



As disputas de sentido biográfico: um estudo sobre as narrativas sobre Duque de Caxias

Luiza Sarraff

Doutora em História Social pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Mestre em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP), e Graduada (Bacharelado e Licenciatura) em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é Professora Substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação dos Professores (UERJ-FFP).

 <https://orcid.org/0000-0002-7773-7794>

 <https://doi.org/10.28998/rchv14n28.2023.0013>

Recebido em 09/10/2023
Aprovado em 10/11/2023



As disputas de sentido biográfico: um estudo sobre as narrativas sobre Duque de Caxias

RESUMO

O presente artigo é o registro escrito de uma palestra ministrada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2023. A palestra e o artigo aqui presentes buscam analisar a trajetória biográfica de Duque de Caxias nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional dos Livros didáticos no ano de 2018. Nesse sentido, buscaremos compreender a forma como as biografias escritas no século XIX, sobre o sujeito histórico em questão, geraram uma memória que se faz presente até os dias atuais. Tal investigação será importante para compreender como o avanço conservador presente na sociedade brasileira contemporânea ainda mobiliza a figura de Duque de Caxias como um herói nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Biografia; Livros didáticos; Programa Nacional do Livro Didático; Conservadorismo.

Disputes over biographical meaning: a study on the narratives about Duque de Caxias

ABSTRACT

This article is the written record of a lecture given at the State University of Rio de Janeiro in the year 2023. The lecture and the article present here seek to analyze the biographical trajectory of Duque de Caxias in history textbooks approved by the National Program for Textbooks of the year 2018. We will seek to understand how the biographies written in the 19th century about the historical subject in question generated a memory that is present to this day. Such an investigation will be important to understand how the conservative advance present in contemporary Brazilian society still mobilizes the figure of Duque de Caxias as a national hero.

KEY WORDS: Biography; Textbooks; National Textbook Program; Conservatism.

A biografia requer os dois métodos, mas um equilíbrio particularmente delicado. É um pouco como dirigir um monociclo: é necessário estar sempre ciente da existência de um horizonte mais amplo, mesmo quando se está concentrado em uma única questão problemática, que de fato é seu cerne (GADDIS, 2003. p. 133).

Beatriz Sarlo, na obra “*Tempo passado. Cultura da memória e guinada subjetiva*”, propõe e desenvolve a noção de *guinada subjetiva* como uma forma de problematizar o interesse contemporâneo pela dimensão subjetiva e pela valorização dos sujeitos e suas identidades no lugar das estruturas que sempre estiveram presentes na construção historiográfica. Essa guinada abriria espaço para a difusão de narrativas (auto)biográficas e memorialísticas e busca ponderar sobre os excessos em relação ao paradigma de verdade que esses relatos trariam.

Não cabe a nós, no breve espaço desse artigo, problematizar as questões teóricas e metodológicas que estão implicadas na escolha do biográfico como objeto de pesquisa do historiador¹. Apostamos no biográfico como um instrumento importante para compreensão do papel dos indivíduos na construção dos laços sociais, ou seja, como possibilidade de enfrentamento de temas importantes da historiografia, a partir das relações colocadas entre as ações individuais e suas relações com o contexto social e histórico em que se inserem.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar as narrativas didáticas escolares que narram a trajetória e/ou as experiências de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias. A escolha de tal personagem se faz pela sua relevância no âmbito do imaginário brasileiro a respeito de tal sujeito histórico, visto sua relevância para o Exército enquanto patrono, bem como, por adotar a data do seu nascimento, 25 de agosto, como comemorativa do dia do soldado. Além da manutenção de sua imagem de pacificador que encontra ressonância até os dias atuais.

Soma-se a isso o fato de que esse artigo é o resultado escrito das reflexões apresentadas em uma palestra, em uma semana de graduandos, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2023. Portanto, encontra-se dividido em quatro partes: a primeira, busca fazer um panorama histórico a respeito da escrita da história entre os séculos XIX e XX, enfatizando a construção de heróis; a segunda, analisa o edital do PNLN do ano de 2018, sob a ótica dos sujeitos históricos e a análise das

¹ Para maiores informações ver: Gonçalves (2012, p. 40-50).

narrativas sobre Caxias, em um livro didático aprovado pelo programa; uma terceira parte aponta as tensões sociais em torno dos grandes personagens em um novo regime historiográfico e, por fim, a conclusão. Tal estruturação busca perceber como as narrativas didático escolares tem se adequado às demandas recentes dos diversos atores sociais e do movimento de renovação da historiografia, além de buscar investigar as disputas existentes na circulação e na escrita da história no tempo presente.

Luís Alves de Lima e Silva: a trajetória de repressão das revoltas regenciais

Toda sociedade institui uma política da verdade (...) cada época aceita apenas determinadas verdades e a outras rejeita ou nem possibilita serem formuladas (...) não se é possível dizer qualquer coisa como verdade, porque existem regras sociais, normas, instituições que regulam a produção do verdadeiro em cada sociedade (MUNIZ, 2006, p. 203).

Ao longo do século XIX, no Brasil, as narrativas históricas se dedicaram à escrita de uma história que buscasse narrar de forma cronológica os grandes acontecimentos que teriam definido a formação da pátria brasileira (NEVES, 2007, p. 53). Esse tipo de escrita da história tinha como objetivo a formação de uma noção de comunidade que, através do seu enraizamento no passado, criava um vínculo social entre os diferentes cidadãos, construindo um pacto social que legitimasse o projeto político de nação do Estado Imperial brasileiro (GUIMARÃES, 2007, p. 103).

Dessa forma, o século XIX construiu narrativas que apresentavam uma visão de história próxima àquela da antiguidade clássica, baseada em grandes exemplos: *Historia magistra vitae*²; assim, a narração da vida de grandes personagens – os heróis – foi instrumento essencial para a formação de histórias que consolidassem o Estado e informassem o cidadão. Sobre isso, Thaís Nívea afirma

(...) o traço marcante do herói (...) dono de um caráter irretocável e por

² Segundo Koselleck, *História Magistra Vitae* – História mestra da vida seria: “um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos. (...) a história teve o papel de uma escola, na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros” (KOSELLECK, 2006, p. 42).

isso tomado como modelo por suas ações. Essa marca do herói é recorrente nas mitologias políticas nacionais desde o século XIX, e a elevação de alguns indivíduos a essa condição, coincidiu, naquela época, com o esforço empreendido em muitos países da Europa e da América na construção de suas histórias nacionais e dos elementos fundadores de suas identidades” (2009, p. 116).

Tal perspectiva foi reforçada durante a virada do Império para a República, pois, para os homens desse período, não bastava apenas a substituição do modelo de governança do país, era urgente redesenhar e reescrever a nação. Essa reescrita teria três pilares: a pátria, a integração das diferentes culturas que construíam a nação e a valorização dos ideais republicanos (SOUZA, 2009, p. 128). É nesse contexto que os heróis se encaixavam como instrumento primordial para a formação da juventude brasileira e, portanto, tornou-se possível observar a produção de discursos que exaltavam certos personagens, como por exemplo, Duque de Caxias.

Adriana Barreto de Souza destaca que as homenagens e a construção memorialística sobre Luís Alves de Lima e Silva começaram cedo, desde a repressão ao motim balaio no Maranhão, com o livro *Ode ao pacificador do Maranhão*, escrito pelo jovem Domingos José Gonçalves de Magalhães, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no ano de 1841³. Tal perspectiva, segundo Barreto, se estrutura e se consolida ao longo do século XIX, durante a construção da historiografia imperial, na qual os múltiplos autores que se dedicaram a biografar a vida do futuro Duque vão apontar o heroísmo de nosso personagem, cuja habilidade residia em sua capacidade de governar homens e ser um chefe político-militar (BARRETO, 2009). Ainda segundo a historiadora, esse discurso se manterá em vigor até a década de 1980, legando ao século XX uma imagem glorificada do Duque de Caxias.

Ainda segundo Barreto, o processo de quase santificação de Caxias sofreu altos e baixos, disputando as narrativas de glória, especialmente no início da República, com o General Osório, considerado herói nacional, buscando amalgamar a imagem do Exército com a do povo, logo após do golpe republicano. Dessa forma, os livros didáticos vão acompanhar esta tendência, valorizando a imagem de Osório ao invés de

³ Barreto indica que a existência de um livro anterior escrito por Gonçalves de Magalhães, chamado *A revolução na província do Maranhão desde 1839 e 1840*, em que o autor foi junto a Caxias para o Maranhão no papel de secretariado durante a campanha. Essa atuação tornou possível a observação do trabalho do então Coronel e a singularidade da brasilidade.

Caxias, tornando-o personagem secundário.

O culto a Caxias só retorna a partir da década de 1920 e 1930⁴ no processo de “invenção do exército”, através da revalorização do IHGB e seus discursos historiográficos, a homenagem em escolas militares que reforçavam o discurso de um “soldado-cidadão”, símbolo da disciplina e do afastamento da política em prol da unidade nacional (BARRETO, 2009). A valorização de determinadas características para elaboração do discurso a respeito do herói é instrumento primordial para sua utilização ao longo das décadas em diferentes situações. Sobre isso, Nívea afirma

À natureza moralmente exemplar dos heróis acresce o fato de eles serem personagens transgressores e de sua transgressão ser movida por uma utopia. Esse espírito de abnegação (...) torna-se um forte componente na conformação do herói cívico, cujo desprendimento está invariavelmente relacionado a uma causa pelo bem da coletividade. Eles nunca pensam apenas em si mesmos e suas motivações pessoais devem ser condizentes com as aspirações em prol de seus semelhantes (BARRETO, 2009, p. 117).

Tal processo se prolonga e adentra as décadas seguintes, tendo seu ápice em 1949, quando o General Eurico Gaspar Dutra inaugura um panteão em homenagem ao Duque na avenida Presidente Vargas, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse momento, há uma alteração das diretrizes do ensino de história do Brasil feita pelo Ministério da Educação, a partir de então, a atuação de Caxias passa a constar no programa oficial, tornando-o oficialmente um herói nacional. Segundo Thaís Nívea, o ensino de história cumpriu ao longo do século XX papel central para a formação de uma história nacional balizada em narrativas que fomentavam a imagem heroica de determinados personagens. Desse modo, é possível perceber como a educação é um instrumento poderoso para legitimar e/ou fixar políticas e ideologias determinadas a respeito dos sentidos de nação. Tais sentidos foram as bases de formação de gerações de brasileiros.

O discurso sobre Caxias enquanto um grande personagem da nação, de alguma

⁴ Márcia Gonçalves aponta que, entre as décadas de 1920 e 1950, o Brasil assistiu a uma “epidemia biográfica”. Sobre isso afirma: “A epidemia biográfica que a tantos contaminou levou muitos, com direito a controvérsias e tensões, a ver, no biográfico, uma forma de expressar ideias e concepções sobre o poder de agenciamento de sujeitos individuais, retificando um uso particular, em termos cognitivos e pedagógicos, para esse tipo de narrativa” (GONÇALVES, 2012, p. 43). Para maiores informações ver: Gonçalves (2015, p. 40-50).

forma, se perpétua até os dias atuais no imaginário popular, mesmo que a historiografia já tenha revisitado o papel do Duque. Ele segue como patrono do exército, ainda existem bustos nas cidades em sua homenagem, ele ainda é um símbolo de disciplina e pacificação, especialmente para os setores mais conservadores da sociedade que tem atuado de forma mais ativa desde o golpe institucional em 2016. Exemplo disso é o discurso do ex-presidente Jair Bolsonaro logo após sua vitória nas eleições em 2018. Trataremos melhor desse tema na última parte do texto.

Porém, a perpetuação de sentidos fixados sobre Caxias nos traz algumas questões: se não precisamos mais de heróis e/ou exemplos⁵ que fundamentem a conduta dos agentes sociais e do sentimento de nação, podemos pensar que talvez estejamos diante de uma nova escrita da história? Uma escrita que tenha deixado de lado os grandes personagens? Uma escrita que valorize vidas individuais daqueles que foram tanto esquecidos pela história? Essa escrita se reflete nos materiais didáticos? Vejamos a seguir.

O Programa Nacional do livro didático, os livros e o olhar sobre Duque de Caxias

As críticas radicais do estruturalismo, a chamada *linguistic turn*, colocou em pauta o caráter narrativo da história. Essa busca pela interdisciplinaridade, a partir da década de 70 e 80 do século XX, abriu espaços para que personagens historicamente apagados das narrativas históricas pudessem emergir. Neste contexto histórico de transformação do fazer historiográfico, deixa-se de lado os grandes heróis e personagens, para narrar o cotidiano, a vida privada, o gênero, a cultura popular, as classes operárias, entre outros.

A escola e as narrativas didático-escolares também buscaram se adaptar às renovações historiográficas e às demandas sociais colocadas por diferentes grupos. Tal perspectiva pode ser observada a partir da implementação e evolução do processo avaliativo do Programa Nacional do Livro Didático⁶. É nítido que, desde o início do

⁵ O moderno conceito de história, segundo Reinhart Koselleck, altera a percepção de tempo histórico, tornando a noção de história *magistra vitae* – história mestre da vida – desnecessária, posto que os exemplos históricos não se aplicam mais a um horizonte aberto de possibilidades. Para maiores informações ver: Koselleck, 2006.

⁶ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Consulta em 23/09/2022. O programa se estrutura em diferentes fases. São elas: liberação de um edital com as diretrizes para as editoras, submissão das coleções, avaliação por pares, em formato duplo cego, organizada pelas

programa até os dias atuais, todos os agentes envolvidos nessa densa operação têm buscado se adequar ao contexto social, político e historiográfico e às disputas que envolvem o campo escolar. Sobre isso, Caimi afirma

Tem-se cada vez mais presente o cotejo de versões historiográficas, a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos e a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço (nem sempre bem sucedido) de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e do problemas do tempo presente. (...) tem se enfatizado muito a necessidade de superar um modelo de livro didático de história como veiculador de verdades absolutas ou como repositório de toda a informação sobre o passado (CAIMI, 2017, p. 41).

Sendo assim, podemos observar que os livros intentam a afinação com o trabalho historiográfico acadêmico, em prol do diálogo com o público a que se destina esse material: professores, alunos e comunidade escolar. Portanto, considerando o exposto anteriormente, vejamos o tratamento dado à questão biográfica no Programa Nacional do Livro Didático, a partir do seu edital⁷ e da análise das narrativas sobre o Duque de Caxias.

O edital do PNLD do ano de 2018 já aponta uma característica curiosa: antes de apresentar os critérios por disciplina, apresenta um agrupamento de características e condições inseridas em um componente curricular maior, as *ciências humanas*⁸. Nos critérios abrangidos por esta espécie de “guarda-chuva” disciplinar tem-se logo no primeiro item uma característica que pode remeter aos aspectos biográficos na construção das narrativas escolares: “a. reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como *sujeito social*

universidades federais, formação de um Guia para orientar a comunidade escolar, escolha por parte das escolas, compra e distribuição dos livros.

⁷ Acreditamos que o edital do PNLD se apresenta como um currículo semielaborado visto que os livros se organizam em uma sequência lógica que, muitas vezes, baliza as abordagens dos professores em sala de aula, posto que durante duas décadas não houve um currículo oficial para educação básica brasileira. (CAIMI, 2017).

⁸ Entendemos que este agrupamento por área de conhecimento responde as demandas do modelo avaliativo e de entrada nas universidades: o ENEM. Este exame, como sabemos, é dividido em quatro grandes áreas de conhecimento. Contudo, considerando o ano de publicação do edital do PNLD, fica evidente também o diálogo e a abertura para caminhos que estavam em discussão naquele momento: a Base Nacional Comum Curricular. Desta forma, a articulação disciplinar se torna mais que primordial, dado que esta é uma das grandes premissas da base

*construtor da história (...)*⁹ (EDITAL PNLD, 2015, p. 42).

Apesar de não tocar explicitamente no tema biografia, acreditamos que a mobilização do termo *sujeito social* se torna instrumento para a abertura com o trabalho biográfico, posto que através da mobilização da experiência de diferentes sujeitos em diferentes temporalidades poderá colaborar para uma percepção mais complexa da história ou das ciências humanas. Sobre tal perspectiva, Márcia Gonçalves ao analisar a importância da biografia indica

(...) a reflexão sobre a escrita de biografias, usos, formas, funções, é um dos caminhos para promover a análise de como cada sociedade, em seus códigos culturais, nomeou, compreendeu, “re-presentificou” e fez significar as ações humanas (GONÇALVES, 2020, p. 66).

Nesse sentido, o uso do biográfico nas narrativas escolares a partir da valorização das experiências individuais dos sujeitos pode ser um caminho importante para que os alunos consigam compreender as múltiplas possibilidades de experienciar eventos e tempos históricos diferenciados, tornando seu olhar mais próximo a uma perspectiva de *alteridade* entre si e os múltiplos agentes históricos e sociais. No âmbito específico da história, o edital indica que

A História, no contexto de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, redefiniu seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de aprender e ensinar a história escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas e monocausais. Busca superar métodos e práticas pautados na memorização, no verbalismo e na expectativa de dar conta de um vasto repositório de conteúdos factuais; avançando para além da chamada “falsa renovação” que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas práticas, com a incorporação superficial de diferentes linguagens. (...) a. identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas (...) (GONÇALVES, 2015, p. 43).

⁹ Grifo nosso

Como dissemos anteriormente, este trecho evidencia como o documento se encontra em consonância com a historiografia mais recente, buscando produzir um conhecimento histórico escolar que não esteja em desacordo com os processos produtivos da academia e com as demandas impostas pela sociedade. Além disso, a ênfase no *sujeito histórico* reforça a necessidade de confeccionar um ensino de história que conceba o indivíduo como um cruzamento complexo entre sua subjetividade e sua relação com meio social, político, econômico e cultural em que vive.

Mas e as narrativas didáticas? Como elas abordam o sujeito histórico? Vejamos o exemplo de Duque de Caxias para compreender melhor essas narrativas históricas. Para tal, utilizaremos o livro *História*, de Ronaldo Vainfas, Jorge Farias, Sheila de Castro e Georgina dos Santos¹⁰. Vejamos alguns dos trechos indicativos dessa trajetória a partir dos principais movimentos políticos durante o período regencial:

O general Luís de Alves de Lima e Silva, nomeado presidente da província, logo tratou de recompor as forças na região. Em 1840, prometeu anistia aos líderes balaios e bem-te-vis que auxiliassem o exército no combate aos rebeldes (...) por conta de seu desempenho, Luís Alves de Lima e Silva recebeu o título de barão de Caxias, em referência à cidade conquistada aos rebeldes no Maranhão. Depois foi intitulado conde (1845), marquês (1852) e duque de Caxias (1869) (VAINFAS et al, 2016, p. 161).

É muito interessante perceber que, no mesmo trecho, os autores do livro já indicam toda a trajetória de ascensão social de Luís Alves de Lima e Silva, fazendo, acreditamos nós, uma tentativa de link com um personagem que os alunos podem ter conhecimento em decorrência de sua posição como patrono do Exército e/ou como nome de cidade. Outro fato que chama atenção é que, ao longo da narração das diferentes revoltas regenciais, o nome de Luís Alves de Lima e Silva aparece como personagem de destaque no desfecho e/ou repressão desses movimentos. Vejamos

(Farroupilha) Em 1842, Luís Alves de Lima e Silva foi nomeado presidente da província e comandante de armas. Combinando medidas repressivas e negociação, conseguiu, após sucessivas vitórias

¹⁰ Este livro foi escolhido por ser uma das cinco coleções mais vendidas do programa. Para maiores informações. Ver: Sarraff, 2017.

das tropas imperiais, a rendição dos farrapos. David Canabarro assinou o acordo em 1845 (...) (VAINFAS et al, 2016, p. 163).

(Manuel Congo) Assim como outras rebeliões escravas, essa também foi reprimida pela Guarda Nacional e pelo Exército, sob comando de Luís Alves de Lima e Silva (VAINFAS et al, 2016, p. 166).

Não acreditamos que o livro didático seja instrumento utilizado de forma isolada, posto que ele necessita da mediação e do trabalho do professor para se tornar inteligível ao aluno e construir uma conexão com o conteúdo abordado. Desta forma, podemos elaborar a hipótese de que o trabalho do professor com o livro poderá indicar como a ascensão de Caxias está vinculada aos serviços prestados pelo Império brasileiro, em seu esforço de debelar as múltiplas revoltas regenciais.

Outro fato que chama atenção na presença de Caxias nas narrativas didático-escolares é que os trechos apontados anteriormente se encontram no corpo principal do texto do livro. Logo, podemos deduzir a relevância desse personagem histórico para a construção da sequência causal¹¹ que explica as diferentes revoltas regenciais. O Duque é apresentado como um elemento causal que corroborou para o fim dos motins que ameaçavam a unidade imperial.

Em contrapartida, ao narrar a Balaiada – evento fundador da projeção da imagem de Caxias –, o texto aponta a relevância de um outro personagem histórico: Preto Cosme. Vejamos o trecho do livro que faz menção a esse sujeito histórico.

A revolta ainda teve um terceiro foco: uma insurreição de escravos, liderada pelo liberto Cosme Bento das Chagas, o Preto Cosme, que chegou a arregimentar quase 3 mil negros, entre escravos e libertos. A região contava com uma proporção expressiva de escravos e de quilombos desde a segunda metade do século XVIII, sobretudo nas plantações de algodão, exportado para a Inglaterra. Cosme articulou os quilombolas e planejou um levante de escravos (...) (VAINFAS et al, 2016, p. 160-161).

É interessante o destaque dado ao levante de escravos como um

¹¹ Luiza Sarraff aponta, em sua tese de doutoramento, que as narrativas didático-escolares são construídas a partir de um esqueleto causal em que existe um encadeamento de eventos que colaboram para a explicação dos eventos narrados, dando à narrativa início, meio e fim, tornando-a inteligível para o público em questão. Para maiores informações, ver: Sarraff, 2017.

desdobramento da Balaiada, enfatizando a relevância de um ex-escravizado e sua liderança como parte central do movimento em questão. Chama ainda mais atenção o fato de que o livro retira da narrativa canônica este ator, e amplia o olhar sobre tal, ao narrar sua vida em um box sob o título “Preto Cosme: tutor e imperador da liberdade”.

Cosme Bento das Chagas nasceu em Sobral, no Ceará, como escravo. Não se sabe a data de sua alforria, mas já vivia como liberto na comarca de Itapecuru-Mirim, no Maranhão, em 1830, quando foi preso, acusado de homicídio, e enviado para a prisão de São Luís, de onde fugiu. Em 1839, em meio a inúmeras insurreições escravas nas fazendas de Itapecuru-Mirim, reuniu sob o seu comando cerca de 3 mil negros, muitos deles escravos das fazendas locais e quilombolas. Cosme era alfabetizado, numa época em que poucos membros da elite o eram. A Fazenda da Lagoa Amarela tornou-se a sede do movimento, onde foi criada até mesmo uma escola de primeiras letras. Tinha fama de feiticeiro, daí sua imensa popularidade, além de ter grande visão política. Intitulava-se “Tutor e Imperador da liberdade”. Cosme conseguia a adesão de escravos obrigando, sob coação física, os proprietários a dar-lhes cartas de alforria. Durante a Balaiada, enviou cartas aos líderes bem-te-vis, propondo a união dos movimentos. Mas, nesse momento, já em 1840, Caxias havia convencido líderes balaios e bem-te-vis a lutar contra os rebeldes de Preto Cosme, que foram derrotados em fevereiro de 1841. Cosme não pôde se beneficiar do decreto imperial de 22 de agosto de 1840, que anistiava ou comutava a pena dos rebeldes políticos. Foi-lhe negociado o reconhecimento de aliado dos balaios. Condenado pelo crime de insurreição escrava, foi enforcado em 1842 (VAINFAS et al, 2016, p. 161).

Este box torna-se um instrumento de análise interessante, posto que narra, em linhas gerais, a biografia de um personagem histórico que pouco teve representatividade e/ou pouco aparece nas narrativas didático-escolares sobre a Balaiada. Soma-se a isso que esse box, assim como a indicação da liderança de Preto Cosme e seus escravos como um fator causal da revolta, demonstra a preocupação do

livro em cumprir com a lei 10.639¹².

Neste íterim, o box e a narrativa canônica que apontam Preto Cosme como agente sócio-histórico e elemento causal da narrativa, a partir de sua liderança na insurreição de escravos, a nosso ver, é fundamental não só para o cumprimento de uma premissa legal e de uma determinação proposta pelo edital, mas sim para a contribuição de narrativas didático-escolares mais inclusivas, posto que o Brasil é um país marcado pelo racismo estrutural¹³. Apesar dos livros ainda prezarem por narrativas que privilegiam o sujeito *masculino, cisgênero¹⁴ e heterossexual*, a inclusão da agência negra em movimentos sociais nos livros didáticos é fundamental para a compreensão das tensões e disputas existentes até os dias atuais na questão de raça.

Considerando o exposto anteriormente a respeito de Duque de Caxias e sua participação nas revoltas regenciais e sua apresentação no livro didático investigado, fica evidente que não há um diálogo consistente com os avanços na historiografia recente que vão criticar o papel desse personagem, apontando-o como alguém que, para manutenção da paz e unidade imperial, não mediu esforços para reprimir a população pobre e preta nos diferentes cantões desse país. Apesar do livro não falar da truculência de Caxias, tampouco a critica, nem seu caráter heroico. Nesse sentido, podemos perceber que ainda existe uma ressonância das biografias que, escritas no século XIX, glorificaram tal personagem. Sobre isso concordamos com Thaís Nívea que, ao tratar da manutenção da memória sobre Tiradentes, afirma

Muitas transformações ocorreram na historiografia, nas artes, no ensino de história. No entanto, as mesmas ideias ainda ecoam em nossos dias e, mesmo que aparentemente não despertem mais interesse, continuam a ser repetidas e, de certa forma, a fazer sentido. (...) Tal fato ajuda a confirmar, de certa maneira, minhas afirmações iniciais sobre a força desse mito político e de suas representações, que

¹² Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

¹³ "A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (ALMEIDA, 2019, p. 15).

¹⁴ "Uma pessoa cis é uma pessoa na qual o sexo designado ao nascer + sentimento interno/subjetivo de sexo + gênero designado ao nascer + sentimento interno/subjetivo de gênero, estão 'alinhados' ou 'deste mesmo lado' – o prefixo cis em latim significa "deste lado" (e não do outro), uma pessoa cis pode ser tanto cissexual e cisgênera mas nem sempre, porém em geral ambos". Retirado do site: <https://www.geledes.org.br/o-que-sao-pessoas-cis-e-cissexismo/>. Consulta em: 17/03/2021.

construídas sobre bases cultural e politicamente sólidas, têm sobrevivido no imaginário, demonstrando ter fôlego suficiente para serem apropriadas com razoável diversidade ao longo da República (NÍVEA, 2009, p. 126).

A crítica aos grandes heróis e um novo regime de historiográfico

Após vitória no segundo turno das eleições em 2018, o recém-eleito, e hoje ex-presidente, Jair Bolsonaro, afirmou

O que vou buscar é, seguindo o exemplo do patrono do Exército brasileiro, Duque de Caxias, buscar pacificar o nosso Brasil. Nós, pacificados, sem eles contra nós ou nós contra eles, temos como fazer políticas que atendem ao interesse de todos — disse, na ocasião.¹⁵

Duas coisas chamam atenção nessa reportagem: a primeira é o fato de que o ex-presidente mobiliza a memorialística tradicional a respeito de Caxias, o indicando como um Pacificador. A segunda é o fato de que a reportagem se propõe a explicar quem foi Duque de Caxias.

A curta reportagem destaca a fala do ex-presidente e questiona quem teria sido o Duque que foi mencionado. A resposta é simples e objetiva:

Intimamente ligado à Monarquia e muito próximo de D. Pedro II, Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, teve atuação fundamental para manter a unidade do território nacional durante período regencial(1831-1840), depois da abdicação de Pedro I e antes da maioridade de seu filho mais velho. Na época, o militar atuou na repressão de revoltas populares que marcaram o país, como a Balaiada, no Maranhão; e a Cabanagem, no então “Grão-Pará (que agregava o que hoje são os estados do Pará, Amazonas, Amapá, Roraima e Rondônia). Caxias também trabalhou para conter a

¹⁵ Trecho retirado de reportagem do Jornal “O Globo”. Disponível online em: <https://oglobo.globo.com/brasil/historia/entenda-quem-foi-duque-de-caxias-citado-por-bolsonaro-militar-reprimiu-revoltas-populares-no-imperio-23199653>. Acesso em 01/10/2023.

Revolução Farroupilha, no sul do Brasil.¹⁶

Chama atenção que o texto aponta Caxias como um grande responsável pela manutenção territorial, reforçando, portanto, sua imagem heroica e pacificadora cristalizada no imaginário popular e repetida por Jair Bolsonaro. Soma-se a isso o fato de que a reportagem faz uma clara distinção entre revoltas e revolução. Mas qual a diferença? Segundo Norberto Bobbio, no dicionário de política

A Revolução é a tentativa, acompanhada do uso da violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de as substituir, a fim de efetuar profundas mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional e na esfera sócio-econômica. A Revolução se distingue da rebelião ou revolta, porque esta se limita geralmente a uma área geográfica circunscrita, é, o mais das vezes, isenta de motivações ideológicas, não propugna a subversão total da ordem constituída, mas o retorno aos princípios originários que regulavam as relações entre as autoridades políticas e os cidadãos, e visa à satisfação imediata das reivindicações políticas e econômicas (BOBBIO, 1998, p. 1121).

Essa diferenciação no uso de conceitos¹⁷ é importante para compreender a diferenciação de tratamentos dada aos diferentes movimentos sociais durante o Império: para as populações pobres e marginalizadas do Império, revolta. Um movimento sem unidade clara, sem um objetivo político definido, apenas o acesso a determinadas reivindicações. Para os ricos estancieiros do sul, revolução. Uma transformação social, com claros objetivos políticos e econômicos, com plano de atuação e objetivos definidos. O uso dos termos diferenciados também indica o tratamento que foi dado aos múltiplos grupos sociais durante as revoltas regenciais e a

¹⁶ Trecho retirado de reportagem do Jornal “O Globo”. Disponível online em: <https://oglobo.globo.com/brasil/historia/entenda-quem-foi-duque-de-caxias-citado-por-bolsonaro-militar-reprimiu-revoltas-populares-no-imperio-23199653>. Acesso em 01/10/2023.

¹⁷ Reinhart Koselleck aponta a importância de historicizar os conceitos como forma de melhor compreensão da história social. Sobre isso, afirma: “Sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. Por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão sobre comunidades linguísticas organizadas sob determinados conceitos-chave. Uma ‘sociedade’ e seus ‘conceitos’ encontram-se em uma relação de polarização que caracteriza também as disciplinas históricas a eles associados” (KOSELLECK, 2006, p. 98).

atuação de Caxias: para os pobres, violência, para os ricos, negociação e tratados de paz.

Essa reportagem é um instrumento de análise frutífero, por indicar justamente o que estamos tentando tratar ao longo de todo o texto: a existência de narrativas hegemônicas sobre o Duque e sobre sua participação nos movimentos sociais durante o período regencial. Porém, percebam, esta narrativa não está em um livro didático ou em um livro e/ou artigo acadêmico, mas sim em uma matéria jornalística que visa a esclarecer seus leitores sobre um determinado personagem histórico.

Segundo Fernando Nicolazzi (2019), na atualidade, lidamos com três tipos diferentes de *regimes historiográficos*: acadêmico, escolar e história pública. Segundo o historiador, os regimes historiográficos se referem à necessidade de

(...) considerar as distintas formas de escrita da história e de relação com o tempo que são possíveis em cada contexto, mas significa também, e não de forma acessória ou secundária, refletir sobre as variadas maneiras pelas quais tal escrita é lida ou ouvida, sobre os diferentes modos pelos quais o saber histórico é recebido (NICOLAZZI, 2019, p. 212).

Sendo assim, a matéria citada anteriormente se enquadraria no regime historiográfico que é caracterizado como história pública. Apesar das dificuldades em defini-la, em linhas gerais, pode-se afirmar que

Assim, para manter clara em nossas mentes essa distinção acadêmico/profissional, podemos considerar a prática da história pública como sendo a apresentação popular do passado para um leque de audiências por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica (LIDDINGTON, 2011, p. 33-34).

A história pública tem ganhado espaço nos debates acadêmicos e ampliado sua circulação a partir das diferentes redes sociais existentes na contemporaneidade. Nicolazzi indica que todo texto histórico, independente do regime historiográfico a que esteja submetido, possui um pacto com o leitor e/ou receptor deste: uma escrita da história que ofereça relatos legítimos.

Contudo, os historiadores têm lidado com as consequências da circulação de

múltiplas narrativas históricas, nem sempre fiéis à metodologia científica da história acadêmica ou da particularidade do conhecimento histórico escolar que se propõe a estar de acordo com o conhecimento histórico mais atualizado. Tais narrativas têm colocado em xeque “verdades-técnicas” (MENESES, 2021, p.70) produzidas pelos historiadores e sua posição de produtores do conhecimento.

É importante que se faça a ressalva de que nem todo conhecimento histórico que circula nas redes é falso ou possui caráter negacionista. Todavia, o que temos observado nos últimos anos, juntamente ao avanço conservador que ganhou espaço em diferentes espaços do globo, especialmente no Brasil, é o surgimento de narrativas históricas que vão revisar fatos, eventos e conceitos já estabilizados e comprovados pela produção científica-acadêmica. Assim, temos assistido de forma assustadora grupos conservadores negarem a existência de violação dos direitos humanos durante o regime militar, pedindo seu retorno, por exemplo¹⁸.

Desta forma, a história pública, como um espaço de enunciação do conhecimento, se tornou um espaço de disputa entre as narrativas negacionistas que falseiam a verdade-conhecimento e aquelas que utilizam os diferentes espaços públicos para a transmissão do conhecimento histórico. Portanto, a reportagem mobilizada no início dessa seção, tem como objetivo difundir o conhecimento histórico com vistas ao esclarecimento da população que possa desconhecer o personagem mencionado pelo ex-presidente. Diferente do ex-presidente, que segue difundindo narrativas negacionistas, a matéria do jornal “O Globo” não incorre em falseamento de informações e/ou negacionismo de um passado histórico, mas sim aponta a visão tradicional sobre Caxias e seu papel no período imperial.

Apesar das narrativas sobre Caxias, seja no ensino ou na memória da nação, caminharem sempre para a sua versão heroica, como vimos anteriormente, no âmbito da história pública já existem movimentos que apontam para a desconstrução desse olhar tradicional e hegemônico. Claro exemplo disso é o samba-enredo apresentado pela agremiação carioca Estação Primeira de Mangueira no ano de 2019. O samba-enredo “História para ninar gente grande” tinha como proposta central contar as histórias que os livros didáticos não contaram e inserir personagens historicamente marginalizados das narrativas históricas. A proposta do samba, o desfile e a animação do povo na avenida, fizeram a Mangueira levar o campeonato naquele ano, contando

¹⁸ <https://www.poder360.com.br/eleicoes/bolsonaristas-pedem-intervencao-militar-em-frente-ao-gg-do-exercito/>. Acesso em 01/10/2023.

a história das “Mahins, Marielles, Malês”.

Contudo, a nós, chamou a atenção um carro específico: o carro vinha com vários livros abertos, recontando a história de grandes heróis da nação, em cima de corpos mortos e ensanguentados. Entre os personagens nesses livros estava Caxias. O texto foi escrito pelo professor de história do Colégio Pedro II e Deputado Federal pelo estado do Rio de Janeiro, Tarcísio Motta:

Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, foi um general conservador com muito poder no século 19. Patrono do Exército brasileiro, ganhou o título de ‘O Pacificador’, por liderar tropas em diversas revoltas e guerras na América Latina. Mas, para os brasileiros pobres do Império, devia se chamar ‘Passa e Fica a Dor’. Para Caxias e os poderosos do Império, pacificar era calar pobres, negros e índios, garantindo a tranquilidade da casa-grande. Foi assim com balaios e quilombolas mortos no Maranhão (1838-1841), com os lanceiros negros massacrados na Farroupilha gaúcha (1835-1845) e com negros e indígenas mortos na Guerra do Paraguai (1864-1870). Sua estratégia era simples: para as elites, negociação; para os trabalhadores, bala de canhão. Não era paz que ele levava. Paz sem voz é medo (MOTTA, 2019).

O texto do historiador, assim como o desfile, aponta para a guerra de narrativas instaurada nos diferentes espaços públicos e sociais de circulação da história. Enquanto alguns prezam pelas narrativas canônicas cristalizadas no imaginário popular, outros buscam difundir narrativas ancoradas nos avanços historiográficos e nas demandas sociais dos atores sociais historicamente esquecidos que reivindicam suas histórias e o reconhecimento de suas existências.

Dessa forma, concordando com Nicolazzi (2019), entendemos que escrever a história no tempo presente significa compreender o conflito entre os múltiplos grupos que clamam pelo seu direito à história e aqueles grupos que ainda negam esse direito. O regime de historiografia contemporâneo é marcado pela necessidade de compreensão por parte do historiador de que a escrita da história acadêmica e escolar não são mais hegemônicas. Esses regimes se encontram em conflito com a circulação de narrativas históricas produzidas por grupos que não possuem preocupação concreta com os regimes de veridicção (MENESES, 2021), mas sim com o respeito aos

seus interesses políticos e ideológicos.

Conclusão

O estudo empreendido ao longo deste artigo visou demonstrar como a biografia é um instrumento importante para o estudo da história em sentido lato. Seja no âmbito escolar, seja na história pública, a biografia reflete as tensões existentes entre as demandas do tempo histórico em que é mobilizada, sua produção e seu público. Nesse sentido, conseguimos perceber que, a despeito das críticas da historiografia, o ensino de história e a história pública ainda reverberam até os dias atuais uma imagem de Duque de Caxias que começou a se instaurar no século XIX. Assim, conseguimos observar as disputas existentes no campo de escrita da história no tempo presente.

Logo, no regime de historiografia atual, vemos o embate entre múltiplos sentidos de passado e personagens históricos. Cremos que essa tensão advenha das disputas políticas e sociais que aumentaram nos últimos anos em decorrência do avanço conservador e sua inserção discursiva nos diferentes espaços sociais, questionando o papel da ciência e da verdade historicamente estabelecida.

À guisa de conclusão, concordamos com Sônia Meneses: “No circuito da informação voltada ao grande público, a compreensão dessa verdade é não apenas afirmada, mas apresentada como o principal produto vendido sob os mais variados formatos” (2021, p. 70-71).

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BARRETO, Adriana. Um herói para juventude: o duque de Caxias nas biografias e livros didáticos. In.: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Ed.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. vol. I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CAIMI, Flávia. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In.: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

GADDIS, John Lewis. *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*. Tradução Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GONÇALVES, M. A. A morte e a morte da biografia. In: Rodrigo Perez; Daniel Pinha. (Org.). *A morte e a morte da biografia*. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, v. 1, p. 63-92.

GONÇALVES, Márcia. O valor da vida dos outros... In.: GONÇALVES, M., ROCHA, H., REZNIK, L., MONTEIRO, A (Orgs). *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p.40-50.

GUIMARÃES, Manoel. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In.: DE CARVALHO, José Murilo. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro. Editora Record, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos modernos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In.: DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MENESES, Sônia. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). *Revista Brasileira de História*, v. 41, p. 61-87, 2021.

MOTTA, Tarcísio. Livro Abre-Alas. Rio de Janeiro, LIESA, 2019, p. 335. Disponível em: <http://liesa.globo.com/material/materia2019/>. Acesso em 26 nov. 2023.

MUNIZ, Durval. O historiador naif ou análise historiográfica como prática de excomunhão. In.: SALGADO, Manoel Luiz. *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

NEVES, Lúcia. A história para uso da mocidade brasileira. In.: DE CARVALHO, José Murilo. *Nação e cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro. Editora Record, 2007.

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

NÍVEA, Thaís. Os heróis nacionais para crianças: ensino de história e memória nacional. ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; DE SOUZA MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Ed.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARRAFF, L. R. B. *A historiografia didática escolar: um olhar sob os livros didáticos de história a partir de Paul Ricoeur*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

VAINFAS, Ronaldo et al. *História 1: ensino médio*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.