



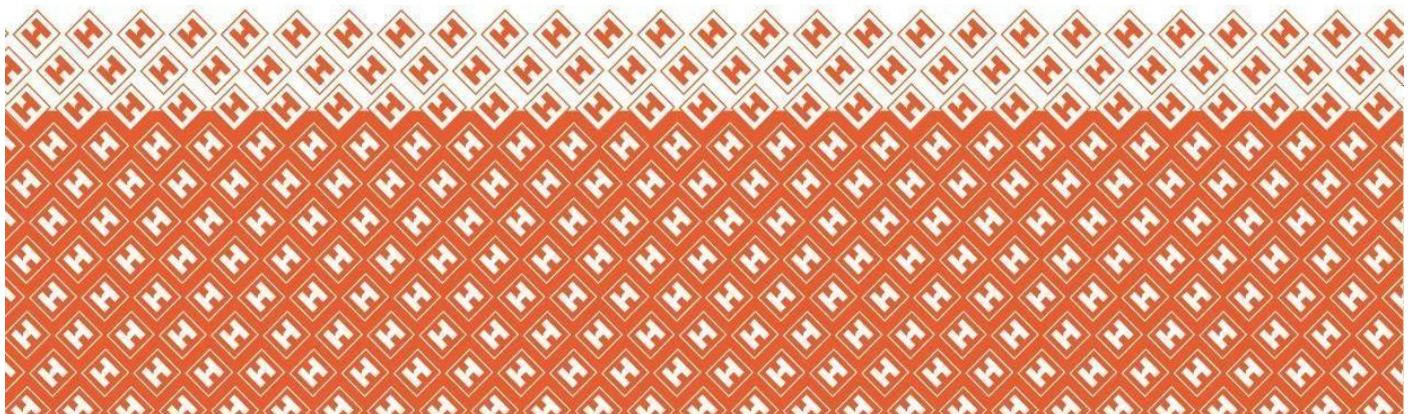
PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES CAETANO

**QUANDO SE INVENTAM AS
TRADIÇÕES: A CRIAÇÃO DO
CARNEIRO NO BURACO COMO
PRATO TÍPICO DE CAMPO
MOURÃO- PR**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Fevereiro / 2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DECAMPO

MOURÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA NÍVEL
DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROF. HISTÓRIA**

JOSÉ ANTONIO GONÇALVESCAETANO

**QUANDO SE INVENTAM AS TRADIÇÕES: A
CRIAÇÃO DO CARNEIRO NO BURACO COMO
PRATO TÍPICO DE CAMPOMOURÃO - PR**

CAMPO MOURÃO – PR

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Caetano, José Antonio Gonçalves

Quando se Inventam as tradições: a criação do carneiro no buraco como prato típico de Campo Mourão-PR. / José Antonio Gonçalves Caetano. -- Campo Mourão-PR, 2022.
124 f.: il.

Orientador: Federico José Alvez Cavanna.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2021.

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES CAETANO

**QUANDO SE INVENTAM AS TRADIÇÕES: A CRIAÇÃO DO
CARNEIRO NO BURACO COMO PRATO TÍPICO DE CAMPO
MOURÃO - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), comorequisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador(a): Dr(a). Federico José Alvez Cavanna.

CAMPO MOURÃO – PR

2022

JOSÉ ANTONIO GONÇALVES CAETANO

**QUANDO SE INVENTAM AS TRADIÇÕES: A CRIAÇÃO DO CARNEIRO NO
BURACO COMO PRATO TÍPICO DE CAMPO MOURÃO - PR**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Federico José Alvez Cavanna – UNESPAR, Campo MourãoDr(a).

Sandra Regina Ferreira de Oliveira –UEL, Londrina

Dr. Jorge Pagliarini Júnior - UNESPAR, Campo Mourão

Data de Aprovação

_____/_____/_____

Campo Mourão – PR

EPÍGRAFE

Uma contradição na tradição

Nasci nesses campos verdejados por araucárias.
Com pai e mãe, cresci órfã de pioneiros.
Não haverá placas em minha memória,
tampouco ruas que registrem a minha história.

Nessas terras de Teodoros e Oliveiras
não coube espaço para mais um sobrenome,
senão os destes homens.
Já eu mulher, filha, mãe, Machado,
nada a mim sobraria,
além do trabalho forjado.

Sou produto desta terra,
mas não tão requintada quanto o prato popular.
O Carneiro no Buraco? Só mesmo ouvi falar.
A festa, um costume inventado
traz a contradição de uma tradição
que pouco acolheu a população.

O tacho coberto por terra
encobre também a minha ausência
E guarda abafado o gosto amargo
de quem nuncafoi tipicamente reconhecida.

É certo que a festa ganhou fama com
ingredientes selecionados de toda a parte.
Mais nobre que os produtos,
só mesmo quem dela fez parte.

Por: Suelen Fernanda Machado

(Mourãoense, residente em Campo Mourão desde 1983.)

RESUMO

CAETANO, José Antonio Gonçalves. **Quando se inventam as tradições: a criação do Carneiro no Buraco como Prato típico de Campo Mourão - PR.** 122 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, ano.

Este trabalho surge de suspeitas, de possibilidades de investigação sobre os fenômenos da Invenção das tradições (HOBSBAWN, RANGER, 2012) e tem como objetivo estudar a construção do Carneiro no Buraco como prato dito típico da cidade de Campo Mourão – PR, a partir de levantamento bibliográfico para concluir como esta tradição se apresenta, se firma e é utilizada pelo poder público para legitimar sua tipicidade. Sendo a alimentação elemento essencial da existência de todo ser vivo, a compreendemos como um importante elemento da Cultura com possibilidade de trabalho no Ensino de História através da História Temática presente no produto que se desprende desta pesquisa. Pudemos perceber que a construção do Carneiro no Buraco com prato típico da cidade de Campo Mourão levanta discussões importantes sobre temas importantes para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, o material didático que se desprende daqui é construído levando em consideração este público alvo com aporte teórico da proposta de Aula Oficina de BARCA (2004) e a Unidade Temática Investigativa FERNANDES (2007).

Palavras-chave: Ensino de História, Saberes e práticas no espaço escolar, História da Alimentação, Invenção das Tradições

ABSTRACT

This work arises from suspicions, from possibilities of investigation about the phenomena of the Invention of Traditions (HOBBSAWN, RANGER, 2012) and aims to study the construction of Carneiro no Buraco as a typical dish of the city of Campo Mourão - PR, from The bibliographic survey for the public as this tradition presents itself and is used by the survey to legitimize its typicality. Being an essential element of food for the existence of every living being, we understand how an important element of Culture with the possibility of working in History Teaching through Thematic History does not present any product that is detached from it. We could see that the construction of Carneiro no Buraco com a plate in the city of Campo Mourão would raise important important themes for Teaching Levels of History in the Initial Years of Elementary School, therefore, the didactic material that is attached to this one is built in consideration of the target audience. with theoretical support of the proposal of Aula Oficina de BARCA (2004) and the Thematic Investigative Unit FERNANDES (2007).

Keywords: Teaching History, Knowledge and Practices in the School Space, History of Feeding, Invention of Traditions

LISTA DE TABELAS

Tabela 1Temas e objetos de pesquisa disponível - dissertações de mestrado IN: GIMENES-MINASSE, 2014, p 27	21
Tabela 2Temas, objetos e recortes de pesquisa – teses de doutorado. disponível IN: GIMENES-MINASSE, 2014, p 28	22
Tabela 3: Elementos da aula Oficina de acordo com BARCA (2004).....	79
Tabela 4: Quadro Organizador do Componente História para o Terceiro Ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais IN: Currículo da Rede Estadual do Paraná. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020.....	80

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Esquema do triângulo culinário de Claude Lévi-Strauss. Fonte do autor	29
Figura 2: Esquema do triângulo culinário de Claude Lévi-Strauss com a adição do componente "Consumo"	30
Figura 3: Campos de forças que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos. IN MORENO, 2013, p 49	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CAPÍTULO 1.....	11
A ALIMENTAÇÃO COMO HISTÓRIA.....	11
O conceito de Cultura Alimentar	18
A cultura alimentar. A alimentação como Cultura.	23
A Alimentação na sala de aula: As possibilidades da História Temática	28
2 CAPÍTULO 2.....	33
COMO NASCE UMA CIDADE OZU, COMO SE INVENTA UMA TRADIÇÃO?	
CAMPO MOURÃO E O PRATO TÍPICO.....	33
O Nascimento de um Estado antes do nascimento de uma cidade: a construção	
doParaná.....	34
<i>O Tropeirismo</i>	<i>37</i>
A cidade de Campo Mourão	39
Como se inventa uma tradição? A criação do Carneiro no Buraco	47
3 CAPÍTULO 3.....	59
A HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NA SALA DE AULA.....	59
O Ensino de História nos Anos Iniciais.....	61
Material didático e o Ensino de História	68
Um Livro Didático ainda não ideal, mas necessário: A História da Alimentação	
através da Tradição Inventada do Carneiro no Buraco.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE	89
APÊNDICE 1 – CARNEIRO DO BURACO – A HISTÓRIA DA TRADIÇÃO E DA	
ALIMENTAÇÃO EM SALA DE AULA	90

INTRODUÇÃO

Pense no último almoço de domingo que você teve em família. Talvez, em um desses encontros, vocês tenham saboreado um prato que está na família há muito tempo, e que comumente se reproduz para essas ocasiões. Ou então tenham se deleitado de uma deliciosa feijoada em que, na receita utilizada, vai um ingrediente secreto ou por questões diversas como as de saúde, religião ou até mesmo gosto, se optou por retirar a orelha e pé de porco, substituir a carne seca por um corte de carne nobre, ou, até mesmo não utilizar carne alguma. Cada família tem sua própria receita e jura que aquela é a melhor de todas.

Mas, você já parou para pensar que o que vai à mesa de sua família tradicionalmente, toda vez que ela se reúne, faz parte de um cardápio já selecionado? Que os ingredientes que ali se misturam transformando-se em receitas apetitosas são na verdade uma escolha inconsciente dentro de um rol de produtos que só estão ali por questões geográficas, culturais, de período e gosto? Quando preparamos e comemos algo, estamos comendo aquilo que nos é, até certa medida, permitido e aceitável.

Michel de Certeau (2018, p 28), nos provoca a pensar quando questiona sobre o que se produz com aquilo que se consome, ou seja, o que preparamos para comermos a partir dos produtos específicos disponíveis no mercado. O que se produz com alimentos predispostos para o consumidor?

O autor afirma o seguinte:

Muitos trabalhos, geralmente notáveis, dedicam-se a estudar as representações, seja os comportamentos de uma sociedade. Graças ao conhecimento desses objetos sociais, parece possível e necessário balizar o uso que deles fazem os grupos ou indivíduos. Por exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui. CERTEAU, 2018, p 28)

Podemos então pensar que, ao estudarmos a alimentação a partir de uma perspectiva cultural, devemos procurar compreender não apenas as receitas bases como, por exemplo, a macarronada (talvez aqui as representações) e que produtos são utilizados nela a partir do que se tem disponível (massa pronta, massa caseira com farinha, ovos e leite; molho industrializado ou molho de tomates frescos, etc.), em qual momento elas são feitas (comportamento), mas, o

que os sujeitos produzem a partir destes dois elementos e como é a comensalidade dessas receitas que se tornam pratos e podem se desdobrar em novos comportamentos.

É importante salientarmos que comer e alimentar-se possuem diferenças que vão para além do significado das palavras. Nem tudo aquilo que se utiliza ou se elenca como alimento, se transforma de veras em comida. A feijoada, prato considerado tipicamente brasileiro, exemplifica muito bem isso. A carne de porco, base para esse prato, por muitos é considerada restritiva, seja por uma recomendação médica, por recomendação familiar (carne de porco mal preparada pode dar bicho na cabeça, dizem algumas avós) ou por crenças religiosas, portanto, esse alimento, a carne de porco, não se transforma em comida em algumas mesas.

Roberto DaMatta, em “O que Faz o Brasil, Brasil?”, discorre sobre essa dicotomia entre alimento e comida e assim afirma:

Para nós, brasileiros, nem tudo que alimenta é sempre bom e **socialmente aceitável**. Do mesmo modo, nem tudo que é alimento é comida. Alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva, comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras mais sagradas de comunhão e comensalidade. Em outras palavras, o alimento é como uma grande moldura; mas a comida é o quadro, aquilo que foi valorizado e escolhido dentre os alimentos; aquilo que deve ser visto e saboreado com os olhos e depois com a boca, o nariz a boa companhia e, finalmente, a barriga... (grifo nosso) (DaMATTA, 1984, p 37)

Segundo de DaMatta, comer é algo socialmente aceitável, ou seja, é algo culturalmente benquisto pelos motivos já citados e muitos outros. Dessa forma, aqui no Sul nos causa estranheza e até uma repulsa a carne de bode que nas regiões do sertão nordestino são tão bem apreciadas. Assim como, a carne de jacaré, que sendo costumeira no Mato Grosso, para outras regiões ainda não o é.

Comer e alimentar-se são elementos da cultura de um povo ou um grupo. Não se come algo e rejeita-se outro por mero acaso, mas por escolhas feitas há muito por sujeitos desses grupos que selecionaram aquilo que deveria ou não ir à mesa.

Pode-se afirmar, portanto, que os hábitos alimentares são construídos culturalmente por gostos, por necessidades e pela disponibilidade dos alimentos que irão se transformar em comida. O bode, carne dura e de gosto mais acentuada que outras, está em maior disposição ao sertanejo que a carne de boi, por isso se tornou mais presente no cardápiodestes que do nosso. A erva mate, tradicional do sul do país, tendo sido inclusive importante ciclo econômico do Estado do Paraná, é misturado à água fervente e transformada em chimarrão, fazendo parte do ser e pertencer sulista, mas quase impraticável nas regiões mais quentes do Brasil.

Dessa forma, continua DaMatta:

O alimento é algo universal e geral, algo que diz respeito a todos os seres humanos: amigos ou inimigos, gente de perto ou de longe, da rua ou de casa, do céu ou da terra. Mas a comida é algo que define um domínio e põe as coisas em foco. Assim, a comida é correspondente ao famoso e antigo “de-comer”, expressão equivalente à refeição, como de resto é a palavra comida. Por outro lado, comida se refere a algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definindo, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa. (DaMATTA, 1984, p 37)

Assim sendo, mais que o alimento, é a comida que nos forja a ser quem somos, ou seja, é a manipulação do alimento em receitas e modos de fazer específicos que ditam culturalmente a que grupo pertencemos. Um exemplo: a mistura de polvilho com queijos, em Minas Gerais transformou esses alimentos no Pão de Queijo, típico daquela região. O mesmo polvilho misturado apenas com um tanto d'água se transforma na goma de Tapioca, comida tradicional de Olinda. O próprio alimento base para essas duas diferentes preparações, a mandioca, também se transforma em diferentes comidas pelo Brasil todo, seja no acompanhamento da carne de costela, a Vaca Atolada, seja apenas cozida como guarnição para o churrasco, ou ainda na forma de farinha fina para o pirão do Barreado no litoral Paranaense.

Portanto, nos parece pertinente discutir no capítulo de entrada os conceitos de Cultura e Cultura Alimentar para que possamos avançar em nossa pesquisa sobre como uma receita que parece tão deslocada de seu território pode vir a se tornar o prato típico de uma cidade, para tanto, é necessário perceber como estamos no que tange a pesquisa em História e Cultura da Alimentação e então discorrer sobre a alimentação como cultura.

No segundo capítulo discutiremos o prato objeto de nossa pesquisa chamado Carneiro no Buraco, prato considerado típico do município de Campo Mourão no estado do Paraná. Ao apresentar este prato, é importante levar a discussão para o que nos apresenta Eric Hobsbawm e Terence Ranger e compreendê-lo como uma “tradição inventada”, uma forma de construir a identidade de uma localidade de ocupação recente como é o caso do espaço mourãoense.

Finalmente, apresentaremos nossa proposta de produto pedagógico desprendido desta pesquisa. O objetivo será estudar e compreender a festa e prato considerado típico de Campo Mourão.

Sentem-se à mesa, sirva-se e saboreie este prato saboroso.

CAPÍTULO 1

A ALIMENTAÇÃO COMO HISTÓRIA

Alimentar-se é um ato inerente ao ser humano, mais que uma vontade, é uma necessidade de todos os seres vivos. Câmara Cascudo afirma: Toda a existência humana decorre do binômio Estômago e Sexo. A fome e o Amor governam o mundo (2005, p 17). Dessa forma, compreender a alimentação como algo que vai além do simples ato de comer, que seja compreendido dentro dos aspectos culturais e da História, é importante.

Há um vício entre nós, historiadores, de retornarmos aos idos anos 1930 (mais precisamente a partir de 1929) para analisarmos a historiografia sobre um campo de pesquisa e estudo da História mais recente. Nos é claro que com a Escola dos Annales, foi possível ver a História por outros prismas e que novos objetos de pesquisa e tipos de fontes abriram espaço para novas abordagens, temas e campos da História. Com a alimentação não foi diferente, embora ainda no início do século já se esboçassem estudos sobre História de alimentos específicos. Segundo Carneiro:

A França é um país de renomada tradição culinária. Nos terrenos teórico e acadêmico não poderia ser diferente. A nova historiografia francesa dos anos 30 foi uma das raízes dos estudos em história da alimentação. Sob a influência da história econômica, em ruptura aberta com o positivismo da história "acontecimental" (événementielle), surgiu na França, nos anos 30, a chamada escola dos Annales, cuja revista divulgou uma inquietação que, sob o programa da história "global" ou "total", de Lucien Febvre, pretendia abarcar todas as esferas da vida social. Durante muito tempo a história fora narrada a partir dos grandes acontecimentos, da história política e nacional de cada país, como história diplomática e oficial. Desde o início do século XX, a influência da teoria econômica pressupôs a busca de uma outra dinâmica temporal, na qual as tendências e as conjunturas tomaram precedência em relação aos fatos e eventos. (CARNEIRO, 2003, p 73)

Parafraseando Peter Burke (1992), o movimento dos annales representou uma “Revolução Francesa da Historiografia” e, embora de grande importância, num esforço de não escavarmos o terreno das mudanças na historiografia ocidental pós 1929, salientamos que estas foram fundamentais para uma guinada de uma História factual e pautada em grandes acontecimentos e personagens, para o de História Social e Econômica, que abriu os caminhos para futuramente a História Cultural, por exemplo, pudesse desenvolver.

Com a preocupação com novos temas e objetos para a História, as questões do cotidiano ganham destaque, dentre elas, a alimentação:

A vida cotidiana, a cultura material, as mentalidades, o corpo, a família e a morte são alguns dos temas que emergem à tona das profundezas aparentemente congeladas dos tempos para se revelarem na dialética da sua transformação e da sua permanência como noções plásticas, sujeitas a mudanças, mesmo que elas apareçam como imperceptíveis para os próprios protagonistas. (CARNEIRO, 2003, p 73)

Carneiro (2003) afirma que não é tarefa fácil apresentar um panorama da História da Alimentação, uma vez que historiografia ocidental ainda desconsidera, em muito, as produções de regiões do oriente e do continente africano, portanto, o que nos chega e é apresentado é ainda eurocêntrico ou, regional, de produções latino americanas e dos Estados Unidos da América.

Além disso, durante muito tempo, muitos estudos que possuem a alimentação como tema, ou como parte dele, são derivados da Economia, Sociologia, Antropologia (flutuações de preços e demanda, produção, costumes alimentares, etc.), e não efetivamente de um aspecto que possa ser definido como História da Alimentação. Apenas no século XX o campo começa a se delinear, como afirma o autor:

A alimentação passou a ser abordada em estudos com uma ambição histórica universalizante somente no século XX, quando o professor de botânica na Escola Técnica Superior de Lvov, Adam Maurizio, se perguntou o porquê de não haver uma história da alimentação, que ele considerava uma história da agricultura, ou seja, "uma história das plantas importantes do ponto de vista da agricultura", propondo-se, como resultado, a tratar de tal tema. Embora cite e reconheça algumas outras iniciativas semelhantes, considera-as válidas apenas pela intenção. E de fato, a obra de Maurizio foi uma das primeiras a constituir o estudo da alimentação como o centro norteador de uma pesquisa sobre os sistemas alimentares da espécie humana desde a Pré-História (CARNEIRO, 2003, p 70)

A partir de então, surgem estudos que colocam a alimentação como objeto e fonte da História e vão para além de estudos nutricionais, investigações antropológicas, tratados medicinais e pesquisas gastronômicas, mas sim, estudos históricos em comunhão com essas áreas, como afirma SANTOS (2005):

O tema da alimentação, finalmente, começa a invadir a História, impulsionando maior diálogo multi, inter e transdisciplinar e fazendo com que as editoras invistam cada vez mais nessa área, transformando em best-sellers até mesmo simples manuais de receitas culinárias. As pesquisas acadêmicas – muitas que redundaram em dissertações e teses de pós-graduação – que abrangem processos históricos com enfoque social, cultural, econômico, político, tecnológico, nutricional ou antropológico, e mesmo como monografias sobre determinados alimentos, buscam recuperar os tempos da memória gustativa, possibilitando as desejáveis articulações entre a História e outras disciplinas. Os sucessos editoriais nos domínios da História da Alimentação revelam duas grandes paixões do público consumidor: o gosto pela História e pela gastronomia (p 12)

Carneiro (2003) e Santos (2005), afirmam que a obra pioneira para a História da Alimentação é a “História da alimentação vegetal da pré-história aos nossos dias” (1932) do polonês Adam Maurizio, botânico que procurou em seu estudo estabelecer relações entre a história dos vegetais e o desenvolvimento da humanidade. Braudel (1979), principal nome da segunda geração dos annales, propõe uma História da Cultura Material a partir de retornos ao que já anunciava e experimentava Lucien Febvre ao discorrer sobre os usos de gorduras e óleos no território francês: “No âmbito da cultura material, a alimentação destaca-se como o aspecto mais importante das estruturas da vida cotidiana” (CARNEIRO, p 73), e Peter Burke já dizia sobre a obra do autor:

Como em relação ao espaço, Braudel em seus temas subverte as fronteiras tradicionais da história econômica. Deixa de lado as categorias tradicionais de “agricultura”, “comércio” e “indústria”, e observa, substituindo-as, “a vida diária”, o povo e as coisas, “coisas que a humanidade produz ou consome”, alimentos, vestuários, habitação, ferramentas, moeda, cidades (BURKE, 1992, p 41)

A História da Cultura Material abre espaço para a História da Alimentação, a delinea definitivamente. História de gêneros alimentícios e alimentos específicos, a alimentação enquanto criadora de identidades de regiões e Estados, símbolos alimentares, são alguns temas que decorrem desse campo.

Para CARNEIRO, a História da Alimentação se alicerça em quatro grandes pilares, são eles: Aspectos nutricionais dos alimentos (a História da Fome, importante aspecto dos elementos nutricionais aqui se enquadram, tal como os estudos de gêneros alimentícios específicos com o milho, o chá, o pão, o açúcar), História Econômica (ofertas e demandas de alimentos em diferentes períodos e espaços, flutuações cambiais, mercados consumidores, explorações de mão-de-obra, entre outros), História Social e a História Cultural, sendo que as duas últimas com grande colaboração da antropologia, da sociologia e também da linguística com diferentes temas e fontes que buscam compreender e elucidar a alimentação como processo social responsável por conflitos na divisão e estratificação social e cultural, do gosto, dos preparos e dos usos em diversos aspectos.

O papel dos historiadores da alimentação, segundo a perspectiva das ciências humanas, deveria ser o de focar ao menos os seguintes problemas: a) a demanda por comida dentro de uma economia de subsistência e no interior dos mercados, as diferentes maneiras de conhecer, obter, adquirir, estocar, transportar e preservar alimentos, os diferentes tipos de mercados, os preços etc.; b) as formas e técnicas de preparação; c) as formas de consumo; d) o ambiente sociocultural e as avaliações individuais e coletivas (diferenças entre pratos ordinários e festivos, comida como divisão social, e como ação simbólica, religiosa e comunicativa); e) os conteúdos nutritivos e as conseqüências para a saúde. (CARNEIRO, 2003, p 05)

No Brasil, a História da alimentação é um campo que ainda engatinha, embora nos últimos anos tenhamos produções interessantes. Destaca-se na historiografia nacional as obras de Gilberto Freyre e Luís Câmara Cascudo. Freyre nos apresenta a “sacarocracia”, criação da identidade nacional na sociedade açúcar em obra que leva o nome do produto (1939). Cascudo, por sua vez, estabelece uma “História da Alimentação da Alimentação no Brasil” (1967), considerada a mais completa sobre o tema.

Ambos os autores produzem suas obras com a interlocução de diferentes áreas das ciências humanas, permeando a Sociologia, Antropologia e Etnografia para o enfoque histórico da alimentação. Câmara Cascudo, Folclorista e Sociólogo traça como a dieta indígena, negra e portuguesa, transformaram a alimentação nacional no que temos hoje, como símbolo das referências alimentares de um povo buscando trilhar a História da Alimentação no nosso país, embora o livro com tal nome seja o principal do autor sobre o tema, ele ainda escreveu Sociologia do açúcar, Prelúdio da cachaça, e Cozinha africana no Brasil e ainda organizou o livro Antologia da alimentação no Brasil.

Hoje, a História da Alimentação no Brasil vem ganhando espaço. Numa busca de artigos realizada na base de dados do Scielo com o termo “História da Alimentação” usando o recorte de publicações dos últimos dez anos (2010 -2020) e Área Temática de História, foram encontradas sete produções.

Desses, os artigos de Sônia Maria de Magalhães e Elias Nazareno (2013) e de Jaime Rodrigues (2013) intitulados respectivamente “Doenças das crianças goianas no século XIX. Os registros de óbitos do Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara” e “Um sepulcro grande, amplo e fundo: saúde alimentar no Atlântico, séculos XVI ao XVIII”, tratam da alimentação enquanto agente de saúde, enfocando especificamente das situações de fome e dietas pobres que podem levar à mortandade.

Luís Câmara Cascudo, no prefácio de “História da Alimentação no Brasil”, afirma que havia a intenção de escrever sua obra em companhia de Josué de Castro. O amigo escreveria pela ótica da nutrição, e Cascudo pela da etnografia, no entanto, Castro “pesquisava a fome (...) interessava-lhe os carecentes” (2005, p 11), os artigos de MAGALHÃES; NAZARENO e RODRIGUES, fazem o mesmo, escrevem sobre a fome, a desnutrição e morte em suas pesquisas tendo a alimentação como elemento importante, mas, não o principal. O primeiro trata de um História da Infância, enquanto o segundo uma História Atlântica.

As carestias, fomes, falta de alimentos também congrega a História da Alimentação. Henrique Carneiro salienta que desde o pós-guerra o tema da fome emerge como traço importante para esse campo de pesquisa tendo justamente Josué de Castro como nome

proeminente no assunto. Na década de 1970 e 1980, importantes seminários desprenderam-se em trabalhos que discutiam a falta de alimentação. “A história da fome na sua maior parte ainda não foi escrita. Os famintos raramente escrevem história, e os historiadores raramente são famintos”, afirma Millman; Kates (apud CARNEIRO, 2003, p 80)

O texto de Mariana Corção “A influência do gosto da cozinha portuguesa na História da alimentação no Brasil de Câmara Cascudo” (2012), analisa como a influência do gosto do próprio autor e sua experiência individual com a cozinha portuguesa, tanto na infância quanto em sua viagem etnográfica à Portugal, na defesa da criação de uma cozinha legitimamente brasileira:

O período colonial é destacado em sua obra enquanto contexto incubador das tradições alimentares que experimentou em sua juventude. A cozinha dos colonizadores portugueses, nessa direção, recebe o papel central no processo histórico de elaboração da cozinha brasileira. (...) considerando que a formação do gosto alimentar individual congrega influências culturais e experiências pessoais (Rozin, 2001: 1479), o presente artigo propõe uma articulação de relatos da viagem de Cascudo a Portugal em 1947 com textos e memórias pessoais referentes à cozinha portuguesa em sua História da alimentação no Brasil, de forma a identificar influências de experiências gustativas individuais na narrativa histórica alimentar cascudiana. (CORÇÃO, 2012, p 409)

De acordo com Carneiro (p 119), a apreciação e depreciação da alimentação local brasileira por parte de viajantes estrangeiros variam nos primeiros dois séculos da colonização e no início do XIX. Entre os séculos XVI e XVII havia uma curiosidade e entusiasmo pela variedade de gêneros alimentícios e de facilidades de cultivos no Brasil, no entanto, nos anos 1800, tais gêneros e receitas eram vistas com menor fervor, sendo criticado os hábitos de elites e massas consumirem os mesmos produtos.

O gosto europeu, sobretudo o português em nossas terras, servia como forma de delimitar as classes sociais e distinguir no alimento seus ocupantes, por isso, esta é valorizada em detrimento daquela.

Os textos de Leila Mezan Algranti (2016) e de Maria Aparecida de Menezes Borrego (2016), trazem uma perspectiva da História da Alimentação a partir de artefatos usados à mesa. Algranti pesquisa a sociedade carioca do século XVIII, enquanto Borrego, a paulista dos séculos XVIII e XIX. Ambos artigos apresentam fontes materiais como movelaria e aparelhos e utensílios para mesa como objeto de suas pesquisas, como podemos ver nos excertos a seguir:

Em 1923, quando da morte de D. Francisca Miquelina, por vontade testamentária, foram doadas ao Museu Paulista algumas peças de mobiliário que faziam parte da referida residência, entre as quais um conjunto de 2 cadeiras, sofá e mesa. Serão esses exemplares os pontos de partida para a análise de práticas sociais em torno das

refeições vivenciadas pelos habitantes da cidade de São Paulo em fins do século XVIII e inícios do XIX, contexto marcado, no âmbito das elites, pela gradual interiorização das sociabilidades no espaço doméstico. (BORREGO, 2016, p 102)

O objetivo deste estudo é analisar alguns aspectos das práticas alimentares no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XVIII, entre as quais a posse de bens de mesa por parte de indivíduos de segmentos distintos da população. Entre os objetos disponíveis destacamos a posse de talheres, considerados indicadores de modernização dos hábitos à mesa (Higuera, 2013, p.188-189). Para tanto, o artigo se apoia em inventários pós morte e explora suas possibilidades de análise para o estudo das Artes da Mesa, um segmento de destaque na história da alimentação e que tem atraído a atenção dos historiadores da época moderna, quer se trate da mesa palaciana ou de outros segmentos da sociedade (Buescu, 2011; Strong, 2004). Em ambas as situações, todos os tipos de inventários de bens contendo descrições de objetos são fontes fundamentais para o estudo da comensalidade (inventários de compra de artefatos, inventários pós morte, enxovais, etc.). (ALGRANTI, 2016, p 23)

O texto mais recente na base de dados é o de Thaina Schwan Karls, intitulado: “O Rio de Janeiro à mesa: a alimentação nos restaurantes e confeitarias do século XIX (1854- 1890)” (2019) e, junto com o de Rodrigues (2011), com o título “Uma história das práticas alimentares de trabalhadores paulistanos em dois momentos do século XX”, tratam de hábitos alimentares das duas principais cidades do país com enfoques e temporalidades distintos. O primeiro analisa a corte no século XIX, enquanto o segundo, as camadas mais populares, as de trabalhadores já no último século.

Os artigos encontrados nessa pesquisa mostram a diversidade dos estudos que temporiza a História da Alimentação e como tem se desenvolvido no Brasil essa área em expansão.

Nos esforços de ampliar os estudos na área com diferentes temas e objetos e fontes de pesquisa, destaca-se o Grupo de Pesquisa História e Cultura da Alimentação da Universidade Federal do Paraná, sob coordenação do Professor Carlos Roberto Antunes dos Santos. O grupo, com existência desde 1993, atua na graduação e pós-graduação com onze teses de doutorado publicados e em andamento, dezoito dissertações de mestrado, duas monografias de especialização e sete de graduação.

As pesquisas, além da História, são da área do Turismo, Nutrição e Antropologia. Os temas e assuntos pesquisados podem ser divididos em História da Alimentação, Cultura, Cultura Alimentar, Identidade e Gastronomia entre outras, com diferentes e variados objetos e fontes.

Em 2015, Maria Henriqueta S. G. Gimenes-Minasse publicou o artigo “Por uma história da alimentação: dissertações e teses produzidas entre 1997 e 2014 na Universidade Federal do Paraná” que analisava dissertações e teses publicadas no recorte temporal. Os quadros abaixo apresentam as categorias temáticas dos trabalhos defendidos até então:

	Tema	Objeto de pesquisa	Recorte geográfico	Recorte cronológico
1	Trajetórias de estabelecimentos e suas relações comerciais	Bodegas	Irati (PR)	Primeira metade do século XX
		Restaurantes e casas de pasto	Curitiba (PR)	1890-1940
		Restaurante Al Manzul	Cuiabá (MT)	1991-2008
		Bar Palácio	Curitiba (PR)	1930-2006
		Padaria América	Curitiba (PR)	1913-2002
		Restaurante Bologna	Curitiba (PR)	1969-2002
2	Comida e etnicidade	Hábitos alimentares de uma família descendente de italianos	Guaporé (RS) e Coronel Freitas/Chapecó (SC)	1947-1998
3	Comida e religião	Práticas alimentares de membros do Candomblé	Curitiba (PR)	1978-2009
4	Comida regional	Festa do Boi no Rolete	Mal. Cândido Rodon (PR)	1978-2001
5	Representações sobre o corpo	Revistas de circulação nacional	Brasil	1970-1980
6	Representações sobre produtos culinários	Rótulos de erva mate	Paraná	Final do século XIX até 1930
7	Transmissão de saberes culinários	Cadernos de receita	Curitiba (PR)	1900-1950

Tabela 1 Temas e objetos de pesquisa disponível - dissertações de mestrado IN: GIMENES-MINASSE, 2014, p 27

	Tema	Objeto de pesquisa	Recorte geográfico	Recorte cronológico
1	Comidas regionais	Barreado	Litoral paranaense	1940-2013
		Divulgação da comida típica de Minas Gerais e Paraná	Minas Gerais, Paraná	1970-2000
		Festas Gastronômicas	Francisco Beltrão (PR)	1996-2010
2	Formas de serviço	Fast food	Curitiba (PR)	1960-2002
		Self Service	Curitiba (PR)	1970-2000
3	Alimentação infantil	Marketing de produtos alimentares infantis	Brasil	1960-1988
4	Comida e etnicidade	Práticas alimentares de descendentes de alemães	Curitiba (PR)	Segunda metade do século XX até 2007
5	Etiqueta e modos à mesa	Etiquetas e modos à mesa como instrumentos de prestígio	Curitiba (PR)	1900-1970
6	História da alimentação no Brasil	Obra História da Alimentação no Brasil e seu autor, Luís da Câmara Cascudo	Não há	Década de 1960
7	Representações associadas à comida	Embalagens de produtos alimentícios produzidos no Paraná	Paraná	1884-1940
8	Sociabilidade e comensalidade	Frequentadores de bares e restaurantes	Curitiba (PR)	1950-1960
9	Transmissão de saberes culinários	Livros de cozinha	Curitiba (PR)	1902-1950

Tabela 2 Temas, objetos e recortes de pesquisa – teses de doutorado. disponível IN: GIMENES-MINASSE, 2014, p 28

Percebemos que as temáticas permaneceram, aumentando significativamente o número de publicações. Pudemos notar, a partir desses trabalhos, que a História da Alimentação é um campo interdisciplinar e que ganha cada vez mais espaço.

Este trabalho pretende contribuir para o debate na área ao analisar a História da Alimentação dentro dos Estudos Culturais, percebendo a alimentação como um aspecto da cultura.

O conceito de Cultura Alimentar

Cultura é um desses conceitos que parecem abstratos demais para serem facilmente explicados ou definidos com uma única frase. Tratam-se de aspectos que vão se diferenciar muito, dependendo da ciência e do autor que usamos para dar conta de elaborar uma resposta à pergunta: o que é cultura?

Em linhas gerais, podemos dizer que cultura é tudo aquilo que não é natural, ou seja, tudo aquilo que, em algum estágio, é transformado pelo homem e que não faz parte da natureza, mas é modificado pela ação humana. No entanto, essa resposta parece não nos satisfazer, pelo menos para o objetivo dessa pesquisa que busca compreender o alimento e a alimentação como processos culturais.

Rüsen (2014), se apropriando de um discurso de Johannes Rau nos traz essa metáfora sobre cultura que nos cai muito bem:

Cultura não é a nata que vai em cima do bolo, mas o fermento que vai na massa. Isso quer dizer duas coisas: a cultura não é todo o mundo humano em termos de história e sociedade – isso seria o bolo – mas apenas um ingrediente, sem o qual não haveria bolo nem se poderia comê-lo. Em segundo lugar, isso expressa que cultura não é um mero adendo (...), mas constitui algo essencial, sem o qual a práxis vital humana nem mesmo poderia suceder. (p. 195)

Cultura é algo essencial para compreendermos o comportamento humano e as particularidades de diferentes grupos, dessa forma, quando tratamos a questão alimentar como elemento essencial da cultura (representações da cultura), buscamos compreender como diferentes grupos se organizam diante dela e se moldam a partir dos seus usos (comportamentos), para podermos analisar o que fabricam com aquilo que consomem.

Para Rüsen, a cultura é responsável por dar sentido de orientação para a vida humana “é a resposta que os humanos atuantes e sofredores dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com seu próprio mundo social e consigo mesmos (...), quando perguntam pelo sentido da sua vida e querem organizá-la de um modo que faça sentido” (2014, p 196). Dessa forma, a cultura é um elemento que guia os integrantes de um grupo dentro da sua comunidade e os mantém

conectados e atrelados a ela numa constante memoração e rememoração do passado no presente, objetivando perspectivas de futuro.

Um exemplo dentro do campo da alimentação: quando anualmente os judeus comemoram a sua Páscoa com uma ceia onde se alimentam de carne de cordeiro, pão sem fermento, raízes amargas e vinho, estão reafirmando sua cultura através da rememoração da sua História, da mesma forma que ao adotarem uma dieta que restringe a carne suína. Ao adotarem essas práticas, eles estão reafirmando seu pertencimento cultural no presente através do passado, perspectivando um futuro que está para além da vida terrena.

As funções das formações culturais de sentido, de acordo com o autor alemão, são, minimamente, três: a função de entender, a função de crítica e a função de utopia, e elas nos parecem bem pertinentes para esta pesquisa como podemos observar a seguir.

A função de *entender* é a que permite nos colocarmos no lugar do outro e ver que existem diferentes manifestações culturais e superarmos as antigas crenças de culturas superiores e inferiores, elaboradas e simplificadas, aceitas e repulsizadas, evoluídas e selvagens. É a alteridade histórica (RÜSEN, 2011 p 114), competência empírica da consciência histórica, que nos distancia de nós mesmo para compreender que o comer com as mãos de algumas comunidades, não é menor que utilizar talheres de prata de outras, apenas um aspecto cultural que faz parte da identidade de cada um desses grupos.

A função “‘crítica’ nada mais é, que ‘diferenciação’” (RÜSEN, 2014, p 204) segundo o autor. A crítica é a responsável pela verificação de sentido e não propriamente de criação de sentido, é responsável por, até certo ponto, medir a capacidade da formação cultural de sentido. Usar este ou aquele tipo de feijão está ligado à cultura, ou à economia, por exemplo? Obviamente que está diretamente relacionado também à cultura, no entanto, a disposição econômica, sazonal ou geográfica desta ou daquela qualidade deste produto tem outra relevância. Portanto, neste caso, a *crítica* faz essa diferenciação para buscar compreender determinadas escolhas alimentares.

A terceira, e mais bela, é a função de *Utopia*, porque, “Com o auxílio da cultura os seres humanos sonham para poderem suportar a realidade” (p 205). Esta função aponta para o futuro perspectivado pela cultura, aquilo que almejasse alcançar e, paralelamente à função de *entender*, nos coloca em posição de compreensão e aceitação do outro.

A compreensão e aceitação do outro, traduzida numa alteridade histórica e social, é aceitar que existem diferentes formas, estágios e manifestações da Cultura. Zygmunt Bauman (2011), ao traçar as peregrinações históricas do termo cultura, tendo por base os estudos de Bourdieu, pensa com maior profundidade as manifestações e criações artísticas como elemento cultural. Nos é interessante esta concepção por nos remeter ao consumo da cultura.

Assim como Rösen, Bauman, através de Bourdieu, afirma que a Cultura tem em si função de orientação:

Segundo o conceito original, a “cultura” seria um agente da mudança do status quo, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal. O propósito inicial do conceito de “cultura” não era servir como registro de descrições, inventários e codificações da situação corrente, mas apontar um objetivo e uma direção para futuros esforços. (BAUMAN, 2011, p 08)

Para Bourdieu, este conceito inicial do que seria cultura advém do Iluminismo e, posteriormente, seria importante para o empreendimento colonizador de legitimação para subjugação de sociedades consideradas inferiores, desta forma, “a cultura manifestava-se acima de tudo como um dispositivo útil, conscientemente destinado a assinalar diferenças de classe e salvaguardá-las: como uma tecnologia inventada para a criação e proteção das divisões de classe e das hierarquias sociais”. (Idem)

Dessa forma, a Cultura é responsável pela manutenção das elites que, durante muito tempo, puderam definir o que era essencialmente aceitável para ser consumível e distinguível do grupo a que pertence. A Cultura, serve aqui para demarcar limites e fronteiras de sujeitos distintos e ajuda a definir a qual estrato pertencem a partir daquilo que se pode consumir.

O conceito na modernidade serviria ao empreendimento do tempo de construção das nações, afinal, aqui, Cultura é cultivar, é construir, é plantar as bases dos nascentes Estados Nacionais e legitimar seu poderio na empreitada da colonização. As teorias que afirmavam que o desenvolvimento cultural possui estágios em que separam grupos como superiores e inferiores, legitimaram o “fardo do homem branco” de civilizar os que se encontravam em estágio inferior.

Consolidada essa fase, era necessário manter aquilo que se plantou advindo dos frutos colhidos, assim:

O produto almejado (um “populacho” transformado em “corpo cívico”) se formou. A posição na nova ordem das classes que se educavam lhe foi assegurada – ou pelo menos aceita como tal. Em vez de esforços, cruzadas ou missões do passado, audaciosos e aventureiros, a cultura agora se assemelhava a um dispositivo homeostático: uma espécie de giroscópio protegendo o Estado Nação de ventos e correntes cambiantes e ajudando-o, apesar das tempestades e dos caprichos de um clima mutável, a “manter o navio no curso correto” (ou, como diria Talcott Parsons em sua expressão então popular: possibilitar ao “sistema” “recuperar seu próprio equilíbrio”).(BAUMAN, 2011, p 10)

A Cultura mantém seu papel e função de orientação, de indicar a direção a ser seguida, de guiar, mantenedora do equilíbrio interno, através dessa homeostase. No entanto, para Bauman, a “modernidade líquida” também transforma o paradigma da Cultura em conceito de permanente mutação.

Numa sociedade cada vez mais individualista, onde nada é feito para ser constante e é rapidamente substituído por outro elemento de igual duração, a Cultura atende as necessidades

individuais e não mais ao coletivo. O acesso aos produtos da Cultura não são mais para um determinado grupo e nem elementos de divisão social, mas, como afirma BAUMAN, a Cultura serve a um “mercado de consumo orientado para a rotatividade” (grifo nosso).

Mas, a que serve esta compreensão do conceito de Cultura dentro desta pesquisa? De acordo com o autor alemão, Bourdieu afirmava que a produção artística cultural era criada para determinados grupos e somente a eles era endereçada e recebida. A estratificação social, era determinada por essa função da cultura, ainda que velado ou não exposto. Podemos afirmar que, para o autor, uma das funções da Cultura é a de estratificação social.

Esta função servia para que fossem mantidas as divisões sociais das classes, para demarcar onde os atores deveriam se posicionar e, desta forma, para quem este produto seria produzido, endereçado, recebido e consumido.

A alimentação, produto cultural e artístico, também produzia, se é que ainda não produz, tais definições. Ao classificar receitas e composições alimentares em comida “de rico” e comida “de pobre”, também se cria este endereçamento claro, define e classifica divisões e demarcações sociais. Assim, carne de primeira em contraposição à carne de segunda, demarca esta afirmação anterior, enquanto as chamadas carnes nobres constituíram receitas para uma mesa requintada e da elite, as menos nobres deram origem a pratos populares e consumidos pelas massas.

Esta função seria responsável pela construção de contornos fronteiriços entre elites e massa, criando, ainda, um gosto médio, camada intermediária entre as outras duas definidas em elite (consumidores da alta cultura), classe média e classe baixa (as massas).

Assim, podemos ver o que afirma Bauman:

Segundo Bourdieu, as obras de arte destinadas ao consumo estético apontavam, assinalavam e protegiam as divisões entre as classes, marcando e fortalecendo legivelmente as fronteiras que as separavam. Para traçar fronteiras de maneira inequívoca e protegê-las com eficiência, todos os objetos de arte, ou pelo menos uma maioria relevante deles, precisavam ser alocados em ambientes mutuamente exclusivos; ambientes cujos conteúdos não fossem misturados nem aprovados ou possuídos simultaneamente. O importante não eram tanto seus conteúdos ou suas qualidades inatas, mas suas diferenças, sua intolerância mútua e o veto à sua conciliação, erradamente apresentada como manifestação de sua resistência inata, imanente, a relações entre superiores e subordinados. (2011, p 06)

Se compreendermos a alimentação e sua produção como arte da mesa, podemos claramente compreender como esta se implica na cultura de uma sociedade. Pratos requintados e com ingredientes nobres não cabem na mesma mesa com outros com preparação grosseira e ingredientes baratos. Cada um possui seu lugar e seu grupo de consumo, seu ambiente de circulação e degustação.

A carne de carneiro, considerada nobre, é a base de um prato intitulado como típico para toda uma cidade, no entanto, só estava disponível efetivamente para um determinado

grupo, pertencente a uma elite local. Culturalmente, o prato Carneiro no Buraco foi eleito como representativo do município de Campo Mourão, porém, foi assim determinado por aqueles que detinham o poder para isso. “Os escolhidos não são eleitos em virtude de sua compreensão do que é belo, mas porque a declaração “Isso é belo” é impositiva porque foi proferida por eles e confirmada por suas ações.” (BAUMAN, p 07)

Voltaremos a analisar a criação deste prato dentro do contexto das invenções das tradições posteriormente, agora, é necessário compreender a alimentação como produto e manifestação cultural, para tanto, discorreremos a seguir sobre a Cultura Alimentar.

A cultura alimentar. A alimentação como Cultura.

Alimentar-se é algo natural, todo ser vivo se alimenta em ciclos de tempo por necessidade. Diversos autores (Da MATTA, CASCUDO, CARNEIRO, STRAUSS) são categóricos ao afirmar que apenas o sexo, além da alimentação, são capazes de mover o homem de acordo com desejos, necessidades e se traduz em comportamentos, hábitos e costumes. Carneiro assim afirma:

A fome biológica distingue-se dos apetites, expressões dos variáveis desejos humanos e cuja satisfação não obedece apenas ao curto trajeto que vai do prato à boca, mas se materializa em hábitos, costumes, rituais, etiquetas. Muitos antropólogos já sublinharam o fato de que nenhum aspecto do nosso comportamento, à exceção do sexo, é tão sobrecarregado de idéias. E estes hábitos possuem uma intrínseca relação com o poder. A distinção social pelo gosto, a construção dos papéis sexuais, as restrições e imposições dietéticas religiosas, as identidades étnicas, nacionais e regionais são todas perpassadas por regulamentações alimentares (CARNEIRO, 2003, p 04)

Portanto, o ato de ingerir alimentos é um processo cultural mesmo que seja algo necessariamente natural. Massimo Montanari (2004) compreende e percebe essa ambiguidade quando falamos da alimentação. Para o autor, alimentar-se é um processo natural e, utilizando elementos da natureza (a comida), o homem cria a cultura. Ambíguo, complexo, mas de alguma forma simples. Em síntese, o que o autor quer dizer é que, ao usar um produto da natureza de acordo com escolhas pré-dispostas de gosto, disponibilidade regional e sazonal e econômica, por exemplo, ele transforma o natural em cultura.

Comida é cultura *quando produzida*, porque o homem não utiliza apenas o que encontra na natureza (como fazem todas as outras espécies animais) mas ambiciona também criar a própria comida, sobrepondo a atividade de produção à de predação.

Comida é cultura quando preparada, porque, uma vez adquiridos os produtos-base da sua alimentação, o homem os transforma mediante o uso do fogo e de uma elaborada tecnologia que se exprime nas práticas da cozinha (MONTANARI, 2004, p 15)

Para Lukács, assim como para Marx, é o trabalho que socializa o Homem, que o humaniza e o difere dos outros seres. Sendo assim, o homem produz conscientemente aquilo que precisa, num processo cíclico de transformação de si e da natureza. De acordo com a afirmação de Montanari, essa é a primeira desambiguidade entre natureza e cultura quando falamos de alimentação: o trabalho “sobrepondo a atividade de produção à de predação”.

Ora, o que difere o homem primitivo, nômade do homem neolítico sedentário não é justamente a sua capacidade de produzir seu próprio alimento? Ao sair do estágio de coletores e caçadores e dominar o processo agrícola passamos a produzir e não apenas viver do que achávamos na natureza. Portanto, ao produzir seu próprio sustento, a partir daquilo que encontra na natureza, o homem transforma o alimento em comida, como nos disse anteriormente DaMatta, e nesse processo produz cultura, e o ato de alimentar-se deixa de ser apenas natural, passa a ser pensado, mediado e produzido.

O autor continua:

Comida é cultura *quando consumida*, o homem, embora podendo comer de tudo, ou talvez justamente por isso, na verdade não come qualquer coisa, mas *escolhe* a própria comida, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gosto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste. (MONTANARI, 2004, p 15)

“Tudo me é permitido, mas nem tudo me convém” (BÍBLIA, Coríntios, 6, 12), a frase de São Paulo na Primeira Carta aos Coríntios nos parece bem pertinente, embora em outro contexto. Ao dominar o fogo, aprender a cultivar grãos e a criar seus próprios animais, o homem pode criar novos alimentos através de técnicas elaboradas de transformação, e para, além disso, pode selecionar o que comer.

Isso quer dizer que, em alguma fase do estágio da História da humanidade, os sujeitos foram experimentando diversos produtos dispostos na natureza e percebendo que eles eram prazerosos além de nutritivos, com isso foram selecionando, através da experiência, aquilo que era possível ou não ser comido, mais tarde, com técnicas de preparo, o Homem pôde ainda transformar estas experiências a outras, criando novas receitas e formas de consumir aquilo que encontrava, e, ainda numa alusão à Bíblia, ele viu que era bom.

De acordo com Claude Lévi-Strauss, todos os grupos humanos, de uma forma ou de outra, fazem o preparo de seus alimentos seja cozinhando-os, assando-os, misturando-os a

outros para seu consumo. Ou seja, toda sociedade trata seu alimento com um processo cultural e não apenas natural. Assim sendo, da mesma forma que grupos ou povos possuem a linguagem, possui, também, a alimentação como traço da tradição e cultura.

Seguindo essa constatação, o autor propõe compreender que o processo culinário constitui um triângulo onde a ponta graficamente mais alta é composta pelo cru e os demais vértices da base são constituídos do cozido e do apodrecido, sendo estes opostos em diferentes sentidos, como segue o esquema abaixo:

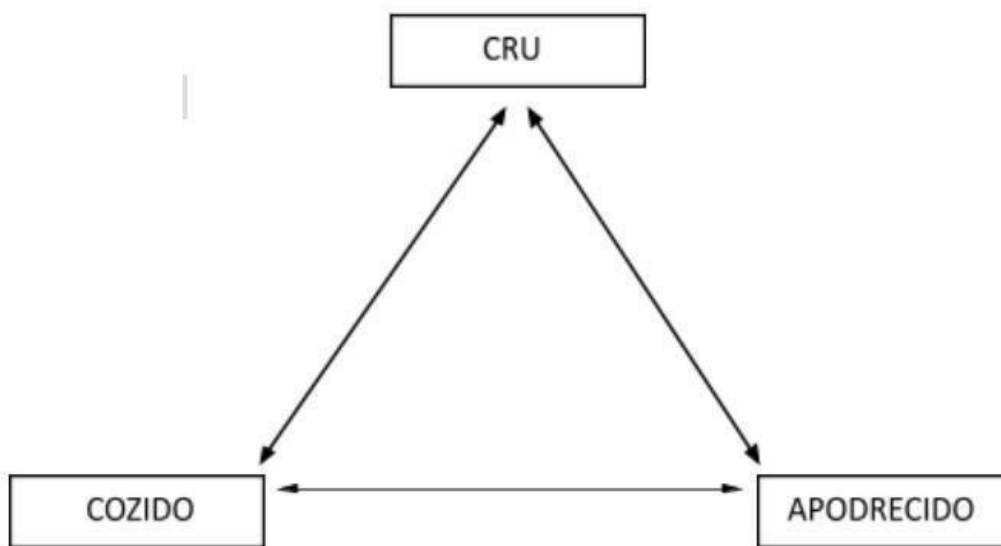


Figura 1: Esquema do triângulo culinário de Claude Lévi-Strauss. Fonte do autor

Neste esquema, o cru é o estágio inicial de todo alimento e, alguns deles, podem e são aceitos serem consumidos dessa forma, como os frutos, as raízes comestíveis, verduras e algumas carnes e peixes.

O cozido, por sua vez, passa por um processo cultural para ser consumido, ou seja, se opõe ao cru, que é um processo natural, por passar por um processo que utiliza materiais produzidos pelo homem (recipientes de cerâmica, por exemplo), portanto ele é um processo elaborado e cultural. Já o apodrecido é um processo natural, não elaborado, sem intervenção de processos humanos, estando mais próximo do cru que do cozido, segundo o autor.

Talvez, o que nos escapa neste sistema é que a manipulação dos alimentos, em qualquer uma das formas em que ele se encontra, é um traço importante de cultura: O alimento cru, primeiro estágio, passa por uma série de intervenções até que seja consumido como, por exemplo, a observação da maturação do fruto que é consumido mais ou menos maduro, de

acordo com a receita, a localidade e o gosto, a forma e/ou período do plantio da hortaliça e de sua colheita ou, ainda, o corte e a apresentação em um prato.

Da mesma forma, o apodrecido, não necessariamente é um processo totalmente natural. As qualidades de queijo azul passam por um processo mediado pelo Homem, com modos de fazer específicos de tempo, temperatura e armazenamento para que não haja contaminação em outras qualidades deste produto. Outros alimentos, ainda, podem ser deixados em descanso para que fique mais próximo do pútrido por simples gosto.

Para Lévi-Strauss, o esquema triangular anteriormente apresentado ainda é abstrato, e não consegue dar respostas sobre esta ou aquela sociedade no que diz respeito aos seus hábitos e costumes alimentares. Cada um dos três vértices possui diferentes interpretações, assim, o importante não é compreender que consumimos alimentos cozidos, mas cozido dessa ou daquela forma. Que é aceitável que o queijo esteja até certo ponto apodrecido, mas apenas tipos específicos de queijo.

Portanto, acreditamos que seja possível incluir um elemento central neste triângulo, o do consumo. São as formas do consumo que se aproxima mais do cru e cozido que do apodrecido em determinadas sociedades, e mais do apodrecido e cru do outro. Portanto, o sistema ficaria visivelmente assim:

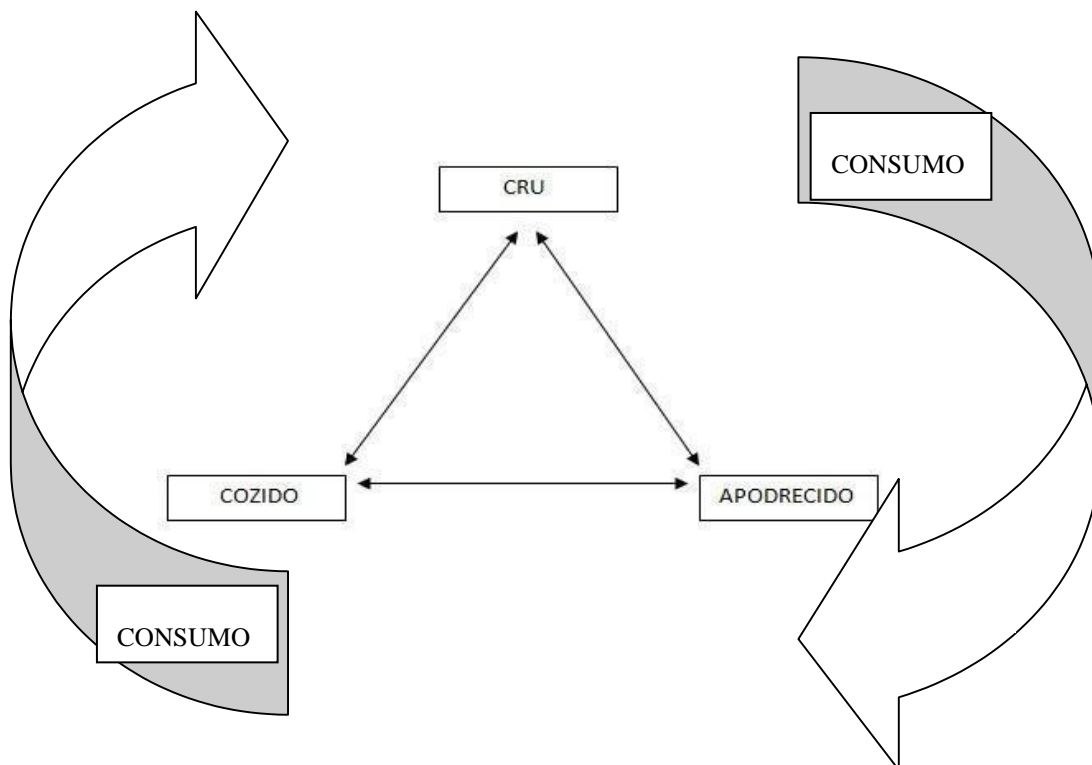


Figura 2: Esquema do triângulo culinário de Claude Lévi-Strauss com a adição do componente "Consumo"

Ao introduzirmos o elemento do consumo, pensamos no que se refere Michel de Certeau ao compreendê-lo como parte da *produção*. O autor questiona, como já citado, o que se fabrica com aquilo que se consome e que essa fabricação não necessariamente é algo visível ou notado facilmente, uma vez que o próprio sistema não permite que tais impressões sejam marcadas “pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregaros* produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 2014, p 39) (grifo nosso)

São justamente as maneiras de empregar os alimentos que aproximam o elemento central do consumo de um ou outro vértice da pirâmide. É a forma que um grupo social emprega o peixe (alimento), e o transforma em comida mais próxima do cru ou do apodrecido, que nos são apresentados traços importantes de sua cultura.

Tomemos como exemplo o objeto de nossa pesquisa, o Carneiro no Buraco, e o coloquemos na perspectiva deste triângulo culinário e no que diz a teoria apresentada de Lévi-Strauss.

Consideremos agora, para cozinhas cujas categorias nos são relativamente familiares, as diversas modalidades de cozimento. Há, seguramente, duas principais, como o atestam em inúmeras sociedades, os mitos e os ritos que põe em primeiro plano o contraste entre elas: o assado e o fervido. (LEVI-STRAUSS, 2004, p 06)

De acordo com a afirmação do autor, a categoria de cozido possui diversas variações, dentre elas, duas principais. Podemos, então, considerá-las como subcategorias dentro desse sistema, que ele chama triângulo concreto dentro deste abstrato. A subcategoria do assado é um processo mais próximo da natureza, enquanto o do fervido, da cultura. Isso porque o processo de assar um alimento não depende de interações além do alimento, ar e fogo, já o fervido precisa de uma interação com um produto humano além de um líquido, portanto, artigo da cultura.

O alimento assado é diretamente exposto ao fogo e realiza com este uma conjunção não-mediatizada enquanto que o alimento fervido é duplamente mediatizado: pela água na qual é imergido e pelo recipiente que os contém, tanto a água quanto o alimento (LEVI-STRAUSS)

Não nos prenderemos, neste momento, em analisar a subcategoria do assado e todas as implicações que ele carrega, isso estará presente em outro capítulo. Para nós é importante compreender que o nosso prato aqui pesquisado é, portanto, um produto duplamente cultural, primeiro por ser da categoria de cozido e segundo por estar na subcategoria de fervido.

A Alimentação na sala de aula: As possibilidades da História Temática

A compreensão da alimentação como Cultura nos abre a possibilidades de estudá-la dentro de conteúdos da História. Fábio Pestana Ramos (2010), no capítulo intitulado “Alimentação” do livro “Novos temas nas aulas de história”, afirma o seguinte:

A História também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. Por isso, o tema da alimentação é tão interessante para a História. (RAMOS, 2010, p 95)

Concordamos com o autor e acrescentamos que podemos entender a alimentação como elemento da Cultura Imaterial de um povo, possível de criar e firmar identidades locais regionais tal como o churrasco do gaúcho, o acarajé da Bahia, o pão de queijo dos mineiros ou barreado dos litorâneos do Paraná.

Alimentar-se é um ato biológico indispensável. Todo ser humano precisa consumir alimentos de tempos em tempos por necessidade ou por gosto, o que não quer dizer que seja algo neutro e impensado, pelo contrário, ao ingerirmos alimentos fazemos escolhas pensadas por nós ou pensadas no nosso lugar para compor a mesa. Comida e alimento são coisas diferentes, como já discutimos anteriormente. Comida é cultura.

Além disso, observar a história à luz dos hábitos alimentares tem a grande vantagem de permitir um contato direto com a realidade comum a qualquer educando, independentemente de sua classe social ou condição cultural. Afinal, todos nos alimentamos e levamos à boca, mais que sabores, fatias generosas da história daquilo que comemos e bebemos diariamente. (RAMOS, 2010, p 9)

Hoje, a alimentação tem se tornado cada vez mais presente nos temas de debates na mídia. Temas como qualidade alimentar, dietas restritivas, estilos de vida baseados na alimentação, como o veganismo, a adoção de alimentos orgânicos, além de diversos e populares programas de culinária e gastronomia, têm feito com que muitas pessoas se interessem pelo tema que sempre foi do cotidiano geral das pessoas.

Sendo um tema salutar do cotidiano, de interesse da pesquisa em História, percebemos, como afirma Ramos, o estudo da alimentação em sala de aula tem a capacidade de relacionar o presente com o passado “permitindo visualizar, inclusive o papel de cada uma de nós, como agentes ativos da história e corresponsáveis pelo futuro da humanidade”. (2010, p 99).

No entanto, quantas vezes você, como aluno, estudou a alimentação enquanto um tema importante para a História? Talvez, alguns elementos fizeram parte dos conteúdos clássicos que seu professor de História tratou, como as motivações das Grandes Navegações, em busca de especiarias para comercialização na Europa. Todavia, a alimentação, ou gêneros alimentícios, que eram um dos principais elementos do conteúdo, não foram o gerador da compreensão do período.

Dantas et al. (2019), no trabalho intitulado “Alimentação No Brasil Colônia, Uma Aula-oficina: A Interdisciplinaridade de Conteúdos e Possibilidades no Ensino de História”, sugerem a utilização da alimentação como tema para o ensino sobre o período colonial, com uma experiência didática desenvolvida a partir do conceito de Aula Oficina (BARCA, 2004).

Nosso objetivo, nesta comunicação, é apresentar uma aula-oficina baseada na História da Alimentação no período do Brasil Colonial. Nossa proposta é de que esta possa servir como espelho aos educadores ao trabalhar no primeiro ano do Ensino Médio.

Entendemos que a partir da área de estudos supracitada, ainda muito pouco explorada no campo historiográfico, podemos levar os alunos a refletir sobre o modo de vida indígena e africano a partir da alimentação. A busca por alimentos é uma constante na vida do ser humano, já que é uma atividade vital para a manutenção da vida e entendemos que a História da Alimentação pode nos revelar muito sobre a própria visão de mundo das populações, pois se alimentar vai além de uma simples busca por sobrevivência, sendo também momento de socialização, de práticas de rituais, dentre outras possibilidades de análise (DANTAS et al., 2019, p 02)

Para os autores, analisar as mudanças na cultura alimentar no Brasil durante o período colonial, com base nos estudos de Câmara Cascudo (2005), através de gêneros alimentícios, pode auxiliar a aprendizagem do estudante, uma vez que traz o cotidiano para a temática.

Assim, podemos afirmar que a História da Alimentação é uma nova fonte e linguagem para o Ensino de História, como afirma Elisabeth Weber Medeiros (2007).

O tema da alimentação, por ser uma característica vital de todo ser humano, a todos interessa e todos com ele se identificam. Por esse motivo, o assunto caracteriza-se como um importante caminho para a compreensão de um determinado tempo histórico, como também para pesquisa e divulgação histórica. O assunto apresenta uma infinidade de fontes que estão a nossa volta, mesmo quando é um simples prato de comida, técnicas de preparo, combinação de ingredientes, pois revela muito sobre a cultura e mentalidade de um povo. O estudo da alimentação pode motivar o aluno a saber, falar ou pesquisar sobre determinado povo ou sociedade. (MEDEIROS, 2007, p 69)

O estudo da alimentação pode ser um catalisador também para compreensão e estudos locais e regionais, e na percepção da cultura e hábitos alimentares próprios de determinadas

localidades. No caso de nossa pesquisa, onde analisaremos o prato dito típico de Campo Mourão, procuraremos compreender a ligação entre um prato até certo ponto exótico e sua apropriação pela comunidade em geral.

Viana, Tassoulas (2017), provocam uma possibilidade da História da Alimentação em sala de aula partindo de uma abordagem cultural, trazendo a religião como abordagem da temática. A proposta foi desenvolvida dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com turmas de uma escola pública de ensino fundamental nos anos finais.

Esta pesquisa visou demonstrar, através de dados coletados dos alunos do colégio estadual João Bettega, as dificuldades de assimilação de conteúdo que eles têm em relação ao tema e a falta de conhecimento sobre o mesmo, que raramente é trabalhado em sala de aula. Para a melhor compreensão do assunto, a alimentação foi abordada aliada ao tema religião e cultura, entendendo que diferentes culturas e religiões possuem costumes diferentes, que refletem em sua alimentação e consequentemente em seus estilos de vida. (VIANA, TASSOULAS, 2017, p 24693)

Medeiros (2007) afirma que as metodologias de ensino exigem do professor uma constante renovação de sua prática. Assim como observar novas metodologias, é necessário para o Professor de História utilizar-se de diferentes fontes e objetos para o Ensino. Aliando as duas ações, método e objetos/fontes, compreendemos a História Temática como processo de ensino uma experiência positiva em sala de aulas. De acordo com Luis Fernando Cerri (2009), assim afirma:

A História temática decorre da percepção de que, para atingir os objetivos cognitivos, a consciência social e a atitude ética que se espera do ensino de História, não é necessário –aliás, nem é recomendável– ensinar o exaustivo currículo de toda a História, mas apenas recortes temáticos significativos. (CERRI, 2009, p 142)

O autor ainda salienta que com a História Temática é possível romper com a linearidade usual do ensino de História, propondo através de recortes, a análise de diferentes períodos e contextos, priorizando aquilo que o professor percebe e julga como de maior importância dentro do currículo, compreendendo a incapacidade de se ensinar toda a História.

Para Nilton Mullet Pereira e Cleusa Maria Gomes Graebin (2010):

A História Temática não propõe que os problemas da atualidade do estudante na sala de aula implique abandonar o passado como objetivo privilegiado da disciplina História, mas supõe que o estudante poderá olhar para o seu tempo como resultado das injunções políticas que se deram no passado e como uma das alternativas que, em função de um intrincado jogo de forças, superou outras possibilidades, estabelecendo-se como o solo predominante a partir do qual hoje produzimos nossos modos de vida. (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p174)

Ao trazer a Alimentação como tema para a aprendizagem em História e, principalmente, a construção de um prato dito típico, temos um olhar amplo para as mudanças e disputas que o tornaram relevante suficiente para tal título. Além disso, a História da Alimentação está calcada no cotidiano e carrega consigo signos, relações de gênero, questões sociais e econômicas a partir das quais é possível ampliar as possibilidades de conteúdos e temporalidades a serem problematizadas nas aulas.

Compreender processos históricos é perceber mudanças e permanências no tempo. Para a didática da História é sempre importante o movimento do presente para o passado, ou seja, trazer situações próprias do momento em que nos encontramos e que são de vivência do estudante e analisar as conjunturas e acontecimentos que nos trouxeram até aqui.

Compreendemos que a possibilidade de trabalho com a História Temática não rompe com a temporalidade, mas a reorganiza a partir dos processos de duração, como afirma Pereira e Graebin:

“A noção de História de longa duração permite ao historiador compreender um fenômeno na sua extensão, no tempo, rompendo com as barreiras temporais e, sobretudo, com as classificações cronológicas tradicionais”. (PEREIRA; GRAEBIN p 176)

Uma reorganização temporal que traz maiores possibilidades ao professor abordar os temas propostos. Vejamos o exemplo da própria alimentação ao compreender as durações da temporalidade propostas por Braudel.

Comer, como já muito afirmado, é um processo cultural que se constrói através de diversas experiências humanas. Luis Câmara Cascudo bem expõe a construção da alimentação e do comer no Brasil através das experiências de três grupos, o indígena, o negro e o português. Nesse sentido tal construção está na estrutura do tempo histórico, na longa duração.

No caso da construção do prato de Campo Mourão, desde sua origem entre uma comensalidade de amigos em 1960, até a sua afirmação de prato típico no início da década de 1990, temos um processo de média duração, uma vez que: A média duração diz respeito a uma conjuntura, expressa em uma ou algumas décadas (MELLO, 2017, p 242)

A História Temática tende para a longa duração, na medida em que recorta o tempo, em função de um conceito ou de um fenômeno que se constitui como um problema no presente, o qual afeta nossa civilização, e sua explicação não pode reduzir-se ao espaço da sua ocorrência. Entretanto, o conceito escolhido nunca poderá reconhecer-se como singular em cada contexto determinado. Eis um dos modos mais ricos para ensinar aos estudantes as mutações e as permanências em História. (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p 176)

É importante compreender que, no nosso caso, a Alimentação é o tema e o prato Carneiro no Buraco é nosso objeto. Portanto, será importante a compreensão do conceito ancorado na estrutura do tempo para chegarmos na conjuntura da construção de uma iguaria emblemática local e como ela está inserida no cotidiano dos estudantes, quais as suas formas de apropriação.

Com esse estudo analógico, cria-se a possibilidade de compreender o tema estudado dentro da realidade atual e, com isso, de compreender a própria especificidade histórica dessa realidade. Os temas indicam, também, que os conteúdos não se esgotam nas informações contidas nos levantamentos efetuados pela pesquisa, mas estão em aberto, possibilitando novas abordagens e reflexões (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p 177)

Dentro da mesma temática é possível compreender outras abordagens usando diferentes fontes sejam elas imagéticas, escritas ou materiais buscando relacionar à distintas discussões. No caso da História da Alimentação, sendo a alimentação o tema, podemos analisar questões políticas, sociais, culturais, econômicas, por exemplo.

Ao analisar a construção do Carneiro no Buraco na cidade de Campo Mourão, pretendemos elaborar um material didático ancorado nas possibilidades da História Temática. Nossa preocupação será a de levar os educandos a compreender a construção do prato, sua elevação à condição de típico e as implicações culturais e até mesmo de gênero que se escondem por trás de sua história. Para isso, convidamos vocês para conhecê-la.

CAPÍTULO 2

COMO NASCE UMA CIDADE OZU, COMO SE INVENTA UMA TRADIÇÃO? CAMPO MOURÃO E O PRATO TÍPICO

Quando queremos conhecer a História de uma cidade, sempre que possível, podemos recorrer a Lugares de Memória comumente construídos e mantidos pelo poder público. Esses espaços, muitas vezes musealizados, têm entre seus objetivos manter uma memória e construir uma história, sendo que, geralmente, a intenção é de se construir a genealogia da cidade a que faz referência. É muito comum que estes espaços contêm uma História oficializada e elitizada, com objetos datados das famílias ditas tradicionais, personagens eleitos para ocuparem esta memória.

Estes espaços, muito parecidos com os antigos gabinetes de curiosidades, cumprem, portanto, seu objetivo principal. No caso de Campo Mourão, o Museu Municipal Deolindo Mendes Pereira, traça uma História do município a partir de itens das chamadas “Famílias Pioneiras”, guardando um pequeno espaço em uma das salas para as comunidades originárias tradicionais que habitavam o território. Foi neste lugar que, há alguns anos atrás, conhecemos a História do município.

As visitas guiadas com estudantes geralmente se iniciam com a apresentação de um vídeo chamado “Como surge uma cidade”. O material é uma reprodução de 1988 feito pela prefeitura municipal de Campo Mourão, o original é provavelmente da década de 1960. O vídeo institucional é uma ode ao município, mas é interessante a forma como mostra o seu surgimento:

“A mata virgem, o emaranhado de galhos, a inospitalidade da floresta, não é obstáculo para indômita força realizadora do Homem. Seu dinamismo, seu esforço inaudito, consegue transformar uma região inóspita em florescente e progressista cidade e assim, traz o Homem para a civilização para o meio da floresta, enfrentando todos os perigos da natureza desconhecida”.

Nos chama a atenção que o progresso, venha acompanhado de imagens de derrubadas de grandes araucárias para dar lugar “onde florescerá Campo Mourão”, extrativismo que se consolidou um dos primeiros ciclos econômicos da região norte do Paraná. No entanto, a História desta cidade não se inicia com sua emancipação da década de 1970, mas, séculos antes com o período de colonização do Estado, portanto, ao falarmos de como nasce essa cidade, é necessário pensarmos na própria História do Paraná.

Dessa forma, daremos um *pause* nesse vídeo para revisitarmos rapidamente o contexto estadual e regional em que se “floresce” este município, voltando posteriormente a esta emblemática produção.

O Nascimento de um Estado antes do nascimento de uma cidade: a construção do Paraná

No dia 29 de agosto de 1853 a região que doravante passaria a ser Chamada de Província do Paraná pelo Decreto nº 704/1853, recebe a sua emancipação da Província de São Paulo. Wilson Martins (1999) ao discorrer sobre a o fato afirma: “O ano de 1853 é, na plena expressão da palavra, uma ruptura, não uma continuidade, é uma data prospectiva, não retrospectiva” (p 20), isso porque para o autor não podemos falar de Paraná, ou paranaenses, antes desse período, por motivos muito para além de um simples anacronismo.

Não havia o que chamamos de Paraná antes do ano de 1853, uma vez que aqui, neste território, eram-se todos paulistas e, de acordo com o autor, podiam-se no máximo serem chamados de curitibanos, pertencentes a 5ª Comarca da província de São Paulo.

Ao assinalar que a data marca uma ruptura, o autor apresenta que administrativa e politicamente “os debates parlamentares de 1850/53 foram-lhe apenas a pré-história” (MARTINS, 1999, p 20) do Estado, uma vez que a partir deste momento era necessário justamente deixar de ser paulista, “A província do Paraná destinava-se, por necessidade, a ignorar e rejeitar a Quinta Comarca - ou não poderia consolidar a própria identidade” (p 21), portanto, esse é um momento de prospectiva.

No entanto, é de extrema importância considerar que havia aqui comunidades há muito estabelecida, com identidades há muito desenhadas, e História construída. Essa identidade é emprestada, por assim dizer, para a construção do Paranaense. A própria alimentação indígena baseada no fruto das araucárias, o pinhão, e a dos tropeiros, ambas com características muito próprias, foram incluídas nos modos de fazer e na dieta dito típica do Estado. Diga-se de exemplo, o prato típico do litoral, o barreado, que possui muito destes dois personagens na sua construção tanto no uso de ingredientes como na forma de cocção.

Portanto, vemos que é necessário retomarmos para antes dessa mera História administrativa que se inicia com a emancipação no século XIX, e irmos nos momentos em que o litoral começava a ser ocupado e o norte velho (ou pioneiro) ainda era a boca do sertão.

Assim como em outros territórios do Brasil, o espaço geográfico que viria a ser o Paraná, fora habitado por povos originários do litoral até o interior, sendo que estes eram formados por dois grandes grupos, Tupi-Guaranis e Gê.

“A Grande maioria desses eram tupi-guarani, que predominavam no litoral, Noroeste e Oeste do Estado. Enquanto que tribos *Kaingang* e *Xokléng* (Botocudos) do grupo linguístico Gê, habitavam a região central do Paraná, de Norte a Sul, e litoral”. (STECA; FLORES, 2008, p. 54)

Assim sendo, a região onde se encontra hoje o município de Campo Mourão foi primeiramente povoado por indígenas da etnia Kaingang, já o litoral, região por onde começa a ocupação não indígena no Estado, estavam presentes comunidades Tupi-guarani “com predominância dos chamados carijós” (GIMENES-MINASSE, 2013, p15)

A ocupação portuguesa e o encontro com o indígena se deu primeiramente para fins de dominação e escravização do gentio, principalmente devido a descoberta de ouro no litoral, no entanto, a mão-de-obra indígena foi também utilizada para exploração e reconhecimento do território e segundo STECA; FLORES (2008, p 51), foram importantes na Guerra do Paraguai “onde se revelaram excelentes canoeiros e conhecedores da geografia dos rios, facilitando, dessa forma, o transporte e a comunicação”.

Porém, o principal contato entre indígenas e brancos no Estado se deu pelos padres Jesuítas espanhóis através da sua catequização e na criação de povoados denominados Reduções. Vale lembrar que a região do Paraná pertencia à Espanha, de acordo com o Tratado de Tordesilhas, portanto, povoados espanhóis já haviam sido criados, inclusive na região entre o rio Ivaí e o rio Corumbataí, onde criaram o povoado de *Villa Rica del Spírectu Santo*, em 1576, hoje cidade de Fênix, próximo à Campo Mourão. Além disso, de acordo com STECA e FLORES (2008, p 01), “pelo lado Oeste, a Espanha, já em 1515, organizava expedições à procura de uma passagem interoceânica”, essa passagem era um antigo caminho indígena chamado Caminho de Peabiru que ligava a Capitania de São Vicente ao interior do continente. O município homônimo, distante 15 km de Campo Mourão, recebeu seu nome em homenagem ao caminho, uma vez que este passava pelo território.

Portugal se ocupou de reconhecer a região do Paraná tardiamente, a ocupação se deu preferencial no litoral devido a exploração aurífera.

Povoar o território brasileiro tornou-se uma das preocupações dos governos imperial e provinciais. Povoar, nesse caso, significava alocar pessoas nas colônias de povoamento, nas colônias militares ou em outros territórios. Significava que os indígenas não entravam nessas contas de povoamento, mesmo que uma parte das terras destinadas pela Lei de Terras pensasse no povoamento e na catequese dos

indígenas. (...) Povoar com quem? Povoar com europeus, no intuito de branquear toda população mestiça existente. (NISHIKAWA, 2012, p 43)

A região do terceiro planalto, doravante chamado de Campos de Guarapuava teve seu reconhecimento a partir das Expedições realizadas para esse fim no final do século XVII.

Várias expedições foram realizadas para essa **conquista**, entretanto, sem êxito já que haviam dificuldades naturais e presença de índios hostis.

Um bom exemplo foi o fracasso da expedição de D. Afonso Botelho que representou a primeira tentativa oficial de conquistar os Campos de Guarapuava. Essa tentativa, feita por ordem do morgado de Mateus (1768- 1774), tinha por objetivo **conquistar** o terceiro planalto paranaense, onde se localizavam os Campos de Guarapuava. (STECA; FLORES, 2008, p 11)

A ideia de conquistar o território é comumente utilizada como uma grande empreitada do homem branco em desbravar um ambiente inóspito. Percebam que as autoras afirmam que haviam aqui “presença de índios hostis”, o que nos levam a perguntar: Hostis à quem?

O encontro entre o homem branco e os indígenas Kaingangs também não foi sem embates, uma vez que os grupos originários desejavam defender seu espaço das invasões (que o branco chama de conquista), portanto, essa hostilidade pode ser compreendida muito mais como autodefesa que malevolência. Cabe ressaltar que, como afirma Nishikawa (2012), o indígena não era considerado sujeito social, “os índios faziam parte da paisagem local, assim como animais e árvores”. (p. 62), portanto, esse território habitado pelos povos originários era um imenso vazio, na visão da administração, pronto a ser desbravado e povoado por braços (brancos) dispostos ao trabalho.

Povoar e governar estão intimamente ligados a “proteger”. Afinal de contas, a Província do Paraná era uma vasta extensão de terras, ainda em grande parte inexplorada. Proteger-se do “vizinho” (Paraguai e Argentina) ou da Província de Santa Catarina. Espalhar colônias pelos cantos da província significava assegurar a proteção territorial do Paraná (NISHIKAWA, 2012, p.44).

O movimento das bandeiras paulistas foi fundamental no “governar e proteger” a região do Estado do Paraná. Buscando mitigar as forças de povoamento realizadas pela coroa espanhola através das reduções Jesuíticas, os portugueses se aliaram aos paulistas bandeirantes no intuito de destruir estes povoamentos expulsando os inimigos brancos do território. Padis apud Onofre (2005, p 35), afirma:

A ação paulista no território paranaense tem uma significação muito maior do que o simples aprisionamento de nativos. De fato, a expulsão dos jesuítas e a destruição dos núcleos por eles constituídos, significaram uma vitória dos portugueses sobre os espanhóis, na luta pela posse e conquista do território.

Lúcio Tadeu Mota (2012) traça uma breve História da ocupação do território entre os Rios Ivaí e Piquiri ainda no século XVI, sobretudo apontando que aqui viviam, desde antes da fundação de *Villa Rica del Spírectu Santo*, índios Guarani e que ali estiveram “até que os espanhóis com suas doenças e as bandeiras paulistas com a preação” (2012, p 122) os motivaram a migrar para outros territórios, sendo que “a região ficou vazia e foi reocupada pelos Kaingang” (Idem).

O Tropeirismo

[...] no litoral de São Paulo com duas veredas que levavam a esse caminho: uma saindo próximo ao Ribeira e a outra, pelos campos, nas proximidades de São Miguel Arcanjo, que servia por ligar Cananéia à região de Piratininga, arredores da atual São Paulo.... uma variante era o trajeto misto por água e por terra. Pelo Tietê, atravessavam o Paranapanema próximo a foz do Pirapó, subiam pela margem deste em direção ao Rio Ivaí, pela esquerda até o atual Campo Mourão. (ALBUQUERQUE Apud STECA; FLORES, 2008, p 15)

A citação acima se refere ao Caminho do Peabiru, “rumo ao sertão” em guarani, traçado utilizado desde o século XVI e foi, junto com outros caminhos, uma importante passagem para as tropas e viajantes que cruzavam o Sul do país, da capitania de São Paulo ao Peru.

Os Caminhos mais conhecidos foram O Caminho da Graciosa, Caminho do Itupava e Estrada da Mata, além do Caminho do Peabiru. De início estes eram picadas feitas pelos indígenas que tiveram papel importante no desenvolvimento dessas rotas. Por os conhecerem bem os povos originários auxiliaram nas expedições jesuíticas e bandeirantes através dessas vias. Pero Álvarez Nuñez Cabeza de Vaca, em 1541, teria, a partir do Caminho do Peabiru, feito a rota de Santa Catarina até Asunción, no Paraguai.

Mais tarde, estes caminhos ajudaram a desenvolver o Tropeirismo, um importante movimento para o desenvolvimento da região que viria a ser o Paraná, tanto econômica quanto culturalmente.

Era o tropeiro quem, no lombo de mulas, atravessava regiões do Brasil, negociando muare e levando cargas através de longas viagens, a fim de as comercializar. As mulas eram levadas do Rio Grande do Sul para a feira de Sorocaba, no estado de São Paulo. Entretanto, esta cidade não era o único ponto de venda de muare. Santos também era centro de negócios desses animais de carga, assim como Congonhas do Campo, em Minas Gerais. Havia aí um mercado onde, por ocasião das romarias, os

muas eram vendidos, já há três séculos. Segundo Camargo (2005, s/p.), outras pequenas feiras, de menor importância, existiram em outras localidades. Ostropeiros também foram responsáveis pelo desenvolvimento de estradas e cidades, nos séculos XVII e XVIII, dentre elas muitas cidades da Região dos Campos Gerais do Paraná, como Lapa, Palmeira, Jaguariaíva, Ponta Grossa, Castro, entre outras. (MATIAS; MASCARENHAS, 2007, p 23)

Os pontos de parada eram estratégicos (ou, estrategicamente se tornaram cidades)

De acordo com as autoras aqui citadas, vilas e estaleiros foram surgindo nos locais de descanso das tropas, distante entre si um dia de viagem. Nestes entrepostos o comércio passou a se desenvolver justamente para atender as necessidades destes homens como as estrebarias e ferrarias, além da comercialização dos produtos por eles trazidos, ajudando a fundar diversas cidades no Estado, inclusive a capital, Curitiba: “Na época, Curitiba era um povoado que ficava situado no trajeto da estrada. Sua localidade na rota das tropas promoveu seu desenvolvimento a ponto de ser hoje a Capital do Estado” (STECA; FLORES, 2008, p 15)

Embora viajar semanas por lugares ermos e com pouca estrutura não fosse nada glamuroso, estes homens eram advindos de famílias abastadas. Para empreender uma expedição de tropa era necessário capital para arcar com o investimento da compra do gado e possíveis perdas no caminho.

De acordo com STECA e FLORES, a alimentação dos tropeiros era basicamente baseada no consumo de carnes bovinas salgadas para durar por bastante tempo, o suficiente por longos dias de viagem. MATIAS e MASCARENHAS (2007), afirmam que a culinária tropeira era baseada em gêneros alimentícios diversos e duráveis, em sua maioria secos e com alto teor de gordura, também para restabelecer a energia além de grande durabilidade.

Os hábitos alimentares foram se moldando conforme iam se associando a outras culturas, se alinhando a ingredientes regionais, sobretudo nos lugares de parada, onde era possível criar receitas e produzir pratos mais elaborados.

O movimento de tropas foi intenso nos séculos XVIII e XIX. A criação do gado e o tropeirismo desenvolveram-se nos Campos Gerais de Curitiba e no Sul, em função do abastecimento das regiões mineiras. Foi o principal meio de transporte, promoveu o comércio e o povoamento nas suas rotas. A fase do tropeirismo teve imensa importância na formação da Nação brasileira, num período de dois séculos: manteve a unidade nacional, uniu Norte e Sul, Leste e Oeste; promoveu a penetração ao interior, manteve a língua e quase os mesmos hábitos, costumes e usos da população, dentro de suas fronteiras, (STECA; FLORES, 2008, p 23)

Estes dois personagens antagônicos e ao mesmo tempo com grande importância: Índigena e Tropeiro, tiveram papel importante no desenvolvimento do Estado do Paraná e na sua construção. Ambos, também, estiveram presentes na construção da cidade de Campo

Mourão, porém, nenhum deles é visto como decisivo, ou até mesmo, importante para a História do município. Aqui, teve espaço um outro personagem, o pioneiro, que discutiremos a seguir.

Nos é importante considerar estes dois grupos e sua alimentação, uma vez que foram responsáveis por influenciar a cultura, costumes e hábitos alimentares do Estado do Paraná e do município mourãoense. Tais costumes estão expressos inclusive nos modos de fazer do Carneiro no Buraco e outros pratos regionais, como o Barreado, do litoral paranaense.

A seguir, discutiremos os aspectos gerais sobre a cidade de Campo Mourão.

A cidade de Campo Mourão

É estranho como campos de pesquisa de ação do historiador tão amplos e com tantas camadas como a História da Alimentação, História do Cotidiano e, também, A História das Cidades tenham demorado tanto para serem explorada pela ciência História. Menos de um século nos separa da Escola dos Annales que, com grande importância, representou uma “Revolução Francesa da historiografia”, como sugere o título da obra de análise do movimento de Peter Burke (2010), no trato das fontes e do Campo de pesquisa em História.

As cidades, e todas as preocupações e extratos que ela carrega, começou a ser discutida dentro das ciências sociais pela Sociologia, justamente pela grande modificação advinda da Revolução Industrial que ajudou a fundar essa ciência. A Antropologia, a Arquitetura, a Literatura, as Artes e até mesmo a nossa irmã Geografia começaram a pensar a cidade como um terreno fértil de análise bem antes de nós. No entanto, ainda no século XIX, historiadores conceberam importantes obras para compreendermos este espaço como o casosa célebre obra “A cidade Antiga”, de Fustel de Coulanges (2008), por exemplo.

José D’Assunção Barros em “Cidade e História” (2012), apresenta um breve Estado da Arte a respeito do tema a partir do século XIX, mas, é no século XX que a compreensão do espaço citadino como ambiente social se evidencia e:

O sociólogo ou historiador havia passado a fabricar imagens diversas, consoante com critérios de análise priorizados. A cidade torna-se simultaneamente “artefato”, “produto da terra”, ambiente”, “sistema”, “ecossistema”, “máquina”, “empresa”, “obra de arte”, ou mesmo um “texto” onde poderiam ser lidos os códigos mais amplos da sociedade. Desenvolvem-se novos conceitos. “Armadura” ou “rede urbana”, a cidade revela a interação com as outras cidades, com o campo que a circunda, com o sistema estatal mais amplo. (BARROS, 2012, p17)

Das diversas metáforas que o autor apresenta e discute, uma nos interessa com mais, a cidade como “texto”. Tal proposição deriva dos estudos da semiótica e nos leva a crer que o

espaço urbano é possível de ser lido em seus aspectos diversos, tanto para uma análise social como para uma análise temporal e histórica (p 40). Dessa forma, ler a cidade é perceber suas múltiplas facetas, seja no traçado das ruas, nos espaços destinados para cada bairro e seus ocupantes, os monumentos, a arquitetura dos prédios e, claro, seus cidadãos.

Sandra Jatahy Pesavento sugere compreender a cidade como um palimpsesto, a saber:

O palimpsesto é uma imagem arquetípica para a leitura do mundo. Palavra grega surgida no século V a.c., depois da adoção do pergaminho para o uso da escrita, palimpsesto veio a significar um pergaminho do qual se apagou a primeira escritura para reaproveitamento por outro texto. A escassez de pergaminhos os séculos de VII a IX generalizou os palimpsestos, que se apresentavam como os pergaminhos nos quais se apresentava a escrita sucessiva de textos superpostos, mas onde a raspagem de um não conseguia apagar todos os caracteres antigos dos outros precedentes, que se mostravam, por vezes, ainda visíveis, possibilitando uma recuperação (PESAVENTO, 2004, p 26)

Essa metáfora é muito pertinente, trata-se de ler este texto escrito e explícito da cidade buscando olhar para além, enxergando o que se esconde sob camadas de textos recentes de prédios, pedras, asfaltos e pessoas. Nesse sentido, a cidade é uma sobreposição de temporalidades que se apresentam através da arquitetura, dos novos revestimentos das ruas e até do seu próprio povo.

O que chamamos de paisagem urbana é sempre uma paisagem social, fruto da ação da cultura sobre a natureza, obra do homem a transformar o meio ambiente. Neste espaço construído, a passagem do tempo altera as formas, seja pela destruição das mais antigas, entendidas como superadas, anacrônicas, não funcionais ou suficientemente desgastadas para serem substituídas, seja pela adaptação e composição com novas formas, onde fachadas modernas ocultam velhas estruturas, seja ainda pela atividade, regeneradora ou destrutiva, de uma preocupação de preservação, que entendemos elementos do espaço construído como patrimônio. Em termos gerais, uma cidade abriga todos estes tipos de espaço construídos, em múltiplas combinações possíveis, por superposição, substituição ou composição (PESAVENTO, 2004, p 27)

Ler a cidade é encontrar vestígios escondidos, é perceber o que foi escolhido para ser mantido e o que foi escolhido para ser excluído, o que foi escolhido para ser ocultado e para ser exposto, quem deve ser lembrado nos nomes dos logradouros e quem não merece tal honraria.

Muitas vezes, além das praças e ruas, diversos outros espaços públicos recebem nomes de personagens da cidade com alguma importância política como ex prefeitos, figuras públicas como professoras e professores, líderes religiosos, personalidades do município que alcançaram algum tipo de fama ou destaque nos esportes, por exemplo.

A cidade é um campo aberto para a aprendizagem, portanto, é possível olharmos para a cidade como potencializador pedagógico e espaço contínuo de aprendizagem, em especial para a História. Bonafé afirma:

Estudar a cidade como currículo, ou seja, como “texto” que penetra a experiência de subjetivação nos diferentes programas educacionais dos quais o sujeito participa ao longo da vida. A cidade é currículo, território semeado por velhos e novos e velhos alfabetismos. O sujeito habita a cidade e é habitado por ela. O currículo habita o sujeito e é habilitado por ele. Com isso, queremos ressaltar o caráter dinâmico de toda produção cultural, de tudo aquilo que o ser humano gera e significa com suas práticas individuais sociais e institucionais. (BONAFÉ, 2010, 442)

Compartilhamos desse pensamento do autor compreendendo a cidade como dispositivo pedagógico, uma ampliação da sala de aula, uma extensão do currículo, possível de ser estudado em suas nuances e camadas e as preocupações com o que já citamos anteriormente.

Em Campo Mourão, e cidades da região norte e noroeste do Estado, um caso muito especial é o da figura do pioneiro, aqueles que primeiro vieram para determinada cidade e ajudaram-na no seu desenvolvimento, pelo menos, essa é a versão que se constrói destas primeiras famílias tradicionais. Rua Pioneiro Alberto Tanigut, Rua Pioneiro Ladislau Lonkoski, Rua Pioneiro Antônio Minikoski, Rua Pioneira Benedita Pereira são alguns exemplos.

Sobre o pioneirismo no Norte do Paraná há grande debate na sociedade e na academia. Esses personagens são tidos como exemplos da bravura e do empreendedorismo, pois são aqueles que chegaram primeiro e desbravaram as terras virgens, forjaram uma cidade-clareira. Durante muito tempo, cultuou-se alguns personagens e famílias “pioneiras”, com monumentos, nomes de ruas, espaços museológicos e grande destaque em publicações e ações públicas (SILVA, 2016, p 93)

A figura do pioneiro causa ambiguidade, muitas vezes, incômodo. O pioneiro é aquele que veio para construir a cidade, desbravar as matas, civilizar a sociedade. No entanto, pegando de empréstimo Brecht, quem verdadeiramente é o personagem que derruba as matas de araucárias, que levanta os prédios, faz a farta colheita de grãos, enriquece ou, no mínimo, ajuda a enriquecer os que viraram nome dessas ruas? Porque o pioneiro é o que “venceu” como trabalho e, aqueles que vieram para trabalhar na terra, na casa, na construção civil, não tiveram seus nomes e da sua família gravados nas tábuas da memória?

Há um discurso muito comum nas cidades de colonização recente no norte e noroeste do Estado do Paraná sobre este personagem. Um exemplo muito bem expressado está no nome de praças e logradouros que trazem o termo “pioneiro” como um título recebido por

determinados cidadãos. Carlos Eduardo Bao, ao discorrer sobre a construção do “pioneiro colonizador” na cidade de Toledo, também no Paraná, afirma:

Quanto ao discurso do pioneirismo, especificamente, parece ser mais atual. Manifestado por alguns contingentes desses “colonizadores pioneiros” e também por seus descendentes que reivindicam no presente a prioridade histórica – e, com isso, simbólica e cultural – em determinadas cidades e regiões do Sul a seus antepassados. Além de estabelecer uma temporalidade específica sobre determinados espaços – e hierarquias entre os grupos que o constituem –, tal discurso invisibiliza, na narrativa histórica e no espaço social, outros grupos que já ocupavam os locais de implantação das colônias de imigrantes europeus antes do povoamento racionalista, contribuindo para a instituição de um ethos específico no local voltado para valores como “trabalho” (privado), “progresso” (moderno), “família” (patriarcal) e “religiosidade” (cristã). (BAO, 2017, p 142)

Semanticamente, pioneiro é aquele ou aquela que chega primeiro, que está na vanguarda de algo, no entanto, no caso particular do que aqui se discute, desconsidera-se habitantes autóctones que aqui viviam antes da chegada do não indígena ou, até mesmo, que ocupavam o território em propriedades rurais pertencentes ao espaço onde se construiu posteriormente o município.

Quando analisamos o exposto acima por Bao, podemos afirmar que existem lutas pela memória no presente por descendentes destes e destas que são considerados os pioneiros, baseados nos esforços para uma narrativa que os põe no centro da História e da Cultura municipal. É importante compreendermos esta construção, uma vez que ela se manifesta na concepção do Prato Típico que, como consta na narrativa do seu surgimento, foi elaborado por três pioneiros e que mais tarde será melhor analisado.

Tal construção pode ser analisada pelo histórico da colonização. De acordo com Gisele Ramos Onofre “A colonização do município de Campo Mourão e dos municípios ao seu entorno, engloba dois processos distintos: um envolvendo uma frente de expansão e outro uma frente pioneira”. (ONOFRE, 2005, p 25). De acordo com BAO (2017), tais processos de colonização podem ser entendidos como:

A concepção de “frente pioneira” é oriunda da geografia a partir da década de 1940, sob a ótica da sociedade nacional, isto é, dos não índios, pressupondo propriedade da terra. Já “frente de expansão”, originária na antropologia da década de 1950, designava reverberações locais da expansão do capital sobre as florestas e os povos que nela habitavam, pressupondo posse da terra. Portanto, há uma diferença pontual entre ambas (MARTINS, 2009). A frente pioneira indica o novo, o movimento que suplanta a mata e torna as “terras devolutas” em propriedades produtivas. (BAO, 2017, p 146)

Campo Mourão é uma destas cidades de colonização recente, sua emancipação política se deu no ano de 1947, a História oficial do município tem início com a empreitada da tentativa de reconhecimento da região dos campos de Guarapuava realizado através da RealExpedição.

Esse primeiro processo deu início ao descobrimento da região pela expedição iniciada por Estevão Ribeiro Bayão entre 1769 e 1770 e completada por Francisco Lopes da Silva, devido à morte do primeiro. Ao alcançarem os campos de araucária, já avistados anteriormente por espanhóis, localizados entre os Rios Ivaí e Piquiri, batizaram a região de Campos do Mourão, em homenagem ao governador da Província de São Paulo, D. Luiz Antonio de Souza Botelho Mourão.

Estes campos eram povoados por indígenas de Kaingangs que denominavam essa região como campos do *Payquere*, podendo ser traduzido, segundo MOTA (2012, p 122) como Campos do Chefe ou Campos do Cacique. É certo, no entanto, que para que houvesse uma ocupação efetiva de não indígenas aqui, era necessário expulsá-los, seja pela força, exterminando-os, seja empurrando-os para outros territórios, como aconteceu.

Lévi-Strauss, de acordo com Zygmunt Bauman (2014), apresenta que em toda a história da humanidade apenas duas estratégias foram utilizadas para lidar com o outro, com aqueles considerados estranhos, uma antropofágica e outra antropoêmica. A primeira está em “‘ingerir’, ‘devorar’ corpos e espíritos estranhos de modo a fazê-los, pelo metabolismo, idênticos aos corpos que os ingerem, e, portanto, não distinguíveis deles” (2014, p 129), já a segunda, e utilizada com os povos originários aqui:

Consiste em “vomitar”, cuspir os outros vistos como incuravelmente estranhos e alheios: impedir o contato físico, o diálogo, a interação social e as variedades de *commercium*, comensalidade e *connubium*. As variantes extremas da estratégia “êmica” são hoje, como sempre, o encarceramento, a deportação e o assassinato. As formas elevadas, “refinadas” (modernizadas) da estratégia “êmica” são a separação espacial, os guetos urbanos, o acesso seletivo a espaços e o impedimento seletivo a seu uso. (BAUMAN, 2014, p 129)

Dos indígenas que aqui viveram, apenas ficaram suas marcas na linguagem, na nomeação das cidades, em alguns costumes como os alimentares, ou, de forma emblemática, no nome da avenida central de Campo Mourão: Avenida Capitão Índio Bandeira. As comunidades tradicionais que aqui existiam foram expulsas para próximo do município de Pitanga, deixando o caminho livre para a colonização, como afirma ONOFRE (2005).

Essas aglomerações indígenas localizavam-se uma às margens do rio Quilômetro Cento e dezenove, nas proximidades da atual estação aeroviária Cel. Geraldo Guia de Aquino e a outra no chamado Campo Bandeira, onde existia a fazenda com a mesma denominação. Mas as duas tribos foram conduzidas para outra localidade por uma expedição composta de vinte e um homens, comandados pelo Comendador Norberto Marcondes, que levou a tribo do Índio Bandeira para Pitanga e a do Gembre para o Mato Grosso. (ONOFRE, 2005, p 43)

Assim, as terras devolutas poderiam ser reocupadas por colonos sem a presença dos “selvagens” que aqui viviam, dando início à frente de expansão com a presença daqueles que ocupavam a terra e dela tomaram posse. A figura do posseiro está ligado a Lei de Terras de 1850 (Lei nº 601 de 1850), que estabelecia as formas de posse e a primeira tentativa de transformar as terras devolutas do Estado em objeto de propriedade e capital a ser comercializado. A terra passa a ser mercadoria e sua ocupação se dá através da compra.

Onofre (2005), afirma que:

Chama atenção o fato de que nesse período (final do século XIX) o acesso à terra no Brasil estava condicionado aos critérios estabelecidos pela lei nº 601 de 1850 (lei de terras), que não permitia apropriação jurídica de áreas extensas como ao ocorrido em Campo Mourão. Tal fato sinaliza para uma situação de que a apropriação dos 60.000 hectares apresenta indícios de ilegalidade

Isso porque vinte e cinco pessoas obtiveram, na cidade de Guarapuava, o registro coletivo de posse de 60.000 hectares na região de Campo Mourão, e delas, apenas uma delas, Guilherme de Paula Xavier, efetivamente veio para cá apenas em 1921, antes disso, em 1903, os irmãos Antonio Luis Pereira e José Luiz Pereira com mais duas famílias vieram efetivamente ocupar a região.

Esse povoamento constituiu a base inicial da colonização da região. Após a chegada desta família, várias outras vieram habitar este local. De acordo como livro de Veiga, juntaram-se aos Pereiras, até 1910, as famílias: “[...] de Cesário Manoel dos Santos, Bento Gonçalves Proença, Américo Pereira Pinto, José Custódio de Oliveira, Francisco Mateus Tavares, José Teodoro de Oliveira, Guilherme de Paula Xavier, Luiz Silvério e José Luiz Pereira Sobrinho”. (ONOFRE, 2005, p 54)

Essa frente, ainda de expansão, previa o desenvolvimento da prática agrícola e da pecuária ainda que rudimentar e de subsistência, agrupava uma absorção de excedente demográfico de mineiros e paulistas que adentravam o território paranaense em busca de terras baratas com facilidade de pagamento e possibilidade de acúmulo de capital pelas famílias que para aqui migraram neste período.

Uma personagem marcante deste período, e de grande importância para o Estado e também para a região de Campo Mourão, é a do tropeiro, como afirma Steca e Flores:

O movimento de tropas foi intenso nos séculos XVIII e XIX. A criação do gado e o tropeirismo desenvolveram-se no Campos Gerais de Curitiba e no Sul, em função do abastecimento das regiões mineiras. Foi o principal meio de transporte, promoveu o comércio e o povoamento nas rotas. A fase do tropeirismo teve imensa importância na formação da Nação brasileira, num período de dois séculos: manteve a unidade nacional, uniu Norte e Sul, Leste e Oeste; promoveu a penetração ao interior, manteve a língua e quase os mesmos hábitos, costumes e usos da população, dentro de suas fronteiras. (STECA; FLORES, 2008, p 23)

Na região de Campo Mourão, foi após a chegada das primeiras famílias e durante o lento processo de ocupação que se viabilizou a criação de caminhos que pudessem servir como trilha para tropas que ligassem o Paraná ao Mato Grosso. Essa estrada, na época chamada de Picadão, é utilizada até hoje e conhecida como “Estrada Boiadeira”. O empreendimento recebeu permissão do governo para ser realizado por Manoel Mendes de Camargo, morador de Campo Mourão, que contratou os serviços do engenheiro Edmundo Mercer para a concepção da via. A abertura do “Picadão”, resultou em:

[...] durante a construção do caminho, ao longo dessa via, Manoel Mendes de Camargo determinou a feitura de roças e construção de paióis, deixando no seu interior algumas panelas e tarimbas para facilitar e permitir um pouco de bem-estar aos viajantes. Ao lado desses casebres havia local destinado a abrigar os animais. Dessas roças, os viajantes tiravam para sustento dos animais, milhos e abóboras (TEIXEIRA apud ONOFRE, 2005, p 58)

A abertura de caminhos ocasionou a vinda de mais famílias para a cidade de Campo Mourão, melhor comunicação entre diferentes regiões do Estado, desenvolvimento econômico e sobretudo “melhoria de vida nos moradores de Campo Mourão” (ONOFRE, 2005, p 59).

Cabe ressaltar que neste momento Campo Mourão ainda é região pertencente à Guarapuava e posteriormente à Pitanga e que, o desenvolvimento trazido pelo crescimento demográfico do local, trouxe consigo o anseio para o desmembramento e a municipalização do território que só foi alcançado no ano de 1747, através de interesses políticos e econômicos. A emancipação de Campo Mourão leva a criação de diversos outros municípios próximos que vão conquistando suas autonomias como parte do plano de colonização do governo.

Por fim, cabe aqui a análise de Gisele Ramos Onofre que afirma que “Em uma síntese preliminar subentende-se que o encadeamento de todos os fatos históricos apresentados compõe uma parte da evolução geo-histórica da região de Campo Mourão”(2005, p 38)

Voltemos ao vídeo do início da nossa conversa: Sendo uma ode à modernidade e ao desenvolvimento da cidade de Campo Mourão, o vídeo com título “Assim nasce uma cidade”, pouco fala de suas origens, desconsidera aspectos culturais importantes como a presença indígena e até mesmo do tropeiro, apoiando-se, muito mais na figura emblemática e polêmica do pioneiro.

A frente pioneira de re-ocupação do território mourãoense se deu posteriormente a construção da estrada de rodagem que ligava o município à Maringá, facilitando a vinda de famílias que não haviam conseguido terras na região maringaense e aqui encontram maiores facilidades de acesso de terras para o plantio sobretudo de café.

O café, que representou um importante produto para a economia agrícola do norte do Paraná, adentrou a região de Campo Mourão trazendo uma migração massiva em meados do século XX de mineiros, paulistas e também colonos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (ONOFRE, 2005), proporcionando que esta frente pioneira se estabelecesse.

O objeto do vídeo se pauta neste período de pleno desenvolvimento, promovendo elogios ao chamado progresso apresentado aspectos econômicos e sociais da recente cidade que caminha rumo à modernidade. Apresenta-se personagens como o prefeito em mandato no período enaltecendo a figura de seu pai como um dos pioneiros da cidade.

Cabe ressaltar que compreendemos que estas primeiras famílias que chegaram a Campo Mourão realmente são responsáveis por lançarem as pedras fundamentais para o desenvolvimento da cidade e que, o termo pioneiro, lhes cabe. No entanto, o que é motivo de críticas é a eleição de poucos homens, sobretudo brancos, com o direito desse título, excluindo uma grande massa agricultores vindos de diferentes lugares do Brasil e mulheres como responsáveis, também, por essa demanda.

Essa diversidade de sujeitos de diferentes regiões e até mesmo outros países, numa cidade de colonização recente, que busca se firmar no presente, negando muitas vezes seu passado arcaico para dar lugar a um futuro brilhante, traz a dificuldade de se criar uma gênese de seu povo, uma forma de moldar sua identidade enquanto mourãoense.

Nesse sentido, em 1991 o prato Carneiro no Buraco, que desde a década de 1960 era servido entre amigos e para visitantes como forma de representação da culinária local, é conclamado prato típico de Campo Mourão que, dentre outros pontos, funciona como elemento da criação de identidade de seu povo e na invenção de uma tradição.

Como se inventa uma tradição? A criação do Carneiro no Buraco

Campo Mourão: por ‘outras prioridades’, prefeitura não fará festa do Carneiro no Buraco: Assim como ocorreu em 2017, primeiro ano da atual administração, a prefeitura de Campo Mourão decidiu que não fará este ano a Festa Nacional do Carneiro no Buraco, pratotípico da cidade. O principal motivo para a não realização do evento, que acontece sempre no início de julho, é a falta de recursos financeiros. (PEREIRA, 2019)

De acordo com o trecho do artigo do jornal “Tribuna do Interior” (2019), reproduzida acima, em meados de 2019, a prefeitura de Campo Mourão anunciou que não realizaria a Festa Nacional do Carneiro no Buraco, espaço onde é servido o prato considerado típico da cidade e que dá nome ao festejo. O fato não é novidade. Em 2017, ano em que o município comemorava seus setenta anos de emancipação política, a festa também foi abortada sob a explicação de falta de verbas para a realização da mesma, mas, o que nos causa perturbação é que justamente numa data importante, jubileu de vinho do município, a festa com apelo identitário da cidade não tenha sido realizada. No entanto, o prato fora servido para autoridades e convidados selecionados como parte dessas comemorações, deixando de fora a população em geral.

A Festa Nacional do Carneiro no Buraco, comumente é realizada na segunda semana de julho, coincidentemente, ou não, no período de férias escolares. A abertura cívica e política, geralmente, ocorre na primeira noite, contando com a presença das autoridades locais e regionais. Dentro dos ritos que se concentra no período da festa, essa atividade do evento marca solenemente o aspecto oficial da mesma. A importância desse evento se explica pelo que Paul Connerton afirma:

Algumas destas comemorações são celebradas de bom grado, outras são um fardo e outras não provocam mais do que um bocejo moderadamente emocionado. Contudo, a característica que todas têm em comum, e que as afasta da categoria mais geral dos ritos, é que não implicam apenas a continuidade com o passado, mas reivindicam explicitamente essa mesma continuidade. E muitas delas, nas quais desejo agora fixar a atenção, fazem-no através da reencenação ritual de uma narrativa de acontecimentos que se julga terem decorrido num tempo passado, de modo suficientemente elaborado para incluírem a performance de seqüências mais ou menos invariáveis de actos e declarações formais (CONNERTON, 1999, 51).

Campo Mourão é uma cidade jovem e está localizada na região centro ocidental do Estado do Paraná sendo o município sede da Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (COMCAM). A Comunidade reúne 25 cidades que, assim como os mourãoenses, também possuem seus “pratos típicos” e suas festas como, por exemplo, o Carneiro ao Vinho, de Peabiru, a Leitoa Mateira, de Mamborê, o Cabrito Apressado, de Corumbataí do Sul, ou a Tilápia no Tacho, de Rancho Alegre d’Oeste, cidade de apenas 26 anos de emancipação.

Aqui cabe uma nota. As festas citadas acontecem dentro das comemorações de aniversário de suas localidades, diferente do que acontece em Campo Mourão. Segundo Connerton:

Todos os ritos são repetitivos e a repetição subentende automaticamente, a continuidade com o passado, mas existe uma classe distintiva de ritos que têm um carácter calendarizado explicitamente virado para o passado. Os festivais nacional-socialistas pertencem a este tipo e é fácil pensar em mais exemplos. Assim, em muitas culturas, os festivais são realizados como a comemoração de mitos que lhes estão associados e como a recordação de uma ocorrência que se pensa ter ocorrido numa data histórica determinada, ou num qualquer passado mítico; existem cerimoniais recorrentes no calendário, como o Dia de Ano Novo e os aniversários; as festas dos santos cristãos comemoram-se em certos dias do ano. (CONNERTON, 1999, 51)

Esses eventos, quando calendarizados, possuem um carácter participativo que envolve a comunidade de forma mais efetiva no seu rito levando-os a um sentimento de pertencimento à festa e ao prato, tanto na participação quanto na divulgação da mesma. Campo Mourão desvincula uma comemoração presente no calendário anual ligado a uma efeméride, o seu aniversário em dez de outubro, e a comensalidade do prato típico. Podemos levantar uma hipótese a partir disso: o carácter turístico da festa tem mais apelo que o comemorativo e, sendo assim, a festa tem uma base econômica e comercial em sua realização que pode sobrepor o carácter cultural.

Entendemos, assim, a Festa Nacional do Carneiro no Buraco, com seus rituais e símbolos, uma forma de se inventar uma tradição de tipicidade do prato como próprio da História do município de Campo Mourão e, de acordo com que afirma Hobsbawm:

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 2012, 10)

Para Jörn Rüsen (2001, 77), é na tradição que o "agir passado indica, ao agir presente, a direção; na tradição, o agir passado mantém-se presente na forma de uma orientação eficaz", dessa forma, essa tradição é responsável pela criação da Consciência Histórica do fato, no caso, da idealização de um prato enquanto típico e representativo de uma localidade.

Quando pensamos na palavra tradição, o que nos vem à mente? Talvez aquilo que fazemos apenas em algumas ocasiões, como o peru, na ceia de natal das famílias brasileiras, tradição essa, possivelmente, copiada da estadunidense nos dias de Ação de Graças ou então,

usar branco na virada para o próximo ano. Muitas pessoas nem sabem ao certo o motivo pelo qual o fazem, mas o repetem ano a ano sem questionar de onde essa tradição vem.

Tradição vem do Latim *traditio*, que significa entregar, passar a diante, ou seja, passar algo para alguém, de uma geração à outra. Em síntese, tradição é aquilo que recebemos de alguém ou de um grupo do qual fazemos parte. Dessa forma, quando cozinhamos este ou aquele alimento, dessa ou daquela forma, fazemos a partir da forma como nos ensinaram, e como ensinaram aqueles que nos ensinaram.

As técnicas, produtos, elementos da alimentação são formas muito presentes na maneira de se compreender e discutir o que é uma tradição. Consumir ou não carne de vaca ou de porco, perpassam por uma tradição alimentar ligada à religiosidade, tal como a proibição do consumo de alguns alimentos por praticantes de religiões de matriz africana que, para os não praticantes, parece tão corriqueiras, como o caso da pipoca, por exemplo.

O milho é um alimento base da alimentação brasileira em diversos lugares, no entanto, nos meses de junho e julho eles são fortemente mais consumidos nas festas que rememoram os períodos de colheita, mesmo em grandes centros urbanos, onde a prática agrícola não faz parte da tradição local, mas está diretamente ligado aos festejos interioranos de grupos de migrantes que habitam essa localidade, ou, até mesmo, por conta das comemorações escolares.

O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado no tempo - às vezes coisa de poucos anos apenas - e se estabeleceram com enorme rapidez. (HOBSBAWM, 2012, p 07)

A citação de Hobsbawm remete a tradições que foram criadas em curtos espaços de tempo e que, num período também pequeno, se estabeleceram e foram bem aceitas. Na década de 1960, um grupo de amigos assistia a um filme de *far west* onde um grupo de vaqueiros preparava uma refeição num processo de cocção onde a carne era enterrada em um buraco com brasas junto com diversos ingredientes para ser cozida lentamente. Ao tentar reproduzir o modo de preparo, os amigos deram início a criação de uma tradição no município de Campo Mourão que mais tarde se tornaria o prato típico do município: o Carneiro no Buraco. (CAMPO MOURÃO, 2019)

Quando pensamos o Carneiro no Buraco como uma “Tradição Inventada”, o colocamos num rol de tradições que se baseiam numa repetição de atos simbólicos e rituais que expressam uma *continuidade com o passado histórico apropriado* como afirma HOBSBAWM (2012, p 08), sendo assim, com sua festa, seus espetáculos e encenações, que abrigam uma aura que

remete ao passado da História da própria cidade de Campo Mourão, o prato se insere nessa realidade.

De acordo com Maria Henriqueta Sperandio Garcia Gimenes-Minasse, ao discutir o conceito de tradição a partir do filósofo Gerd Borheim, afirma que *a vontade da tradição está em querer-se tradição* (2013, p 38), ou seja, as tradições muitas vezes surgem, ou são criadas, sem a intencionalidade de tornarem-se tal, mas, os usos que se fazem delas são intencionais e nada inocentes, dessa forma, a identificação do Carneiro no Buraco como prato típico de Campo Mourão foi uma vontade de ser tradição, ou seja, um prato que nasceu no contexto doméstico e de um grupo de amigos que foi politicamente utilizado para ser representativo de uma localidade.

Ainda de acordo com Eric Hobsbawn:

É mais difícil descobrir essa origem quando as tradições tenham sido em parte inventadas, em parte desenvolvidas em grupos fechados (onde é menos provável que o processo tenha sido registrado em documentos) ou demaneira informal durante um certo período. (2012, 11).

Parece-nos o caso da nossa tradição a ser pesquisada.

De acordo com informações da página da prefeitura municipal de Campo Mourão já mencionada, três amigos criaram o prato chamado de Carneiro no Buraco na década de 1960, Ênio Queiroz, Joaquim Teodoro de Oliveira e Saul Ferreira Caldas. Essa seria então a versão oficial da criação e desenvolvimento do prato que atingiria o status de típico em 1990. No entanto, Bruna Martins (2017) aponta para a participação efetiva e essencial de uma quarta pessoa, Adelaide Teodoro de Oliveira, irmã de Joaquim Teodoro de Oliveira, que não só deu sugestões de ingredientes como a apresentação que comporia o produto final ao incluir o pirão produzido com o caldo do próprio cozimento.

Existem aqui, relações de poder para criar tais representações, para se definir quem terá o papel predominante quanto à criação e consolidação do prato, quem será lembrado e quem será esquecido nessa tradição.

Essa relação de poder está associada aos modos de fazer. Gimenes-Minasse (2013), ao citar de Claude Lévi-Strauss, trata dessa divisão do masculino e feminino dentro da cozinha.

De acordo com a autora:

Lévi-Strauss também estabelece uma associação de gênero entre o cozido e o assado. Assim, o cozido estaria associado a uma *endo-cuisine*, e por consequência, à mulher; enquanto o assado estaria associado a uma *exo-cuisine*, e por consequência, ao homem. Refletindo sobre as contribuições de Lévi-Strauss, Maria do Carmo

Marcondes Brandão Rolim observa que, dessa forma, o cozido tem a conotação do estreitamento de relações e está associado à vida na cidade, ao sexo feminino. Já o assado tem a conotação de expansão dos vínculos familiares e sociais e está estreitamente relacionada à vida na floresta e ao sexo masculino (GIMENES-MINASSE, 2013, p 137)

A autora salienta que essa relação está ligada ao fato de que o alimento assado é preparado direto ao fogo, sem uso de utensílios para que o mesmo alcance a mudança de cru para outra forma, a assada. Já o alimento cozido, necessariamente precisa de um recipiente criado culturalmente pelo homem e uma forma de cocção que leve um caldo para que a carne possa ser consumida.

Dessa forma, o prato mourãoense está diretamente ligado ao alimento com uma interação cultural no seu preparo, ao se utilizar um recipiente, o tacho, para cozimento da carne. Sendo assim, ao pensarmos em Lévi-Strauss, o nosso prato está muito ligado ao mundo feminino. Ainda assim, a figura da mulher se apaga na história oficial da narrativa de origem do prato.

De acordo com o relato de Nelson Teodoro de Oliveira em MARTINS (2017, p 26), Adelaide teve papel fundamental:

Daí minha irmã Adelaide falou ‘Seu Ênio se nós cortar essa carne em pedaço assa muito melhor’ então vamos vai não assou por que o pedaço grande demora assar, [...] Daí minha irmã Adelaide falou ‘Seu Ênio vamos aproveitar que **[ela é uma ótima cozinheira]**, esse caldo pra gente fazer um pirão ficou um pirão excelente também. Isso tudo invenção dela. (grifos nosso)

Ela é uma ótima cozinheira, nos remete ao costume de dizer que à mulher cabe o espaço da cozinha, portanto a participação da personagem feminina fazia parte de seus afazeres enquanto mulher. Hobsbawm assim diferencia Tradição e Costume:

O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais tem dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível e idêntico ao precedente. (HOBSBAWM, 2012, p 9)

Assim, no costume a cozinha e o preparo da refeição, no âmbito doméstico, cabe à mulher, a criação de um prato que identifica uma cidade cabe ao homem.

A frase é ainda significativa no que diz respeito à representação da mulher no quadro social. Sobre a representação social da mulher e o ato de cozinhar em contraposição à sua presença na narrativa oficial do prato típico de Campo Mourão, vejamos o que afirma Chartier:

As representações do mundo social assim construída, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, 17)

Fica evidente que há a intencionalidade do apagamento da personagem feminina na construção do prato a partir das narrativas que foram escolhidas para “contar a história do Carneiro no Buraco”. Por um lado, temos uma História oficial estampada inclusive no *site* da prefeitura, por outro, a de Oliveira afirmando a participação importante para que houvesse o produto final.

Adelaide não cabe no papel de protagonista, sua participação se deu dentro de suas atribuições de mulher, esposa, irmã e cozinheira como afirma DaMatta:

Pode-se afirmar, sem correr o risco do exagero, que mesmo hoje, nesta era de transformação e mudanças rápidas, o homem é o englobador do mundo da rua, do mercado, do trabalho, da política e das leis, ao passo que a mulher engloba o mundo da casa, da família, das regras e costumes relativos à mesa e à hospitalidade. E isso se faz no simbolismo da cozinha, espaço da casa teoricamente vedado aos homens (DaMATTA, 1984, p 41)

Que o prato dito típico tenha como criadores três homens, de famílias pioneiras (e chamados também de pioneiros), faz parte da invenção dessa tradição. As relações de gênero estabelecidas na tradição inventada do prato se mantêm ainda atualmente na preparação do prato. De acordo com MARTINS (2017), que analisou a construção do prato e o desenvolvimento da festa, as tarefas da preparação da iguaria se divide por gêneros, enquanto a limpeza dos legumes e cobrir os tachos com papel alumínio até serem levados aos buracos, pertence às mulheres, a montagem dos tachos, a supervisão dos cortes, e até servir o prato, é tarefa masculina, subvertendo o lugar desses sujeitos no espaço público em relação ao lugar que ocupam no cotidiano privado.

O Carneiro no Buraco é um prato que pode ser fixado em três pontos de compreensão: Primeiramente, e talvez o mais óbvio, ele é um prato local, criado em um determinado espaço geográfico, o que lhe dá características próprias de composição e divulgação.

Em segundo lugar, é um prato regional. Os ingredientes sendo adquiridos em outros municípios próximos a Campo Mourão, como a própria carne de carneiro, o faz ter ligação direta com a região onde se localiza. Ainda, se torna regional ao impulsionar a invenção, ou

ampliação, da mesma tradição nestes municípios, uma vez que as festas locais com pratos típicos se estabeleceram em todas as cidades com compõem a COMCAM.

Por último, é um prato com aspirações globais. A receita se originou de uma apropriação de outra assistida num filme estadunidense de *far west*, portanto, possível de aquela ser repetida e adaptada aqui, e reproduzida em qualquer outro lugar. A própria elevação da festa em título de Festa Nacional do Carneiro no Buraco atende a essa globalização da receita, propondo que a mesma seja conhecida em todo território nacional e represente uma localidade.

Outro personagem que foi importante para que o prato se estabelecesse e fosse utilizado pelo poder público como típico do município foi o fotógrafo Antônio Nishimura. Nishimura mudou-se para Campo Mourão em 1966 e passou a observar o preparo e aprendendo a receita foi responsável por transportá-la do espaço privado de comemorações familiares e entre amigos, para o espaço público de divulgação e representação da localidade.

Tony, como era conhecido, foi um grande entusiasta do Carneiro no Buraco, trazendo inovações e algumas modificações no modo de fazer do prato e incluindo alguns instrumentos criados para facilitar a sua produção em massa, além de promover e divulgar o prato em viagens nacionais e internacionais, (MARTINS, 2017)

Em 1991, o prato já se consolidara como iguaria própria do município dentro de grupos locais e fora lançado oficialmente como prato típico de Campo Mourão em cerimônia pública organizada pela Boca Maldita, agremiação de amigos que se reuniam em um bar nas proximidades da praça central da cidade e com a participação de membros do poder público local que percebeu o potencial da receita. Cabe ressaltar que tais grupos eram oriundos de camadas elitistas de da cidade, tal como o próprio que o criou. A escolha da carne demonstra a classe social a que pertencem.

Sobre a elevação do prato a condição de típico e a criação da festa, Bruna Morante Lacerda Martins (2017) apresenta a fala do prefeito à época através de entrevista realizada por ela:

”Fizemos assim uma experiência de inventar um prato típico pra fazer uma festa quando foi construído o parque de exposição entendeu pra que esse parque de exposição [fosse] como uma vitrine de Campo Mourão”. (VECHI apud MARTINS, 2017, p 30)

A fala de Vechi legitima a compreensão da invenção da tradição de tipicidade do prato de carne ovina não apenas afirmar que “Fizemos assim uma experiência de inventar um prato típico”, mas também por demonstrar a vontade do poder público em legitimar a receita como prato típico para fins de produto de consumo econômico e turístico.

Neste sentido, percebemos que desde o lançamento oficial do prato como típico e considerado tradicional, o poder público, através de legislativo e executivo, buscaram que este fosse utilizado para a promoção da festa, dessa forma, o prato traz consigo a possibilidade de consumo turístico como vitrine da cidade de Campo Mourão e gerador de lucro, atendendo dessa forma a uma lógica de patrimônio voltado para o capitalismo. Portanto, é necessário compreender a lógica do patrimônio e compreender o patrimônio municipal dentro dela.

Em 2009, O Carneiro no Buraco é registrado como patrimônio cultural imaterial de Campo Mourão, o único bem municipal com registro neste sentido, através da Lei Nº 2501, de 26 de outubro de 2009, e como oficialmente prato típico através da Lei Nº 2522, de 02 de dezembro de 2009. Cabe ressaltar que, a lei que estabelece o regulamento tais processos de tombamento foi atualizada em 2008 e, portanto, no ano seguinte há o reconhecimento da iguaria dentro da perspectiva da tipicidade do município à luz da legislação recente de patrimonialização de bens materiais e imateriais da cidade.

O conceito de patrimônio é amplo e bastante discutido. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), apresenta o que é patrimônio da seguinte forma:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. (...) Enquanto o Decreto de 1937 estabelece como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”, o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico

As discussões sobre patrimonialidade no Brasil surgem na perspectiva do Estado Novo como preocupação de firmar a identidade nacional, sendo criado o próprio IPHAN ainda sobre a nomenclatura de Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Neste período, a preocupação com o levantamento de manifestações culturais possíveis de serem identificadas como patrimônios nacionais estavam ligados à materialidade dos monumentos e edificações de “pedra e cal”, como comumente conhecido estátuas e prédios de valor histórico.

A preocupação do Estado era a de unir o Brasil em uma identidade comum a todos forjado na História, numa, também, Invenção de Tradições “Isso porque toda tradição

inventada, na medida do possível, utiliza como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 2012, p 20).

Hobsbawm analisa o que ele chama de produção em massa de tradições na Europa no final do século XIX início do século XX, podemos usar a sua lente para compreender que, o Estado Novo utilizou-se da mesma estratégia (educação primária, invenção de cerimônias públicas e a produção em massa de monumentos públicos), na tentativa de “criar os brasileiros” através da cultura e história.

Nesse sentido, a visão monumentalista e desenvolvimentista elegeu a arquitetura histórica como passível de ser tombada para a construção de uma memória nacional enquadrada. Assim aconteceu com o conjunto de casarios de cidades como Ouro Preto, em Minas Gerais, marco da arquitetura colonial representativa da cultura branca e europeia, no afã de inserir o Brasil no mundo da “civilização” e “desenvolvimento”. (ROVAI, 2016, p. 240)

O Patrimônio Imaterial só ganha destaque, como já citado de fonte do próprio Instituto, no final da década de 1980, como a promulgação da Constituição Federal, mas é apenas no ano 2000 que o IPHAN dispõe do Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e estes começam a ser compreendidos, elencados e com políticas públicas de salvaguarda e é precisamente neste contexto de transformação do sentido deste tipo de patrimônio que o Carneiro no Buraco é registrado em âmbito municipal.

Como já citado anteriormente e, dentro da problemática deste prato, é importante lembrar que o mesmo foi criado no âmbito privado, por um grupo específico de sujeitos da cidade que identifica-se como pioneiros, com todas as questões que o termo e identificação social que este “título” carrega. Mais tarde, outro personagem, de posse da receita, passa a prepará-lo e divulgá-lo até sua ascensão a prato típico de Campo Mourão.

Bruna Morante (2017), chama a atenção para as características do prato e considera-o, de acordo com Maria Eunice Maciel (2004), como um prato emblemático e não apenas típico pois, este, apresenta valores exóticos e autênticos, que são utilizados para criar a identidade, ou, mostrar como esta localidade gostaria de ser lembrada e vista. Dessa forma a escolha da carne, que não é produzida na localidade, não se caracteriza em impedimento para que a receita seja significativa na representação do município pois, a tipicidade, autenticidade e o emblema dele está no saber fazer que são autênticos e exóticos.

Mas, o que nos chama a atenção é o fato de o prato falar por uma sociedade inteira, enquanto ele é muito mais representativo de um grupo que o construiu, divulgou e o consome.

A sociedade em que este elemento de identidade está inserido não participa de sua construção e quiçá de sua comensalidade anual, quando essa acontece.

No nosso terceiro capítulo trataremos sobre a percepção que os estudantes do Ensino Fundamental de Anos Iniciais possuem sobre o prato, seus ingredientes e a festa e como ele é recebido por parte da população que não foi convidada a participar de sua construção. Nesse momento é importante discutirmos como este foi utilizado por agentes sociais para alcançar seu status atual e, para isso, devemos compreender que há aqui uma guerra de narrativas para a construção da memória envolta do prato para que ele possa ser recebido como tradição.

Quando se pensa na memória construída através da narrativa oficial do surgimento do Carneiro no Buraco, vemos “Memória e patrimônio, entendidos como construções simbólicas capazes de apontar arranjos de pertencimento e de continuidade das comunidades”. (ROVAL, p 237). Os personagens elencados para serem os responsáveis pela criação do prato, três homens pioneiros, trazem o passado da história de Campo Mourão para o presente da construção do prato. Relembrar que o trio faz parte de um grupo social responsável pela construção da cidade é firmar a importância de tal grupo no passado e no presente e perpetuar sua imagem no futuro.

As Tradições, como invenções, buscam essa dinâmica da memória e da história para compor seus pilares de sustentação. Como já citado anteriormente, essas tradições buscam no passado elementos para repetições no presente e não necessariamente num passado remoto, mas em lugares possíveis de construir uma narrativa possível dessa dialética de temporalidades. Constituir patrimônios é justamente construir essa dialética.

Concordamos com MORANTE (2017), que afirma que o Carneiro no Buraco foi percebido como um possível agente monetizador, com potencial turístico de movimento econômico para a cidade. Transformá-lo em patrimônio atendia a tais necessidades. Se levarmos em conta os exercícios diversos de patrimonialização, a maior parte deles têm interesses econômicos, sobretudo turísticos, que estão acima de interesses de salvaguarda histórica ou da memória coletiva. Segundo José Newton Coelho Meneses (2016):

Há dois valores embutidos na ideia de patrimônio: o histórico e o estético. Eles são construções distintas que se mostram como ‘respeito ao passado’ (heritage, no caso inglês) ou como ‘bem de herança’ (patrimoine, no caso francês), mas que se dobram ambos à ‘comercialização universal’ do produto turístico. (MENESES, 2016, p23)

Dessa forma, todo patrimônio se torna consumível. Não nos cabe aqui julgar se tal posicionamento, sobretudo daqueles que detém o poder para classificar o que deve ou não ser

elevado à condição de patrimônio, é correto ou não. Esta é uma constatação que não diminui sua notoriedade histórica. As cidades históricas de Minas Gerais têm extrema importância histórica e cultural, assim como o Círio de Nazaré em Belém, no entanto, em ambos os casos, são produtos de consumo do turismo.

Isso não quer dizer que sempre o objetivo foi esse, e provavelmente não foi, mas, em determinada altura da aceitação e apropriação destes exemplos como patrimônios representativos de determinada localidade foi percebido, dentro da ótica capitalista de consumo, potencial turístico suficiente para tal exploração.

É, então, intrínseca a percepção do patrimônio como valoroso produto de mercado. Todas as formas de patrimonialização e venda de produtos regionais, legalizadas e buscadas intensivamente, como produtos de alimentação, por exemplo (...) São evidências materiais dessa ideia. (MENESES, 2016, p23)

O Carneiro no Buraco, prato emblemático e com uma construção emblemática, carrega o que, para Meneses (2016), são quatro forças que fomentam as preservações de bens culturais: “o respeito ao passado (dito ‘histórico), o orgulho pela herança legada por esse passado (o que torna o passado sempre presente) e a possibilidade econômica de conservação e da preservação” (p 24) e posteriormente “a necessidade de não perdermos o sentido de nossa continuidade” (idem), dessa forma, a receita, carrega os quatro elementos acima citados ao utilizar-se da figura do pioneiro na sua construção, ao mesmo tempo em que a reconstituição do prato todos os anos na festa (quando essa acontece), garante a continuidade desse passado pautado na figura desse personagem com o apelo comercial e turístico de representação do município.

O Senado Federal, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa, lançou em 2016 material intitulado de Textos Para Discussão com diversos temas de interesse público. Dentre eles, o TD 195 trata da cultura alimentar. O texto “Cultura Alimentar como Patrimônio Imaterial da Humanidade: desafios e oportunidades para a gastronomia brasileira” (2016) trata das possibilidades da alimentação e cultura alimentar ser considerada patrimônio imaterial e, assim, agente econômico:

O reconhecimento da culinária tradicional como produto cultural pode impulsionar a geração de trabalho e renda em atividades econômicas complementares, como o turismo gastronômico, porquanto muitos dos viajantes escolhem o destino de passeio com base nas opções de comida típica disponíveis. Nesse sentido, o especialista mexicano Antonio Montecinos define o conceito ora citado como “um mercado emergente e crescente de pessoas que viajam motivadas por serviços, rotas, produtos e destinos gastronômicos, principalmente complementando sua viagem com atrativos turísticos (PINTO; SIMÕES, 2016, p 05)

Tal recomendação do Senado compreende as possibilidades dos usos do Patrimônio, sobretudo o Imaterial sob a forma da Cultura Alimentar, ao encontro daquilo que acontece com o nosso objeto de estudo.

Há, assim, intensa motivação econômica pela patrimonialização de nossos bens culturais. As motivações puramente identitárias costumam ficar em segundo plano de importância, embora parta de discursos e narrativas, bem como de expectativas memorialistas e identitárias”. (MENESES, 2016, p 24)

Tais intenções de patrimonialização, de seus usos turísticos e econômicos não são, em um todo, um problema ou desvios de caráter nas manutenções de um passado histórico. O que nos causa desconforto são apagamentos históricos em detrimento de um determinado grupo social para privilegiar outro ou, ainda, a não participação da sociedade na construção e reconhecimento desse bem.

No caso do Carneiro no Buraco houve desconsideração da cultura alimentar local ao utilizar, por exemplo, carne ovina, visto que este alimento não compõe a mesa cotidiana dessa comunidade. Assim, o Carneiro não pode ser considerado, de acordo com Meneses, como um Patrimônio Vivencial (p 27) uma vez que ele não é vivenciado pela maior parte da população onde este está inserido. No capítulo seguinte apresentaremos as possibilidades do tema em sala de aula.

CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO NA SALA DE AULA

Nos capítulos anteriores discutimos a alimentação enquanto objeto e campo da História, o conceito de Cultura e Cultura Alimentar e as origens do prato típico da cidade de Campo Mourão, o Carneiro no Buraco, e o ambiente em que este está localizado, para isso buscamos discutir o conceito de Tradição Inventada (HOBSBAWM, 2012) e de Patrimônio por entendermos duplamente a receita em questão: Como Tradição Inventada, ao considerá-lo prato típico identitário de uma localidade, e patrimônio cultural imaterial devidamente reconhecido e registrado no município.

Neste capítulo, apresentaremos o produto pedagógico a ser aplicado junto a escolas municipais de Campo Mourão para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que buscamos compreender com esta pesquisa e com o produto pedagógico derivante dele é a apropriação e o conhecimento histórico de alunas e alunos sobre o prato dito típico do município.

Diversas cidades possuem pratos típicos ou festas com comensalidade. Lembro-me de festas no interior paulista em homenagem a produtos alimentícios específicos como a Festa do Pêssego na cidade de Mairinque, Festa da Uva em Jundiáí ou a Festa da Pinga em Timburi, quase como os antigos festivais de início de colheita da antiguidade, que serviam como vitrine das culturas agrícola locais. Outros exemplos seriam facilmente encontrados por todo o país.

Da mesma forma, cidades da região de Campo Mourão também possuem festas de pratos típicos como o Carneiro ao Vinho de Peabiru, Pernil à Pururuca de Farol, Perohê ao Molho (prato de origem ucraniana) de Roncador, Cabrito Apressado de Corumbataí do Sul e até o caso curioso da cidade de Araruna que já teve como prato típico o Porco na Mandioca e o Arroz Tratoreiro com tal título.

Ao definir nosso campo de aplicação da pesquisa, definimos um conteúdo disponível e previsto no Currículo da Rede Estadual do Paraná (2020) e uma faixa etária que acreditamos ser possível aplicar nosso produto,

O Currículo elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular pelo Estado do Paraná e disponibilizado para o sistema de ensino no ano de 2020, traz os objetivos de aprendizagem como ponto de partida para o planejamento do professor e para a aprendizagem do estudante. Para isso, é necessário que o professor olhe para além do conteúdo e este seja

elencado para que o aluno alcance os objetivos de aprendizagem. A grade de conteúdos que estão apresentados podem sofrer alterações para que tais objetivos sejam alcançados.

Os objetivos de Aprendizagem acima apresentados podem ser trabalhados dentro das expectativas do nosso objeto de estudo de forma significativa. Concordamos com RAMOS que diz:

O conteúdo dos currículos de História, por vezes aparentemente etéreo e distanciado do cotidiano do aluno no tempo e espaço, pode ser abordado de forma mais dinâmica como o recorte temático que privilegia a alimentação, mostrando inegáveis relações entre passado e a realidade contemporânea; permitindo visualizar, inclusive, o papel de cada um de nós como agentes ativos da história e co-responsáveis pelo futuro da humanidade. (2010, p 99)

Embora seja importante compreender que o aluno traz consigo conhecimentos advindos de sua vida em família, daquilo que recebe da mídia através de filmes, séries, novelas, etc., da literatura entre outros espaços e formas de aprendizagens não formais, e que deve-se partir destes conhecimentos prévios é inegável. No entanto, o ensino de história, sobretudo nos anos iniciais, deve ir além constatações e meros exemplos da vida cotidiana dos estudantes conforme afirma OLIVEIRA; CAIMI (2013), para que se avance no conhecimento científico e se supere o mero identificar, pesquisar ou lembrar de fatos do cotidiano e possam analisar e compreender processos históricos.

Pretendemos desenvolver como produto final um material didático para uso de alunos e professores sobre o tema proposto. Teorizaremos nosso material o desenvolvimento de uma Aula Oficina, metodologia desenvolvida por Isabel Barca (2004). Sobre a Aula Oficina, de acordo com LIMA (2018):

O aluno constrói o conhecimento histórico através da problematização do conteúdo exposto pelo professor, que, na Aula-Oficina, aparece como investigador social e organizador das atividades, o que fará dos alunos, protagonistas da aula que, com o auxílio do professor, objetiva desenvolver um pensamento crítico, buscando compreender e transformar as ideias históricas, através de um processo que passe, segundo Isabel Barca, por: uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (LIMA, 2018, p 21)

Para Barca, a aula oficina possui alguns passos, que vão, como sugere o título de seu artigo, do projeto à avaliação, que são:

Interpretação de Fontes: “ler” fontes históricas diversas - com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua

validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

Compreensão contextualizada: entender - ou procurar entender - situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com suas próprias atitudes perante o presente e à projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - o que constitui, em suma, à essência da progressão do conhecimento.

Comunicação: Expressar à sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando à diversidade de meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARCA, 2004, p 133-134)

Para tanto, é necessário compreender como se opera o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos colocamos nesse momento como estranhos à essa fase da escolarização, devido a formação da licenciatura em História, e não em pedagogia, além de nunca ter trabalhado com tais turmas. Portanto, precisamos nos situar sobre como estão organizados o currículo e os objetivos que se esperam do componente de História para os primeiros anos da educação básica.

O Ensino de História nos Anos Iniciais

Ao discutir sobre o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos colocamos em uma situação de quem olha para essa etapa da escolarização de fora. E justamente por isso, percebemos que o que apresentamos a seguir corrobora nossa posição de pesquisador e professor e esbarramos na mesma questão que percebemos em nossas pesquisas bibliográficas, a formação de professores.

O professor pesquisador que aqui escreve teve sua graduação realizada na licenciatura de História, portanto, não estando apto a trabalhar com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. O professor que geralmente leciona nesta etapa, tem sua graduação em Pedagogia, não estando apto a trabalhar com a disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sendo considerado um professor generalista, que precisa trabalhar com todos os componentes curriculares dos anos iniciais.

Para não sermos injustos e não tecer julgamentos que não nos cabe enquanto outsiders, priorizamos as análises dos documentos curriculares e regulatórios e pesquisas que buscaram discutir o papel do professor.

Chega a ser lugar comum nas pesquisas em Ensino de História apresentar a História da disciplina, ou componente curricular, demonstrando como ela surgiu e se desenvolveu no Brasil. É difícil não trazer essa discussão aqui, alicerçando a discussão no icônico Colégio Pedro II, passando pelas políticas públicas de reformas educacionais importantes e nos usos da

História ensinada por governos autoritários e ditatoriais, porém, iremos centralizar este debate a partir do período de redemocratização, buscando discutir como a História, enquanto objeto de ensino nas escolas, se desenvolveu desde então nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É sabido que a disciplina de História fora negligenciada durante as décadas de 1960 a 1980, sendo substituída por outras que legitimam a vontade do governo de disciplinar mentes. Por este motivo, as discussões surgidas com a abertura democrática pós período militar, principalmente no interior de universidades e por grupos que buscavam romper com os modelos daqueles tempos, foram responsáveis por discussões, debates e esforços que levaram a novas composições curriculares que mais tarde viriam a ser os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em meados da década de 1980, em vários estados brasileiros, foram organizadas reestruturações curriculares. Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino de História, as quais giravam, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, 14)

Como afirmado pela autora, o período de redemocratização foi marcado na educação pela criação de diversos documentos reguladores em vários Estados. Com a intenção de elaborar um currículo que fosse abrangente para todo o país. Tais documentos foram estudados, sistematizados e após muitas discussões e debates foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, também comumente conhecidos como PCNs. Muitos desses documentos elaborados pelos Estados foram incorporados aos parâmetros.

Um documento importante em âmbito estadual foi o Currículo Básico do Paraná. Este foi construído com grande participação dos professores e em 1990, no entanto, de acordo com CALDAS (2016), as gestões seguintes não deram continuidade na implementação do Currículo no Estado, porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais também sofreram muitas críticas no Estado, sendo que este também não foi adotado no Paraná (Idem).

Com os PCNS o ensino de História se torna obrigatório para todos os ciclos da educação fundamental e média. Assim, desde os últimos anos do Ensino Fundamental I, a História está presente nos currículos oficiais, em substituição aos Estudos Sociais que vigoraram até então. Os PCNS traziam como procedimento teórico metodológico a ideia da transposição didática do conhecimento histórico produzido academicamente para o contexto escolar:

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. (BRASIL, 1997, p 29)

Fruto do seu tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram importantes para que se avançasse nas discussões do Ensino de História e para que se constituíssem as bases para a formação de professores que iriam atuar nos ensinos fundamental e médio. Os PCNs de História diziam ainda:

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico

(...)os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva.

(...) O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais.

(...) O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança). (BRASIL, 1997, p 29-30)

Vemos nos PCNs a opção por romper com modelos de compreensão da História totalizantes ou sintetizantes com a opção da História Temática na construção e seleção dos conteúdos para serem utilizados pelo professor em sala de aula. No Ciclo I, equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que vai do primeiro ao quinto ano, o documento propõe a leitura de fontes históricas orais e iconográficas para o desenvolvimento do eixo temático de História Local e do Cotidiano.

Diversos Estados construíram seus documentos curriculares, propostas e diretrizes após a criação do Parâmetros Curriculares Nacionais, é o caso do Paraná que, entre os anos de 2004 e 2006, elaborou as Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais e, em 2010 foram publicadas as DCOEs do Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Segundo o documento, no componente de História:

Sabemos, atualmente, que para discutir ensino de História nos anos iniciais é necessário considerar o contexto social no qual a criança está inserida. É por esse motivo que tal empreitada se reveste de grande dificuldade. No entanto, poder apontar,

experimental e refletir sobre essa dificuldade é um avanço significativo, considerando o histórico dessa disciplina. (PARANÁ, 2010, p 120)

A famosa citação de Caimi (2009, p.71), que para ensinar História a João é preciso entender além de História, também de João, está ligada ao que o documento diz sobre compreender o contexto da criança para poder ensinar-lhes.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para o componente de História trazem como procedimento teórico-metodológico para o ensino da disciplina a compreensão da Consciência Histórica cunhada por Jörn Rüsen, esta concepção também está presente no que diz respeito aos anos iniciais,

Sandra Regina Ferreira de Oliveira, autora das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais para o componente de História, afirma que “A finalidade última do ensino de história com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ser o desenvolvimento do pensamento histórico”. (PARANÁ, 2010, p 124).

Cassemiro (2020), em sua pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História, analisou quatro diferentes obras que tratavam do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Para diversificar a análise, selecionamos trabalhos de modalidades distintas: duas teses de doutorado, dois artigos e um livro. Apesar da diversidade inerente a cada um, eles convergem, de formas diferentes, para o mesmo ponto, que é, não por acaso, o mesmo percebido por nós em nossa prática docente: a carência de uma formação continuada para professores e professoras atuarem em aulas de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. (CASSEMIRO, 2020, p 23)

Percebemos que, de acordo com a autora, um ponto frequente em pesquisas que tratam dos Anos Iniciais e que trabalham diretamente com professores, é a dificuldade advinda da própria formação. O Professor que comumente leciona nesta fase, são oriundos da graduação em Pedagogia. Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior para este curso defina carga horária para disciplinas que tratem do Ensino de História, esta ainda é insuficiente e não preparam o professor para atuar com o componente curricular de História.

Cassemiro (2020) chegou a conclusão que:

Professoras alfabetizadoras, que estão em sala de aula, sabem da enorme quantidade de desafios a serem superados com seus alunos e alunas, mas suas preocupações didáticas e formativas ainda são o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Desta forma, o ensino de História é deixado para os momentos próximos das avaliações, quando não é posto de lado. As pesquisas aqui descritas no capítulo 1 demonstraram ser essa a realidade brasileira, isto é, a persistência de uma carência na formação continuada para professores e professoras desta etapa da escolarização básica. Essa

carência faz com que eles e elas reproduzam suas experiências pessoais nas aulas de Histórias, essas muitas vezes aprendidas anteriormente à sua entrada na Universidade, como afirmou Tardif (2008). Tal fato os leva a dar aulas de História para as crianças esvaziadas de significado para suas aprendizagens

Os documentos curriculares servem, também, para a criação de políticas públicas, organização dos cursos superiores de formação inicial de professores e para a própria prática docente em sala de aula, por isso a importância de se conhecê-los e conhecer sua origem e construção.

Dessa forma, Orientações do Estado do Paraná traziam como procedimento teórico-metodológico:

Como base à epistemologia da História, entendida como as formas de investigação que tornam um estudo histórico diferente de outras abordagens do conhecimento. Para isso, considera-se fundamental que na proposta metodológica estejam contemplados: o trabalho com as fontes, não como “ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso, (...) mas como ponto de partida para a prática do ensino da História” (SCHMIDTE CAINELLI, 2004, p. 95); a constante relação entre o passado e o presente, condição teórica elementar para o estudo da História, não no sentido de constatação de “como era” e “como é”, mas no intuito de analisar os porquês das permanências e transformações; e o trabalho com as diferentes temporalidades. (PARANÁ, 2010, p 124)

Aqui temos a reflexão do conhecimento histórico como importante aporte para a aprendizagem histórica, através do trabalho com as fontes, a inter-relação entre o presente e o passado e o estudo das temporalidades como a base para se ensinar História para crianças.

Talvez, um dos maiores desafios para ensinar história nos anos iniciais seja o próprio papel do professor dos anos iniciais, que compreende a alfabetização desassociada das aprendizagens de outros componentes que não da língua portuguesa. Sandra Regina Ferreira de Oliveira demonstra que o trabalho com fontes históricas pode ser uma possibilidade para mudar este caminho:

Para realizar esse trabalho com as fontes é necessário ir além da observação, com questões como: quem fez? Para que fez? Como se usava? O que esse objeto significava para as pessoas que o utilizavam? Da mesma forma, é importante incentivar os alunos a elaborarem suas questões e ouvir os argumentos que utilizam para justificar as mesmas. Tal perspectiva pressupõe um trabalho em sala de aula baseado no diálogo. Esse diálogo é a base para a construção de narrativas. Essas narrativas, nos anos iniciais, podem ser socializadas de diferentes formas e graus de complexidade: na oralidade, nos desenhos, nas dramatizações e, conforme forem dominando o processo de escrita, podem construir textos.

Podemos encarar este excerto do documento orientador como a possibilidade de se trabalhar com a Alfabetização Histórica ou Literacia Histórica. O termo *Literacy* advindo das

pesquisas de Peter Lee foi traduzido para o português lusitano e é também utilizado nas pesquisas brasileiras como *Literacia*.

Este procedimento teórico metodológico seria o ato de alfabetizar através do ensino da História, construindo o conhecimento histórico desde os anos iniciais, indo além de metodologias tradicionais, como “pintar caravelas para comemorar o ‘Descobrimento do Brasil’, enfeitar-se com cocar e tinta no rosto para celebrar o ‘Dia do Índio’ ou até mesmo confeccionar uma espada de jornal para festejar a ‘Independência do Brasil’” (SILVA, 2012, p02)

Assim como afirma Barca (2006),

Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra (BARCA, 2006, p 95).

Lembra-nos o que afirma Paulo Freire no texto “A Importância do Ato de Ler” (1982), ao afirmar que a criança antes de aprender a ler a palavra, aprende a ler o mundo a sua volta, lê a fruta manga, e seu estágio bom para o consumo antes de aprender a escrever e ler a palavra manga.

Da mesma forma, o conhecimento histórico não é algo que se constrói apenas nas salas de aula, todo sujeito carrega consigo conhecimentos prévios sobre conteúdos próprios do Ensino de História que tem contato através de músicas, desenhos, imagens entre outros.

Dessa forma, utilizar a leitura e análise de fontes históricas abordando as construção de narrativas através de diferentes linguagens como a imagética, escrita e oral, por parte dos alunos, é uma possibilidade de ir além das aulas de língua portuguesa para o processo de letramento pois “Essa prática pedagógica não desconsidera a importância do sujeito de se apropriar criticamente do ato de ler e escrever, mas que seja dialogado com a aprendizagem histórica” (SILVA, 2012, p 08), trazendo ainda mais significado à vida prática na História.

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum curricular, documento que, como o nome sugere, serve de base para a construção de documentos curriculares, propostas e diretrizes para Estados e municípios com sistema próprios de ensino. Dessa forma, em dezembro de 2018, foi aprovado pela deliberação nº 03/18 do Conselho Estadual de Educação, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações para o Ensino Fundamental – Anos

Iniciais e Finais, documento ainda em discussão para se consolidar enquanto currículo da rede estadual do Estado.

Indo ao encontro com o discutido acima, o documento apresenta:

Desenvolvido Lee (2006), referindo-se ao processo de alfabetização histórica como algo presente desde os anos iniciais da formação escolar, o qual propicia, em diferentes perspectivas, o desenvolvimento da capacidade de ler mundo em que nos inserimos a partir de situações concretas do passado que oportunizam a compreensão do mesmo em tempo presente. Para isso, o autor evidencia a importância de objetos, lugares e narrativas que permitam a materialização do passado no tempo presente, possibilitando aos estudantes que se remetam a diferentes temporalidades e contextos históricos. (PARANÁ, 2019)

O Referencial Curricular do Paraná caminha na mesma direção que as Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado já apontavam em 2006 no que diz respeito ao procedimento teórico metodológico da Consciência Histórica, apontando para os anos iniciais a importância do trabalho com as fontes históricas no desenvolvimento da aprendizagem em História e aliado com o que define a Base Nacional Comum Curricular sobre o trabalho com as fontes históricas para o procedimento de análise a partir de procedimentos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

Diferente do documento curricular anterior, o Referencial, além de trazer aportes teóricos e metodológicos, apresenta também propostas de conteúdos para todos os anos de escolarização organizados em Unidade Temática (conteúdos da mesma temática reunidos em blocos), Objetos do Conhecimento (são os conteúdos desdobrados da Unidade Temática) e Objetivos de Aprendizagem (o que se espera que o estudante se aproprie a partir do desenvolvimento dos objetos do conhecimento). Estes são os mesmos dispostos na Base Nacional Comum Curricular, com a inserção de alguns objetivos específicos para a realidade estadual.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida. (BRASIL, 2018, p 404)

Os documentos vigentes apresentam a perspectiva de que se compreende como necessário no Ensino de História e a formação integral do sujeito. Compreender como

chegamos nestas atuais propostas é importante para definirmos a proposta de produto pedagógico a ser desenvolvido nesta pesquisa.

Em pesquisa anterior (CAETANO, 2018), ao analisar a apropriação por parte de professores de História do Estado de São Paulo Currículo do Estado e do material didático criado e disponibilizado pela Secretaria da Educação, pudemos concluir que o documento do Currículo em si, pouco influencia no trabalho docente e sala de aula, sendo que o material e livro didático está mais no centro da ação do professor, portanto, é importante discutirmos este importante documento e ferramenta da educação.

Material didático e o Ensino de História

Constatou que muitos dos professores, que atuavam com essa faixa etária, tinham formação em Pedagogia, poucos tinham feito algum curso de pós-graduação, a maioria já estava há mais de cinco anos em sala de aula como professores, seguiam as propostas contidas nos livros didáticos para ministrarem as aulas de História e, quando a escola não tinha livro, os professores copiavam de um ou vários livros o conteúdo ensinado às crianças. (CASSEMIRO, 2020, p 26)

A afirmação de Flavia Izabel Keske Cassemiro é da análise que ela faz do livro “O Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, de Silma Carmo Nunes. O livro didático é muito mais do que um material de uso do professor e do aluno, ele faz partedo que Cuesta Fernández chama de Textos Visíveis do Ensino de História (FERNANDEZ, 1998), e como texto visível ele é um artefato passível de ser analisado, estudado e usado comofonte e objeto de pesquisa.

Descrever o que é efetivamente um livro didático não é tarefa fácil, Freitas (2010) define da seguinte forma, e que nos parece apropriado:

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo, predominantemente, alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático. (FREITAS, 2010, p 242)

Segundo Eri Cavalcanti “Há um relativo consenso entre os especialistas que o livro didático continua sendo uma poderosa ferramenta de trabalho no exercício docente dos profissionais que atuam na educação básica” (CAVALCANTI, 2021, p 85), poderosa ferramenta e muitas vezes a única utilizada pelo professor.

Mais que um guia, o material didático é apoio, um mapa e para muitos, um lugar de onde se sai no início do ano e se chega no final. Por isso esse material é tão importante. Cabe

dizer aqui, que não é por isso que ele seja ruim, ou deva ser desconsiderado ou desmerecido, pelo contrário, todo material didático é pensado, escrito e produzido para atender ao seu objetivo de aprendizagem, justamente por isso que aqui iremos propor um produto como este. No entanto, como todo o processo educacional, ele não é neutro e atende, também, a interesses externos ao da escola e do professor.

Segundo MORENO (2013):

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes. Apesar de alguns movimentos anteriores, no Brasil, é nos finais da década de 1970 e, especialmente, no início dos anos 1980 que temos a publicação de obras de maior impacto que se dedicaram à análise de conteúdo dos manuais didáticos. (MORENO, 2013, p 40)

Talvez, até então, o material didático não tenha sido percebido por pesquisadores da área da História por ser compreendido como um documento menor, ou de menor importância, no entanto, podemos afirmar que o livro didático é fonte histórica, é documento, é material e objeto de estudo.

As novas políticas públicas, que deram maior visibilidade ao livro didático, eo próprio amadurecimento e expansão dos programas de pós-graduação fizeram com que a produção acadêmica sobre os livros escolares se multiplicasse na última década. Uma metodologia mais complexa, para a qual convergiram a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar, começou a se desenvolver, trazendo novos desafios aos pesquisadores (MORENO, 2013 p 42)

Jörn Jüsen possui um artigo em que apresenta o que, para ele, seria um livro didático ideal. Não entraremos no mérito se existe ou não um material que podemos considerar como ideal, mas, seguindo as ideias do autor, podemos compreender quais os elementos essenciais para que o livro possa se aproximar desse adjetivo, inclusive sobre como um professor poderia escolhê-lo.

Como afirma o autor, o livro didático é um produto de seu tempo e reflete a cultura da sociedade no momento em que é construído, indo mais adiante, reflete sobre a cultura escolar própria das políticas públicas em que está inserido. Assim, um livro das décadas de 1960, 1970, trará as características de um governo militar. Um livro da segunda década dos anos 2000, mostrará as mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular. Por ser produto do seu tempo, as questões políticas estão entrelaçadas em sua produção e escrita.

Para Moreno (2013)

É possível vislumbrar o entendimento do material didático como forma de controle da escolarização pelo Estado, já no século XVIII, na proposta de contorce para a instrução pública francesa, na qual se ressaltava o papeldos livros adotados coletivamente na garantia da diminuição das diferenças nas práticas escolares. (p. 39)

Ainda nesse sentido, analisar séries da mesma coleção de um livro em editais diferentes do Plano Nacional do Livro Didático, por exemplo, pode mostrar um outro elemento que o historiador alemão aponta: o paralelo entre academia e escola. Para ele, os historiadores não devem demorar para que as discussões construídas e “descobertas” na academia chegue aos livros didáticos.

Mas, é na estrutura do material que o texto de Rüsen mais nos chama a atenção. Nesta apresentação de elementos importantes para um livro com fins didáticos que o autor demonstra o que será um “livro didático ideal”, de acordo com as contribuições da Consciência Histórica. A saber:

Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme experiência. (RÜSEN, 2011, p 112)

No texto em discussão, Jörn Rüsen apresenta três objetivos da aprendizagem histórica, sendo eles o objetivo empírico, baseado na *competência perceptiva ou embasada na experiência*; objetivo teórico, percebido pela *competência interpretativa*; objetivo prático, na *competência de orientação*. (RÜSEN, 2011, p 114)

Cada um desses objetivos, desdobrados em competências próprias da aprendizagem histórica, são discutidos em elementos importantes para os materiais didáticos: Aspectos da utilidade para o ensino prático e utilidade para orientação histórica, que compreendemos como do objetivo prático; Utilidade para percepção histórica, percebidos aqui como próprio do objetivo empírico; Utilidade para interpretação histórica, objetivoteórico.

Segundo as orientações da Teoria da História de Jörn Rüsen, na elaboração de um livro didático devem ser cumpridas as seguintes condições: 1. Utilidade para o ensino prático - formato claro, estrutura didática, relação eficaz com o aluno e relação com a sala de aula; 2. Utilidade para a percepção histórica - apresentação dos materiais, pluridimensionalidade dos conteúdos, pluriperspectividade da apresentação histórica; 3. Utilidade para a interpretação histórica - relação com os princípios da ciência histórica, exercício das capacidades metodológicas, ilustração do caráter de processo e inteligibilidade do texto; 4. Utilidade para a orientação histórica - reflexão sobre

identidade, formação de um juízo histórico, referência ao presente. (RÜSEN apud FREITAS, 2010, p 243)

A complexidade de se chegar a um material dito ideal, ainda que se siga este guia, está na construção do próprio livro, uma vez que este é sempre uma coautoria. Nenhum livro é escrito apenas pelo sujeito cujo nome aparece na capa. Divide-se os créditos com quem faz a sua diagramação, a ilustração, a edição, as artes de capa, além das obrigações estatais exigidas para sua produção que implicará em sua publicação e distribuição ou não.

Além disso, deve-se levar em conta o público para quem é produzido, o que também impacta nos textos utilizados, nas imagens e fontes escolhidas para análise e/ou apenas ilustração.

O quadro abaixo apresenta as discussões realizadas por MORENO em sua pesquisa e foi intitulado pelo autor como “Campo de forças que envolvem a produção, circulação e consumo de livros didáticos”. (2012, p. 49).



Figura 3: Campos de forças que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos. IN MORENO, 2013, p 49

Ida Hammerschmitt (2010), no mesmo caminho aponta para as questões externas que permeiam o currículo e o que dele se desprende, como os materiais didáticos, porexemplo, e afirma:

No caso particular do currículo escolar, por exemplo, a seleção dos conhecimentos e valores a serem transmitidos às novas gerações também sofre e traduz uma pressão de diferentes tipos de interesses e de grupos sociais. Desta forma há interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que se expressam no espaço escolar, por meio do currículo e dos artefatos a ele relacionados – como programas e manuais escolares – bem como por meio das práticas que configuram os processos escolares. (HAMMERSCHMITT, 2010, p 15)

Atualmente, só para exemplificar, o Estado do Paraná adota um modelo de escolha de um único livro didático para todas as escolas e colégios da sua rede, sob a justificativa econômica e de organização do processo de adoção ao PNLD e de unificação do currículo.

Podemos então afirmar que sendo o livro didático fruto de um currículo ou proposta curricular repletas de interesses e intenções e, ainda, sendo um produto de mercado, sua construção, divulgação e adoção são mediadas, ainda que seus autores muitas vezes não tenham a mesma linha teórica e metodológica para o espaço onde será utilizado. Indo mais além, o autor pouco tem de controle sobre a sua produção e circulação.

A autora ainda continua:

Dessa forma, o livro didático pode ser definido como um desses materiais em torno do qual se organiza o ensino. De forma semelhante ao que ocorre com o currículo, o conhecimento veiculado nos livros didáticos também não pode ser compreendido de forma ingênua. Produto de uma seleção cultural que define os objetivos e conteúdos para o ensino, o conhecimento que os livros apresentam mantém relação com os currículos e programas oficiais e, portanto, expressam escolhas que vão além dos programas feitos pelas escolas e professores e das opções dos autores que entregam suas obras a editoras, para a produção e comercialização. (p. 20)

Diferentemente do que acontece hoje, até o 2019 cada escola e colégio do Estado do Paraná poderia adotar um livro diferente, nas redes municipais a utilização de um único livro é comum, isso quando é utilizado os livros didáticos do PNLD. A opção por apostilas de grandes grupos parece ser uma opção mais prática.

Embora não queiramos discorrer sobre a História do Livro Didático ou até mesmo fazer uma grande análise dele como elemento da cultura escolar, é importante definir em que compreensão do material didático esta pesquisa se apoia. Nossa compreensão é que esse artefato é a principal fonte para o professor e seus alunos em sala de aula e que este nem sempre é próprio para as especificidades a que se destina, uma vez que ele (o livro didático) é pensado

para uma ampla distribuição de grandes redes e não para regiões específicas, o que é uma problemática e um “vício” para FREITAS (2010)

O maior vício de um livro didático é o de não utilizar, respeitar, aproximar-se, atingir a realidade do aluno [...]. Professores estranham a distância entre as imagens acéticas dos livros didáticos e a dureza da realidade que circunda a escola. Outros problemas apontados são as formas longas ou resumidas dos textos, o conteúdo incompleto e os frequentes erros factuais (2010, p 243)

Dessa forma, propor um livro didático com a temática específica regional e local é importante para que se possa ocupar uma lacuna comercial justamente pelo fato de autores e, principalmente, editoras deixarem apresentamos a seguir a proposta de produto para essa pesquisa.

Um Livro Didático ainda não ideal, mas necessário: A História da Alimentação através da Tradição Inventada do Carneiro no Buraco

Em primeiro lugar, o livro didático é reconhecível porque materializa a disciplina escolar. Embora alguns especialistas afirmem que o livro didático existe desde a invenção da imprensa ou ainda que teve o seu nascedouro nos séculos XVII ou XVIII, o artefato está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares. No caso brasileiro, há livros didáticos de História desde que a disciplina História foi constituída nos ensinamentos secundários e elementar, ou seja, desde o início do século XIX (p 240)

Portanto, temos claro que o que propomos aqui como produto desta pesquisa, está ancorado em pesquisas e materiais anteriormente produzidos e a partir das discussões aqui anteriormente elencadas em Freitas (2010), Rüsen (2011), Moreno (2012), Cassemiro (2020), Cavalcanti (2021) entre outros. Além disso, metodologicamente utilizaremos a proposta da Aula Oficina de Barca (2004) e a Unidade Temática Investigativa Fernandes (2007).

De acordo com Fernandes, em 2003 a Professora Isabel Barca ministrou um seminário sobre Ensino de História coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná. Do seminário surgiu o artigo “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação” (2004), onde Barca apresenta a proposição do procedimento metodológico que dá nome ao texto. Em ambos a professora da Universidade do Minho apresentou as diferenças entre uma aula colóquio e a aula conferência em contraposição a aula oficina.

A abertura do artigo nos provoca: “Se encararmos o ensino ao nível do senso comum, qualquer improvisado poderá servir o objetivo de captar o interesse superficial dos alunos, desde que isso seja feito com ‘arte’”. (BARCA, 2004, p 131) Dessa forma, ela critica as proposições tradicionais pautadas na figura do professor como detentor do conhecimento e do aluno como

mero receptor ou também dos modelos pautados em usos de tecnologias como estratégias e recursos e que coloca o aluno como “objeto de formação a ser motivado”. (p. 132).

Sendo assim, na Aula Oficina:

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p 132)

O modelo propõe que o professor compreenda mais que o conhecimento prévio dos alunos, mas que o leve em consideração na preparação e desenvolvimento de suas aulas. Dessa forma, mais que saber o que estudantes conhecem sobre o tema a ser estudado, é necessário compreender o que este conhecimento prévio quer dizer e como ele foi construído para a partir de aí poder “Projetar uma aula de História”.

Projetar significa olhar adiante, direcionar à frente e pensar nos objetivos que se quer alcançar. O subtítulo do texto também nos leva à reflexão do que é preciso em uma aula de História que se pretende colocar o estudante e professor como agentes sociais. Para isso é preciso: I Interpretação de fontes; II Compreensão contextualizada; III Comunicação.

<p>I- Interpretação de fontes históricas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura de fontes diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; -o cruzamento de fontes, nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; -a seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. <p>II- Compreensão contextualizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> -entender ou tentar entender, situações humanas e sociais em tempos e espaços diversos; -relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes em relação ao presente e a projeção do futuro; -levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui em suma a essência da progressão do conhecimento. <p>III- Comunicação</p> <p>Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação. (BARCA, 2004, p.21).</p>

Tabela 3: Elementos da aula Oficina de acordo com BARCA (2004)

De acordo com OLIVEIRA (2016):

Segundo Fernandes (2007) a Unidade Temática Investigativa é um processo composto pelos seguintes elementos: investigação dos conhecimentos prévios ou tácitos que os alunos têm acerca de algum assunto histórico que o professor pretende abordar; categorização, feita pelo docente, das ideias que os alunos possuem sobre o tema; comunicação, que é a etapa em que o jovem (FRONZA, 2007; 2012) expressa suas interpretações e compreensões referentes ao conteúdo trabalhado; e por fim a metacognição, fase na qual o professor verifica o que os alunos aprenderam com o conteúdo desenvolvido. Em meu entender, ao final de todas essas fases, o professor se torna um investigador de seus alunos, de si mesmo, e de sua própria prática cotidiana (OLIVEIRA, 2016, p 13)

Assim, a Unidade Temática Investigativa deriva-se da Aula Oficina avançando em alguns pontos importantes que Lindamir Zeglin Fernandes apresenta na sua pesquisa de Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) com a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt (2007). Fernandes apresenta *ênfases*, que são derivativas das fases de BARCA, dessa forma, a primeira é a escolha da temática a partir do planejamento do Professor e da Diretriz Curricular, hoje adotaremos o Currículo da Rede do Estado do Paraná.

Para a composição do livro didático usaremos a Unidade Temática “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”. Como apresentado no quadro organizador do Currículo:

HISTÓRIA – 3.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	TRIMESTRE
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	PR.EF03HI01.s.3.01	Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.	Formação histórica e populacional da cidade.	1º
		PR.EF03HI01.d.3.02	Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade.		
		PR.EF03HI01.d.3.03	Conhecer grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra.		
		PR.EF03HI01.d.3.04	Conhecer, comparar e respeitar as comunidades indígenas do passado e do presente, as formas de trabalho desenvolvidas, seus costumes e relações sociais.	Acontecimentos e marcadores temporais no estudo da cidade.	
		PR.EF03HI01.d.3.05	Identificar e utilizar marcadores temporais e noções de anterioridade e posterioridade, ordenação, sucessão e simultaneidade.		
		PR.EF03HI02.s.3.06	Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.		
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	PR.EF03HI02.d.3.07	Conhecer a história do município, identificando as transformações que ocorreram nos últimos tempos.	Narrativas históricas sobre a cidade.	
		PR.EF03HI03.s.3.08	Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.		
		PR.EF03HI03.d.3.09	Conhecer e/ou elaborar narrativas orais, escritas e/ou visuais sobre aspectos do município (população, economia, emancipação política, manifestações sociais e culturais, urbanização, educação, lazer e saúde, entre outros).		

HISTÓRIA – 3.º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CÓDIGO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	TRIMESTRE
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	PR.EF03HI04.s.3.10	Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.	Memória e patrimônio histórico e cultural da cidade.	2º
		PR.EF03HI04.d.3.11	Entender o conceito de patrimônio relacionando à ideia de pertencimento, valorização e preservação da memória do município.		
		PR.EF03HI04.d.3.12	Conhecer, explorar e sistematizar pontos do município e/ou lugares de memória, coletando dados e cuidando dos mesmos.		
		PR.EF03HI05.s.3.13	Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.		
		PR.EF03HI05.d.3.14	Conhecer o significado e a origem de festas e/ou comemorações e sua relação com a preservação da memória.		
		PR.EF03HI06.s.3.15	Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.		
		PR.EF03HI06.d.3.16	Conhecer os símbolos municipais relacionando-os à história do município.		
	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.	PR.EF03HI07.s.3.17	Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.	População e diversidade cultural local.	
PR.EF03HI07.d.3.18	Conhecer os diferentes grupos que constituíram a população, a cultura e o espaço local.				

Tabela 4: Quadro Organizador do Componente História para o Terceiro Ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais IN: Currículo da Rede Estadual do Paraná. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020

A segunda ênfase é o momento em que o Professor sugere as perguntas para compreender o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao tema que será estudado. De acordo com Fernandes (2007):

Outra consideração apreendida, tendo como referência as experiências realizadas pelo grupo, em sala de aula, foi quanto ao momento pós- categorização. As práticas têm apontado para a importância de se fazer a problematização junto aos alunos, de preferência mostrando a tabulação para que eles se identifiquem e se localizem nas suas respostas. Acredita-se que esse momento é imprescindível para que se dê um início de conflito cognitivo quando o aluno começa a confrontar as várias interpretações dadas por ele e seus colegas à temática que será estudada. No decorrer do processo, essas interpretações serão confrontadas com documentos históricos, narrativa do livro didático e outras possibilidades. Se o professor “pular” essa fase, não dando oportunidade ao aluno em pensar a sua resposta, pode comprometer o resultado da aprendizagem. (FERNANDES, 2007, p 08)

Aqui o professor passa a trabalhar com a investigação do conhecimento do estudante e a confrontá-lo junto a eles, afinal, de onde surgiram os conhecimentos das crianças? Nenhum aluno vem para a sala de aula vazio ou como uma “cera mole”, e os conhecimentos derivam de diversas fontes diferentes como livros, filmes, programas de TV ou até mesmo desenhos. Apenas as leituras das respostas podem não preencher os espaços entre o conhecimento advindo dos estudantes e de onde surgem. Essa ênfase é “a problematização junto aos alunos” (p 09).

A ênfase seguinte é “comunicação como o processo mais formal de avaliação” (p 09). Neste ponto o aluno demonstra a sua aprendizagem através de um instrumento avaliativos que sugere-se que o aluno desenvolva algo, produza e não apenas responda à questões num instrumento avaliativo mais clássico comumente chamado de prova.

Em continuação “Na quinta ênfase: perguntas para captar a verbalização do aluno quanto à consciência histórica” (p. 09). É importante, portanto, a aplicação de um instrumento de metacognição, ou seja, um instrumento de aprendizagem que seja possível que o estudante e o professor possam compreender como a aprendizagem acontece e qual a função na vida prática do estudante, para tanto questões que a autora propõe como “O que este conteúdo lhe ensina para o seu presente?” e “O que este conteúdo lhe ensina para o seu futuro?” (p. 09).

A metacognição aqui apresentada como elemento para que o professor investigue como seus alunos aprendem e apresentam sua aprendizagem prática, investigue a compreensão da História das crianças, investigue, inclusive, a sua consciência histórica além das dos seus educandos.

As respostas sobre “O que este conteúdo lhe ensina para o seu futuro? ”, pode surpreender como vir com um curto e sonoro “nada”, o que também indica que o conteúdo não teve a apreensão necessária ou a que o professor esperava, cabe também investigação.

Em síntese:

Dessa maneira, as práticas a partir do texto fundador da Aula Oficina têm mostrado indicativos que permitem algumas ênfases que já foram apontadas. Ademais existem diferenças na organização de ensino entre Portugal e Brasil. Para mencionar apenas uma, a hora-aula no Paraná tem a duração de 50 minutos, enquanto em Portugal, os “blocos” de aulas envolvem um tempo maior. Portanto, entende-se que o processo envolve um número maior de aulas, desde o planejamento da investigação inicial até a meta cognição, enfatizando o trabalho do professor como pesquisador. Nesse sentido, as considerações apontadas justificam a denominação unidade temática investigativa.

Apresentamos, portanto, o produto derivado desta pesquisa a partir do suporte teórico metodológico aqui apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa surge de um questionamento ou inquietação do próprio pesquisador que o postula em forma de dúvida. No caso da nossa pesquisa apresentada aqui, não foi diferente.

Ao me mudar para a cidade de Campo Mourão em 2015 tive conhecimento da Festa Internacional do Carneiro no Buraco, comemoração em que era servido o prato de mesmo nome e que aconteceu em julho daquele ano. Naquele momento o que me chamou a atenção foi que uma cidade relativamente jovem possuía um prato com tal qualificação, e ainda, uma iguaria feita com um ingrediente não muito comum e acessível como a carne ovina.

Mais tarde, conversando com colegas residentes do município, tive os primeiros contatos com a História do prato, e outro ponto me intrigou: o fato de poucos gostarem ou até mesmo terem provado a preparação em questão, e que alguns sequer costumavam participar da festa anual.

Somou-se a isso o fato das cidades vizinhas à Campo Mourão também terem seus pratos típicos como cópias do que acontecia no município.

Parte do meu desconforto se deu justamente pela pouca compreensão da História da cidade e de sua iguaria, além de poucos estudos realizados no campo da História da Alimentação. A partir daí uma questão balizou aquilo que gostaria de pesquisar: Como uma cidade de colonização tão recente poderia ter como típico um prato tão pouco prestigiado pelos munícipes e apresentado ao público apenas uma vez ao ano?

De acordo com MACIEL; MOREIRA apud MARTINS: O prato típico nem sempre é o mais comido diariamente por um grupo, ou em uma região, mas é selecionado como emblema alimentar e representa o modo como as pessoas gostariam de ser reconhecidas(2017, p35).

Dessa forma, o Carneiro no Buraco poderia ser incluído na categoria de típico uma vez que “representa o modo como as pessoas gostariam de ser reconhecidas”. No entanto, uma outra problemática surge, pois, o prato representa apenas o modo como determinados grupos sociais de Campo Mourão gostariam de ser reconhecidos e, claramente, não representa a vontade da maioria.

Portanto, consideramos em nossa pesquisa que o prato é um emblema da cidade criado por uma elite que teve as condições de elevar uma preparação privada ao patamar de representante de toda uma localidade, assim como afirma Bruna Martins:

Ao vincular a iguaria à realização de uma festa específica, o poder público, adjunto com grupos locais, organizaram-se em um círculo de poder políticos, econômicos e turísticos. Desta maneira, compreendemos a festa do Carneiro no Buraco como uma manifestação cultural que envolve distintos sujeitos, cujo intuito é celebrar seus interesses em torno de um prato gastronômico, que causa polêmicas em torno da própria escolha da carne de carneiro (MARTINS, 2017, p 35).

Nossas discussões a respeito da construção, divulgação e apropriação do prato, enquanto representativo de sua localidade, levaram à conclusão de que este se insere na categoria de Tradição Inventada (HOBSBAWM, 2018) devido às suas características uma vez que: Elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referências a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. (p. 08)

Ao pesquisarmos sobre a Alimentação enquanto objeto de estudo da História, pudemos compreender este elemento como importante temática para o Ensino de História, sobretudo no que se propõe os documentos curriculares vigentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, percebeu-se uma carência de materiais que possam auxiliar professores e alunos a estudarem sobre. Dessa forma a opção por se criar um material didático possível de ser facilmente replicado para que seja usado em sala de aula nos pareceu o mais pertinente como Produto Pedagógico dessa pesquisa.

Ao irmos para a sala de aula pudemos, através de um questionário piloto aplicado a estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, que a apropriação e conhecimento da História e representação do prato era limitada. A festividade funciona como espaço de diversão e distração das crianças com seus responsáveis sendo que a aquisição do prato é ínfima e de pouco agrado ao paladar das crianças. Alguns sequer tinham ido alguma vez à festa.

Tal como Eri Cavalcanti (2021) e Moreno (2013) afirmam, concordamos que o livro didático é o mais acessível e importante suporte do professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser analisado, criticado e estudado com atenção por historiadores.

Ao propormos este tipo de produto, não temos a ambição, obviamente, de cessar qualquer dificuldade encontrada por professores para trabalhar o tema na escola, mas poder apresentar uma opção viável para que lhes sirvam como suporte para pesquisas de outras fontes e materiais.

Por último, nos colocamos como estrangeiros no campo do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em que aqui pisamos, uma vez que nossa formação inicial não está ligada

a esta etapa da escolarização. Assim sendo, não nos cabe tecer julgamentos ou conclusões sobre os profissionais que atuam com os pequenos, mas olhar com olhos de pesquisador através dos documentos que temos à disposição para compreender o Ensino de História para este período.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com a temática da História da Alimentação e com o campo do Ensino de História e possa levar a outras considerações e pesquisas capazes de levantar novos debates, que nunca devem terminar com respostas, mas com novas questões.

REFERÊNCIAS

- ALGRANTI, Leila Mezan. Alimentação e cultura material no Rio de Janeiro dos vice-reis: diversidade de fontes e possibilidades de abordagens. **Varia História**, [S.L.], v. 32, n. 58, p. 21-51, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752016000100003>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- Amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014. 362p.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH-RIO, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee**. Rio de Janeiro: Anpuh Rio, 2014. p. 1-10.
- BAO, Carlos Eduardo. **O discurso do “pioneiro colonizador” como elitismo cultural na cidade de Toledo/PR**. Em Tese (FLORIANÓPOLIS), v. 14, p. 140-156, 2017
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 –144.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 93-112, jan. 2006.
- BARROS, José D’Assunção. **Cidade e história**. Petrópolis: vozes, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.
- BONAFÉ, Jaume Martínez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013. p. 442-458.
- BORREGO, Maria Aparecida de Menezes. Artefatos e práticas sociais em torno das refeições (São Paulo, séculos XVIII e XIX). **Varia História**, [S.L.], v. 32, n. 58, p. 101-137, abr. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752016000100006>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, secretaria de educação fundamental. Brasília, 1997
- BRASIL. Iphan. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio Cultural**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Anpuh, 2009. p. 1-10.

CALDAS, Luiz Américo Meneses. **Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: ciências (2004-2008)**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Uepg, Ponta Grossa, 2016.

CAMPO MOURÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO. (Org.). Disponível em: <https://campomourao.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/6>. Acesso em: 08 jun. 2019.

CARNEIRO, Henrique Soares. **Comida e sociedade: uma história da alimentação**. [S.l: s.n.], 2003. Carneiro, H. S. (2003).

CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação**. História: Questões e Debates. Curitiba: Editora UFPR. n.42, p.71- 80, 2005.

CARRETERO, Mario. **Documentos de identidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, Raphael Guilherme de. JÖRN RÜSEN E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 358-368, dez. 2014.

CASCUDO, Luis da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Global, 2005.

CASSEMIRO, Flavia Izabel Keske. Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais**Ponta Grossa: Abch, 2020. p. 1-13.

CASSEMIRO, Flavia Izabel Keske. **Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Unespar, Campo Mourão, 2020.

CAVALCANTI, Eri. **A História "Encastelada" e o Ensino "Encurralado": escritos sobre história, ensino e formação docente**. Curitiba: Crv, 2021. 168 p.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino da história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 131-152, jan. 2009.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2018

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Instituto de Cultura Portuguesa, 2002.

CONNERTON, Paul (1993). **Como as sociedades recordam**. Oeiras: Celta Editora. 126p

CORCAO, Mariana. A influência do gosto da cozinha portuguesa na história da alimentação no Brasil de Câmara Cascudo. **Estud. hist.** Rio de Janeiro [online]. 2012, vol.25, n.50, pp.408-425.

DAMATTA, Roberto: **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984

DANTAS, Rodrigo Perles *et al.* Alimentação no Brasil colônia, uma aula-oficina: a interdisciplinaridade de conteúdos e possibilidades no ensino de história. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 11., 2019, Maringá. **Anais...** eletrônico. Maringá: Unicesumar, 2019. p. 1-9. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3454/1/RODRIGO%20PERLES%20DA%20DANTAS.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

FERNANDES, Lindamir Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A reconstrução de aulas de história na perspectiva da educação histórica**: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: PARANÁ. Seed-Pr. Secretaria de Estado de Educação (ed.). O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2007. p. 2-18. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2007_uf_r_hist_artigo_lindamir_zeglin_fernandes.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história**: anos iniciais. São Cristóvão: Editora Ufs, 2010. 272 p.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p.76-93, jun. 2016.

GERMINARI, G. D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639866. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 19 out. 2021

GIMENES, Maria Henriqueta Sperandio Garcia. **Cozinhando a tradição**: festa, cultura e história no litoral paranaense. Curitiba: Ufpr, 2008.

GIMENES-MINASSE, Maria Helena S. G. **Por uma história da alimentação**: dissertações e teses produzidas entre 1997 e 2014 na Universidade Federal do Paraná. *Revista de História Helikon*, v. 2, p. 16-31, 2015.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAMMERSCHMITT, Ida. **O livro didático em aulas de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Educação, Ufpr, Curitiba, 2010.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KARLS, Thaina Schwan. O Rio de Janeiro à mesa: a alimentação nos restaurantes e confeitarias do século XIX (1854-1890). **Rev. Hist.** (São Paulo) [online]. 2019, n.178, a00618. Epub Dec 09, 2019. ISSN 2316-9141.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004

LIMA, Irineu Luiz Ferreira. **Como surge uma cidade**. (vídeo) Campo Mourão: Prefeitura Municipal de Campo Mourão, 1988. Son., P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3tRaRxIEaak>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 25-39, 2004.

MAGALHÃES, Sônia Maria de; NAZARENO, Elias. Doenças das crianças goianas no século XIX. Os registros de óbitos do Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 29, n. 50, p. 491-511, maio 2013.

MARTINS, Bruna Morante Lacerda. **Saberes e fazeres da cultura culinária paranaense na festa do Carneiro no Buraco**. Curitiba: Prismas, 2017. 131 p.

MARTINS, Wilson. **A Invenção do Paraná**: estudo sobre a presidência Zacarias de Góes e Vasconcellos. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 1999. 108 p.

MATIAS, L. F.; MASCARENHAS, R. G. T. Culinária tropeira e suas potencialidades no turismo dos campos gerais do Paraná: uma análise nos municípios de Castro, Lapa e Tibagi. **CULTUR – Revista de Cultura e Turismo** – ano 02 – n 2 – jul/ 2008.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **Vidya**, Santa Maria, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul. 2005. Semestral.

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 237-254, jun. 2017

MENESES, José Newton Coelho. O patrimônio e a compreensão do passado: experiência intelectual e diálogo público. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; MENESES, Sônia (org.). **História Pública em Debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 21-32.

MONTANARI, Máximo. **Comida como cultura**. São Paulo: editora SENAC São Paulo, 2008.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). 2013. 380 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu. Campo Mourão: os territórios do cacique kuaracibera dos guaranis, ou os paly-ke-rê dos kaingangs, ou os campos do mourão dos conquistadores portugueses. In:

MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê; HAHN, Fábio André (org.). **Constituição de territórios paranaenses: olhares da história.** Assis: Triunfal, 2012. p. 105-143.

NISHIKAWA, Reinaldo. Proteger, Governar e Povoar. In: MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê; HAHN, Fábio André (org.). **Constituição de territórios paranaenses: olhares da história.** Assis: Triunfal, 2012. Cap. 2012. p. 43-75.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História.** São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993

OLIVEIRA, Jackes Alves de. **Educação histórica e aprendizagem da “história difícil” em vídeos de youtube.** 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufpr, Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v15n1/v15n1a09.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ONOFRE, Gisele Ramos. **Campo Mourão: colonização, uso do solo e impactos socioambientais.** 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Fundamental.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual do Paraná.** Curitiba, PR: SEED/PR, 2020

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba, PR: SEED/PR, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais: ensino fundamental de nove anos.** Curitiba: SEED, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem Temática no Ensino da História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. **Ensino de História: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: Est: Exclamação: Anpuh, 2010.

PEREIRA, Walter. "Por 'outras prioridades', prefeitura não fará Festa do Carneiro no Buraco Disponível em: <https://www.tribunadointerior.com.br/noticia/por-outras-prioridades-prefeitura-nao-fara-festa-do-carneiro-no-buraco>. Campo Mourão, p. 01-01. abr. 2019. Acesso em: 14 out. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (2005). Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. In: S. Pelegrini, S.H., Zanirato. **Narrativas da modernidade na pesquisa histórica.** Maringá, EDUEM.

PINTO, H. S.; SIMÕES, R. A. **Cultura alimentar como patrimônio imaterial da humanidade: desafios e oportunidades para a gastronomia brasileira.** Brasília: Núcleode

Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2016 (Texto para Discussão nº 195). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 08 jun. 2019.

Prato Típico: Carneiro no Buraco. Disponível em:

<<https://campomourao.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/6>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-118.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme: Revista de Humanidades, Caicó**, v. 5, n. 10, p. 80-126, abr. 2004.

RODRIGUES, Jaime. Um sepulcro grande, amplo e fundo: saúde alimentar no atlântico, séculos XVI ao XVIII. **Revista de História**, São Paulo, v. 168, n. 1, p. 325-350, jan. 2013.

RODRIGUES, Jaime. Uma história das práticas alimentares de trabalhadores paulistanos em dois momentos do século XX. **Varia hist.** [online]. 2011, vol.27, n.46, pp.527-546. ISSN 0104-8775.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Políticas Culturais e Tradição Popular: uma reflexão sobre caminhos trilhados e sonhados. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Paz e Voz, 2016. p. 237-251.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014. 362p.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ufpr, 2011. p. 109-128.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

SANCHES, Tiago; REIS, João Carlos. ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS. In: SEURS, 37., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Ufsc, 2019. p. 1-5.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa**. Revista da Academia Paranaense de Letras. Curitiba, n. 51, 2005.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática**. Revista História Hoje, v. 05, p. 23-40, 2016.

SCHMIDT, M. A. M. S; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista** (Impresso), v. 60, p. 17-42, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004

SILVA, B. S. M. As mulheres pioneiras no Memorial do Pioneiro: inscrições e relações de gênero no espaço urbano de Londrina-PR. **Patrimônio e Memória** (UNESP), v. 12, p. 66- 95, 2016.

SILVA, Elvis Roberto Lima da. Alfabetização histórica é possível? In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH - RIO, 15., 2012, São Gonçalo. **Anais [...]**. São Gonçalo: Anpuh Rio, 2012. p. 1-10.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Alfabetização Histórica em materiais didáticos: significados e usos. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Anpuh, 2019. p. 1-9.

STECA, Lucinéia Cunha; FLORES Mariléia Dias. **História do Paraná do século XVI à década de 1950**. 3.^a ed. Londrina: UEL, 2002.

URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2009. 208 p

VIANA, Gabriel; TASSOULAS, Stephanie Jimenes. HISTÓRIA DA ALIMENTAÇÃO: uma abordagem cultural e religiosa em sala de aula. In: EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Puc-Pr, 2017. p. 24692-24700.

APÊNDICE

**APÊNDICE 1 – CARNEIRO DO BURACO – A HISTÓRIA DA TRADIÇÃO E DA
ALIMENTAÇÃO EM SALA DE AULA**

CARNEIRO NO BURACO

A História da tradição e da
alimentação em sala de aula

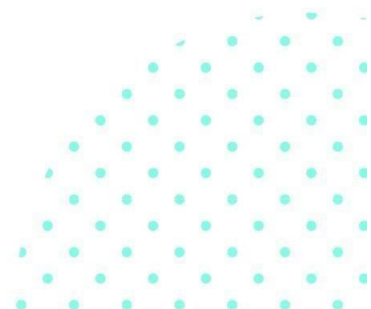


José Antonio Gonçalves Caetano



CAPÍTULO 1

ALIMENTAÇÃO





Preparando a mesa

- O que você comeu no último domingo com a sua família?

- Quem estava presente?

- O que você mais gosta de comer? Por quê?

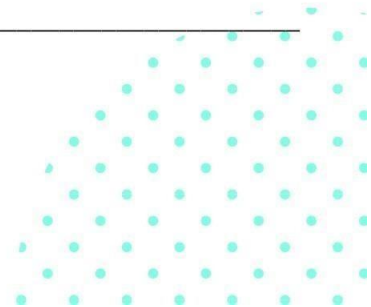
- Essa comida é feita na sua casa?

Quem geralmente faz essa comida pra você?

- E qual você não gosta?

- Qual a diferença entre alimento e comida, na sua opinião?

- Aqui na cidade, tem muitos lugares de comer? Cite alguns



Lista de ingredientes

Leia o texto abaixo:

Para nós, brasileiros, nem tudo que alimenta é sempre bom e socialmente aceitável. Do mesmo modo, nem tudo que é alimento é comida. Alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva, comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras mais sagradas de comunhão e comensalidade. Em outras palavras, o alimento é como uma grande moldura; mas a comida é o quadro, aquilo que foi valorizado e escolhido dentre os alimentos; aquilo que deve ser visto e saboreado com os olhos e depois com a boca, o nariz a boa companhia e, finalmente, a barriga... (DaMATTA, 1984, p 37)

O texto afirma que nem tudo que é alimento é comida!!

Isso não causa uma confusão? Afinal, tudo parece ser a mesma coisa não é mesmo?

Se pensarmos mais atentamente podemos perceber que não é tão confuso assim. De acordo com o autor: "Alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva, comida é tudo que se come com prazer".

Ou seja, a cebola é alimento. Sozinha pode não parecer tão apetitosa, mas quando juntamos a outros ingredientes e ela passa a fazer parte de um delicioso molho e acompanhado de macarrão, vira uma comida deliciosa.

Comida é isso!

É tudo aquilo que é transformado tornando-se um maravilhoso prato para se comer em família, como aquele que você disse que é o seu preferido.

Alimento, por sua vez, é tudo o que é possível de ser ingerido para nos mantermos, fortes e saudáveis.

Discutindo o tema



Lista de ingredientes

A História também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores. Por isso, o tema da alimentação é tão interessante para a História. (RAMOS, 2010, p 95)

Você já parou para pensar por que você come o que você come?

Todos nós precisamos comer, mas cada um faz escolhas daquilo que irá pra mesa a partir de hábitos culturais e também históricos

Por exemplo: Qual o tipo de feijão mais comum na sua casa? Será que é o mesmo tipo de quem mora no litoral do Paraná, ou lá na Bahia?



Discutindo o tema

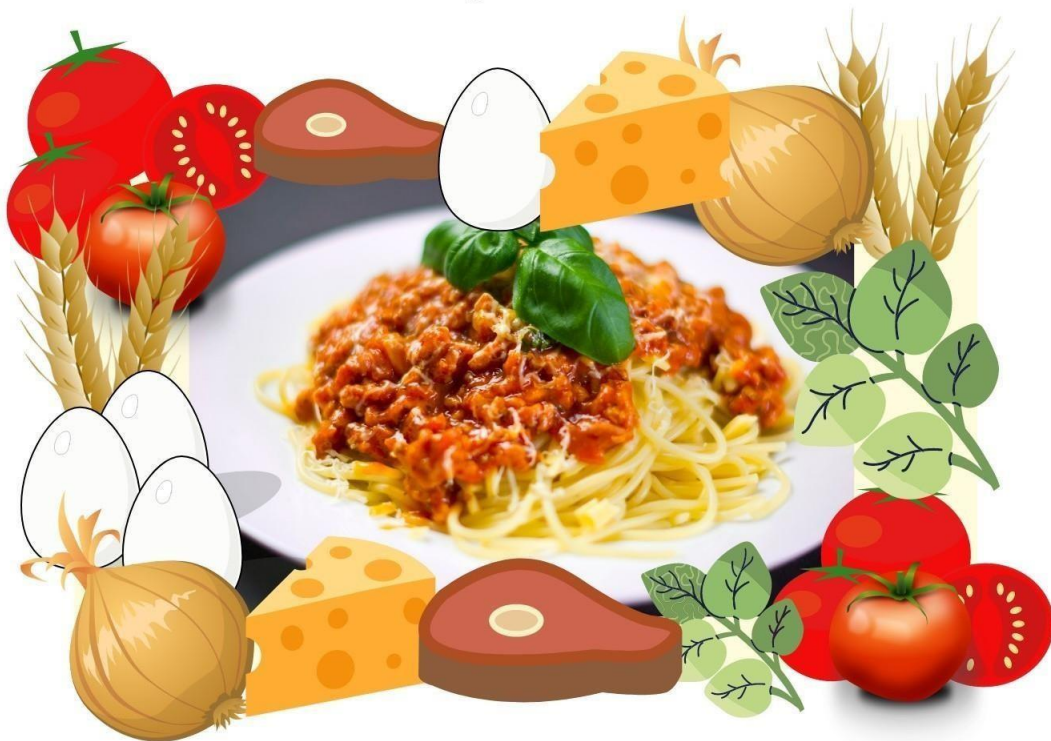
Experimentando

"o alimento é como uma grande moldura; mas a comida é o quadro"

Roberto daMatta

Vamos praticar essa frase do autor Roberto daMatta?

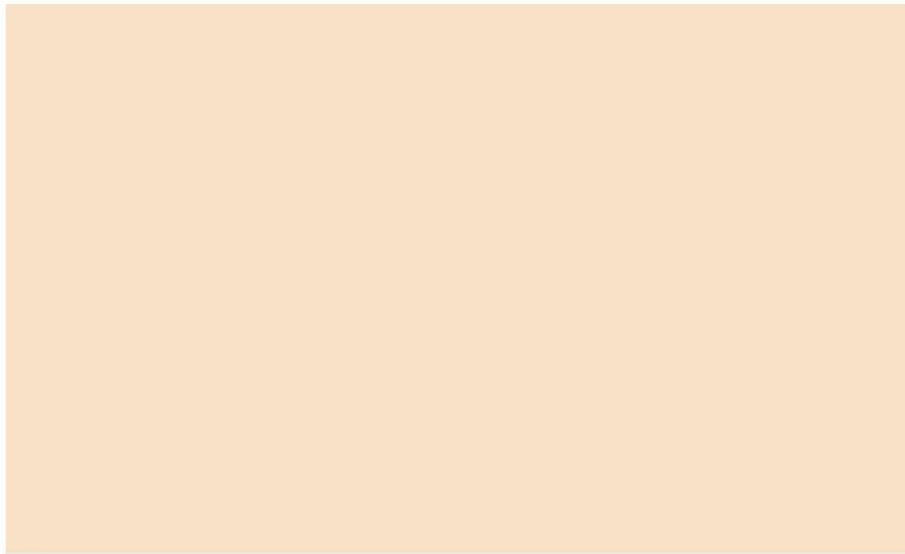
Procure uma imagem da sua comida preferida, pesquise quais alimentos a compõem e procure também imagens e componha um quadro, como no exemplo abaixo:



Experimentando

"o alimento é como uma
grande moldura; mas a
comida é o quadro"

Roberto daMatta



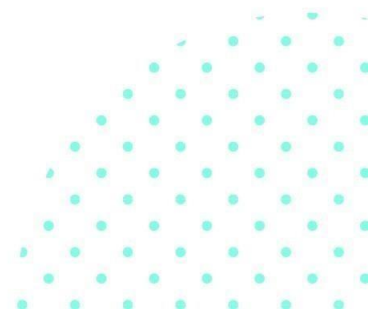


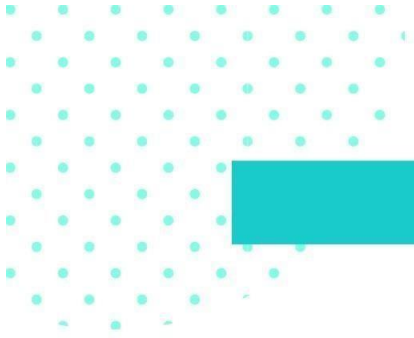
Sobremesa

Agora que você aprendeu sobre a alimentação como um aspecto histórico, conte o que mais te chamou a atenção nessa capítulo

O que a História da Alimentação tem relação com o seu presente?

O que você aprendeu?





Capítulo 2

CULTURA E ALIMENTAÇÃO





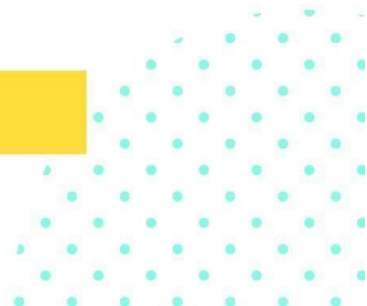
Preparando a mesa

- O que a palavra cultura te faz lembrar?

- Dê um exemplo de algo que você ache que é da cultura do Brasil?

- Na sua cidade, há algo que você considere que é da cultura local ?

- O que a alimentação pode ter de relação com a cultura?



Lista de ingredientes



Como essa imagem retrata elementos da Cultura?

Discutindo o tema

Lista de ingredientes

Cultura não é a nata que vai em cima do bolo, mas o fermento que vai na massa. (...) a cultura não é todo o mundo humano em termos de história e sociedade – isso seria o bolo – mas apenas um ingrediente, sem o qual não haveria bolo nem se poderia comê-lo (RÜSEN, 2014, p 195)

AGRICULTURA • HORTICULTURA E AGRONOMIA

ação, processo ou efeito de cultivar a terra; lavoura, cultivo.

2. BIOLOGIA

cultivo de células ou tecidos vivos em uma solução contendo nutrientes adequados e em condições propícias à sobrevivência.

3. criação de alguns animais.

4. cabedal de conhecimentos de uma pessoa ou grupo social.

"estudioso, possuía uma vasta c."

5. ANTROPOLOGIA

conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social.

6. forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico); civilização.

"c. clássica"

7. complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das belas-artes, ciências humanas e afins.

Discutindo o tema

Lista de ingredientes

No texto 1 temos uma metáfora para explicar o que é a cultura. Podemos dizer, a partir do texto, que a Cultura é algo essencial para um povo, é o que dá características a um grupo

Já o texto 2 apresenta algumas definições do significado da palavra cultura em um dicionário



Analisando as definições de Cultura do texto 2, qual você acha mais apropriada para o que estamos estudando?

Como o texto 1 explica o que é Cultura?

Discussão o tema

Lista de ingredientes

Cultura é um desses conceitos que parecem simples ou difíceis demais para serem facilmente explicados ou definidos com uma única frase.

Em linhas gerais, podemos dizer que cultura é tudo aquilo que não é natural, ou seja, tudo aquilo que, em algum estágio, é transformado pelo homem e que não faz parte da natureza, mas é modificado pela ação humana.

Cultura é algo essencial para compreendermos o comportamento humano e as particularidades de diferentes grupos. Dessa forma, quando tratamos a questão alimentar como elemento essencial da cultura, buscamos compreender como diferentes grupos se organizam diante dela e se moldam a partir dos seus usos, para podermos analisar o que fabricam com aquilo que consomem.

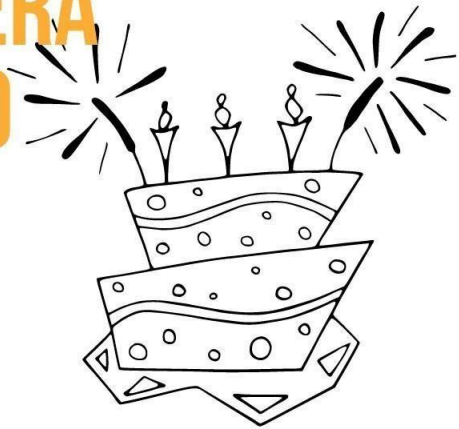


Discutindo o tema

Lista de ingredientes

"Cultura não é a nata que vai em cima do bolo, mas o fermento que vai na massa."

**O QUE SERÁ
QUE ISSO
QUER
DIZER?**



Isso quer dizer que a cultura é essencial para um povo e sem ela, não existe esse bolo chamado Sociedade.

A Cultura se manifesta de diversas maneiras como:

Nas danças



Nas roupas



Nas crenças



E muito
mais

Discutindo o tema

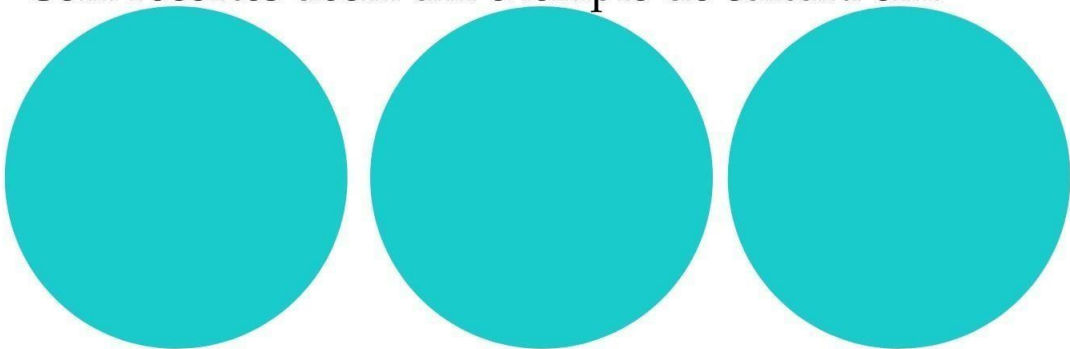


Experimentando

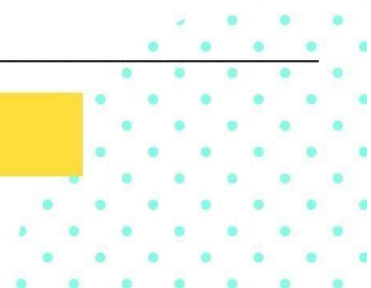
Em dupla com um colega vamos praticar o que você aprendeu

O que vocês entenderam que é Cultura?

Com recortes dêem um exemplo de cultura em:



Como compreender o que é Cultura pode ajudar você?





Sobremesa

Agora que você aprendeu mais sobre o assunto, responda como compreender o que é Cultura pode ajudar você no dia a dia?



O que você aprendeu?



Capítulo 3

ALIMENTAÇÃO, CULTURA E TRADIÇÃO





Preparando a mesa

PROCURE E COLE NESTE ESPAÇO
IMAGENS E PALAVRAS DE COMIDAS
QUE VOCÊ CONSIDERA MUITO
COMUNS NO BRASIL



Lista de ingredientes

ALMOÇO



Arroz, feijão, coxa de frango assada, beterraba e polenta com queijo



Arroz, feijão, omelete e jiló refoçado



Feijoads, arroz, vinagrete de cebola e tomate, farofa, couve refoçada e laranja



Salada de tomate, arroz, feijão, bife grelhado e salada de frutas

Aqui apresentamos a composição do almoço de oito brasileiros selecionados entre aqueles que baseiam sua alimentação em alimentos *in natura* ou minimamente processados.

A mistura de feijão com arroz aparece em quase todos os almoços selecionados. Esta situação traduz a realidade alimentar da imensa maioria dos brasileiros que privilegiam alimentos *in natura* ou minimamente processados e, de fato, da grande maioria da população brasileira.

Fonte: Guia alimentar para a população brasileira / ministério da saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica. – 2. ed. – Brasília : ministério da saúde, 2014.

Discutindo o tema

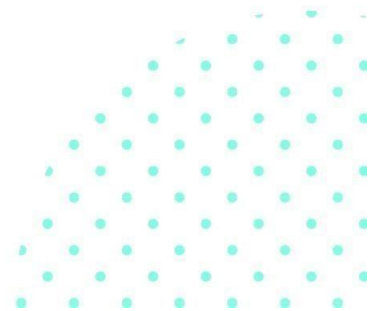


Lista de ingredientes

O que você percebe de comum nos quatro pratos apresentados acima?

O que comumente você e sua família comem em sua casa?

Discutindo o tema



Lista de ingredientes

Tem-se assim o surgimento de pratos que, mais do que representantes de uma cozinha regional, acabam sendo tão associados a determinados grupos que passam também a representá-los. A relação imediata que se estabelece entre o churrasco e o gaúcho, entre o pão de queijo e o mineiro e entre o acarajé e o baiano são exemplos desse processo, fruto de um reconhecimento sustentado pelo grupo e que é também reconhecível pelos outros. (GIMENES-MINASSE, 2013, p 34)

A Feijoada é considerada um prato típico do Brasil, assim como as massas na Itália, o sushi no Japão e o ceviche no Peru. Esses pratos são mais que comuns nestes lugares, eles fazem parte da sua cultura alimentar e são representantes de seus países.

O Brasil é um país com uma gastronomia e cultura alimentar muito diversa, cada região possui costumes alimentares próprios, embora alguns alimentos sejam comuns a várias regiões, como a mandioca, o milho, banana entre outros.



Discutindo o tema



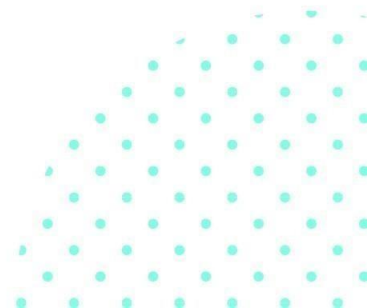
Experimentando

Na sua cidade também existe algum prato que você considera típico? Procure pesquisar sobre isso. Entreviste três pessoas sobre o que elas consideram como um prato típico de sua região e registre no espaço a seguir:

Entrevistado 1: _____

Entrevistado 2: _____

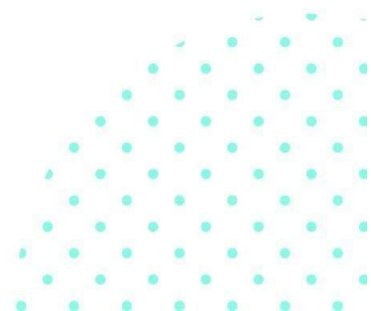
Entrevistado 3: _____





Capítulo 4

O CARNEIRO NO BURACO





Preparando a mesa

Uma contradição na tradição

Nasci nesses campos
 verdejados por araucárias.
 Com pai e mãe, cresci órfã de pioneiros.
 Não haverá placas em minha memória,
 tampouco ruas que registrem a minha história.

Nessas terras de Teodoros e Oliveiras
 não coube espaço para mais um sobrenome,
 senão os destes homens.
 Já eu mulher, filha, mãe, Machado,
 nada a mim sobraria,
 além do trabalho forjado.

Sou produto desta terra,
 mas não tão requintada quanto o prato popular.
 O Carneiro no Buraco? Só mesmo ouvi falar.
 A festa, um costume inventado
 traz a contradição de uma tradição
 que pouco acolheu a população.

O tacho coberto por terra
 encobre também a minha ausência
 E guarda abafado o gosto amargo de quem nunca
 foi tipicamente reconhecida.

É certo que a festa ganhou fama com
 ingredientes selecionados de toda a parte.
 Mais nobre que os produtos,
 só mesmo quem dela fez parte.

Por: Suelen Fernanda Machado

(Mourãoense, residente em Campo Mourão desde 1983.)




Preparando a mesa

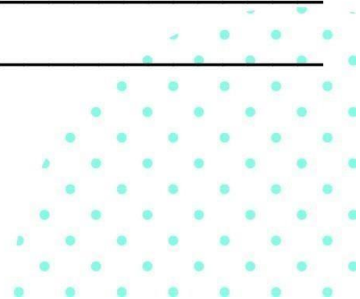
Você sabe o que significa a palavra “típico”?

Típico é aquilo que costuma acontecer muitas e muitas vezes ou que faz parte de algo ou algum lugar, ou seja, faz parte da cultura de um lugar. Quando falamos em comida, vemos que algumas delas acabam fazendo parte da cultura de um povo ou um lugar, como o Pão de Queijo de Minas Gerais ou o Acarajé da Bahia. Você conhece algum prato típico da sua cidade?

Observe as imagens a seguir:



Você sabe sobre o que elas são?



Lista de Ingredientes

VAMOS CONHECER UM POUCO DA HISTÓRIA DO PRATO TÍPICO DA CIDADE DE CAMPO MOURÃO?
LEIA AS DUAS FONTES A SEGUIR

Prato Típico - Carneiro no Buraco

A iguaria foi criada em 1962 (durante o período de disputa da Copa do Mundo no Chile) por três pioneiros da cidade, depois de assistirem a um filme em que vaqueiros preparavam alimentos sobre brasas, dentro de um buraco cavado no chão. Ênio Queiroz, Joaquim Teodoro de Oliveira e Saul Ferreira Caldas - todos já falecidos - resolveram experimentar o peculiar sistema, mas as primeiras tentativas foram frustradas. Ora os ingredientes não ficavam cozidos, ora era impossível consumir por estar impregnado pela fumaça. Também não foi fácil acertar a melhor combinação entre legumes, tubérculos, condimentos, carne e até fruta. Mas valeu a curiosidade e persistência.

No início servido esporadicamente apenas em festas de amigos, o prato foi ganhando fama e na década de 80 passou a ser servido também quando autoridades visitavam a cidade. Um movimento encabeçado pela confraria da Boca Maldita local levou a oficialização da iguaria como prato típico do Município em 1990, na gestão do prefeito Augustinho Vecchi durante a ocupação interina do cargo por Elmo Linhares. A 1ª Festa do Carneiro no Buraco foi realizada já no ano seguinte. (MOURÃO, sem ano)



Discutindo o tema



Lista de Ingredientes

O surgimento do prato ocorreu em 1962, a partir de algumas experiências culinárias de quatro residentes da cidade: Adelaide Teodoro de Oliveira, Ênio Camargo Queiroz, Joaquim Teodoro de Oliveira e Saul Caldas que se reuniam esporadicamente para confraternizações em família. Cada um deles teve um papel durante este processo de invenção da receita. O cartorário de imóveis, Ênio Camargo Queiroz deu a sugestão de cozinhar carne de carneiro, inspirado por um filme de faroeste americano. Joaquim de Oliveira e Saul Caldas ofereceram os carneiros, para tentar o cozimento. Adelaide de Oliveira e Ênio Queiroz, testaram algumas receitas a partir do que sugeria o filme(...)

Notamos que o papel de Adelaide Teodoro de Oliveira, foi fundamental para o preparo da receita, visto que ela transmitiu suas experiências culinárias oferecendo sugestões para compor o prato como a incorporação dos legumes, temperos e do pirão para acompanhamento. (MORANTE, 2017, PP 26-27)





Lista de Ingredientes

OS AUTORES DOS DOIS DOCUMENTOS CONCORDAM OU DISCORDAM SOBRE A ORIGEM DO CARNEIRO NO BURACO? POR QUÊ?

O PRIMEIRO DOCUMENTO FOI RETIRADO DO SITE PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO MOURÃO, E O SEGUNDO É DE UM LIVRO DE UMA HISTORIADORA DA MESMA CIDADE. QUAL DELES VOCÊ ACHA QUE TRÁS UMA HISTÓRIA MAIS CORRETA DA ORIGEM DO PRATO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

SEGUNDO OS DOIS DOCUMENTOS COMO SURTIU A RECEITA DO PRATO?

O SEGUNDO DOCUMENTO AFIRMA QUE UM PERSONAGEM FOI FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA RECEITA. QUEM É ELA? VOCÊ PODE DAR UMA SUGESTÃO DO MOTIVO DELA NÃO APARECER NO PRIMEIRO TEXTO?



Discutindo o tema

Lista de Ingredientes



A fonte acima apresenta o primeiro cartaz da Festa Nacional do Carneiro no Buraco, descreva as informações que podem ser retiradas dela.

Discutindo o tema

Lista de Ingredientes

Leia a receita a baixo do Carneiro no Buraco, de Campo Mourão:

RECEITA

Ao longo dos últimos 40 anos, o prato típico foi sendo aprimorado e hoje é tido como verdadeiro símbolo de Campo Mourão. Apesar do alto grau de dificuldade na preparação, está entre as comidas típicas mais divulgadas do sul do país, e os mourãoenses que dominam a técnica de preparação são convidados para fazer os pratos nas mais diferentes regiões do Brasil.

Ingredientes: • 27 kg de Carne de Carneiro de média idade • Tomate (2 quilos) • Cebola (2 quilos) • Batata Doce (3 quilos)

Temperos: • Batata Salsa (3 quilos) Pimenta do Reino
• Chuchu (2 quilos) Alho (300g) • Abobrinha (2 quilos) Aginomoto (100g) • Cenoura (2 quilos) Cebolinha (2 maços) • Pimentão (1/2 quilo) Salsinha (2 maços)
• Vagem (1 quilo) Vinagre de Vinho • Mandioca (2 quilos) Óleo (300 ml) • Maça vermelha (1 quilo) Sal (815 g).

Receita do Carneiro no Buraco, disponível em: <http://pedrodaveiga.blogspot.com/2008/07/histria-do-carneiro-no-buraco-prato.html>

Você sabe quais são os ingredientes que são usados para fazer o Carneiro no Buraco, se sim, liste quais você conhece?

Quais desses alimentos são comuns na sua casa?

Há algum desses alimentos que você nunca tenha experimentado? Quais?

Discutindo o tema