre o autor e o leitor, conferindo a este último uma percepção de igualdade, e não de inferioridade ou passividade

diante do professor, e a interatividade, que compreende a capacidade de tornar o diálogo concreto, reunindo o diálogo em si e as ferramentas de interação presentes no material didático (Moreira, 2013, P. 21).

Tendo isso em mente, os roteiros elaborados para as vídeo-aulas, componentes do material, tiveram o intuito de simplificar a linguagem acadêmica trazida nos capítulos dessa dissertação, sintetizando as informações mais relevantes. As discussões apresentadas ao longo de todos os capítulos se mostraram importantes para a compreensão da proposta, mas a extensão dos assuntos exigiu um esforço de tornar os conteúdos do trabalho desenvolvido mais propensos a uma simples e rápida assimilação. Afinal, o propósito aqui foi o de oferecer uma alternativa que aproximasse os professores de recursos tecnológicos de uso prático em nosso cotidiano e que não se configurasse como excessivamente comprometedora de suas rotinas.

Os temas, portanto, foram subdivididos em três módulos, organizados a partir de uma compilação sequencial dos assuntos. Esses módulos se estruturam em torno de vídeo-aulas explicativas, textos complementares, links de acesso a páginas onde constam as documentações utilizadas e atividades avaliativas. Ao final desse texto, serão anexados os roteiros de cada vídeo-aula, para melhor conhecimento do conteúdo nelas abordado. A gravação dessas vídeo-aulas se deu de forma bastante simplificada, seguindo o modelo de apresentação de áudio narrativo ilustrado por slides.

O primeiro módulo, destinado às discussões sobre o ensino de História, busca introduzir assuntos demonstrativos da necessidade de atualização dos professores. Ele se inicia com uma vídeo-aula, cuja duração é de cerca de 10 minutos. Nela são tratadas, de forma genérica, questões acerca das relações entre o ensino básico e as universidades, a publicação das propostas preliminares da BNCC e a importância dos estudos sobre a Idade Média. Ao término da vídeo-aula, o professor pode acessar os links oferecidos, onde constam textos informativos breves que permitem uma rápida visão das questões tratadas. Entre esses links, está a página do MEC destinada à BNCC, onde é possível encontrar os textos introdutórios da proposta geral de sua criação, as versões preliminares do documento, relatórios, depoimentos de participantes, a agenda de discussões e os campos de cadastro e contribuições abertos ao público em geral. Também, consta entre os links a página do departamento de História da Universidade Federal Fluminense, onde é possível acessar vários manifestos de profissionais diversos e de órgãos como a ANPUH-Rio, contrários às proposições das propostas preliminares da BNCC, além de relatórios das reuniões de discussão para a revisão dessas propostas que contaram com a

contribuição de diversos profissionais da área de História. Entre os textos anexados para download dos professores, estão a obra de Marcelo Pereira Lima, *Representações da península Ibérica medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia?*, através do qual é possível complementar as compreensões sobre o ensino da História Medieval na escola básica, por uma perspectiva favorável à contemplação da Península Ibérica. Enfim, por se tratar de um módulo introdutório, não são sugeridas avaliações aos professores, sendo esse um momento de função informativa.

O segundo módulo, mais específico em seus conteúdos, se destina a tratar dos aspectos históricos e historiográficos concernentes ao tema do minicurso. Nele, são abordadas características políticas e sociais do reinado de Afonso X, bem como os aspectos culturais que envolveram a produção das Cantigas de Santa Maria. São tratados, também, os assuntos referentes às variadas formas contidas nessa documentação e a importância do trabalho com as fontes históricas em sala de aula. Finalmente, a cavalaria é abordada, sendo apresentada de acordo com as perspectivas que embasaram esse trabalho. Diferentemente do primeiro módulo, o segundo conta com duas vídeo-aulas. A primeira delas inicia o módulo e se concentra nos reinos de Leão e Castela no período afonsino e nas perspectivas historiográficas acerca das organizações políticas medievais. Ao seu término, os professores podem acessar os textos de Elaine Senko, *O projeto político de Afonso X (1252 – 1284) em seu trabalho jurídico: “las siete partidas”*; Paolo Grossi, *O direito entre poder e ordenamento*; Carlos Estepa Díez, *La monarquía castellana em los siglos XIII-XIV. Algunas consideraciones*. Através deles, é proposta uma atividade interativa em que os mesmos devem postar, no fórum da plataforma destinado a discussões, um breve comentário comparativo entre as perspectivas trabalhadas pela aula e pelos textos. Já a segunda vídeo-aula, que pode ser acessada antes ou depois da realização da atividade proposta, volta-se para a cavalaria, tendo em vista aspectos historiográficos gerais e a presença dos cavaleiros nas Cantigas de Santa Maria. Após o vídeo, são oferecidos links para o acesso a conteúdos variados como páginas digitalizadas das Cantigas de Santa Maria, cópias dos textos das cantigas selecionadas, releituras musicais elaboradas a partir da análise das fontes históricas, algumas páginas iluminadas e um rápido vídeo explicativo sobre as iluminuras medievais. A atividade proposta, novamente, possui caráter interativo, pois sugere que os professores participem das discussões no fórum sobre as possibilidades de utilização pedagógica das fontes apresentadas, considerando os inúmeros temas que delas podem ser extraídos.

Enfim, o terceiro módulo refere-se à análise de uma das cantigas apresentadas no capítulo 3. A escolha de apenas uma cantiga se dá pela manutenção da proposta de tornar o conteúdo do material sintetizado. Ao mensurar a repercussão dessa proposta, será possível ponderar a viabilidade de inclusão de novas análises. As imagens usadas nos slides foram retiradas da própria cantiga. Ao todo, o módulo é formado por uma vídeo-aula, referente à análise da cantiga e, ao final, é sugerida uma atividade de conclusão. A atividade, nesse momento, é um pouco mais complexa, pois é solicitado ao professor a elaboração de um plano de aula, no qual as ideias apreendidas ao longo do minicurso possam ser articuladas para utilização prática em sala de aula. É sugerido um modelo de plano, com os itens básicos necessários à elaboração de uma aula rotineira. A entrega da atividade deve ser feita através da postagem do arquivo em um tópico específico de discussão no grupo do Facebook destinado à publicação do minicurso, sendo possível que o autor do plano de aula o utilize em sua prática docente e ofereça aos colegas a possibilidade de, também, utilizarem essas elaborações. O caráter coletivo de disponibilização das reflexões incentiva os professores interessados no minicurso a dialogarem com seus colegas e estabelecerem uma rede de discussões enriquecedoras que, através da internet, podem se tornar mais frequentes e colaborativas.

A veiculação em um grupo de Facebook exige que os participantes sejam cadastrados na rede social. Através dessa estratégia, é possível controlar o acesso do público para evitar dispersões das temáticas. Do mesmo modo, as discussões são restritas aos participantes que somente integram o grupo mediante autorização do administrador. Há, também, recursos que permitem a postagem de arquivos para download, sendo essa uma opção viável para publicação e materiais diversos para complementar as discussões. Para a aplicação prática, é pretendido que os conteúdos sejam gradativamente postados, para acompanhar a evolução das etapas cumpridas pelos participantes. A título de observação, entretanto, as etapas estão disponibilizadas integralmente na página do grupo.

Assim, o resultado esperado é que as contribuições oferecidas por esse material para a prática docente sejam proveitosas e que, através dele, os professores se inspirem a utilizar novas fontes, provenientes de contextos mais diversificados que os usuais. É esperado, também, que os mesmos professores compreendam a riqueza de aspectos contidos em temáticas nem sempre priorizadas e que se interessem por buscar, em diálogo com as pesquisas universitárias, uma ampliação nas possibilidades teóricas levadas para a sala de aula.

O resultado final do material já está disponível em formato virtual, no grupo *O Ensino e História e as Cantigas de Santa Maria*, sendo possível acessá-lo através link: <https://www.facebook.com/groups/1796727420564676/>.

7. CONCLUSÃO:

A elaboração da dissertação em conjunto com o material didático foi exigência do Programa de Pós Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas. A complexa tarefa de articular de forma ordenada as áreas envolvidas no processo exigiu metodologias múltiplas, que fragmentaram o raciocínio em campos de saber. A clareza do trabalho depende, assim, da percepção de que a dissertação e o material didático constituem-se como um conjunto.

O trabalho ressaltou a importância de ponderar o uso de fontes históricas, pensando nelas para além dos textos escritos. É comum dizermos que os Annales ampliaram as perspectivas documentais, no entanto ainda exploramos de forma pouco expressiva as alternativas disponíveis para a formulação dos estudos históricos. Prova disso é a escassez de trabalhos baseados em metodologias efetivamente desenvolvidas para análise de imagens.

No decorrer do processo, tornou-se claro que as Cantigas de Santa Maria ainda oferecem muitas possibilidades de abordagem e, por mais que haja uma profusão de trabalhos relacionados a essa documentação, a investigação dos códices demonstra que a viabilidade de novas temáticas e o conhecimento que pode ser formulado a partir delas está longe de se esgotar. Temas como as relações entre as diferentes religiões ao longo da Idade Média, os momentos de coexistência pacífica e os embates armados entre grupos étnicos e religiosos, o bem em combate ao mal entre os próprios cristãos, os aspectos geográficos, arquitetônicos, éticos, políticos, as relações familiares, as questões de gênero e tantos outros elementos podem ser explorados a partir de todo o material que compõe essas cantigas.

O objeto de análise, aqui, foram os cavaleiros e é possível explorar muito mais a respeito dessas figuras nas outras cantigas em que elas aparecem. E, numa perspectiva geral, foi possível constatar, também, que os estudos sobre a cavalaria não se exauriram. As contribuições de Dominique Barthélemy nos ajudam a flexibilizar seu raciocínio para diversas outras conjunturas, viabilizando questionamentos que reavivam a importância política e social desses guerreiros para a Idade Média. Inserir-los no esquema das redes de poderes difusos permite percebê-los de acordo com as especificidades de múltiplos contextos.

Já as reflexões de caráter educativo demonstraram que os papéis das escolas e universidades, ao contrário de se excluírem, se complementam e atribuem sentido às

atividades desenvolvidas em um e outro ambiente. É necessário questionar o significado da produção científica universitária quando constatamos que a circulação do saber se restringe ao próprio meio e se torna inacessível para o restante da sociedade. Através das interações com as escolas básicas, o conhecimento científico ganha uma dimensão de atuação na vida prática mais eficiente, democrática e fecunda. Ao mesmo tempo, as escolas, a despeito das adversidades políticas e estruturais, podem se tornar capazes de superar muitos dos problemas relacionados à administração dos conteúdos se buscarem apoio nas produções universitárias. O professor de História que, muitas vezes, além de se preparar para a docência também se forma para a atuação em pesquisas, acaba sendo tragado por sua rotina e pelos percalços oferecidos à sua atuação profissional e perde a oportunidade de intervir para transformar o próprio ambiente escolar em espaço de investigação e produção de saberes. O movimento de atualização, tão importante no incentivo dessa intervenção, se dá em grande medida via academia, não sendo possível isolar a escola em um patamar de desenvolvimento absolutamente independente e apartado.

A produção do material didático, por sua vez, permitiu a percepção de que ainda são escassos os trabalhos tecnológicos relacionados à História, sendo esse um campo de especulação e atuação a ser melhor descoberto. Pensar as tecnologias pelo viés de sua historicidade abriu as perspectivas para a necessidade de compreendê-las através de metodologias que já utilizamos ao abordarmos as fontes históricas. Esse ângulo de visão possibilitou o entendimento das teorias pedagógicas, e da prática de produção do material como um todo, de modo mais conectado ao pensamento histórico.

A ambição do trabalho foi estimular as articulações entre essas áreas do saber e incitar novas questões para o ensino de História. Os resultados esperados, portanto, só poderão ser mensurados através da publicação e execução efetiva do minicurso. A experiência aplicada será importante para constatar a adesão do público à proposta e os tipos de repercussão causados por ela, permitindo futuras reformulações a serem elaboradas em consequência de demandas práticas. Para tanto, é preciso buscar alternativas de divulgação e, durante o curso, algumas propostas foram pensadas entre o conjunto de alunos do Mestrado Profissional em História Ibérica. Foi especulada a abertura de um espaço destinado à publicação dos materiais no sítio eletrônico do Programa de Pós Graduação e História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas e, até o momento, há grande expectativa sobre essa alternativa.

8. ANEXOS:

8.1 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 01/ Aula 01:

Título: Vídeo-aula 01 – Módulo 01.

Método: Serão elaborados vídeos no formato WMV, com gravação de áudio conjugada a slides do PowerPoint; A gravação dos vídeos será feita através do programa aTube Catcher.

Público-alvo: Professores de escolas básicas e interessados em geral.

Duração: 09 minutos e 34 segundos.

Conteúdo:

Olá, eu sou a Carolina.

Estamos iniciando o primeiro dos 3 módulos que compõem esse material. Ao longo desse vídeo, vamos falar de um assunto importante para o ensino de História e, ao final, você poderá acessar alguns links contendo informações para que você possa refletir sobre nosso cenário educacional.

Seja bem-vindo!

Eu espero que as propostas apresentadas aqui possam contribuir de forma positiva para a sua prática docente.

*

O tempo de um professor é curto e a sobrecarga de tarefas nem sempre permite que os profissionais se dediquem a buscar por novas abordagens, teorias e métodos. Por isso, esse material foi desenvolvido com o objetivo de oferecer a você, professor ou professora, um recurso rápido que ajude a pensar em alternativas didáticas potencialmente proveitosas para a sala de aula.

*

Nas universidades, o conhecimento é produzido e reformulado de forma contínua, com uma velocidade e uma amplitude de abordagens que se distanciam do que podemos perceber nas escolas básicas brasileiras.

Muitas vezes, nossos livros didáticos e materiais de suporte são produzidos por autores adeptos de correntes de pensamento obsoletas, desconectadas das demandas atuais. Frequentemente, pela falta de tempo, nos apegamos a obras desatualizadas que acabam promovendo uma reprodução de saber discrepante em relação aos resultados obtidos pelas pesquisas acadêmicas.

Em consequência disso, percebemos são lacunas abismais entre o ensino básico e o ensino superior.

Por mais que a escola seja um ambiente autônomo de produção de saber e não deva simplesmente transpor para seus alunos os conhecimentos produzidos pelas universidades, é preciso reconhecer que as relações entre esses dois ambientes educacionais podem ser bastante proveitosas.

É importante que os professores se atualizem, busquem novidades e ofereçam a seus alunos a chance de conhecerem perspectivas que extrapolem aquilo o que eles estão habituados a trabalhar.

Por muito tempo, o principal documento dedicado à delimitação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula eram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No entanto, em 2015 começou a ser elaborada a primeira versão da Base Nacional Curricular Comum – a BNCC, que estabelece os conhecimentos fundamentais aos quais os estudantes brasileiros têm direito ao acesso. De acordo com o MEC, a Base servirá aos professores e às escolas como um instrumento de gestão pedagógica, supostamente delimitando campos de ação autônoma para os professores e, ao mesmo tempo, determinando os conteúdos básicos obrigatórios em todo o país.

A BNCC é elaborada a partir da divisão do ensino em 4 áreas fundamentais, sendo elas a Matemática, as Linguagens, as Ciências Naturais e as Ciências Humanas. O ensino de História está inserido nessa última categoria.

A proposta alega a tentativa de respeitar a diversidade e as particularidades regionais do país. No entanto, essa primeira versão do documento foi amplamente criticada em muitos aspectos pelos mais diversos agentes envolvidos na Educação nacional. Suas proposições gerais foram entendidas como tendenciosas e excessivamente nacionalistas e, além disso, algumas medidas questionáveis movimentaram comunidades profissionais. A versão inicial da BNCC propunha a exclusão dos conteúdos de História Antiga e Medieval do currículo nacional, sob a alegação de que esses conteúdos teriam menor importância na formação dos estudantes brasileiros, já que o Brasil não vivenciou tais períodos. Seria, então, mais importante trabalhar apenas os aspectos da História do Brasil, considerando os elementos selecionados da História da África e História dos Povos Indígenas que ajudaram a construir nossa própria cultura.

A reação a essa proposição foi imediata. Diversos manifestos foram publicados para argumentar sobre a importância fundamental desses períodos históricos na formação de nossa própria cultura e para protestar contra a enorme perda provocada pela exclusão de tantos séculos de História do ensino nacional.

*

É inegável a importância dos diversos elementos étnicos, religiosos, culturais e sociais que compõem nossa História. Ainda que de forma muito embrionária, a Educação brasileira felizmente avançou nos últimos anos com a inserção do ensino de História da África e com a contemplação de aspectos das culturas indígenas nativas do país.

Sabemos que a contribuição de tantos outros povos na formação de nossa sociedade é, também, de grande expressão e que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que todos possam ser justamente contemplados.

*

Mas, é preciso entender que a Europa cumpriu, também, um papel fundamental para nossa cultura e que a Idade Média foi um período muito longo da História, sendo limitador não conhecer sua riqueza.

*

Quando pensamos em Idade Média, é comum nos esquecermos de que ela corresponde a pelo menos 10 séculos de História e que ela abrangeu povos diversos na Europa, África e Ásia. Nos apegamos à perspectiva da “Idade das Trevas” e nos esquecemos da forte presença do Islã e do Judaísmo em diálogo com a cristandade e da existência do Paganismo. Não nos lembramos das universidades, da produção de afrescos, da rica produção trovadoresca, das iluminuras ou das incontáveis perspectivas políticas peculiares a cada região... Enfim, temos um modelo generalizado de Idade Média que unifica todos os povos, todas as sociedades, todas as culturas que dialogaram e se interpuseram nesse período numa única estrutura que não enfrentou mudanças e não produziu legados consideráveis para a sociedade moderna.

*

Assim, os argumentos surtiram algum efeito e uma segunda versão da BNCC foi publicada em 2016, dessa vez incluindo os estudos medievais nos currículos nacionais. Esse ainda não é o documento definitivo, mas sua publicação conduz as discussões para novas questões que superam a necessidade de provar a relevância da História Medieval para a Educação.

*

Cabe agora refletir sobre qual História Medieval vem sendo ensinada nas escolas e de que formas podemos contribuir para enriquecer as abordagens dessa matéria. As concepções tradicionais são passíveis de críticas, sendo necessário redescobrir aspectos das organizações políticas medievais, das manifestações culturais, das relações religiosas e diversos outros elementos que contribuem para uma visão mais ampla sobre essa temática.

Sabemos que é a grande influência da historiografia francesa no Brasil. Muitas vezes, nos limitamos a trabalhar apenas as perspectivas dessa historiografia e, assim, temas importantes são colocados em segundo plano.

*

A História da Península Ibérica, por exemplo, é frequentemente ignorada pelos currículos e materiais didáticos, sendo comum que os alunos saiam da escola sem qualquer conhecimento sobre a História de Portugal e Espanha, mesmo sendo a História desses países tão influente em nossa cultura.

*

Assim, no próximo módulo vamos falar de uma das maiores obras artísticas produzidas na Península Ibérica durante a Idade Média, ainda muito pouco conhecida pelos alunos da Escola Básica e por muitos professores. Trata-se de uma fonte histórica gigantesca, repleta de elementos pertinentes e valiosos para serem usados em sala de aula, auxiliando nas abordagens sobre a Idade Média.

Mas, antes de tratarmos dessa obra, que tal uma rápida atualização sobre as discussões trazidas até aqui? A seguir, você encontrará links para o acesso a páginas virtuais que contém todas as informações que você precisa! Acesse, leia e se informe! Em seguida deixe seu comentário.

Até o próximo módulo!

8.2 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 02/ Aula 01:

Título: Vídeo-aula 01 – Módulo 02.

Método: Serão elaborados vídeos no formato WMV, com gravação de áudio conjugada a slides do PowerPoint; A gravação dos vídeos será feita através do programa aTube Catcher.

Público-alvo: Professores de escolas básicas e interessados em geral.

Duração: 08 minutos e 19 segundos.

Conteúdo:

Olá! Bem-vindo ao segundo módulo.

Antes de começar, quero passar algumas informações rápidas.

Esse módulo trará algumas discussões sobre conteúdos históricos vistos por um prisma historiográfico um pouco diferente do que os livros didáticos, em geral, apresentam para seus alunos. É importante que você pense nessas perspectivas em comparação com aquelas a que você mesmo está habituado, e que reflita sobre quais elementos dela podem ser aproveitados para os conteúdos ministrados em sua sala de aula.

*

Nessa primeira aula, você estará em contato com alguns elementos relacionados ao governo de Afonso X, rei de Leão e Castela, no século XIII. Que tal apresentar essa figura aos seus alunos? O rei não é mencionado nos livros e apostilas usadas nas escolas, mas conhecê-lo pode enriquecer as visões de seus alunos sobre a História Medieval. Aproveite para falar, a eles, sobre os reinos de Leão e Castela, apresentando uma configuração diferente do território que hoje pertence à Espanha!

*

Atenção: Ao final desse vídeo, você poderá acessar o arquivo para download contendo instruções para uma atividade de caráter reflexivo, que requer sua participação nas discussões virtuais. Lembre-se de comentar e aproveite para enriquecer seu ponto de vista com a interação com seus colegas.

*

Então, vamos lá?

É difícil encontrar autores que não exaltem a figura de Afonso X, o rei Sábio, que governou os reinos ibéricos de Leão e Castela do ano de 1252 até 1284. Sua popularidade é devida a uma forte postura política e militar e, principalmente, às características culturais e artísticas de sua corte. Ele nasceu em 1221, primogênito do rei de Castela Fernando III e sua esposa, Beatriz da Suábia. Afonso foi anunciado como herdeiro do reino e ao longo dos anos prestou auxílio militar e administrativo ao governo de seu pai. Fernando III era um conquistador de territórios buscando ampliar as fronteiras de seu reino e lutou pela Reconquista da Península Ibérica.

*

Você encontrará um texto, nos materiais de referência, para compreender um pouco mais a Reconquista.

*

Mas, por enquanto, vamos voltar a falar de Afonso X que, em 1230, tornou-se, também, herdeiro do reino de Leão.

Alguns autores acreditam que mesmo antes de governar os reinos de Leão e Castela, Afonso possuía projetos de unificação administrativa que visavam reduzir a influência política dos senhores de terra locais. Isso por que a medida encontrada para administrar os novos territórios anexados aos reinos foi a entrega de feudos a membros da aristocracia regional, estabelecendo com eles relações de vassalagem. Os muçulmanos que restaram no território conquistado foram também avassalados por meio da violência ou de acordos pacíficos, e puderam permanecer em suas terras e administrá-las a seu modo, contanto que prestassem honras ao rei.

*Para esses autores, que você poderá conhecer melhor acessando nossos arquivos de referência, em 1252, com a morte de Fernando III, Afonso X assumiu o reino estabelecendo medidas jurídicas para controlar as relações delicadas que ele havia construído com seus vassalos. Ele criou dois famosos códigos legislativos, o *Especulo e as Siete Partidas*, que serão importantes para você compreender a cavalaria de seu reino, da qual falaremos no próximo vídeo. Por ter criado esses códigos legislativos, os estudiosos tradicionalmente tratam Afonso X como um rei vanguardista, com uma atuação ordenada que pôs fim ao caos político dessas regiões medievais, unificando e centralizando o poder em sua figura.*

*

Contudo, devemos pensar um pouco sobre os pontos de vista desses autores. Eles enxergam o período medieval de uma forma obscura, e lançam mão de óticas de análise das estruturas da Idade Moderna, fazendo projeções sobre a Idade Média. Assim, temos a impressão de que as organizações políticas desse período seguem uma lógica evolutiva, em que as aparentes deficiências são superadas por uma ordem que só é possível através da concentração individual do poder.

*

Há debates que questionam essa imagem de centralização política na Idade Média. Isso porque as teorias que partem desse pressuposto tendem a atribuir ao período medieval características que remetem à barbárie e a uma completa desordem, como se essa fosse uma sociedade infantil e incapaz de promover sistemas de administração elaborados e eficientes.

Devemos pensar que o poder superior dos reis é um fato, mas corremos perigo de cometermos graves equívocos quando consideramos que esses, enquanto representantes

de um estado, são separados e independentes da sociedade, como se as funções do estado fossem apenas de regulação e controle social. Por isso, muitos dos medievalistas atuais argumentam que Afonso X, enquanto senhor de terras, estava integrado a um ordenamento político baseado na fragmentação do poder em poderes locais e que, ao criar seus famosos trabalhos jurídicos, ele mesmo os infringiria para cumprir suas diversas obrigações políticas.

A ideia de que as organizações políticas medievais eram caóticas antes de serem desenvolvidas as estruturas dos estados fortalece a visão de alguns autores que se referem à Idade Média como período de trevas, em que o desenvolvimento civilizatório foi inexpressivo e em que predominaram visões radicais e retrogradadas da Igreja Católica.

*

Para quebrar essa visão, podemos pensar em aspectos que vão além da política e que demonstram como esse período foi repleto de belas, expressivas e criativas produções. O exemplo dos reinos de Leão e Castela aponta para cenários de vastas produções trovadorescas, e hoje podemos acessar, sem grandes dificuldades, muitas obras como as Cantigas de Amor e as Cantigas de Escárnio e Maldizer. Assim como elas, temos acesso a uma imensa produção que expressa elementos de devoção religiosa e que chama atenção pelo excelente estado de conservação e pela riqueza de elementos propícios para os estudos históricos sobre a Idade Média.

*

Eu me refiro às Cantigas de Santa Maria, um conjunto de obras elaboradas para serem cantadas nas cortes, narrando milagres da Virgem Maria. Elas foram manuscritas na corte de Afonso X e contaram com composições do próprio rei. Essa documentação está preservada em quatro códices nos quais as cantigas são expressas em forma de textos, notações musicais e iluminuras.

Você poderá acessar maiores informações a respeito dessas variadas formas nos arquivos de referência.

*

No próximo módulo, faremos algumas análises de uma dessas cantigas e você poderá conhecer melhor seus conteúdos. Mas, para não nos perdermos na infinidade de possibilidades temáticas que esses documentos nos oferecem, vamos direcionar essas análises, tendo como objeto de estudo os cavaleiros apresentados na cantiga 63. Portanto, o próximo vídeo trará discussões para ajudá-lo a entender melhor a cavalaria.

*

E não se esqueça, a atividade dessa etapa já está disponível para download. Acesse, leia as instruções e participe das discussões.

Até o próximo vídeo!

8.3 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 02/ Aula 02:

Título: Vídeo-aula 02 – Módulo 02.

Método: Serão elaborados vídeos no formato WMV, com gravação de áudio conjugada a slides do PowerPoint; A gravação dos vídeos será feita através do programa aTube Catcher.

Público-alvo: Professores de escolas básicas e interessados em geral.

Duração: 04 minutos e 58 segundos.

Conteúdo:

Olá! Essa é a segunda vídeo-aula do módulo 02.

A seguir, vamos falar um pouco sobre a cavalaria medieval e delimitar alguns aspectos que serão importantes para compreensão da análise do módulo 03.

*

E então, professor, o que seus alunos sabem sobre a cavalaria?

Existe uma vasta produção historiográfica em torno desse tema e vamos ver algumas perspectivas mais adiante. Mas, ante, é preciso entender o que é a cavalaria e, para isso, usarei uma citação do medievalista Jean Flori, que trata esse grupo como constituído por guerreiros medievais que combatiam a cavalo e que tornaram-se a “nobre corporação de guerreiros de elite, a ponto de se transformar em corporação de nobres cavaleiros, com uma ética que lhe é própria e, antes de se tornar uma instituição moral, uma ideologia e até um mito” (FLORI, 2005, p. 13). O autor define a origem da cavalaria como lenta e somente possível pela conjunção de elementos políticos, militares, éticos, religiosos e ideológicos da sociedade aristocrática entre os séculos X e XI.

Jean Flori acredita que os cavaleiros cumpriam, numa sociedade de ordem política e social descentralizada, o papel de executores das imposições dos senhores feudais aos camponeses e que, pouco a pouco, passaram de guerreiros subservientes à aristocracia a membros de um corpo social de elite. O autor alega que, no fim do século XII, a cavalaria deixou de ser um ofício comum e se transformou em uma casta restrita a apenas alguns indivíduos. É importante dizer que a cavalaria não se fundiu com a nobreza, mas passou a compor a aristocracia juntamente com ela.

*

Já Dominique Barthélemy diz que “podemos chamar de ‘Cavalaria’ quase tudo que gira em torno da glória e da superioridade do guerreiro nobre a cavalo, o que cria uma densa gama de qualidades excessivas ou contraditórias” (BARTHÉLEMY, 2012, p. 16). Para ele, a proeminência dos guerreiros a cavalo é anterior às projeções de Flori, pois ela existiria desde as interações feudo-vassálicas no período carolíngio.

*

Barthélemy, enxerga uma desvalorização exagerada dos historiadores modernos a respeito da justiça e da guerra feudal, e diz que é das análises modernas que surgem as concepções de rudeza e violência na sociedade feudal.

Suas contribuições são importantes para desconstruírem as ideias sobre uma cavalaria desinteressada e justa, pretendida sobretudo pelo movimento da Paz de Deus. As ideias de Barthélemy caminham na mesma direção daquelas mencionadas na vídeo-aula anterior, que compreendem a sociedade medieval a partir de uma rede de poderes interligados da qual os cavaleiros também faziam parte.

*

Em Leão e Castela, por exemplo, a cavalaria só surgiu como grupo social durante reinado de Afonso X. As obras jurídicas, Espéculo e Siete Partidas, são importantes pois é a partir delas que se torna possível precisar o momento em que esses guerreiros passaram a ser vistos como membros de um grupo social merecedor de privilégios em relação ao restante da população. Eles se tornaram grupos importantes para os contextos medievais e buscaram manter os poderes e privilégios que pouco a pouco conquistaram, tornando-se senhores de terras e assumindo imagens de destaque no conjunto social. Eles passaram a fazer parte dos projetos políticos de governantes e foram enaltecidos em diversas documentações históricas, inclusive nas Cantigas de Santa Maria. Nos materiais de referência, você encontrará textos que falam desse assunto de forma mais aprofundada.

*

As Cantigas de Santa Maria, quando mencionam os cavaleiros, os delimitam como bons ou maus no ofício que desempenham, a partir de posturas e comportamentos por eles assumidos. A relação desses guerreiros com a Virgem Maria é comparável às relações vassálicas e é possível vermos, principalmente nas imagens dessas cantigas, elementos demonstrativos da reverência dos bons cavaleiros e da prontidão em cumprirem com todas as funções dos que ocupam essa posição.

*

No próximo módulo, veremos com mais clareza esses aspectos. Mas, antes de passarmos para essa etapa, confira o arquivo para download, contendo as informações para a atividade proposta ao final desse módulo. Leia com atenção e aproveite para acessar os materiais de referência, enriquecendo seu conhecimento.

Até logo!

8.4 Roteiro de vídeo-aula – Módulo 03/ Aula 01:

Título: Vídeo-aula 01 – Módulo 03.

Método: Serão elaborados vídeos no formato WMV, com gravação de áudio conjugada a slides do PowerPoint; A gravação dos vídeos será feita através do programa aTube Catcher.

Público-alvo: Professores de escolas básicas e interessados em geral.

Duração: 16 minutos e 25 segundos.

Conteúdo:

Olá! Bem-vindo ao terceiro e último módulo.

Agora, vamos analisar uma das Cantigas de Santa Maria, a Cantiga nº 63.

*

Lembre-se, o foco dessa análise são os aspectos ligados à cavalaria, mas você pode usar sua criatividade para pensar em outros temas interessantes para trabalhar com seus alunos.

Essas iluminuras ocupam páginas inteiras dos manuscritos das Cantigas e são organizadas de forma semelhante a uma história em quadrinhos. Esse é um aspecto interessante, que pode atrair a atenção de seus alunos e instigar a curiosidade sobre as semelhanças entre essa fonte medieval e as mídias que fazem parte do cotidiano de cada um deles.

*

Mas, do que fala essa cantiga?

Ela narra a história de um valoroso cavaleiro, habilidoso no manejo de armas, que era devotado à Virgem e considerado praticante de bons costumes.

Esse cavaleiro foi até a cidade de San Esteban de Gormaz para oferecer auxílio ao conde Dom Garcia, um homem nobre e cristão que tentava combater um rei muçulmano que tentava tomar a região. Antes de acompanhar o conde em uma batalha, o cavaleiro

decidiu ir à igreja, para se arrepender de seus pecados e assistir a três missas celebradas em homenagem à Virgem. Enquanto estava na Igreja, seu escudeiro tentou alertá-lo sobre a partida dos homens de D. Garcia para a batalha, e avisou ao cavaleiro que sua ausência significaria uma grande vergonha. O cavaleiro, porém, rezou para Santa Maria e pediu para que ela o livrasse dessa humilhação.

*

Enquanto isso, a batalha em que o cavaleiro deveria lutar aconteceu sem sua participação. Quando as missas acabaram, o cavaleiro foi encontrar o exército do conde e recebeu dele uma saudação de agradecimento, pois D. Garcia alegou que sem o guerreiro a batalha teria sido perdida, pois o cavaleiro derrubou muitos mouros do exercito opositor.

*

O cavaleiro sentiu enorme constrangimento e se deu conta da vergonha que representava sua ausência. Mas, então, ele olhou para suas armas e viu que nelas haviam sinais da batalha. O cavaleiro imediatamente reconheceu o milagre da Virgem que não quis deixar que ele caísse em vergonha enquanto cumpria sua função religiosa e enviou um duplo seu para a batalha.

O cavaleiro, então, foi até a igreja para agradecer pela graça recebida com o milagre da Virgem.

*

Antes de continuarmos, cabem algumas considerações.

San Esteban de Gormaz é uma comunidade pertencente a Leão e Castela, de fato. Do mesmo modo, o rei Almançor não é uma personagem fictícia, tendo governado al-Andalus no século X. pois os moldes cavaleirescos apresentados pela cantiga podem indicar projeções anacrônicas do século XII a respeito de uma cavalaria que, no século X, ainda sequer existia. Agora, vamos à análise dos quadros para acessar as informações expressas em suas imagens e em alguns elementos dos textos da cantiga, que você pode acessar nos materiais de referência.

*

O quadro 01 é encabeçado pela legenda, que diz “o conde don Garcia recebeu um bom cavaleiro que veio em sua ajuda”. A opção por traduzir os dizeres das legendas reside na dificuldade de transcrição do texto literalmente grafado, uma vez que ele possui abreviações que poderiam dificultar a compreensão das mensagens. O primeiro quadro trata da cena em que o cavaleiro oferece seus serviços a Dom Garcia. Ele mostra um

cenário urbano, em que as construções podem ser vistas ao fundo com seus telhados e janelas. Em destaque, pessoas aglomeram-se abaixo de um pórtico ogival.

Na figura, podemos perceber a presença de um cavalo e de homens que, embora usem padrões semelhantes de vestimenta, se distinguem pelas cores trazidas nas mesmas. Duas figuras trazem adornos na cabeça, possivelmente indicativos de posição social. Uma delas é o conde Dom Garcia, no canto direito da imagem, que podemos identificar por sua interação com o cavaleiro. Figura central da cantiga, o cavaleiro se destaca por suas vestes e por sua postura. Ele está coberto da cabeça aos pés por sua malha, tendo exposta apenas a face, e traz nas vestes um padrão de cores visível também nos adornos de seu cavalo, no estandarte e no escudo levados pela figura de seu escudeiro que aguarda ao longe, no canto esquerdo da imagem. O cavaleiro se curva diante do conde e não podemos ver suas armas. Seus joelhos estão flexionados e suas mãos se sobrepõem, num gesto indicativo de que o guerreiro presta uma homenagem vassálica. Esse elemento confirma a superioridade hierárquica do conde em relação ao cavaleiro. Afinal, a prestação de homenagem vassálica àqueles de posição semelhante é revestida de uma inconveniência constrangedora para o cavaleiro, e a homenagem de mãos é um rito que permite distingui-los dos servos.

*

A segunda cena seguinte traz, acima da imagem, a legenda que diz que “o cavaleiro ouvia missa de Santa Maria enquanto o conde foi à batalha dos mouros”. De um lado da cena vemos a porta de entrada da igreja, enquanto do outro vemos seu interior. Do lado de fora, o escudeiro guarda o cavalo ornado, o elmo e o escudo do cavaleiro. Podemos imaginar esse escudeiro como alguém que também pertencente a uma linhagem notável. Sua origem influencia a honra do cavaleiro que o acolhe. O escudeiro deve manter os costumes da cavalaria pois será, ele mesmo, um cavaleiro. Assim, é em nome desses costumes, que ainda estão sendo aprendidos por ele, que esse jovem escudeiro sinaliza ao guerreiro que está no interior da igreja, para alertar sobre a partida das hostes de D. Garcia.

Dentro da igreja, o cavaleiro está de joelhos diante de um altar decorado, enquanto a missa acontece. Vemos um altar com uma base decorada em cores vivas, onde podem ser vistas suásticas. O que seus alunos diriam disso? Certamente, o aparecimento desse símbolo despertaria a curiosidade e talvez essa seja uma boa oportunidade para você explicar a eles que os significados dos símbolos se modificam de acordo com os contextos históricos. , nos levando a questionar que sentidos seriam empregados a tais formas

nesse contexto. Em cima do altar, há uma vela acesa, um crucifixo e um cálice para o vinho da eucaristia, usado por um sacerdote que reconhecemos facilmente pela tonsura e pelas vestes litúrgicas. Suas mãos sugerem o momento de consagração da hóstia, indicando que a missa já se encontra em avançado desenvolvimento. O cavaleiro, que na cena anterior estava com a cabeça quase completamente coberta por sua malha, agora está completamente descoberto. A fé ocupa um importante papel no ofício desempenhado pelo cavaleiro, pois é a ela que se ligam os bons costumes.

A posição do cavaleiro, assim como no quadro anterior, é marcada pela flexão dos joelhos que, agora, é mais acentuada e remete a um gesto vassálico diante da eucaristia. Embora o cavaleiro aparente estar vulnerável durante a missa, podemos ver um gládio atado à sua cintura, sinal de que ele está preparado para a batalha a qualquer momento e que não deixa de ser um cavaleiro mesmo quando ouve as missas, pois o exercício da fé faz parte de suas funções tanto quanto a prática da guerra. Além disso, a arma em sua cintura é um sinal do milagre que está prestes a se realizar, pois se o cavaleiro manteve embainhada sua espada e não a entregou a seu escudeiro durante a missa é sinal de que suas armas não poderiam, em circunstâncias naturais, terem sido usadas durante na batalha.

*

Na cena subsequente, no painel 03, a legenda diz que “o conde foi ferir os mouros e viu a diante o cavaleiro que ficou na igreja”. Nesse momento, a visão do milagre se torna mais clara. A imagem mostra a cena do exército cristão na batalha contra o rei Almançor.

Os guerreiros usam dois tipos de elmos, o que sugere uma distinção entre os componentes de um exército. Os elmos mais simples pertencem aos combatentes comuns, ou seja, àqueles que batalham desmontados ou aos guerreiros a cavalo que não compõem a cavalaria. Os elmos maiores, fechados na frente e mais elaborados, em geral decorados de acordo com as armaduras e os adereços dos cavalos, pertencem aos cavaleiros investidos, componentes de uma aristocracia guerreira. Outro distintivo está nas figuras dos cavalos, pois todos os que aparecem na cena são associados a um cavaleiro de elmo fechado. Esses cavalos são enfeitados e protegidos para a batalha, sendo a cena uma excelente exemplificar o caráter de exibição da riqueza e do poder através da guerra. Os guerreiros seguem, todos, em uma linha contínua e ordenada, demonstrando estratégia e organização para o combate. Em sobressalto à composição do exército em cena, vemos a parte traseira de um cavalo ornado em preto e branco, com uma estampa de padrão

geométrico pertencente ao cavaleiro que estaria na igreja. Ele é sujeito ao milagre da bilocação, sendo duplicado pela Virgem para cumprir duas missões concomitantemente. Uma vez que o guerreiro se decidiu por permanecer na igreja para ouvir as missas, a própria Virgem se encarregou de que sua batalha fosse lutada, demonstrando a verdadeira importância das missões desse cavaleiro.

*

No quadro quatro, acontece o embate propriamente dito entre os cristãos, à esquerda, e muçulmanos, à direita, sendo simples identificar os exércitos. Os muçulmanos aparecem em maior quantidade, ocupando mais da metade do painel, e compõem uma hoste heterogênea que dá a sensação de avançar sobre os cristãos. Há, entre eles, homens vestidos de modos variados e com características físicas igualmente diversas. Aqui, temos um elemento que também reflete a historicidade da figuração, pois as potências islâmicas da Península Ibérica foram formadas por diversos troncos étnicos, incluindo árabes e berberes, havendo entre eles homens negros. Você sabia que houve estudiosos já na Idade Média que classificavam os berberes como mais ou menos confiáveis, respeitáveis e preferíveis por serem mais ou menos negros? Esse, também, é um elemento enriquecedor para as discussões com seus alunos, você não acha?

Na imagem, há soldados com armaduras e armas semelhantes às usadas por alguns dos combatentes de D. Garcia, o que nos leva a pensar nos possíveis intercâmbios entre as culturas bélicas dos exércitos que se opõem. Os cavalos dos mouros são mais simples e sua ação é desordenada, característica que tenta exprimir a desordem associada à barbárie. Aqui, essa barbárie é representada por muçulmanos em geral, sendo os berberes ignorados, ou interpretados como se todos integrassem o mesmo grupo. Em contraposição, temos a presença exclusiva de homens brancos compondo o exército cristão, ainda que na realidade houvesse cristãos de vários grupos étnicos.

Os cavaleiros cristãos permanecem com suas cabeças alinhadas em uma fileira à esquerda da imagem, com seus cavalos enfeitados e segurando espadas. O primeiro a aparecer, e em pleno destaque, é o cavaleiro protagonista, que empunha seu escudo e traz a cabeça recoberta por um imponente elmo fechado. Aos pés de seu suntuoso cavalo, tomba outro animal montado por um dos guerreiros muçulmanos, ferido e subjugado pelo cavaleiro.

*

E então, no quinto painel, a batalha já está encerrada. Os guerreiros marcham, da esquerda para a direita, carregando suas armas e bandeiras e retornam do combate. O

cavaleiro é o único a se voltar para o lado oposto, pois acabou de sair da missa para encontrar o exército.

No sexto e último quadro, vemos na legenda que “o conde e o cavaleiro e todos os cristãos louvaram muito a Santa Maria”. A cena se transporta para uma igreja e, atrás dela, podem ser vistas as construções da cidade. O destaque da imagem não é mais o cavaleiro, mas sim a Virgem que está entronizada num altar ricamente trabalhado em cores e formas geométricas, e segura no colo o Menino Jesus, ocupando o maior dos três arcos da igreja. À esquerda, abaixo dos dois arcos restantes, pendem dois turíbulo e debaixo deles estão os combatentes, ainda vestindo seus trajes de batalha. Não podemos ver suas armas. Eles estão de joelhos, com as mãos sobrepostas, repetindo o gesto vassálico diante da Virgem, que posteriormente foi associado à oração. No arco central, vemos com clareza o cavaleiro que, além de ajoelhar, se curva mais que todos os outros e ocupa a posição dianteira em relação ao altar. Suas mãos também estão sobrepostas e indicam o caráter de vassalagem em sua postura, mas extrapolam o espaço de seu arco e invadem o arco reservado à Virgem na cena, quase tocando o altar. Esse gesto, além de indicar privilégio reservado ao guerreiro de ocupar a frente da igreja, ilustra seu reconhecimento pela graça recebida e sua gratidão à Virgem, sua senhora e protetora.

E então, você gostou da cantiga? A idéia te inspirou a usar fontes diferentes nas suas aulas e a trabalhar com novos temas para conduzir seus alunos a construir o pensamento histórico de forma diferenciada? Espero que sim, e que a partir daqui você consiga pensar em outros usos para as Cantigas de Santa Maria e outras fontes disponíveis para estudos.

Não se esqueça de baixar as instruções para a atividade final e de deixar seu comentário contando sobre sua experiência com o minicurso, ou registrando suas críticas e sugestões para melhorarmos esse trabalho.

Foi um prazer ter você aqui.

Até a próxima!

REFERÊNCIAS

Fontes:

CANTIGAS DE SANTA MARIA. Disponível em: <http://warfare.totalh.net/Cantiga/Cantigas_de_Santa_Maria.htm?ckattempt=1>. Acesso em 08 de fevereiro de 2016.

ALFONSO X, RL; METTMANN, W. **Cantigas de Santa Maria.** [Coimbra] : [Universidade de Coimbra], 1959-, 1959.

CASSON, Andrew. **Cantigas de Santa Maria for Singers.** 2015. Disponível em: <<http://www.cantigasdesantamaria.com/>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

Fontes secundárias:

LLULL, Ramon. **O livro da Ordem de Cavalaria.** Trad. Ricardo da Costa. São Paulo: Giordano, Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum – História** (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries).

Obras de referência:

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas Transversais e a estratégia de projetos.** SP: Moderna, 2003.

BARTHELEMY, Dominique. **A cavalaria:** da Germânia antiga à França do século XII. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010.

BARTHELEMY, Dominique. **Violência guerreira e cortesia medieval:** depoimento. [2012]. Unicamp, São Paulo. Entrevista concedida a Neri de Barros Almeida. Disponível em: <historianovest.blogspot.com/2012/.../violencia-guerreira-e-cortesia.html>. Acesso em: 28 junho 2015.

BATTESTIN, Claudia.; LEON, A. D. **Sociedade da informação no Brasil:** dez anos de desafios para a educação brasileira. Revista Querubim, v. 7, p. 13-20, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAGAS, Eduardo Cursino de Faria. **O Cavaleiro nas Cantigas de Santa Maria.** Nuntius Antiquus, [s.l.], v. 10, n. 1, p.31-50, 30 jun. 2014. Faculdade de Letras da UFMG. DOI: 10.17851/1983-3636.10.1.31-50. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/viewFile/7479/6452>. Acesso em: 01 jun. 2015.

CHAGAS, Eduardo Cursino de Faria. **Cantigas de Santa Maria:** o topos da "larguesa" nos relatos de milagres e nas cantigas de louvor. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais.

COELHO, Maria Filomena. **Revisitando o problema da centralização do poder na Idade Média.** Reflexões historiográficas.. In: NEMI, Ana; ALMEIDA, Néri de Barros; PINHEIRO, Rossana.. (Org.). A construção da narrativa histórica. Séculos XIX e XX.. 1ed.Campinas: Ed. UNICAMP, 2014, v. 1, p. 39-62.

COSTA, Ricardo da. **A guerra na Idade Média:** estudo da mentalidade de cruzada na Península Ibérica. Rio de Janeiro: Edições Paratodos, 1998.

COSTA, Ricardo da; DANTAS, Bárbara. **Cantigas de Santa Maria de Afonso X:** análise comparativa entre texto e imagem da cantiga 04. In: Álvaro Mendes Ferreira. (Org.). *Traslatio Studii: problematizando a Idade Média*. 1ed. Niterói: Editora da UFF/PPGHISTÓRIA-UFF, 2014, v. 1, p. 16-34.

CUNHA, Maria de Fátima da. **Cantando o Brasil Pós 64.** In: *História & Ensino*, Londrina. V. 02. 1996.

DUBY, Georges. **A sociedade cavaleiresca.** Lisboa: Teorema, 1989. 211p.

DUBY, Georges. **Guilherme marechal**, ou, O melhor cavaleiro do mundo. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ESTEPA DÍEZ, Carlos. **La Monarquía castellana en los siglos XIII-XIV:** algunas consideraciones. *Edad Media: revista de historia*, Nº 8, 2007 (Ejemplar dedicado a: La crisis del siglo XIV en los Reinos Hispánicos), págs. 79-98.

FEENBERG, Andrew. **Ten Paradoxes of Technology.** Biental Meeting of the Society for Philosophy and Technology, 2009.

FLORI, Jean. **A Cavalaria.** A origem dos nobres guerreiros da Idade Média. Trad. Eni Tenório dos Santos. São Paulo, Madras, 2005.

FLORI, Jean. **Guerra Santa.** Formação da ideia de cruzada no Ocidente cristão. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. **Educação para a cidadania:** o conhecimento como instrumento político de libertação. Disponível em: <http://www.educacional.com.br>. Acesso em 25 setembro 2012.

GARCIA FITZ, Francisco. **La Reconquista**: un concepto ambíguo y discutido. In: CLIO & CRIMEN, n 06, 2009, p. 142-215. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gz8iU9vGpP4J:https://www.durangoudala.net/portalDurango/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/3_1945_7.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

GARCINUÑO CALLEJO, Óscar. **La visión de la ciudad medieval (S. XIII) en las miniaturas de las Cantigas de Santa María**. Revista de Filología Románica. Historia y poética de la ciudad. Estudios sobre las ciudades de la Península Ibérica (eds. E. Popeanga - B. Fraticelli), Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones, Anejo III, 2002, pp. 81-89.

GONZÁLES JIMÉNEZ, Manuel. **Alfonso X**, poeta profano. Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae, N° 35, 2007, págs.105-126.

GROSSI, Paolo. **Direito entre poder e ordenamento**. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

GROSSI, Paolo. **Da sociedade de sociedades à insularidade do estado entre medievo e idade moderna**. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 9-28, jan. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15042/13714>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 1992.

GUIMARÃES, Selva. (Org.). **O ensino de História na produção das IES Mineiras (1993-2008)**. Uberlândia (MG): Fapemig, 2010.

ÎDRISÎ. **La première Géographie de l'Occident**. Présentation, notes, indes, chronologie et bibliographie par Henri Bresc e Annalise Nef. Traducion du Chevalier Juabert, revue par Annalise Nef. Paris: Flammarion, 1999. P. 78-83.

LIMA, Marcelo Pereira. **Representações da península Ibérica medieval nos livros didáticos: os (des)compassos entre a escola e a academia?**. Revista de História Comparada (UFRJ), v. 6, p. 165-196, 2012.

MACEDO, José Rivair. **Repensando o ensino da Idade Média no ensino de História**. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, Heloisa Guaracy. **Reconquista cristã**. Guerra e religiosidade no cancionero mariano afonsino. Cadernos de História PUC Minas, v. 11, p. 104-122, 2010.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Intersaberes (Facinter), v.7, p. 8-28, 2012.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual**. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n.45, p. 11- 36, 2003.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. Revista de Ciências da Educação, n.3, Maio/Ago 2007, ISSN 16494990. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 21 de novembro de 2015.

MOREIRA, Livia Cruz Dantas. **Critérios para a Elaboração de Material Didático Online Interativo**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, António Resende de. **D. Afonso X, Infante e Trovador**. Rlm: ISSN: 1130-36 11, Coimbra, p.257-270, 2010. Disponível em: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10456/alfonso_resende_RLM_2010.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 ago. 2016.

OLIVEIRA, Renno. **A Condição Sine Qua Non: O Ideal de Nobreza Santificada no Livro da Ordem da Cavalaria**. Medievalis: Universidade Federal do Rio de Janeiro. ISSN: 2316-5442., Rio de Janeiro, v. 03, n. 02, p.01-14, 2014. Disponível em:

<<http://medievalis.nielim.com/ojs/index.php/medievalis/issue/view/6/showToc>>.

Acesso em: 29 jul. 2016.

PISNITCHENKO, Olga. **Aristocracia, cavalaria, nobreza:** alguns momentos historiográficos sobre o nascimento e instalação da dominação social na Idade Média.. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

PISNITCHENKO, Olga. **Cavalaria em Castela através das obras legislativas de Alfonso X.** In: XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG) Dimensões do Poder na História, 2012, Mariana. Anais do XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG), 2012.

RUCQUOI, Adeline. **História medieval da Península Ibérica.** Lisboa: Estampa, 1995.

Schmitt, Jean-Claude. **O corpo das imagens:** ensaios sobre a cultura visual na Idade Média. Tradução de José Rivair Macedo. Bauru-SP: Edusc, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p. 9-30.

SILVEIRA, Josilene Moreira. **O perfil das mulheres religiosas nas Cantigas de Santa Maria e miniaturas:** estudo da relação entre texto e imagem. In: VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais, 2011, Maringá. Anais da VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais, 2011.

SENKO, Elaine Cristina. **O projeto político de Alfonso X (1252 1284) em seu trabalho jurídico:** Las siete partidas.. Revista de História Helikon PUCPR, v. 1, p. 18-36, 2014.

SOKOLOWSKI, Mateus. **Por Santa Maria!** A Fina Flor da Cavalaria nas Cantigas de Afonso X (1252 - 1284). In: 18º Evento de Iniciação Científica (18º EVINCI) da Universidade Federal do Paraná, 2010, CURITIBA. Livro de resumos 18º EVINCI, 2010.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação no Brasil:** análise e contextualização histórica, In. O Computador na Sociedade do Conhecimento - organizado por José Armando Valente – Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

ZAMBONI, E. **Representações e linguagens no ensino de História.** Revista Brasileira de História, São Paulo, Marco Zero, v. 18, n. 36, 1998.