

# OFÍCIOS DE Clío

**REVISTA DISCENTE  
DOS CURSOS DE HISTÓRIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE PELOTAS**

Vol. 4, Nº06 | janeiro - junho de 2019 | ISSN 2527-0524



# OFÍCIOS DE Clio

**REVISTA DISCENTE  
DOS CURSOS DE HISTÓRIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE PELOTAS**

Vol. 4, N°06 | janeiro - junho de 2019 | ISSN 2527-0524



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

### Reitor:

Pedro Rodrigues Curi Hallal

### Vice-Reitor:

Luis Isaías Centeno do Amaral

### Pró-Reitora de Ensino:

Maria de Fátima Cossio

### Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:

Flávio Fernando Demarco

### Pró-Reitora de Extensão e Cultura:

Francisca Ferreira Michelon

### Pró-Reitor Administrativo:

Ricardo Hartlebem Peter

### Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento:

Otávio Martins Peres

## INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

### Diretor:

Sebastião Peres

### Vice-Diretor:

Andréa Bachettini

## LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA

### Coordenadora:

Lisiane Sias Manke

Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional

Maria Inez Figueiredo Figas Machado – CRB 10/1612

Biblioteca Campus Porto - UFPel

O32 Ofícios de Clio: Revista Discente dos  
Cursos de História da  
Universidade Federal de Pelotas /  
Universidade Federal de Pelotas.  
Laboratório de Ensino de História  
– v.4, n.6 (2019) - Pelotas: UFPel,  
2019 -.

Semestral  
ISSN: 2527-0524

1.História - Periódico. I. Universidade  
Federal de Pelotas.  
Laboratório de Ensino de História.

CDD: 981

## EXPEDIENTE

### Editora-Chefe

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Janete Espig - *Universidade Federal de Pelotas*

### Editora Assistente

Bárbara Denise Xavier da Costa - *Universidade Federal de Pelotas*

### Equipe Editorial

Luiz André Gasparetto Pagoto - *Universidade Federal de Pelotas*

Jéssica Bitencourt Lopes - *Universidade Federal de Pelotas*

Thayná Vieira Marsico - *Universidade Federal de Pelotas*

Vitor Wieth Porto – *Universidade Federal de Pelotas*

Lucas de Souza Pedroso – *Universidade Federal de Pelotas*

### Capa

Domínio público

## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adhemar Lourenço da Silva Junior - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dra. Alessandra Gasparotto - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Inez Klein - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Lopes - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Kesser Barcelos - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Speranza - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Charles Pereira Pennaforte - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalila Müller - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Gallindo G. Silva - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabete Leal - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Fábio Vergara Cerqueira - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Fernando da Silva Camargo - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Juarez José Rodrigues Fuão - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Patron Chaves - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Lisiane Sias Manke - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Lorena Almeida Gill - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Janete Espig – *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Marcos César Borges da Silveira - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Paulo César Possamai - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Paulo Ricardo Pezat - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Rejane Jardim - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Sebastião Peres - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Viviane Saballa - *Universidade Federal de Pelotas*

## CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Dr. Aldrin Castellucci - *Universidade do Estado da Bahia*

Prof. Dr. Antônio Luigi Negro - *Universidade Federal da Bahia*

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Rodrigues Gastaud - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Deivid Valério Gaia – *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Teresinha Peres - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Enrique Serra Padrós - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof. Dr. Felipe Alves Pereira Avila - *Universidade Federal de Pelotas*

Prof. Dr. Gilberto Calil - *Universidade Estadual do Oeste do Paraná*

Prof. Dr. Guinter Tlajja Leipnitz - *Universidade Federal do Pampa*

Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos – *Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Luiza Horn Iotti - *Universidade de Caxias do Sul*

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira - *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

Prof. Dr. Rodrigo Santos de Oliveira - *Universidade Federal do Rio Grande*

Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira – *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*

Prof. Dr. Paulo Pinheiro Machado – *Universidade Federal de Santa Catarina*

Prof. Dr. René Ermaini Gertz – *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

## PARECERISTAS AD HOC

Aldilene Marinho César Almeida Diniz

Amanda Roberta Botelho Menezes

Bruno Vinícius Leite de Moraes  
Caroline Tecchio  
Daniele Gallindo G. Silva  
Eliseu Amaro de Melo Pessanha  
Felipe Aguiar Damasceno  
Fernanda Correa  
Fernando Perli  
Helenice Ciampi  
Jaqueline Souza Gutemberg  
Juarez Rodrigues Fuão  
Maicon Alexandre Timm de Oliveira  
Marcia Amantino  
Marco Antonio Correa Collares  
Mauro Dillmann  
Nikelen Acosta Witter  
Olivia Silva Nery  
Renata Braz Gonçalves  
Renato Rodrigues Farofa  
Rita de Cássia Boeira Campos  
Rogério da Palma  
Thiago Lenine Tito Tolentino  
Viviane A. Saballa

## Sumário

### **Apresentação do número 6**

*Equipe Editorial* ..... **p. 6**

### **Dossiê: Intolerâncias, preconceitos e racismos na Era Moderna: entre permanências e rupturas**

Apresentação do Dossiê

*Natália Ribeiro Martins, Felipe Silveira de Oliveira Malacco*..... **p. 10**

A Tolerância no século XIII: uma breve revisão bibliográfica sobre as Minorias na Península Ibérica

*Léo Araújo Lacerda*..... **p. 15**

Robert Johnson e o racismo em Mississippi nas décadas de 1910-1930 no documentário "O Diabo na Encruzilhada"

*Letícia Ferreira Aguiar*..... **p. 26**

A representação dos negros na História do Brasil: narrativas de manuais didáticos na construção nacional e identitária brasileira

*Cristina Ferreira de Assis*..... **p. 37**

Sobre a história que a história não conta: por contranarrativas epistemológicas

*Carll Souza e Elisabeth Maria Oliveira dos Santos*..... **p. 52**

### **Dossiê Educação**

Maria é Conceição: decolonizando a educação patrimonial na escola

*Lúcio Geller Junior*..... **p. 68**

História & Cidade – História Local: experiências de uma aula oficina

*Bruno César Pereira e Fernanda Ribas*..... **p. 84**

O uso da Cultura Pop nas aulas de História

*Renato Fernandes Lobo*..... **p. 103**

“Índios não usam boné”: representações dos povos indígenas do Brasil para estudantes do 8º Ano de uma escola particular de Lages/SC (2017)

*Carolina Corbellini Rovaris*..... **p. 118**

### **Artigos Livres**

A terra dos mortos na cidade do Rio Negro: Mudanças nas práticas funerárias na cidade de Manaus e a construção do Cemitério de São José (1848-1859)

*Fábio Augusto de Carvalho Pedrosa*..... **p. 131**

Harry Potter e Bestiários: A fênix enquanto representação do “Salvador”

*Dandriel Henrique da Silva Borges*..... **p. 145**

Foucault e Latour – a Revolução copernicana da historiografia: por uma desnaturalização dos objetos (o caso da história das doenças)

*Antonio Nelorracion Gonçalves Ferreira*..... **p. 158**

O Julgamento do Diabo: análise da figura demoníaca em Nardo Di Cione e Michelangelo, entre a Peste Bubônica e o Inferno de Dante (1350 - 1550)

*Jordana Eccel Schio*..... **p. 174**

“Terceiro mundo global”: as várias identidades dos Secos & Molhados (1974)

*Thales Reis Alecrim*..... **p. 192**

A esperança da revolução representada pela figura de Luiz Carlos Prestes no filme Olga

*Vinicius Sales Barbosa*..... **p. 209**

A guerra contra a escravidão: Lutas pela liberdade no Pernambuco Imperial (1850-1870)

*Arthur Danillo Castelo Branco de Souza*..... **p. 224**

### **Resenhas**

Histórias de Ultramar: Antecedentes e proclamação da Primeira Cruzada. O caminho e a conquista de Jerusalém

*Jeferson Dalfior Costalonga*..... **p. 243**

### **Apresentação**

Prezados leitores e autores, é com muita satisfação que trazemos a vocês mais um número da nossa Revista Discente Ofícios de Clio. No conturbado, controverso e repressivo cenário atual da política brasileira, seguimos resistindo e evidenciando o quanto a pesquisa em História é importantíssima para a compreensão de nossa sociedade e nossa trajetória. Sendo assim, para abrir este número temos a presença do dossiê *Intolerâncias, preconceitos e racismos na Era Moderna: entre permanências e rupturas*, que conta com quatro artigos e esteve sob organização dos doutorandos Felipe Silveira de Oliveira Malacco e Natália Ribeiro Martins, ambos da Universidade Federal de Minas Gerais. A apresentação do dossiê fica por conta dos mesmos.

O primeiro trabalho do dossiê Educação do atual número se chama “Maria é Conceição: decolonizando a educação patrimonial na escola”, do graduando em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lúcio Geller Júnior. Aqui ele nos apresenta suas reflexões em torno da ação educativa que realizou junto à Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Nesta ação, o autor objetivou discutir o âmbito patrimonial da Vila Maria da Conceição por meio de uma perspectiva da decolonialidade.

Bruno César Pereira e Fernanda Ribas, mestrando e licenciada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, nos apresentam os resultados de uma aula-oficina vinculada ao Projeto Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa aula-oficina, nomeada como “Projeto História & Cidade – História Local”, realizada com mais de cem alunos secundaristas de uma escola pública na cidade de Irati (PR), é descrita pelos autores em sua totalidade, abordando as etapas de desenvolvimento do projeto e as dificuldades durante sua aplicação, bem como uma análise dos resultados construídos com os estudantes da escola. Com isso, trouxeram à tona problematizações sobre temas como, por exemplo, segregação urbana, racismo, intolerância religiosa e identidade, tendo como ponto de partida alguns processos históricos de Irati e região.

Já o doutorando em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Renato Fernandes Lobo, nos apresenta um artigo sobre a cultura pop e seu uso nas aulas de História. O autor defende a utilização de quadrinhos/gibis em sala de aula, bem como uma visão mais popular de arte, partindo de um projeto realizado com um aluno do ensino fundamental II e com base nas ideias de Umberto Eco e Waldomiro Vergueiro. Há um grande destaque para a utilização da cultura pop como forma de inserir o alunado na historiografia (mitologia e

religião), bem como estudar, refletir e quiçá gerar críticas sobre a cultura midiática e sua ampla força na sociedade atual, por meio de algo que, para eles, é extremamente cotidiano.

No trabalho intitulado “ ‘Índios não usam boné’: representações dos povos indígenas do Brasil para estudantes do 8º Ano de uma escola particular de Lages/SC (2017)”, sob autoria de Carolina Corbellini Rovaris, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História e atualmente professora de História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é proposto um debate acerca da representação que sofrem os povos indígenas, a partir de uma ótica voltada aos alunos do ensino fundamental, tendo como ponto de partida a análise de imagens que foram convertidas em texto pelos discentes. Através desses textos, a autora discute as diferentes visões prévias trazidas por esse público, destacando a importância de políticas de integração que rompam com preconceitos e rótulos presentes em nossa sociedade.

A morte e seus desdobramentos é um grande tema que ainda não havia sido abordado em nossa Revista. Mas com o artigo intitulado “A terra dos mortos na cidade do Rio Negro: Mudanças nas práticas funerárias na cidade de Manaus e a construção do Cemitério de São José (1848-1859)” do autor Fábio Augusto de Carvalho Pedrosa, graduando em História pela Universidade Federal do Amazonas, inauguramos essa temática. Abrindo a seção de Artigos Livres, Fábio Pedrosa explora de que forma as práticas funerárias sofreram adaptações na segunda metade do século XIX, influenciando a construção de um novo cemitério na cidade de Manaus – Amazonas. Como fontes, o autor se utiliza de leis imperiais, códigos de postura, relatórios de governo, jornais e discursos higienistas, e investiga a ingerência de epidemias e teorias miasmáticas na cidade.

O artigo de Dandriel Henrique da Silva Borges, graduando em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado “Harry Potter e Bestiários: A fênix enquanto representação do ‘Salvador’”, analisa como a figura fantástica da fênix foi representada em dois contextos históricos distintos. O primeiro momento através de dois bestiários do século XII e o segundo a partir de cenas de quatro filmes da consagrada saga do cinema infanto-juvenil *Harry Potter*.

No artigo “Foucault e Latour - a Revolução copernicana da historiografia: por uma desnaturalização dos objetos (o caso da história das doenças)”, do doutorando em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC) Antonio Ferreira, podemos encontrar uma discussão acerca de conceitos em torno da historicidade, bem como um aprofundamento sobre a desnaturalização dos objetos de estudo, exemplificando considerações a partir da história das doenças, vista como um fenômeno social. O debate é baseado em leituras do filósofo Michel Foucault e do sociólogo Bruno Latour.



Jordana Eccel Schio, graduanda em História pela Universidade Federal de Santa Maria, apresenta um artigo em que faz uma análise da figura do Diabo em fontes pictóricas dos séculos XIV e XVI, mediada pelo avanço da peste bubônica, que assolou a população europeia em alguns períodos da História. Sob o título de “O Julgamento do Diabo: análise da figura demoníaca nas pinturas murais sobre O Último Julgamento de Nardo di Cione e Michelangelo entre 1350 - 1550”, são utilizadas análises iconográfica e iconológica, embasadas no método do historiador alemão Erwin Panofsky, ao passo que busca estabelecer relações com a obra *A divina comédia* (publicada no início do século XIV), de Dante Alighieri.

O artigo de Thales Reis Alecrim, mestrando em História pela UNESP, aborda uma interpretação mais ampla da canção *Tecer Mundo*, fragmento da *Prosa del Observatório* escrito por Júlio Cortázar e divulgado pelo conjunto Secos & molhados, um grupo musical brasileiro dos anos 70. O trabalho levanta questionamentos quanto ao público alvo dessa canção, buscando compreender como se configuravam as identidades latino-americanas nas sociedades do século XX. Ao longo do texto o autor traz à tona os limites da influência do Estado na cultura frente às referências globais. A partir disso, expõe como se relacionavam as diferentes identidades fragmentadas. Sua proposta não é ver a canção e as artes como meros produtos, mas sim como portadores de uma complexidade muito maior nas relações humanas.

O texto de Vinicius Sales Barbosa, graduado em História pela Universidade do Sagrado Coração (USC), denominado “A esperança da revolução representada pela figura de Luiz Carlos Prestes no filme Olga”, é fruto de um projeto desenvolvido a partir de algumas disciplinas da graduação. Neste artigo, foi discutida a vida de Olga Benário, importante figura na militância política comunista da década de 1930, tendo atuado fortemente contra o regime nazista. Através dessa importante personagem, foi debatida a historicidade do filme *Olga* (2004). Olga Benário foi casada com Luiz Carlos Prestes, conhecido como “Cavaleiro da Esperança” graças a sua atuação na Coluna Prestes. Desse romance nasceu a filha do casal, Anita Leocádia Prestes, que foi separada prematuramente de sua mãe, quando essa foi presa e deportada para a Alemanha, onde veio a falecer sob jugo do regime nazista. O debate trazido pelo autor vale-se de três tópicos de discussão: Intentona Comunista, Aliança Nacional Libertadora (ANL) e do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Através destes, analisa novas perspectivas no campo da historiografia.

Arthur Danillo Castelo Branco e Souza, doutorando em História na Universidade Federal de Pernambuco, nos traz o resultado de pesquisa que estuda as fugas de escravos na Pernambuco do Período Imperial. Para tanto, utiliza-se da imprensa como fonte, mais especificamente através de dois periódicos: *Jornal de Recife* e *Diário de Pernambuco*, durante

os anos de 1850-1870. O autor busca elucidar como essas fugas (tanto individuais quanto coletivas) causavam um impacto cada vez maior em uma estrutura escravagista que começava a mostrar sinais de decadência por meio de várias contradições, dando o devido destaque para esse importante ato de resistência, que era o de fugir.

Para fechar o número temos a primeira resenha publicada na *Ofícios de Clio*, com o trabalho de Jeferson Dalfior Costalonga, em que este analisa a obra *Historias de Ultramar: Antecedentes y proclamación de La Primera Cruzada. El camino y La conquista de Jerusalén*. Este livro tem como autor Guilherme de Tiro, clérigo intelectual do início da Baixa Idade Média. A tradução do primeiro tomo, com introdução, notas e apêndices, foi feita pelo doutor em Filosofia e Teologia, Lorenzo Vicente Burgoa, e lançada em 2015. Os tomos II e III estão em fase de publicação.

Após este panorama geral desta edição da Revista Discente Ofícios de Clio, a Equipe Editorial deseja a todos e todas uma ótima leitura!

*Equipe Editorial:*

*Márcia Janete Espig*

*Bárbara Denise Xavier da Costa*

*Luiz André Gasparetto Pagoto*

*Jéssica Bitencourt Lopes*

*Thayná Vieira Marsico*

*Vitor Wieth Porto*

*Lucas de Souza Pedroso*

## *Apresentação*

### *Dossiê “Intolerâncias, preconceitos e racismos na Era Moderna: entre permanências e rupturas”*

Natália Ribeiro Martins<sup>1</sup>  
Felipe Silveira de Oliveira Malacco<sup>2</sup>

No Brasil atual, o tempo inteiro somos bombardeados com notícias que chocam o nosso dia a dia. Algumas, em particular, embora chamem pouca atenção da população geral, são questões improteláveis no debate civil e apontam um problema crítico, que reflete a permanência da indiferença que os expedientes raciais tiveram na construção da sociedade brasileira na longa duração: os ataques às religiões de matriz africana. De acordo com um levantamento feito pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, as denúncias de violação ao direito de livre profissão dessa fé cresceram quase cinquenta por cento, se comparado ao ano de 2018. As queixas se referem principalmente a depredação dos locais de culto, invasões e incêndios criminosos. Ainda, o debate público, acirrado principalmente nas redes sociais, traz à tona o completo desconhecimento cultural da herança africana, colaborando com a manutenção de preconceitos e com o esvaziamento da luta pela igualdade de crenças. É sabido que nos termos jurídicos vigentes, a liberdade de credo é constitucionalmente assegurada, mas no campo empírico, observa-se uma contínua marginalização da cultura africana, afrontada constantemente pela violência física e simbólica de seus espaços. Com as instituições incapazes de responder na forma da lei para garantir a salvaguarda necessária para que as estatísticas mencionadas acima possam ser modificadas, também nos deparamos com a inaptidão da sociedade civil em aceitar em seu seio a liberdade religiosa e discutir a tolerância em todas as suas formas.

A questão da intolerância em âmbito político, social e cultural não é um problema recente. De fato, a intolerância em âmbito religioso é um forte marcador cultural da sociedade ocidental. Durante a Idade Média, as cruzadas buscavam combater o “infiel” muçulmano e retomar Jerusalém. Na Era Moderna, a intolerância – e também importantes contrapontos de tolerância – foram parte importante da conformação do imaginário e das ações políticas e práticas europeias. A retomada de Castela pelos reis católicos em 1482, e a consequente expulsão de mouros e judeus do território, marcou a guinada da fé como definidor dos

---

<sup>1</sup> Doutoranda em história social da cultura pela UFMG.

<sup>2</sup> Doutorando em história social da cultura pela UFMG.

expedientes das sociabilidades ibéricas, debutando bulas inquisitoriais para a uniformização religiosa das populações e repreendendo com grande ímpeto o “infiel”, pois o inimigo da fé era também inimigo do Estado. Ainda, a Igreja Católica respondia em Trento por outra parte da sua disputa de narrativa no palco europeu: para estancar a sangria da Reforma iniciada por Lutero, a Igreja decidiu acirrar a vigilância e deliberou ações pautadas na repressão, inclinada ao reforço da autoridade papal e anuindo o funcionamento dos tribunais de consciência em diversos territórios. No íntimo destas querelas, estavam judeus, muçulmanos e, mais tarde, cristãos-novos, grupos que cresceram em constante diáspora e eram colocados sob suspeição tanto em reinos católicos como protestantes. A prática de qualquer fé que não se enquadrasse nos termos de grande parte da cristandade europeia, poderia ser aditada como crime na esfera civil e religiosa.

Essa lógica permeada de intolerância, inclusive, foi a principal justificativa em âmbito moral para a expansão europeia, por vias atlânticas, à África. Nos escritos de Gomes Eanes de Zurara<sup>3</sup>, “Crônica do Descobrimento e Conquista da Guiné”, datados de 1453, o autor elencou os cinco principais motivos que levaram o Infante D. Henrique a ir além do Bojador e alcançar a Guiné. Nos interessa, no âmbito deste texto, o terceiro, quarto e quinto motivo:

A terceira razão foi, porque se dizia, que o poderio dos Mouros daquela terra d’África, era muito maior do que se comumente pensava, e que não havia entre eles cristãos, nem outra alguma geração. E porque todo sisudo, por natural prudência, é constringido a querer saber o poder de seu inimigo, trabalhou-se o dito senhor de o mandar saber, para determinadamente conhecer até onde chegava o poder daqueles infiéis. A quarta razão, porque, de 30 anos que havia que guerreava com os mouros, nunca achou rei cristão, nem senhor de fora desta terra, que por amor do nosso senhor Jesus Cristo o quisesse na dita guerra ajudar. Queria saber se achariam em aquelas partes alguns príncipes cristãos, em que a caridade e amor de Cristo fosse tão esforçada, que o quisessem ajudar contra aqueles inimigos da fé. A quinta razão, foi o grande desejo que havia de acrescentar a santa fé de nosso senhor Jesus Cristo, e trazer a ela todas as almas que se quisessem salvar, conhecendo que todo o mistério da encarnação, morte e paixão de nosso senhor Jesus Cristo, foi obrado a esta fim, por salvação das almas perdidas, as quais o dito senhor queria, por seus trabalhos e despesas, trazer ao verdadeiro caminho. (ZURARA, 1453, p. 45-47)

Como se percebe, a injunção moral que a Coroa Portuguesa possuía para expandir até a África era o combate ao Islã. Além disso, o acréscimo a “santa fé de nosso Senhor Jesus Cristo” para a “salvação das almas pedidas” não se interessava exatamente pela liberdade dessas pessoas a serem salvas. A redução à escravidão tanto dos “infiéis” quanto “das almas que se quisessem salvar” não era um problema para os europeus.

---

<sup>3</sup> Português que foi, entre 1454 e 1475, o Guarda-mor da Torre do Tombo.

O aspecto somático também advinha, no imaginário europeu, de um aspecto religioso. Como explícito em inúmeros relatos e crônicas de viagem, pensavam que as pessoas ao sul do Saara eram negras por serem amaldiçoadas, filhas de Cam. Ao longo dos séculos que se seguiram aos primeiros contatos no século XV, esse aspecto somático foi se tornando uma pseudociência, que justificava a inferioridade das pessoas negras perante as pessoas brancas. Baseado em preceitos de eugenia e de darwinismo social, no século XIX o Ocidente tencionou criar uma base “científica” de diferenças de raças humanas. Na humanidade, a raça não existe biologicamente, sendo algo criado socialmente. Essa criação social deu origem a intolerância racista.

A formação histórica brasileira tem relação intrínseca com o quadro apresentado. Para além de uma perseguição religiosa, devemos nos debruçar no significado da constituição social e política da nossa história, cravada em marcadores étnicos categóricos para a definição de sua estrutura, sensível – e inflexível – ao componente africano, relegado primeiramente às condições desumanas da escravidão moderna para depois amuralhar o espaço do afrodescendente, destituído das mais básicas concepções de cidadania e ainda segregado das definições de igualdade jurídica implantadas ao longo dos 120 anos após a abolição. Esses reflexos não podem ser deslindados apenas dentro do âmbito político, mas também social e econômico, que abdicaram do debate sobre o racismo e ignoraram os problemas estruturais em nome de uma percepção positiva da chamada democracia racial, pautada, a exemplo, nos escritos de Gilberto Freyre, e em uma narrativa romantizada das relações na escravidão brasileira. A omissão em amparar os setores que se tornaram vulneráveis postergaram a inserção social do negro na sociedade brasileira.

No campo teórico ocidental das ciências humanas, com implicações diretas na produção historiográfica, essa lógica intolerante e racista prevaleceu no início da Era Contemporânea. No final do século XIX e durante o século XX, existiram correntes que buscavam desnaturalizar essa lógica. Com mais força agora no século XXI, correntes que visam descolonizar o pensamento, como a História Decolonial e a História Pós-colonial buscam construir um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2009), em um entendimento epistemológico não apenas a partir da contribuição ocidental ou europeia, mas também em uma perspectiva do chamado sul global.

Os artigos recebidos para esse dossiê retratam estes séculos de história de intolerância religiosa e racial até a construção das contranarrativas em direção a descolonização do pensamento.

O primeiro artigo, “A Tolerantia no século XIII: uma breve revisão bibliográfica sobre as Minorias na Península Ibérica”, de Léo Araújo Lacerda, procurou fazer uma extensa discussão bibliográfica sobre certa tolerância que é atribuída ao reinado de Alfonso X em Castela e Leão (1252-1284). O autor buscou fazer o debate com a historiografia em sua complexidade, pensando os aspectos que poderiam fazer pesar noções de tolerância e de intolerância religiosa entre católicos, sefarditas e mudéjares, concluindo que este momento já era de um relacionamento desigual, que remonta o cristianismo primitivo, mas que desembocou na conversão forçada ou expulsão de mudéjares e sefarditas em 1502.

O segundo artigo chama-se “Robert Johnson e o racismo em Mississipi nas décadas de 1910-1930 no documentário ‘O Diabo na Encruzilhada’”, de Letícia Ferreira Aguiar. O texto inicia com uma importante introdução em que a autora busca explicar os preceitos metodológicos em que procederá sua análise, como a forma de se analisar o documentário como fonte histórica e a noção de racismo. Partindo à análise, a autora discute a biografia de Robert Johnson, homem negro que cresceu em meio a violência da Ku Klux Klan em Mississipi entre 1910 e 1930. Procurou desmitificar Johnson, a partir do contexto sociopolítico da época e considerando que seu legado foi, de certa forma, deturpado pela mentalidade racista da época e entendendo, a partir do exemplo do *bluesman*, a contribuição da população negra a cultura estadunidense.

O terceiro artigo intitula-se “A representação dos negros na *História do Brasil*: narrativas de manuais didáticos na construção nacional e identitária brasileira”, de Cristina Ferreira de Assis. Neste trabalho a autora discute a representação dos negros nos manuais didáticos, partindo principalmente da análise dos manuais de autoria de João Ribeiro e Rocha Pombo. A autora faz interessantes considerações metodológicas sobre o uso de livros didáticos como fontes para a pesquisa histórica, percebendo como, no período em análise (1914-1925), as pressões sociais e conflitos políticos em questão tinham por intenção extirpar a presença dos negros na sociedade brasileira. Embora houvessem algumas diferenças nos manuais de João Ribeiro e Rocha Pombo, ambos negligenciam as heranças linguísticas e culturais do continente africano no Brasil.

Por fim, o quarto artigo é “Sobre a história que a história não conta: por contranarrativas epistemológicas”, de Carll Souza e Elisabeth Maria Oliveira dos Santos. Neste trabalho, os autores buscam entender como a subjetividade de mulheres negras são atravessadas por diversas formas de opressão, como o racismo e o sexismo. Para isso, analisam, em um trabalho fartamente referenciado, estudar o caso de três mulheres negras: a historiadora Beatriz Nascimento, a mãe Luísa Oliveira e a estudante Cláudia Maria. Discutem o apagamento

histórico da negra na sociedade brasileira e o conceito de epistemícidio para entenderem os impactos da produção intelectual das três mulheres negras inseridas em espaços de produção e promoção de poder.

Neste momento político em que a intolerância religiosa, racial e de gênero alcançou o mais alto nível de representatividade no Governo Federal, a presidência da república, é imperativo aprofundar o debate sobre o seu perigo. Não param de crescer os números sobre a agressão psicológica e física contra as mulheres, sobre o genocídio do povo negro e periférico e, como dito, sobre a intransigência religiosa baseada no fundamentalismo, sobretudo, neopentecostal. Para combater ditas violências é necessário compreendê-las, destrinchar os seus motivos e os seus fundamentos ideológicos, entender os seus mecanismos discursivos e conhecer as suas formas de transmissão e disseminação. Apenas a partir da construção do conhecimento conseguiremos elaborar meios para fazer frente ao obscurantismo e aos discursos de ódio.

### **Referências bibliográficas**

SANTOS, Boaventura Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. IN: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul* Coimbra: Edições Almedina, 2009.

ZURARA, Gomes Eanes. **Chronica do Descobrimento e Conquista da Guiné escrita por Mandado de El-Rei D. Affonso V.** Paris: J. P. Aillaud, [1453] 1841.



## A Tolerantia no século XIII: uma breve revisão bibliográfica sobre as Minorias na Península Ibérica

Léo Araújo Lacerda, UFPel<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva elaborar uma breve revisão bibliográfica sobre a temática das minorias étnico-religiosas, sefarditas e mudéjares, no século XIII, no contexto Ibérico, ao mesmo tempo em que apresenta algumas discussões referentes à tolerância atribuída à Alfonso X, rei de Castela e Leão (1252-1284). Com isso, procura-se expor os limites da (in)tolerância manifestada pelo rei Sábio a fim de aprofundar o debate ressaltando os aspectos conflitivos do relacionamento entre cristãos, judeus e muçulmanos.

**Palavras-chaves:** Tolerância; Convivência; Espanha Medieval; Século XIII.

### Abstract

This article aims to elaborate a brief bibliographical review about the theme of ethnic-religious, Sephardic and Mudejar minorities in the 13th century, in the Iberian context, while presenting some discussions regarding the tolerance attributed to Alfonso X, king of Castile and León (1252-1284). In this way, we seek to expose the limits of (in) tolerance manifested by the Wise King in order to deepen the debate by highlighting the conflicting aspects of the relationship between Christians, Jews and Muslims.

**Keywords:** Tolerance; Coexistence; Medieval Spain; 13th Century.

### Introdução

Assim como a Reconquista, a ideia de uma Espanha medieval, bem como a concepção de uma convivência pacífica ou uma idade da tolerância, em sistemática oposição a condição intolerante das outras monarquias medievais europeias tratam-se de mitos historiográficos; uma visão que explore apenas as contradições, afirmando, por sua vez, o caráter violento e intolerante das abordagens cristãs com as outras comunidades, sefardita e mudéjar, oferecem uma visão apenas aproximativa à realidade cotidiana das três culturas, não dando conta de abarcar a complexidade dessas relações<sup>2</sup>.

Deduzir *a priori* um padrão ou estrutura subjacente a ações estratégicas destes governos e o discurso religioso cristão como explicações para as práticas acionadas em diferentes

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH-UFPPEL), bolsista CAPES. Orientado pela Profa. Dra. Daniele Gallindo G. Silva. Graduando do bacharelado em Antropologia, concentração em Arqueologia, da mesma instituição. E-mail: lacerdsleo@gmail.com. Este artigo trata-se de um esboço inicial de uma pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPPEL), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Para saber mais a respeito, veja: NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. A Reconquista Ibérica: a construção de uma ideologia. **Historia Instituições Documentos**. Sevilha: n. 28, p. 277-295, 2001; RUCQUOI, Adeline. **História Medieval da Península Ibérica**. Lisboa: Estampa, 1995; BARUQUE, Júlio Valdeón. **La Reconquista: el concepto de España – unidad y diversidad**. Madrid: Espasa Calpe, 2006.



momentos, tendendo a coerção ou fragmentação desses grupos, também é uma proposição que deve ser relativizada, na medida em que, ao fomentar a constituição de juderias, o suposto isolamento teria suscitado a maior integração e cimentação dos vínculos culturais e identitários. Contudo, o próprio isolamento é suspeito, já que estes grupos apenas tenderam a habitar lugares marginais nas cidades, mantendo relações constantes entre os cristãos e os muçulmanos.

Os judeus agiam, sobretudo, como intermediários dos cristãos nas relações com os mudéjares. No século XIII, encontramos os sefarditas exercendo variadas funções do reino, não se limitando a parceiros comerciais, e frequentemente havia associações matrimoniais entre as duas comunidades<sup>3</sup>. Porém, formavam um número diminuto, para o caso de Castela e Leão, ao final do século XIII, estes não extrapolavam os 20 mil habitantes para uma população de 3 milhões, segundo estimativas fornecidas por Yitzhak Baer<sup>4</sup>.

As ações táticas não correspondiam a nenhuma ideia ou modelo previamente constituído, eram simplesmente oportunas, de modo semelhante às ações estratégicas, empreendidas pelos governantes castelhanos, cujo representante que maior importância colocamos é o próprio Alfonso X, o rei Sábio. Longe de seu pai Fernando III, o santo (1199-1252), responsável por expandir as fronteiras territoriais, tomando dos muçulmanos importantes cidades como Córdoba (1238), Murcia (1243), Jaén (1246) e Sevilha (1246), o maior mérito de seu reinado estaria no âmbito cultural, especialmente, nas ‘supostas’ relações harmoniosas entre as comunidades cristã, mudéjar e sefardita, cuja melhor amostragem, dessa convivência, se desenharia no trabalho coletivo desenvolvido em seu *Scriptorium*, a ponto de se falar em um “Renascimento Alfonsí”, momento em que se fomentou a tradução de obras árabes e judaicas e se impulsionou a criação de outras com a contribuição de membros das três comunidades. Ruiz Souza (2004a) destaca o caráter itinerante do *Scriptorium* à semelhança da corte real castelhana, contraste que destoa do universo islâmico com um lugar claramente definido, como as madrasas<sup>5</sup>. Tal *scriptorium* não surge com Alfonso X, e já havia galgado fama internacional antes mesmo do fomento e incentivo financeiro deste. Porém, em consonância com Anna Castro, as trocas culturais evidentes na produção intelectual afonsina em que colaboraram sujeitos religiosamente diversos não podem ser utilizadas como argumento de tolerância ou convivência harmônica já que constituem casos pontuais (CASTRO, 2012).

<sup>3</sup> “Los judíos eran frecuentemente padrinhos y testigos de bautismo de sus socios cristianos, mientras que los cristianos hacían lo mismo en las circuncisiones y matrimonios judaicos” (JACKSON, 2008, p. 118)

<sup>4</sup> BAER apud JACKSON, 2008, p. 109-110.

<sup>5</sup> RUIZ SOUZA, Juan Carlos. Scriptorium de Alfonso X el Sabio. In: Centro Virtual Cervantes: 10 fev. 2004. Disponível em [https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/febrero\\_04/10022004\\_02.html](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/febrero_04/10022004_02.html). Acesso em 18 mai. 2019.

Porém, fica evidente a necessidade de se questionar esta convivência sem, contudo, tender a estruturar uma narrativa historiográfica pautada inteiramente nos conflitos, evitando, dessa forma, generalizações como a ideia de violência endêmica como resultado do barbarismo e superstição medieval. A melhor dosagem de prudência, neste caso, talvez seja, tencionar as contradições, explorando a ambivalência da própria noção medieval de tolerância, e é a isto que nos propomos.

### **Alfonso X, o Sábio e a “Cultura de Tolerância”.**

A tolerância e o seu inverso, temas deste dossiê, apresentam um potencial bastante fecundo para desestabilizar os sentidos que, nos dias de hoje, costumamos atribuir às práticas/ações envolvidas nestes conceitos. Os debates em torno da tolerância, com determinada frequência são reacendidos, como o atentado no centro comercial de New York, em 11 de setembro de 2001, que colocou em evidência novamente os conflitos entre tradições religiosas e o binarismo Ocidente vs. Oriente.

A violência manifestada no ataque às torres gêmeas pelo grupo terrorista Al Qaeda é apenas um sintoma das dificuldades de se conviver com o outro, cujas raízes mais profundas foram gestadas paulatinamente<sup>6</sup>. Durante o medievo a violência também se encontrava assente, ainda que não estivesse colocada em uma posição diametralmente oposta à concepção moderna de tolerância, ela expõe uma série de sutilezas e particularidades que trataremos no *corpus* do presente trabalho.

Neste sentido, podemos entender também que a memória destes grupos foi violentada sistematicamente. As sucessivas tentativas de erigir uma noção de passado ibérico desvinculada do elemento judeu e muçulmano encontra-se bem documentada na historiografia do século XIX e primeira metade do século XX<sup>7</sup>. Rosa Menocal (2006a) refere-se a essa “expulsão de memória” como ato deliberado encabeçado pelo estado-nação espanhol: “A Espanha definiu-se como uma nação moderna através da expulsão não apenas de seus cidadãos judeus e muçulmanos, mas especialmente através da expulsão da memória de que eles haviam sido parte da verdadeira estrutura política da ‘Espanha’” (MENOCAL, 2006, p.7, tradução nossa)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Vitimou exatamente 2.753 pessoas, dentre as quais, 343 eram bombeiros, 23 policiais e 37 oficiais portuários. Essas e outras informações encontram-se disponíveis em <https://www.opovo.com.br/noticias/mundo/2018/09/11-de-setembro-17-curiosidades-sobre-o-atentado-as-torres-gemeas.html>. Acesso em: 18 mai. 2019.

<sup>7</sup> Vide Américo Castro apud SOIFER, 2009, p. 20.

<sup>8</sup> “Spain defined itself as a modern nation through the expulsion not only of its Jewish and Muslim citizens but especially through the expulsion of the memory that they had ever been a part of the real body politic of ‘Spain’”.

Por sua vez, Menocal (2006a) também evocou a figura do rei Alfonso X: “[...] Alfonso X sem dúvida teria ficado surpreso com a sugestão de que o árabe não era uma parte vital do universo cultural castelhano ou que os judeus não eram toledanos ou sevillanos, nem cidadãos de sua ‘Espanha’” (MENOCAL, 2006, p. 7, tradução nossa)<sup>9</sup>. Não nos colocamos em desacordo com Menocal em que se comparados aos modernos os medievais fossem tolerantes, preocupados, todavia, o excessivo otimismo da autora visível no título de uma reportagem feita para jornal *The New York Times*, em 2002, chamada de *A Golden Reign of Tolerance*, em que considerou os andaluzes terem fornecido “garantias de liberdades religiosas comparáveis àquelas que esperaríamos em um estado moderno “tolerante” (sic)”<sup>10</sup>. Dois anos antes, havia apresentado um artigo, precursor do livro, em um seminário na Universidade de Yale, *Culture in the Time of Tolerance: Al-Andalus as a Model for Our Time* (2000a) em claramente nos remete a sua posição idealizada do período:

[...] no jantar após a palestra, depois de vários copos de vinho muito bom, ele me deixou sem palavras quando disse que sua noção do lugar perfeito para viver seria onde as religiões dos filhos de Abraão toleram tudo, uns aos outros e onde, na paz dessa tolerância, e na sombra e fragrância das laranjeiras, todos pudéssemos sentar e conversar sobre filosofia e poesia. Isso, eu disse a ele, é um lugar que conheço muito bem. Existiu em várias configurações políticas ao longo de quase oitocentos anos, e foi e tem sido chamado de muitos nomes, todos imprecisos por diferentes razões: al-Andalus em árabe, ha-Sefarad em hebraico; os nomes de meia dúzia de cidades diferentes quando estavam no centro; Castela em outros momentos. Nunca - eu tive que interrompê-lo - foi a Califórnia, embora partes das paisagens artificiais da Califórnia ecoem e lembrem muitas de suas características mais adoráveis: os azulejos, os pátios com fontes, até as laranjeiras e as palmeiras. Estou aqui esta noite para falar sobre esse lugar, uma cultura medieval notável, enraizada no pluralismo e moldada pela tolerância religiosa” (MENOCAL, 2000, p. 1, trad. nossa)<sup>11</sup>.

É evidente que a abordagem de Rosa Menocal é favorável à ideia da convivência pacífica, basta lembrar o seu livro *O ornamento do mundo* (2004a) em que pretendeu formular

<sup>9</sup> “[...] Alfonso X would no doubt have been startled by the suggestion that Arabic was not a vital part of the Castilian cultural universe or that Jews were not Toledanos or Sevillanos, nor citizens of his ‘Spain’.”

<sup>10</sup> MENOCAL, María Rosa. A Golden Reign of Tolerance. In: **The New York Times**: 28 mar. 2002. Disponível em <https://www.nytimes.com/2002/03/28/opinion/a-golden-reign-of-tolerance.html>. Acesso em: 19 mai. 2019.

<sup>11</sup> Cf. original: “[...] But Tony obviously enjoyed the fight, and at the dinner after the talk, after multiple glasses of very good wine, he left me speechless when he said his notion of the perfect place to live would be where the religions of the children of Abraham all tolerate each other and where, in the peace of that tolerance, and in the shade and fragrance of orange trees, we could all sit and talk about philosophy and poetry. That, I said to him, is a place I know very well indeed. It existed in any number of different political configurations over nearly eight hundred years, and it was and has been called many names, all of them imprecise for different reasons: alAndalus in Arabic, ha-Sefarad in Hebrew; the names of a half-dozen different cities when they were at its center; Castile at other moments. Never--I had to break it to him--had it ever been California, although parts of California’s manmade landscapes do echo and remember many of its loveliest features: the tiles, the courtyards with fountains, even the orange and palm trees. I am here tonight to talk about that place, a remarkable medieval culture rooted in pluralism and shaped by religious tolerance”. (MENOCAL, 2000, p. 1)

uma vibrante história do Al-Andalus, cobrindo um espaço de tempo considerável, de 786 e 1492. No entanto, a autora na introdução aportou suas primeiras (e quiçá únicas) ressalvas sobre o assunto: “seria tolice tentar substituir os estereótipos antigos por outros, novos, igualmente simplistas – como seria sugerir que aquele era um mundo totalmente destituído de qualquer tipo de intolerância e de maldades. A era, por mais ‘dourada’ que tenha sido, não foi livre disso” (MENOCA, 2004, p. 28). Porém, a parte dessas considerações, a medievalista parece não se importar em tornar evidente as contradições. Alex Novikoff (2005a) também questionou a noção de “cultura de tolerância” de Rosa Menocal “Existe diferença entre tolerância cultural e, digamos, tolerância social? De fato, como definimos a tolerância *tout court*? Explicar tais nuances, no entanto, não é central para o livro de Menocal” (NOVIKOFF, 2005, p. 8, trad. nossa)<sup>12</sup>.

Na mesma direção de Menocal, Gabriel Jackson (2008a) descreve a tolerância como sendo ela própria uma exigência que os reis cristãos se colocavam, remontando à uma tradição

[...] a tolerância era para os reis cristãos tanto uma tradição como uma exigência, e, por isso, ao mesmo tempo que faziam concessões verbais e, inclusive, legais diante das pressões da Igreja militante, em geral, seguiram servindo-se de funcionários judeus e protegendo as comunidades judias existentes (JACKSON, 2008, p. 115, trad. nossa)<sup>13</sup>.

Já Jean-Pierre Dedieu (1992a) procura deslocar dos Reinos cristãos à concepção de cosmos tolerante ao redirecionar para o Islã este atributo, contudo, não pode ser aceita *in totum* tal assertiva sem incorrer em equívoco, sendo em mesma medida contundente e questionável sua afirmação de “Islã tolerante”:

O islã é tolerante. Não forçou os cristãos a se converterem. No país muçulmano, o clero exerce o seu ministério, os mosteiros funcionam, ensina-se teologia, especula-se sobre as relações entre o Pai e o Filho e o culto continua... sem poder se manifestar no domínio público, é verdade. Mas o estatuto jurídico o situa em estado de inferioridade acentuada: paga um imposto especial, não tem o direito de desposar uma muçulmana, e, ao menor sinal, é declarado convertido, sem possibilidade de voltar atrás. Com algumas exceções, os postos de comando lhes são vetados. Assim sendo, as conversões são numerosas, e a comunidade cristã se enfraquece a cada dia (DEDIEU, 1992, p. 35).

<sup>12</sup> Vide original: “Is there a difference between cultural tolerance and, say, social tolerance? Indeed, how do we define tolerance *tout court*? Explaining such nuances, however, is not central to Menocal’s book [...]” (NOVIKOFF, 2005, p. 8).

<sup>13</sup> Ver original: “[...] la tolerancia era para los reyes cristianos tanto una tradición como una exigencia, y, por ello, a la vez ante las que hacían concesiones verbales e incluso legales ante las presiones de la Iglesia militante, en general seguían sirviéndose de funcionarios judíos y protegendo a las comunidades judias existentes”.

Tanto nos reinos cristãos, como Castela e Leão, quanto nos espaços de domínio muçulmano, como na Andaluzia, no sul da atual Espanha, encontramos uma interessante relação de inversão, e cada estrutura parece reivindicar uma posição de tolerância ao mesmo tempo em que definem como subalternos ou inferiores quaisquer comunidades que estejam em seu jugo. Michael Ruitter (2013a) reagiu a ideia de Rei Tolerante como qualificador das ações de Alfonso X questionando como pode ser tolerante um rei que condenou a morte cristãos conversos ao islamismo e judaísmo e sujeitos pertencentes originalmente a tais grupos, ao mesmo tempo, em que introduz a lógica presente no *corpus* normativo por ele elaborado, *Las Siete Partidas* (1256-1265), e que o desconhecimento da lei não impede a sua aplicação ou, neste caso, que os equívocos de sua interpretação de que os cristãos estariam fora dos limites da lei, não podem, por sua vez, retirar a marca de intolerância que efetivamente suas ações demonstram:

Ao matar aqueles que se convertem ao islamismo ou ao judaísmo, ou que estão, por definição, entre os membros de um desses grupos, Alfonso X intencionalmente impediu a aceitação ou perseverança de práticas muçulmanas e judaicas para esses indivíduos. No entanto, permanece a possibilidade de que Alfonso tenha interpretado erroneamente que tais indivíduos cristãos estariam fora dos limites da lei, uma vez que judeus ou muçulmanos fossem impedidos de praticar. No entanto, tais interpretações errôneas não desculpam Alfonso [X, o Sábio] da intolerância, já que, por sua própria lógica nas *Siete Partidas*, a ignorância da lei não exclui a penalidade desta. (RUITER, 2013, p. 315)<sup>14</sup>

Enfatizamos, contudo, que a utilização prática de *Las Siete Partidas* só se efetivou no século XIV, permanecendo o costume de utilização de “Fueros” municipais para normatizar o cotidiano, em certo grau mais tolerante que *Las Siete Partidas* e o *Fuero Real*. Então, como devemos compreender as ações de Alfonso X, rei de Castela e Leão, e sua relação com as comunidades mudéjar e safardi, senão em uma relação dialógica implicada pelo conceito medieval de tolerância, que se encontra soterrado em camadas de historicidade, e urge, utilizando a metáfora do fazer arqueológico, analisarmos seu perfil. Tradicionalmente, relaciona-se com outra também problemática definição: a de convivência<sup>15</sup>. Neste sentido, Salvador Martínez afirma que:

<sup>14</sup> Cf. original: “In putting to death those who convert to Islam or Judaism who are then, by definition, among the members of one of those respective groups, Alfonso X intentionally prevented the acceptance or endurance of Muslim and Jewish practices for those individuals. However, there remains the possibility that Alfonso misapprehended such individuals to be Christians stepping outside the bounds of law rather than Jews or Muslims being prevented from practicing. Yet such misinterpretations do not excuse Alfonso of intolerance since, by his own logic in the *Siete Partidas*, ignorance of the law does not excuse one of penalty from it.” (RUITER, 2013, p. 315)

<sup>15</sup> Vide NIRENBERG, 1996, p. 18-19.

[...] na medida em que existia uma compenetração mútua e um influxo criativo que juntava os três grupos fazendo possível um intenso intercâmbio cultural, ainda em meio de rivalidades, conflitos, às vezes sangrentos, e uma contínua suspeita e ojeriza, podemos falar de ‘convivência pacífica’ ou ‘conflitiva’. (MARTÍNEZ, 2006, p. 13, trad. nossa)<sup>16</sup>.

A obra de León Poliakov constitui um contributo essencial para a compreensão do relacionamento entre cristãos e judeus na longa duração histórica, desde a Antiguidade até a emergência do holocausto. Essa História do Antissemitismo encontra-se dividida em quatro volumes: 1) De Cristo aos judeus da Corte; 2) De Maomé aos Marranos; 3) De Voltaire a Wagner; 4) A Europa suicida: 1870-1933. Destacamos também a importância desse autor na formação durante a Segunda Guerra Mundial do Centro de Documentação Judaica Contemporânea (CDJC) com fins de salvaguardar evidências remanescentes da perseguição e genocídio judaico pelos nazistas, em 1943, em Grenoble, posteriormente trasladado a Paris<sup>17</sup>. No segundo tomo, já mencionado, Poliakov destaca, entre outras coisas, a observação pelo pontífice de um excessivo igualitarismo nas relações de judeus e cristãos, em Castela e Leão, como elemento preocupante na tessitura dos relacionamentos entre as referidas comunidades (CAMPOS, 2001/2002, nota de rodapé 40). *Las Siete Partidas* aportam restrições a tais sujeitos no cotidiano, ainda que estas sejam por vezes burladas pelo próprio rei, dentre elas,

[...] restrições quanto ao tipo de ofícios que podem ocupar, a limitação no acesso a certos espaços, as restrições em suas relações com cristãos, tudo isso indica que sua condição jurídica e social é inferior a dos cristãos. Proíbe-se que cristãos e judeus comam e bebam juntos, proíbe-se que os banhos públicos sejam usados ao mesmo tempo ou, ainda, que cristãos recebam medicamento de judeu [...]. Proíbe-se que judeus possuam cargos que os coloquem em posição superior aos cristãos (CASTRO, 2012, p. 34)

O *Fuero Real* proibiu o casamento entre cristãos e não cristãos, porém, com a dificuldade de repovoar os territórios tomados dos muçulmanos e expandir numericamente a Cristandade, em Castela e Leão, tendeu a admitir/acolher os filhos oriundos dessas relações (CAMPOS, 2001/2002).

### **A tolerância medieval: suas práticas e limites**

---

<sup>16</sup> Cf. original: “[...] en la medida en que existía una compenetración mutua y un influjo creativo que aunaba a los três grupos haciendo posible un intenso intercambio cultural, aún en medio de rivalidades, conflictos, a veces sangrentos, y una continua sospecha y ojeriza, podremos hablar de ‘convivencia pacífica’ o ‘conflictiva’”.

<sup>17</sup> Para maiores informações sobre o CDJC, veja: **Center of Contemporary Jewish Documentation**. Wikipedia – The Free Encyclopedia, s.l., s.d. Consultado em 14 out. 2019. Online. Disponível em [https://en.wikipedia.org/wiki/Center\\_of\\_Contemporary\\_Jewish\\_Documentation](https://en.wikipedia.org/wiki/Center_of_Contemporary_Jewish_Documentation)



O teórico alemão Rainer Forst (2009a) elaborou duas distinções de tolerância relacionadas, sobretudo, a uma perspectiva contemporânea do conceito. A primeira denominou de tolerância como permissão; segundo, esta perspectiva, trata-se da relação assimétrica e desigual entre uma autoridade e uma minoria, neste sentido tolerar seria “menos custoso” e contribuiria para a própria legitimação e pela manutenção da injustiça e da ordem social, pois o “limite” do que pode ser tolerado se estabelece de modo arbitrário sem levar em conta os discursos minoritários, também não pressupõe aceitação ou respeito, porque, em suma, tais sujeitos e suas práticas continuam sendo percebidos, nas palavras de Forst, como “moralmente errados” (FORST, 2009)<sup>18</sup>.

A segunda formulação de Forst, nomeadamente “Tolerância como respeito” implica “respeito igual e direitos iguais para pessoas com identidades ético-culturais diferentes” (2009, p. 24), ainda que mutuamente não haja qualquer estima entre o *modus vivendi* de um ou outro grupo. Para Rainer Forst, os conflitos surgiriam “quando um grupo tenta dominar os demais fazendo de suas visões rejeitáveis a norma geral” (FORST, 2009, p. 23).

Dessa forma, os limites da tolerância são definidos, como no primeiro caso, sem a participação dos sujeitos inseridos nesta minoria, e é deles que se espera que haja tolerância e o respeito em relação às práticas culturais do grupo dominante. Essa abordagem nos remete aos usos contemporâneos que políticos ao contrariarem projetos que procuram defender sujeitos marginalizados e que lutam pela vivência plena de sua cidadania; estes se utilizam de expressões como “cristofobia”, e assumidamente consideram suas consequências expressivamente mais graves que a homofobia ou que existe uma “heterofobia”, quando estes mesmos grupos que reclamam por “políticas públicas” são socialmente privilegiados. Enquanto que na segunda proposta a abordagem é reflexiva e não exclui as críticas e queixas dos grupos potencialmente excluídos. Mas essa distinção pode ser empregada ao estudo e compreensão das sociedades ibéricas?

A tolerância como respeito, não encontra correspondente medieval, e mesmo hoje parece difícil produzir lastro nas relações sociais, haja vista a latente incapacidade de se aceitar o diferente. Com isso, não queremos insinuar que na Idade Média haveria uma fórmula de convivência aplicável ao nosso tempo ou que, cristãos, muçulmanos e judeus viveram uma era dourada; pelo contrário, trata-se de acentuar o jogo de estratégias e táticas que compuseram a teia de relações entre sujeitos que desenvolveram, muitas vezes relações comerciais frutíferas, possibilitadas pela coabitação territorial.

---

<sup>18</sup> Professor de Ciência Política da Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt. Currículo disponível em <https://www.goethe-university-frankfurt.de/46639912/vita>. Acesso em: 18 mai. 2019.

Para Agostinho de Hipona (354-430) o exercício da *tolerantia* distingue-se ao de amor, em suas *Confissões* problematiza essa questão ao declarar que quem tolera não ama, visto que tolerar não implica aceitação. Deste modelo de tolerância próprio da Antiguidade Tardia configurou-se a partir de um caráter duplo: 1) critério utilitário, segundo Agostinho, “quem não prefere em sua casa pães a ratos, dinheiro a pulgas?” (AGOSTINHO apud FERREIRO, 2012, p.93)<sup>19</sup>; e 2) juízo de valor negativo, quer dizer, as pessoas toleradas por essa lógica de utilidade, como um “mal necessário”, a exemplos dos verdugos, judeus e as prostitutas, são apenas “suportados” socialmente, já que a sua expulsão poderia levantar conflitos: “[...] apesar de ser em si mesmos ofícios desprezíveis e vis, Agostinho [de Hipona] sustenta que não devem ser suprimidos porque constituem um certo bem para a comunidade” (FERRERO, 2012, p. 94), suas atividades permanecem ilícitas e condenáveis do ponto de vista moral. Contudo, os sodomitas e os hereges, por não estarem enquadrados na *utilitas* foram continuamente perseguidos<sup>20</sup>.

Os séculos XII e XIII, na Península Ibérica, compreendem um período de transição de uma noção “estoica ou cristã”, de aceitação parcial, em que a comunidade se apercebe indefesa e exposta ao outro, por isso mesmo, tolerado, a uma versão “medieval” de tolerância, em que quem tolera, o sujeito ou uma comunidade, tem consciência do seu poder destrutivo que pode ser acionado em determinado momento para extirpar do meio social aqueles que são tolerados (BEJCZY, 1997, p. 368). Entre as características desta nova forma de tolerância agora empreendida, destacam-se o desprezo ou desagrado àquilo que é tolerado; assimetria das relações entre tolerante e tolerado e autolimitação da sua liberdade<sup>21</sup>.

Robert Ian Moore (1989a) localizou também nestes séculos a institucionalização da perseguição contra hereges, leprosos, judeus e sodomitas, bem como a retomada do direito romano que restringia ao âmbito privado questões religiosas<sup>22</sup>. Além da criação da Inquisição devido ao surgimento da heresia popular, ocorre também a constituição dos primeiros leprosários na Europa. Entre os fatores levantados para a perseguição encontram-se interesses políticos e econômicos, bem como a reforma papal de modo semelhante, porém com um detalhamento maior, encontramos a reflexão de David Nirenberg (1996a) que estabeleceu

<sup>19</sup> “*Quis enim non domi suae panem habere quam mures, nummos quam pulices malit?*”, cfr. AGOSTINHO apud FERREIRO, 2012, p. 93.

<sup>20</sup> Vide citação no original: “[...] a pesar de ser en si mismos oficios despreciables y viles, Agustin sostiene que no deben ser suprimidos porque constituyen un cierto bien para la comunidad”. (FERRERO, 2012, p. 94).

<sup>21</sup> Vide FERRERO, 2012, p. 94.

<sup>22</sup> “[...] la violencia deliberada y socialmente sancionada empezó a dirigirse, a través de las instituciones gubernamentales, judiciales y sociales, contra grupos de personas definidos por características generales [...] la pertinencia a tales grupos en sí misma llegó a considerarse justificadora de esos ataques”. (MOORE, 1989, p. 5).



tipologias de violência contra judeus presentes no mundo medieval. A primeira refere-se, especialmente, a contextos em que grande número de mortos são produzidos, como durante as Cruzadas; o segundo tipo, relaciona-se a violência cotidiana, não introduzindo no seio da coletividade alterações significativas.

### Conclusão

A partir das leituras realizadas até o momento mostra-se indispensável para a compreensão das relações inter-religiosas e inter-culturais da Península Ibérica, no século XIII, o estudo das fontes oriundas da chancelaria de Alfonso X desde o cotejamento das percepções de mudéjares e sefarditas com as representações acerca deles produzidas pelos cristãos castelhanos para o avanço do debate.

Ao mesmo tempo em que nos propusemos a exploração do que a tolerância poderia ter significado na Idade Média, atrelado aos particularismos da noção de tolerância em voga no reinado de Alfonso X, rei de Castela e Leão (1252-1284), e da lógica estruturante no seu código legislativo, ainda em desuso em seu tempo, ele não pode ser considerado intolerante tendo em vista que a convivência e a tolerância própria do século XIII não comportava em si a noção de igualdade jurídica, ou de acordo com Michael Ruitter, seria um “tolerante restritivo”, isto é, teria uma tolerância manifestada a partir de uma série de restrições impostas e também burladas por aqueles que as produziram tais cerceamentos. Enfatizamos também que o relacionamento desigual não é especificidade do século XIII, mas que remonta ao cristianismo primitivo. Contudo, no contexto da Reconquista peninsular tais conflitos se mostraram mais acentuados, representando, por sua vez, uma longa trajetória cumulativa que desembocaria na conversão/expulsão de mudéjares e sefarditas em 1502.

### Referências Bibliográficas

BARUQUE, Júlio Valdeón. **La Reconquista**: el concepto de España – unidad y diversidad. Madrid: Espasa Calpe, 2006.

BEJCZY, István. Tolerantia: a medieval concept. **Journal of the History of Ideas**. S/l: v. 58, n. 3, p. 365-384, 1997.

CASTRO, Anna Carla Monteiro de Castro. Sobre identidade e trocas culturais na “Espanha medieval”. **Plêthos - Revista discente de Estudos sobre a Antiguidade e o Medievalo**. Niterói: v. 2, n. 1, 2012, p. 27-37.

CAMPOS, Rita de Cássia Boeira. Situação legal dos judeus em Castela medieval: uma tolerância limitada. **Revista Anos 90**: v. 9, n. 16, p. 37-50.

DEDIEU, Jean-Pierre. O refluxo do Islã espanhol. In: CARDAILLAC, Louis (Org.). **Toledo, séculos XII-XIII**. Muçulmanos, cristãos e judeus – o saber e a tolerância. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, p. 31-79.

FERREIRO, Jazmín. Funcionalismo, tolerancia o exclusión. La noción de utilidad en la determinación de la tolerancia del cuerpo social. In: PERETÓ RIVAS, Rubén. **Tolerancia: teoría y práctica en la Edad Media**. Actas del colóquio de Medoza (15-18 de junio de 2011). Porto: Fédération Internationale des Instituts d'Études Médiévales, 2012, p. 89-104.

FORST, Rainer. Limites da tolerância. Trad. Mauro Victório Soares. **Novos Estudos**. São Paulo: v.84, p.15-29, 2009.

JACKSON, Gabriel. **Introducción a la España medieval**. Madrid: Alianza Editorial, 2008, 227p.

MARTÍNEZ, H. Salvador. Introducción. In: Idem. **La convivencia en la España del siglo XIII**. Perspectivas alfonsíes. Madrid: Polifemo, 2006, p. 11-24.

MENOCAL, María Rosa. **O ornamento do mundo: como muçulmanos, judeus e cristãos criaram uma cultura de tolerância na Espanha medieval**. Trad. Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004, 304p.

MENOCAL, María Rosa. Why Iberia? **Diacritics**: v. 36, n. 3 e 4, 2006, p. 7-11, 2006.

MOORE, Robert Ian. **La formación de una sociedad represora: poder y disidencia en la Europa occidental, 950-1250**. Trad. Enrique Gavilán. Barcelona: Crítica, 1989.

NIRENBERG, David. **Comunidades de violencia**. La persecución de las minorías en la Edad Media. Trad. Antoni Cardona. Barcelona: Península, 1996.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. A Reconquista Ibérica: a construção de uma ideologia. **Historia Instituições Documentos**. Sevilha: n. 28, p. 277-295, 2001

RUITER, Michael. Alfonso X of Castile: Alfonso the tolerant? **Constellations**. S/l: v. 4, n.2, p. 308-317, 2013.

NOVIKOFF, Alex. Between tolerance and intolerance in medieval Spain: an historiographic enigma. **Medieval Encounters**. Brill: v. 11, n. 1, p. 7-36, 2005.

POLIAKOV, Leon. **De Maomé aos marranos: História do Antissemitismo II**. Trad. Ana M. Goldemberg Coelho e Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1984.

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

SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **Os Judeus na Espanha**. São Paulo: Editora Giordano, 1994.

SOIFER, Maia. Beyond convivencia: critical reflections on the historiography of interfaith relations in Christian Spain. **Journal of Medieval Iberian Studies**. S/l: v.1, n.1, p. 19-35, 2009.

## Robert Johnson e o racismo em Mississippi nas décadas de 1910-1930 no documentário "O Diabo na Encruzilhada"

Letícia Ferreira Aguiar, FURG<sup>1</sup>

### Resumo

Neste estudo busca-se analisar a trajetória do músico Robert Johnson em razão da sua vivência como homem negro no Mississippi entre as décadas de 1910 e 1930, período de tensões sociais extremas para a comunidade negra nas condições existentes no estado e no país em si. Para realizar este objetivo, a investigação toma como ponto de partida o documentário “O diabo na encruzilhada”, do diretor Brian Oakes, que aborda a vida de Johnson desde suas origens, destacando os conflitos de classe e raça entre membros de sua família e o Klu Klux Klan, até sua morte, aos 27 anos. Sua vida conturbada é marcada tanto pelo racismo institucional como simbólico. Desmistifica-se Johnson, documentando os aspectos sociopolíticos da época, de forma a explicar seu legado deturpado pela mentalidade racista.

**Palavras-chave:** Blues. História Afroamericana. Racismo.

### Abstract

This study intends to analyze the trajectory of Robert Johnson, an established african-american musician, about his experiences with racism during the decades of 1910 to 1930. This period was a time of extreme social tension for the black community, especially in the existing conditions of Mississippi, and the entirety of the United States at the time. "The Devil at the Crossroads," a documentary directed by Brian Oakes, approaches Johnson's life focusing from the conflicts of class between Johnson's family and members of the Klu Klux Klan to details of Johnson's life up until his untimely death at 27. Johnson's life was turbulent, stained by institutional and symbolic racism. By demythologizing Johnson, documenting the sociopolitical aspects of the period, Oakes explains how Johnson's legacy was perverted by the racist mentality.

**Keywords:** Blues. African-American History. Racism.

### Introdução

O presente trabalho debruça-se na análise do documentário “O Diabo na Encruzilhada” (“The Devil at the Crossroad”), lançado em 2019 pelo serviço de *streaming online* Netflix, demonstrando suas características dentro do contexto audiovisual como fonte histórica sobre a vida do cantor Robert Johnson. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é demonstrar o potencial da produção em retratar o contexto histórico e social do racismo no estado do Mississippi entre as décadas de 1910 e 1930, em especial, como produto histórico capaz de agregar informações e conceitos reflexivos do ponto de vista da atualidade em relação ao passado.

Toda fonte histórica precisa ser analisada a partir de uma crítica sistemática que envolva a legitimidade de sua elaboração e de seu conteúdo. Com o desenvolvimento de novas técnicas

---

<sup>1</sup> Graduanda em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

que proporcionaram a ampliação da tipologia das fontes, a produção audiovisual se destacou por suas possibilidades e relevância como meio de comunicação. Sendo assim, o documentário é uma representação do mundo e não uma reprodução fiel da realidade, que surge de um ponto de vista singular de quem o produz:

[...] os documentários representam o mundo histórico ao moldar o registro fotográfico de algum aspecto do mundo de uma perspectiva ou de um ponto de vista diferente. Como *representação, tornam-se uma voz entre muitas numa arena de debate e contestação social* (NICHOLS, 2005, p.73, grifo do autor).

O documentário, dirigido por Brian Oakes, parte da série *ReMastered*<sup>2</sup>, analisa a vida da figura do *bluesman* norte-americano, morto em 1938, trazendo relatos de estudiosos da cultura afro-americana, críticos musicais e familiares de Johnson para debater a história e os mitos que perpassam sua vida. Seu principal enfoque se dá no elemento que tornou seu nome lendário: o mistério por trás do homem. Conhecido na cultura popular como o cantor que vendeu sua alma para o diabo, ele se tornou notável na cena do *blues* na década de 1930 pelo seu talento e forma particular de tocar violão. Homem negro, herdeiro das consequências do regime escravocrata no estado do Mississippi, nos Estados Unidos, reverenciando sua ancestralidade e com técnicas muito avançadas para o período, logo sua reputação se encheu de mitologias com objetivo de degradar o olhar público sobre sua vivência.

Johnson não foi o único cantor de escreveu sobre “o diabo” – Skip James, Tampa Red, Lonnie Johnson, Joe Williams e Peetie Wheatstraw também escreveram sobre a figura mitológica na mesma época –, mas foi ele que notavelmente adquiriu a má reputação, embasada ainda mais pela sua vida trágica. Essas questões ajudaram a construir uma neblina de memória quanto a sua vida, reforçando estereótipos racistas tanto quanto a sua origem familiar quanto a sua ocupação como músico. O termo racismo é aqui operacionalizado como um conceito analítico e interpretativo. Assim, racismo “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018).

Nesse sentido, a narrativa se dá de forma a expor o ponto de vista dos autores sobre o que era esperado de um homem como Robert Johnson no período histórico no qual viveu:

---

<sup>2</sup> A série documental de oito episódios investiga eventos polêmicos e icônicos que afetaram alguns dos nomes mais importantes da música contemporânea, apresentando informações e interpretações sobre suas respectivas trajetórias. *ReMastered* foi criada pelos produtores Jeff Zimbalist e Michael Zimbalist, aclamados pela crítica por seus projetos engajados como *The Two Escobars*, *Favela Rising* e *Nossa Chape*.

trabalhar nas lavouras, submetido ao novo sistema de trabalho compulsório, tão cruel quanto o anterior. Uma vez que ele não se restringiu a esse destino nefasto, não só investindo na carreira de cantor de blues, mas se tornando icônico, sua memória impreterivelmente foi manchada por preconceitos, datando desde o começo de sua carreira até os tempos contemporâneos. O diabo apoderado da alma de Johnson se demonstra sendo a própria vida de exploração que ele e seus ancestrais fugiram sob o domínio da escravidão moderna. O blues foi sua alforria espiritual, um canal de extravasamento de suas particularidades e generalidades quanto a sua vivência. Com isso se entende que através de uma expressão estético-artística que dialoga com seu próprio contexto de produção, o sujeito histórico em questão tensionou aquelas estruturas normativas nas quais estava inserido.

“O Diabo na Encruzilhada” não trata de simplesmente descobrir se houve de fato o infame pacto com o diabo numa encruzilhada, onde alegadamente Johnson teria adquirido poderes sobre humanos. Sua abordagem é feita de forma a expor questões sócio culturais da época, tendo o músico como enfoque principal. Sua tese é no sentido de demonstrar questões em torno da mentalidade racista da época, que contribuíram tanto para suas dificuldades em vida de ordem econômica e social como em mistificar sua memória após sua morte.

Com isso, o racismo, assunto de extrema importância não só na sociedade brasileira, mas na América toda e ao redor do globo, em razão de seus impactos extremamente negativos de longa duração na realidade de comunidades inteiras no período colonial e pós-colonial, é colocado como objeto de estudo da História das Mentalidades, uma vez que

Por outro lado, nota-se que, em geral, os historiadores das mentalidades estão sempre no encalço de algo que, grosso modo, é bem mais abstrato do que as imagens bem definidas investigadas pelos historiadores do imaginário. A história das mentalidades busca captar modos coletivos de sentir (a história de um sentimento como o “medo”), padrões de comportamento e atitudes recorrentes (os complexos mentais e emocionais que estão por trás das crenças e práticas da feitiçaria, as atitudes do homem diante da morte) (BARROS, 2007, p. 28).

Utiliza-se, como marco teórico, os conceitos de análise fílmica apresentados por Bill Nichols (2005), dividindo o documentário em dois momentos para fins de organização do estudo, apontando os dois subgêneros do gênero documentário propriamente dito que predominam na forma da narrativa – o participativo e o reflexivo. Esse estudo acompanha a linha cronológica exposta pela narrativa documental, de forma a acompanhar o desenvolvimento das observações expostas acerca da questão do racismo sofrido por Robert Johnson.

## Johnson antes da lenda

Como relatado no início do documentário por diversas pessoas envolvidas no projeto, há poucas fontes sobre sua vida, incluindo duas fotos, 29 músicas gravadas, nenhuma filmagem, alguns documentos oficiais e relatos orais de poucas pessoas que o conheceram, que ainda eram vivas quando sua vida se tornou objeto de pesquisa para alguns historiadores. Foram criadas animações e ilustrações além de material audiovisual (vídeos e fotografias) da época para ilustrar as cenas, que não possuem ligação direta com o cantor, apresentado de forma dinâmica e envolvente ao espectador, seja estudioso da área ou do público geral. Para Nichols (2005, p. 21), a escolha por cenas reais causa efeitos reflexivos, o que provoca questionamentos sobre o modo do próprio agir e apreensão sobre a realidade da vida social.

Robert Johnson nasceu em 8 de maio de 1911 em Hazlehurst, no Mississippi, filho de Julia Dodds e Noah Johnson. Sua mãe era casada com Charlie Dodds, que foi perseguido pelo Ku Klux Klan antes de seu enteado nascer. O KKK é um grupo radical reacionário de extrema direita, que defende a supremacia branca através do terrorismo voltado a grupos ou indivíduos aos quais ele se opõe, incluindo, logicamente, a comunidade negra. Ainda bebê, Johnson e Dodds se mudaram para Memphis, e posteriormente para Robinsonville, onde passaram a viver com Willie Willis, novo marido de Julia.

A década de 1910 ainda colhia os frutos do fim da Guerra Civil americana e da declaração formal de fim da escravidão. A família de Robert Johnson é descendente próxima das primeiras gerações nascidas livres, situadas no espaço-tempo da formação do subproletariado pobre, que começaram a habitar locais insalubres, sendo oprimidos pela pouca educação, com as perspectivas tão nefastas quanto as do período escravista. Em 1863, cerca de 4 milhões de afrodescendentes se tornaram juridicamente livres e passaram a se integrar nas economias dos estados do sul. Além de ser economicamente desvantajoso para os senhores, era também culturalmente ofensivo estar no mesmo patamar jurídico que seus ex-escravos.

Nas relações econômicas os trabalhadores negros das plantações e das demais atividades correntes no sul rural das décadas de 20 e 30 também passavam experiências de injustiças e explorações diárias. [...] como já foi dito, as famílias arrendavam um pedaço de terra para poder plantar. Em contrapartida, eles deveriam pagar uma parte da sua colheita como forma de aluguel pelo uso da terra, muitas vezes em contratos duros e muito desiguais, favorecendo sempre o proprietário. Esse sistema injusto fazia com que ficassem sem opções e presos à terra e ao contrato (ESPÍNOLA, 2016, p. 291).

Os negros continuaram completamente privados de direitos e de participação política por um conjunto de leis criadas para minar suas chances de ascensão política, social e econômica, sem apoio estatal e ainda atacados por diversos grupos extremistas e pelo próprio



Estado em si, se mantendo na pobreza em razão do legado da escravidão, do sistema produtivo e do racismo institucional. Em relação a essas questões, as chamadas leis “Jim Crow” instituíam a segregação racial por leis locais e estatais no sul dos Estados Unidos a partir das últimas décadas do século XIX. Essa época se destaca por ser chamada “a era dos linchamentos”.

O termo “Jim Crow” vem de uma canção popular da metade do século XIX, a qual essencialmente ridiculariza afro-americanos como estúpidos, incompetentes e indignos de cidadania. A Era Jim Crow levou o nome da música e se refere a um conjunto de leis e práticas geralmente usadas por governos estaduais, principalmente no Sul dos Estados Unidos, mas não apenas lá, para manter privilégios após a Guerra Civil. Isso foi possível através de segregação na habitação, de restrições eleitorais e através de um tratamento altamente desigual no direito penal. Tudo isso aconteceu apesar da passagem, pós-Guerra Civil, da 14ª Emenda da nossa Constituição, a qual, como mencionamos previamente, determinava que os estados deveriam prover proteção igualitária para as pessoas e não poderiam exercer discriminação com base na raça (BISHARAT, 2018, p. 261).

A atuação do KKK se demonstrava brutal em especial no estado do Mississippi, conhecido pela violência usada para reforçar o sistema de hierarquia racial. A narrativa do documentário dá especial atenção a esse movimento, que aliás, é inspiração para diversos grupos da extrema direita nos EUA. Esse era o cotidiano da comunidade negra: um racismo avassalador nas suas mais diversas formas e possibilidades, simbólicas ou físicas, e uma exploração cruel, cuja solução que vários deles vislumbraram era ir embora para o norte em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Johnson, nesse sentido, experienciou essas questões na própria pele, estando sujeito a esses eventos em sua trajetória de vida, enquanto uma pessoa negra da região.

Seguindo a linha cronológica dos acontecimentos, enquanto em Robisonville, Johnson teve seus primeiros contatos com o *blues*. Em razão de sua posição como uma representação e ferramenta cultural de afirmação do negro diante da sociedade colonial e uma forma de se introduzir perante esta, o *blues* era encarado, pelos grupos dominantes, como música marginalizada negra, rude e imprópria, uma música “bruta” da camada mais baixa da sociedade, segundo Miller (1975). Essa reputação se espalhou também entre a sociedade geral, mais especificamente, católicos, protestantes e conservadores, que passaram a rotular aquele ritmo novo, que falava de questões carnavais, que levava os jovens a bater seus pés e a dançar, como o “ritmo do diabo”. O documentário apresenta que, além dos perigos de viver na estrada, cantando de bar em bar, havia também o “perigo cristão”:

Como se pode ver, a visão diabólica do blues não é uma questão metafísica, espiritual, mas essencialmente cultural. Em um mundo pós Primeira Guerra

Mundial, ainda respirando ao longe o gás mostarda que vitimara milhares de soldados, o blues era, em primeiro lugar, uma música que vinha dos negros, dos pobres e dos marginalizados, trazendo consigo um forte elemento de ruptura baseado em dois fatores: primeiramente, a elite branca, que via os negros como inferiores, sem alma e desumanizados, se via frente a letras que expunham o dia a dia de pobreza, dor e sentimentos feridos, feitas por negros e para negros, sem qualquer intenção de agradar os seus outrora “senhores” (ABBAL; TROMBETTA 2011, p. 5).

O blues é apresentado de forma a explicitar sua relação com o processo de resistência negra e a formação de uma cultura afro-americana, em meio a cultura sulista norte-americana, branca, cristã e racista. Enfocando um contato com a cultura africana, desde assuntos até formas de produzir músicas do continente ancestral, o blues é sinônimo de ruptura com a mentalidade opressora. A partir disso, pela música, há uma rede de comunicação através de um circuito informal de apresentações itinerantes nas festas, nas plantações ou diretamente nas residências pelo o rádio ou disco.

[...] o blues é um estado de espírito e a música que dá voz a ele. O blues é o lamento dos oprimidos, [...] o desespero dos desempregados. [...] O blues é a emoção pessoal do indivíduo que encontra na música um veículo para se expressar. Mas é também uma música social: o blues pode ser diversão, pode ser música para dançar e para beber, a música de uma classe dentro de um grupo segregado. O blues pode ser a criação de artistas dentro de uma pequena comunidade étnica, seja no mais profundo Sul rural, seja nos guetos congestionados das cidades industriais. O blues é todas essas coisas e todas essas pessoas, a criação de artistas famosos com muitas gravações e a inspiração de um homem conhecido apenas por sua comunidade, talvez conhecido apenas por si mesmo (OLIVER; HARRISON; BOLCOM, 1989, p. 127).

É através desse circuito que as tradições, os sistemas de valores e ideias que acontece uma cisão com o pensamento branco da época, que é caracterizada pelo conteúdo das letras, que retratavam o cotidiano dos pobres que foram marginalizados pela ordem político-econômica vigente. Nesse sentido, a trajetória de Johnson foi colocada como mais uma das vidas afetadas pelo racismo institucional e simbólico, tendo ele encontrado no blues rural do Delta uma forma de expressão sobre essa carga que tanto influenciou sua vida material e psicologicamente.

### **A carreira e o mito**

Robert Johnson nos primeiros momentos de sua carreira não chamava a atenção, sendo considerado medíocre em relação a capacidade musical. Indo em busca de formas de melhorar, o documentário expõe seu desaparecimento de um ano pelo Delta do Mississipi, e seu retorno. Suas habilidades haviam melhorado, e sua carreira deslança. O mito começa nessa questão:



teria ele feito um ritual na madrugada, indo até uma encruzilhada com seu violão em punho para fazer um pacto com o diabo? Como poderia ter melhorado em tão pouco tempo, se tornando um dos *bluesman* mais célebres da história? Suas letras de música, suas atitudes e sua vida agitada perpetuaram o mito.

A partir de testemunhos, é descrito que esse tempo de maturação de sua capacidade musical foi de treinamento ao lado de um de seus mestres. Seligman-Silva (2010, p. 5) coloca o testemunho como “misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar”, possuidor de traços articulados entre presente e passado, entre o real e o simbólico. Sendo assim, há duas vozes de testemunho: as populares e as institucionalizadas, as primeiras expressas como os parentes de Johnson, e as segundas, nos pesquisadores e músicos que debatem sobre os tópicos apresentados, como Yvonne Chireau, Eric Clapton e Bruce Conforth. Estas vozes são articuladas de variadas formas para sustentar a tese do documentário, no campo de disputa e contestação social da memória do músico.

A ideia de que ele teria vendido sua alma para o diabo é retratada envolvendo diretamente questões sobre religiões de matriz africana, colocando em perspectiva mais uma vez o preconceito racial: a ligação do blues com a figura do diabo deve ser entendida prioritariamente no terreno das forças culturais em jogo. Nesse ponto, o documentário se caracteriza, segundo Nichols, no modo participativo, de forma que o engajamento, a atuação e a encenação social se associam a um fazer fílmico preocupado com preocupações etnológicas. Com isto, o cineasta pode atuar como um tipo de pesquisador, seja de forma receptiva ou reflexiva, que é colocada nesse ponto.

O documentário parte então para uma análise de letras de suas músicas. A posição dos relatos dos acadêmicos envolvidos na construção do conteúdo do documentário em relação à letra de suas músicas é unânime: a representação dos tormentos psicológicos e da ancestralidade de sua vivência como homem negro é presente em diversas metáforas populares de suas canções. Em “Come on in my kitchen”:

Oh, she's gone, I know she won't come back  
I've taken the last nickel out of her nation sack

Oh, ela se foi, eu sei que não irá retornar  
Eu tirei o último *nickel* de seu *nation sack*<sup>3</sup>

Yvonne Chireau defende que o cantor descreve um ritual de hodo – “nation sack” – de influência de religião africana. Aos ouvidos mais preconceituosos, integrantes de religiões

---

<sup>3</sup> Tradução da autora.

oficiais e socialmente aceitas, cuja origem é branca e fundamentalmente protestante, a magia negra, do diabo, estava explícita, causando repulsa, medo e indignação.

Cada vez mais incluso na cena norte-americana do *blues*, ele acaba por enfrentar diversas tragédias. O documentário dá especial atenção à exposição de seus relacionamentos que não dão certo: a família de suas namoradas não aceitam sua ocupação, sua namorada morre, seu filho é afastado de sua convivência. Assim, é colocado que sua vida turbulenta entre o álcool, a companhia de mulheres e bares coloca-o em diversas situações complicadas e de risco, questão comum que se sobressai entre os cantores que a série *ReMastered* avalia. Nesse ponto que seus conflitos internos da dicotomia entre o bem e o mal se tencionam, e o “hellhound on my trail” o persegue:

I got to keep movin', I got to keep movin'  
 Blues fallin' down like hail, blues fallin' down like hail  
 Blues fallin' down like hail, blues fallin' down like hail  
 And the days keeps on worryin' me  
 There's a hellhound on my trail, hellhound on my trail

Eu tenho que continuar me movendo, eu tenho que continuar me movendo  
 Blues caindo como granizo, blues caindo como granizo  
 Blues caindo como granizo, blues caindo como granizo  
 E os dias continuam me preocupando  
 Há um cão do inferno no meu caminho, cão do inferno no meu caminho<sup>4</sup>

Nessa avaliação, o documentário se caracteriza no modo reflexivo (NICHOLS, 2012, p. 162), onde, numa perspectiva metalinguística, o cineasta reflete sobre o fenômeno da representação, sobre impressão de realidade construída pela montagem, e sobre a questão ética em relação às relações humanas. Segundo o autor, esse modo tenta “aumentar nossa consciência dos problemas da representação do outro, assim como tentam nos convencer da autenticidade ou da veracidade da própria representação” (NICHOLS, 2012, p.163-164). Portanto, essas reflexões que se seguem em “O Diabo na Encruzilhada” se dispõem dessa questão ao propor ao telespectador o debate de ideias sobre suas letras e seus significados, levantando apontamentos que embasam a posição da tese do documentário quanto à vida de Robert Johnson.

Hellhound se apresenta como uma figura mitológica de um cão infernal o aterrorizando num primeiro momento, o que desperta a fascinação diabólica em relação a sua reputação. O documentário, porém, avalia-o como denúncia do tormento psicológico que sua posição em seu contexto histórico lhe proporcionava. O diabo em suas letras não era uma figura religiosa que

---

<sup>4</sup> Tradução da autora.

estava se apoderando de sua vida e indo buscá-lo para o inferno, apesar de ser tida como tal pelo senso comum branco conservador: o demônio era a personificação de suas dores de uma vida instável e sofrida. Isso se reflete em suas canções, que expõem seu sentimento de desamparo, de desespero, de emoções profundas acompanhadas do som do violão, em clima noturno.

Dessa forma, conhecemos suas condições de trabalho, as condições de moradia, como era o sistema de pagamento por produção e quanto recebiam, como era a divisão do trabalho e o que faziam como forma de lazer, suas aspirações, seus amores e brigas e como a combinação de todos esses elementos criou uma cultura popular do Delta, fortemente enraizada na tradição afro dos ex-escravos e descendentes de escravos e no lugar material em que estava inserida. Cultura esta que repassada através das letras e das músicas dos artistas que tocavam o blues como forma de externalizar seus sentimentos e suas expectativas, muitas vezes reprimidas pelos proprietários das plantações e chefes dos grupos de trabalho (ESPÍNOLA, 2016, p. 284).

Na conclusão do documentário, demonstra-se dados sobre sua morte. Foi apenas em 1973, 35 anos após o fato, que o certificado de óbito de Johnson foi localizado, confirmando que ele morreu em 16 de agosto de 1938, porém, sem a causa da morte. Ao longo dos anos, foram teorizadas diversas situações que acabaram matando Johnson, desde sífilis, aneurisma, até envenenamento. Questões sobre os momentos finais do músico continuam sem respostas mais de 60 anos depois. Esses espaços em branco na história abriram espaço para especulação e invenções, aumentando ainda mais o conteúdo distorcido para consumo nos anos seguintes. Tendo o racismo a função de garantir o funcionamento das normas sociais vigentes, segundo Guimarães (2012), o preconceito racial funcionou no sentido de mistificar âmbitos da sua vida, simplificando seus conflitos numa atitude tida como imoral e fora dos padrões, ao invés de se debruçar nas relações sócio históricas que perpassaram sua vida. Isso se faz presente em falas sobre ele, atribuindo-lhe qualificativos identitários e hierarquias quanto ao seu valor como artista e como ser humano.

O mais provável é a hipótese de envenenamento: o marido de uma amante ou a própria amante teria misturado veneno no whisky que ele ingeriu durante uma de suas apresentações em um bar, matando-o depois de três dias de sofrimento. “Qual o motivo da comunidade negra não ter colocado pressão para capturar o assassino?”, os comentaristas do documentário se perguntam. “Pois ele cantava música do diabo”. Sua morte seria o preço por ter se envolvido com as companhias erradas, por ter jogado por suas próprias regras, por ter desafiado códigos sociais, e por ter se tornando uma lenda do blues. Seu sucesso apenas se consolidou anos depois

de sua trágica e prematura morte, onde perdeu seu valor reflexivo em valor da sua baixa moral na visão da sociedade.

### **Considerações finais**

O esforço por parte dos produtores em atribuir uma diversidade de imagens, de filmagens e depoentes capacitados para discutir sobre os temas indicam que houve pesquisas variadas durante sua realização, o que o caracteriza como um documentário com preocupações em abordar o tema de maneira profunda. Suas colocações refletem a necessidades contemporâneas de rever preconceitos e marcas de um passado que se mantém presentes a partir das heranças da escravidão e do racismo.

O ser humano é produto de seu contexto sócio histórico, e Robert Johnson não é diferente. Foi o típico *bluesman* de sua época. Diante da segregação da sociedade, encontrou no blues a possibilidade de se manifestar e ressaltar seus aspectos psicossociais, na recusa de um estado de opressão e anonimato. Quanto a sua reputação, tendo compromisso e responsabilidade com a vida do músico, a resposta é simples: se houve ou não algum ritual, sendo este, provavelmente de matriz afro-americana, a questão é que seu legado não deve se prender a imaginários etnocêntricos sobre sua vida, e sim, ao seu talento e sua resistência aos empecilhos colocados a ele pela sua vivência nas condições que ele enfrentou no espaço-tempo referido. O racismo não só moldou seu tipo de vida, mas também moldou seu legado.

Destaca-se o modo pelo qual as imagens do cotidiano, das lutas, do psicológico e do modo de vida da nova classe trabalhadora, herdeira das consequências da escravidão de seus ancestrais, é apresentada no documentário de forma a se reportar à realidade social da época, a partir de fotos e relatos documentados ao longo dos anos de parentes e comentaristas sobre seu legado musical e histórico.

O racismo no Mississippi foi tão brutal quanto em qualquer outro lugar do mundo que foi atingido pela escravidão da época moderna. Analisar as circunstâncias da população negra de forma crítica, partindo da perspectiva micro para a macro, no sentido de expandir concepções históricas a partir da vida de Robert Johnson permite concluir alguns aspectos do preconceito racial nos Estados Unidos contra a população negra, importante parcela da cultura estadunidense, representando um grupo social mais do que crucial na construção e formação do país.

### **Fontes utilizadas**

JOHNSON, Robert. Come On In My Kitchen. In: JOHNSON, Robert. **Single**. Dallas, Texas: Vocalion, 1937. Faixa única (2 min 35 s)

JOHNSON, Robert. Hellhound On My Trail. In: JOHNSON, Robert. **Single**. Dallas, Texas: Vocalion, 1937. Faixa única (3 min 35 s)

REMASTERED: **O Diabo na Encruzilhada**. Direção de Brian Oakes. EUA: Netflix, 2019. 1 vídeo (48 min.). Disponível em: [https://www.netflix.com/watch/80191049?trackId=14751296&tctx=5%2C0%2C3c98728b-289f-4cb6-83d7-a7bf501d23c9-10828868%2Cdc505be-5721-475f-93e6-7c14f91f0a2c\\_75209851X55XX1560622563233%2Cdc505be-5721-475f-93e6-7c14f91f0a2c\\_ROOT](https://www.netflix.com/watch/80191049?trackId=14751296&tctx=5%2C0%2C3c98728b-289f-4cb6-83d7-a7bf501d23c9-10828868%2Cdc505be-5721-475f-93e6-7c14f91f0a2c_75209851X55XX1560622563233%2Cdc505be-5721-475f-93e6-7c14f91f0a2c_ROOT). Acesso em: 3 mai. 2019.

### Referências bibliográficas

ABAL, Felipe. TROMBETTA, Luís. O blues e o diabo: um encontro na encruzilhada. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho, p. 1-14, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARROS, José D' Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. **Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007

BISHARAT, George E.. A persistência das desigualdades raciais no sistema de justiça criminal dos EUA. **Juris Poiesis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 27, p. 256-282, dez./2018.

ESPÍNOLA, André Felipe de Albuquerque. Uma discussão de classe e uma história social do blues no sul dos Estados Unidos. **Revista Espacialidades**. Rio Grande do Norte: Jan- Jun, p. 278-314, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

JACINTO, Thífani Postali. Música e Folkcomunicação: o Blues como manifestação afro-americana. **Trabalho apresentado na XII Conferência Brasileira de Folkcomunicação (Folkcom)**, Taubaté/SP, 2009.

MACIEL, Fred; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. BLUES: Manifestação e inserção sociocultural do negro no início do século XX. **Revista Outros Tempos**. São Paulo: volume 8, número 12, dezembro, p. 211-238, 2011.

MILLER, Manfred. O blues na atualidade. In: BERENDT, Joachin-Ernst. **História do Jazz**. São Paulo: Abril, 1975.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003

NICHOLS, Bill. **Introdução do documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLIVER, Paul; HARRISON, Max; BOLCOM, William. **Gospel, Blues e Jazz**. Porto Alegre: L&PM, 1989

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. Tempo e Argumento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, UDESC, Florianópolis (SC), v. 2, n. 1, p.3-20, jan./jun. 2010.

## A representação dos negros na *História do Brasil*: narrativas de manuais didáticos na construção nacional e identitária brasileira

Cristina Ferreira de Assis<sup>1</sup>

UESC

### Resumo

O presente trabalho visa discutir e apresentar os resultados iniciais de uma investigação acerca da representação dos negros nos primeiros manuais didáticos de História do Brasil na Primeira República. Optou-se pelo período compreendido entre 1914 e 1925 em virtude do contexto pós-abolicionista e de introdução das ideias republicanas. A opção pelos manuais se alicerça na observação de que as obras didáticas foram importantes meios de divulgação de valores, assim como não estavam isentas de concepções do período no qual foram elaboradas. Alguns dos resultados da pesquisa revelam um período onde a classe intelectual dominante, especialmente a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, queria extirpar do Brasil toda a lembrança da África que respectivamente se remetia ao período escravocrata.

**Palavras-chave:** manuais de História do Brasil, negros, nação

### Abstract

The present paper aims to discuss and present the initial results of an investigation about the representation of blacks in the first didactic manuals of History of Brazil in the First Republic. The period between 1914 and 1925 was chosen because of the post-abolitionist context and the introduction of republican ideas. The option of the manuals is based on the observation that the didactic materials were important means of disseminating values, as well as were not exempt from conceptions of the period in which they were elaborated. Some of the results of the research reveal a period in which the dominant intellectual class, especially from the Brazilian Historical and Geographical Institute, wanted to extirpate from Brazil all the remembrance of Africa that was reminiscent from the slave period.

Keywords: History of Brazil manuals, blacks, nation.

### Introdução

O conteúdo dos livros didáticos permanece sendo o material mais utilizado em sala de aula, tornando-se um elemento importante para a maioria dos alunos de escolas públicas em todo o país. Enquanto algumas escolas do país ainda não possuem materiais adequados no intuito de ampliar os conhecimentos acerca de determinada temática, para outras o conteúdo dos livros é o único com o qual alguns alunos chegam a ter contato.

Desta maneira, este trabalho pretende analisar duas narrativas produzidas no início do século XX sobre a história do Brasil objetivando compreender como os negros foram representados, levando-se em conta para isso o contexto pós-abolicionista. Assim, serão

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente cursa o Mestrado em História na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

apresentados os resultados iniciais de uma pesquisa que vem investigando a representação dos negros nos manuais escolares<sup>2</sup> de História do Brasil publicados em 1914 e 1925 respectivamente por João Ribeiro e Rocha Pombo utilizados no Colégio Pedro II. Além da reconhecida relevância das obras, é necessário situá-las no cenário de formação nacional e da construção identitária brasileira.

O recorte temporal foi estabelecido privilegiando a produção dos primeiros manuais didáticos sobre a História do Brasil após a abolição em 1888. Já a conjuntura histórica na qual os manuais estão inseridos, remete-se ao período inicial da república em que a escrita da História do Brasil era construída sob a perspectiva de uma unidade identitária homogênea, branca e influenciada pela cultura europeia (SCHWARCZ, 1993) e da perspectiva da eugenia (GILROY, 2001). Assim, os manuais didáticos são abordados enquanto fontes importantes de difusão dos ideais<sup>3</sup> da época por meio do ensino de história e das instituições educacionais. Contudo, há que se pensar no projeto de nação entre os intelectuais do período, assim como na recepção desses manuais pelo público de uma das maiores instituições públicas do país, o Colégio Pedro II, antigo Ginásio Nacional.

Atualmente, muito em virtude das abordagens da História Social, assim como da emergência da Lei de nº 10.639 de 2003, há uma preocupação<sup>4</sup> em priorizar uma história dos negros enfatizando sua atuação enquanto partícipes da história e reiterando a relevância dos movimentos de luta em prol da abolição. Contudo, tentaremos compreender a disseminação da imagem dos negros representados pelas narrativas do início do século XX entendendo a relevância dessas narrativas já que os manuais continuaram chegando às escolas brasileiras até meados da década de 1960.

Além da contraposição entre as duas obras e de seus respectivos autores, apontaremos perspectivas recentes que questionam a forma como a identidade negra foi construída no Brasil e sua relação com os ideais de nacionalismo mediante ao contexto republicano. Sob a ótica da Historiografia recente assim como dos estudos pós-coloniais (GILROY, 2001; HALL, 2004),

---

<sup>2</sup> A partir do contato com o Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da USP-LEMAD foi possível identificar um acervo didático em formato digitalizado onde as obras estão contempladas.

<sup>3</sup> Baseando-se em Alain Choppin (2004), consideramos os livros didáticos documentos históricos enquanto parte dos conteúdos e das sociedades específicas de seu tempo a serem utilizados por novas gerações. O historiador remete-se a três funções essenciais dessas obras: sua função referencial, instrumental e documental. A primeira representa o suporte dos currículos enquanto a segunda se equivale aos métodos de aprendizagem sistematizados e, por fim, a última diz respeito aos documentos oficiais e iconográficos que buscam o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ver mais em: CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo. 2004, pp. 549-566.

<sup>4</sup> Como exemplo, está a pesquisa de Maria Helena Machado (que se opõem a antiga ideia de abolição produzida “pelos elites e para as elites” sem a participação de escravos, forros, homens livres e pobres (MACHADO, 1994, p. 227).



esta pesquisa firma-se na perspectiva de como os negros foram colocados como passivos na história brasileira e como isso era reproduzido por meio do ensino de história da recente e moderna nação.

Acredita-se que o discurso positivista de construção da nação a partir da República influenciou a escrita da História repercutindo-se nos manuais escolares que eram produzidos, reduzindo a História dos africanos e afro-brasileiros apenas ao contexto escravista. Demarca-se a representação do abolicionismo assim como o lugar do negro em um período circunstanciado pelos feitos de homens ilustrados assim como pela construção de um ideal nacionalista e republicano de um novo país moderno e em consonância com a democracia liberal burguesa.

### **Contexto histórico brasileiro: a formação da nação e da identidade nacional**

Ainda que o processo abolicionista -1888 e a instituição da República - 1889 sejam eventos bastante próximos, a predominância da História Política na escrita da história contribuiu para a exclusão dos negros enquanto agentes sociais da história brasileira. O processo abolicionista retratado de forma gradual e do ponto de vista legal<sup>5</sup>, negligencia o histórico de luta e o movimento negro nesse processo. Assim, a discussão bibliográfica presente nesta proposta privilegiará o contexto histórico da primeira república e a relevância dos estudos sobre identidade mais recentes na perspectiva dos povos diaspóricos.

Em relação ao período analisado, ressalta-se a importância das últimas décadas do século XIX para a construção dos instrumentos político-institucionais da República e a instituição escolar<sup>6</sup> enquanto um meio privilegiado para essa atuação. Os anos finais dos oitocentos foram marcados pela disputa de ideais e interesses pautados pelo ideal de progresso e de ruptura com o antigo sistema colonial. Nesse momento, também era possível verificar uma intensa mudança na sociedade brasileira em virtude do aumento populacional, do crescimento urbano e da diversificação étnica entre brancos, negros, indígenas e imigrantes.

---

<sup>5</sup> A tese de Pina (2009) aponta que o que se verifica nos livros didáticos de forma geral, é uma abordagem cronológica e linear das leis abolicionistas aprovadas nos debates parlamentares, em especial a Lei do Ventre Livre (nº 2.040/1871), Lei dos Sexagenários (nº 3.270/1885) e a Lei Áurea (nº 3.353/1888). Em síntese, a história dos negros no Brasil é narrada sob a ótica da escravidão. Fala-se pouco sobre os movimentos de luta na questão abolicionista, além de naturalizarem todo esse processo.

<sup>6</sup> Segundo Ianni (2004) os meios de comunicação, o sistema de ensino e a cultura brasileira incorporaram a ideologia racista tanto nas suas concepções quanto em suas práticas. Assim, essas representações reforçaram uma imagem estereotipada de africanos bem como de seus descendentes, delimitando socialmente as expectativas e aspirações dos e sobre os afro-brasileiros.



Desta forma, a transição de Império para a República também se caracterizou por mudanças no cenário econômico em virtude do fim do trabalho escravo e introdução do trabalho livre, especialmente na economia cafeeira, assim como pelo sistema industrial em construção. No campo intelectual, o positivismo francês esteve entre alguns dos ideais de liberdade e democracia difundidos na propaganda republicana. No entanto, a mudança da mão de obra escrava para livre, após a abolição, não representou na prática e no imaginário social do período a inserção do negro enquanto cidadão.

Assim a República se constituía mediante a um período de transformações e também continuidades. Esta divergência nos interessa na medida em que os espaços destinados ao negro nas cidades foram marginais, e na devida medida, houve o apagamento da existência deste sujeito na formação identitária da nossa sociedade (SCHWARCZ, 2012; MATTOS, 2012). Por meio de teorias raciais como a da eugenia, pretendiam afirmar a consolidação do país enquanto uma nação civilizada onde a raça branca era valorizada e considerada como superior<sup>7</sup>. A esse respeito Lilia Moritz Schwarcz afirmava que:

Apesar de interessante e particular, a constatação de que essa era uma “nação mestiça” gerava novos dilemas para os cientistas brasileiros. Apontava para a defasagem existente entre as teorias deterministas que chegavam de fora quando pensadas em função da “realidade mestiça de dentro”, ou, melhor dizendo, revela a rigidez da teoria quando o objeto em questão era o contexto local. Assim, se o conjunto dos modelos evolucionistas levava a crer que o progresso e a civilização eram inevitáveis, concluía também que a mistura de espécies heterogêneas era sempre um erro, que gerava não só a degeneração do indivíduo como de toda a coletividade (SCHWARCZ, 1993, p. 240).

Em outras palavras, a miscigenação no Brasil fora apontada como negativa uma vez que levaria a degradação da sociedade. Contudo, a superioridade branca assim como as premissas baseadas na eugenia e na ideia de uma raça em termos biológicos, cunhada no século XIX, foram feridas tanto pelos debates a propósito das teorias raciais, como pela entrada e a permanência dos negros da diáspora e os africanos, ainda que sob a doutrina da assimilação, na mesma sociedade civilizada (GILROY, 2001).

Na contemporaneidade, os estudos pós-coloniais têm contribuído para redefinir o entendimento sobre identidade, especialmente quando relacionada aos africanos. Nessa

---

<sup>7</sup>Ainda que na contemporaneidade as teorias raciais não possuam fundamentação teórica, na passagem do século XIX para o XX uma série delas justificavam a inferioridade dos negros. No Brasil, o trabalho de Nina Rodrigues é amplamente estudado como base estruturante para que essas ideias fossem disseminadas. Ver mais sobre o assunto em: RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 4ª edição. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INEP, 1976.

perspectiva, para compreender a formação da identidade brasileira, contamos com a contribuição de Stuart Hall que a define como

[...] uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...] definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2004, p. 13).

Nesta concepção de identidade, ao se investigar a formação brasileira, as unificações e homogeneizações são contraditórias, além de colocarem em xeque uma identidade cultural única nacional<sup>8</sup>. Naquele momento, o Brasil não precisava de uma história sobre as tensões e as debilidades do jovem país (REIS, 2007). Isto é, era preciso construir uma identidade nacional para o Brasil. Mas, também havia a necessidade de distinção do outro, ou seja, havia a necessidade “deste outro”. Nesse sentido,

A identidade precisa de algo fora dela, da alteridade, outra identidade, que ela não é, e nessa relação com o outro, as identidades são construídas. Uma identidade exclui, cria o exterior. Ela é uma homogeneidade interna, um fechamento. É um ato de poder. As identidades são construídas no interior do jogo de poder e da exclusão. Não são naturais, mas difundidas em lutas históricas (REIS, 2006, p. 12).

A esse respeito, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IHGB, assim como os intelectuais que dele fizeram parte, pode ser considerado um dos responsáveis pela construção da história nacional marcada por um saber de cunho oficial e de “exaltação e glória da pátria”, utilizando para isso símbolos, monumentos, medalhas e hinos, como ressaltou Schwarcz (1993). Dotadas de métodos próprios e interesses, a narrativa sobre a formação nacional brasileira esteve submetida a imposições e particularidades que se perpetuaram durante décadas no pensamento social brasileiro. Para José Carlos Reis (2006), esses critérios significam mais para uma devida propaganda estatal do que para uma descrição objetiva de um suposto fenômeno nacional.

Perante a essa narrativa, o debate em torno da questão racial influenciado pela perspectiva eugênica contribuiu para que o negro fosse visto sob uma visão determinista e fatalista quanto à sua impossibilidade de integração na sociedade após a abolição, ainda que essa narrativa não fosse oficial no Estado.

As teorias raciais eram reforçadas com concepções positivistas e evolucionistas. A partir delas, nas primeiras décadas do século XX, os estados e instituições como o IGHB defendiam

---

<sup>8</sup>Ver mais em: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

a imigração de europeus brancos e “civilizados” como fator importante de civilização da nossa sociedade (PINA, 2009). No decorrer da produção intelectual, durante a década de 1930, destacou-se a formulação do mito da *democracia racial* de Gilberto Freyre baseando-se na ideia de a nação brasileira ser desprovida de preconceito. Difundiu-se assim que não haveria no Brasil nenhuma forma de distinção entre negros e brancos, forjando-se uma unidade nacional a partir da distorção da realidade das relações raciais no Brasil.

Além do IHGB enquanto principal responsável pela construção da História do Brasil nesse período há que se considerar outros espaços onde os intelectuais do instituto atuaram. A esse respeito, no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro atuaram intelectuais que além de professores, produziram obras que contemplavam as narrativas propostas pelo IHGB. Nesse sentido, o colégio foi responsável pela criação de “uma série de valores dentre os quais o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho” (GOMES, 1982, p. 152). Com efeito, o modelo curricular adotado neste antigo ginásio era recomendado às demais escolas públicas do país, tornando-se possível inferir que as produções de seus intelectuais não se delimitaram apenas ao Rio de Janeiro.

Pensando nas produções desses intelectuais ligados ao IHGB, assim como ao Colégio Pedro II, bem como na disseminação desses materiais, acreditamos que os manuais escolares são importantes fontes para se compreender os valores e interesses representados em uma época, já que a sociedade apresentada no livro didático assemelha-se mais a uma sociedade ideal para o autor do que ela realmente foi (CHOPPIN, 2004). Compreende-se assim que os manuais de História do Brasil foram importantes para forjar uma representação de identidade nacional única, homogênea e sem contradição, que escamoteava a realidade contraditória e desigual instalada no Brasil desde os primórdios da colonização.

Contudo, ao se debruçar sobre o conceito de representação, há que se pensar no “lugar social” daquele que narra, parafraseando Michel de Certeau (1982, p. 88), isto é, na relação com um corpo social e com uma instituição de saber. Há que se pensar ainda que o significado de um texto depende da “apropriação”, ou seja, a forma e o meio no qual o texto é recebido pelos leitores. Isso remete a pensar sobre o público para o qual os primeiros manuais didáticos foram destinados e para quem os autores escreviam naquele contexto.

Dialogando com Certeau, Roger Chartier (1991) dirá que além da semântica de um texto, há que se considerar suas formas, pois elas produzem sentido. Também é preciso considerar os leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais. Nesse sentido, consideramos pertinente uma leitura crítica sobre as narrativas produzidas no início do século

XX, pensando nos livros didáticos enquanto produtos simbólicos e reprodutores de subjetividade.

### **João Ribeiro e Rocha Pombo: o que dizem os autores e seus manuais de *História do Brasil***

Acerca dos diferentes enfoques e abordagens sobre o livro didático, a perspectiva da História Cultural o considera um artefato cultural enquanto produto simbólico e reprodutor de subjetividades. Já, por uma perspectiva materialista, o livro didático pode representar um veículo de ideologias sendo o produto de uma sociedade de classes que institui determinada visão de mundo, configura-se assim como instrumento de poder. Partindo dessas duas formas de abordagens apresentadas, em síntese, a visão culturalista ressalta o processo de construção cultural do livro didático e sua circulação no espaço escolar.

Objetivando assim responder ao objetivo central dessa proposta, os manuais escolares de *História do Brasil* de João Ribeiro (1914) e *História do Brasil* de Rocha Pombo (1925) encontram-se disponibilizadas em formato digital no Laboratório de ensino e material didático de História da LEMAD – USP. A opção pelas obras se alicerça na observação de que foram importantes meios de divulgação de valores, conceitos e imagens para as gerações futuras assim como não são isentos de valores e concepções do período no qual foram elaborados.

Segundo Hebe Mattos, os livros didáticos são “lugar privilegiado para pensar as interseções entre história e memória” (MATTOS, 2007, p. 215), pois neles constam “tanto as pressões sociais e conflitos políticos que informam as reconfigurações da memória” quanto “a influência da historiografia erudita da época analisada” (idem).

Desta forma, os manuais têm sido analisados levando-se em consideração o contexto social e político nos quais foram produzidos assim como suas relações com os espaços institucionais em que foram utilizados refletindo sobre o que Certeau (1982) chamou de “lugar social”. A análise desse período contribui para ampliar a reflexão sobre a produção didática na contemporaneidade e sua relação com o ensino de História do Brasil pensando nas influências e interesses por trás de sua produção.

A análise minuciosa de cada obra também visa a tentativa de “leitura” da ideologia implícita nas mensagens transmitidas através dos estereótipos contidos nos textos e ilustrações bem como as mudanças e permanências desse discurso ao longo das novas edições. Em outras palavras, algumas perguntas são pertinentes na interpretação dos manuais: como os autores construíram essa representação da história brasileira? Quais fatos históricos foram privilegiados na escrita dessas obras? O que esses autores vivenciaram e interpretaram da sociedade brasileira ao escrever essas obras?

Para a análise dos manuais, levou-se em conta a articulação entre os autores e o contexto nos quais estavam inseridos na conjuntura nacional. Partindo dessa perspectiva metodológica, a análise de conteúdo dos manuais foi conduzida percebendo a totalidade histórica na qual o objeto esteve inserido, assim como o movimento entre produção (autor) e difusão da obra (educação pública).

A primeira obra analisada é *História do Brasil* de João Ribeiro<sup>9</sup> de 1914, voltada para o curso superior e adotada no antigo Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II, com 550 páginas, em sua 5ª edição, voltada para o curso superior. João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes nasceu em Sergipe em 1860 sendo considerado o autor de livros didáticos mais investigado em pesquisas acadêmicas (BITTENCOURT, 1993; GASPARELLO, 2002 apud MOREIRA, 2017). O professor da cadeira de História Universal no Colégio Pedro II e intelectual se diplomou Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1894. Como geralmente acontecia com os autores-professores daquela época, João Ribeiro escreveu seus livros didáticos<sup>10</sup> enquanto atuava como catedrático no Colégio Pedro II, confirmando essa fase dos livros didáticos, em fins do século XIX, em que se valorizava a experiência no magistério para um melhor reconhecimento da obra. Na condição de intelectual escreveu ensaios, ficção, crítica literária, autobiografias e história colaborando na condição de abolicionista e republicano em jornais como *O Globo*, *Gazeta da Tarde*, *Correio do Povo* e *O País* e na *Revista Sul-Americana* ao lado de Felisberto Freire e Sílvio Romero (MOREIRA, 2017).

João Ribeiro dialogava com o modelo de Von Martius, além das concepções antropológicas em voga no Brasil por meio da perspectiva cultural, embora também tivesse contato com o historicismo alemão. No que tange ao objetivo principal dessa proposta, “africanos”, “negros” e “escravos” não aparecem dissociados ao longo dos capítulos, isto é, a condição de escravizado perpassa a representação dos negros ainda que após a abolição.

Sobre a formação do povo brasileiro, o autor dividiu e classificou as três raças existentes no Brasil: branco português, negro e índio. No capítulo 4, em “As três raças. A sociedade”, o autor fala sobre a obra da civilização deturpada pelo conflito de raças, disfarçado em democracia,

---

<sup>9</sup> Em 1887 João Ribeiro passou a dar aula no Colégio Pedro II, quando fez concurso para cadeira de Português. Em 1890, foi nomeado professor de História Universal e do Brasil. Como parte dessa experiência como professor de História, escreveu seu livro que além do Colégio Pedro II, também fosse utilizado por outras instituições escolares.

<sup>10</sup> Seu primeiro livro, “História do Brasil”, publicado pela Francisco Alves em 1900, não foi somente um marco no que diz respeito às inovações pedagógicas. Sendo reeditado até a década de 60, o que pode refletir o sucesso de sua aceitação. Além da obra já citada, João Ribeiro foi autor dos seguintes livros escolares: “História Antiga (Oriente e Grécia)”, em 1892; “História universal”, em 1918 e História da Civilização, em 1932.

[...] fruto antes da luxúria que da piedade dos peninsulares. Desde o primeiro momento, o branco, o índio e o negro se confundem. O contacto das raças inferiores com as que são mais cultas quase sempre desmoraliza e deprava a umas e outras. Principalmente, porém, deprava as inferiores pela opressão que sofrem, sem que este seja o pior dos contágios que vem a suportar (RIBEIRO, 1914, p. 111).

Ainda que o autor partilhe de um ideal abolicionista, em sua narrativa “os inferiores” sugerem os “malefícios” da mistura de raças na formação da sociedade brasileira, assim como indicava Schwarcz (1993) acerca da disseminação de teorias sobre miscigenação nesse período. A tardia inserção do negro africano como elemento na formação do povo, após a abolição, deu lugar à teoria da miscigenação. Ao lado desta, estaria a passividade, a ausência do espírito revoltoso e aptidão ao trabalho.

É claro que negros e índios, não poderiam ser senão a ocasião de desdém e de ódios que gera o escárnio dos superiores. A mulher de raça inferior não consegue ser dignificada nem mesmo depois de formada a raça mestiça. O próprio governo considerou por vezes uma infâmia o casamento promíscuo de brancos e negros (RIBEIRO, 1914, p. 112).

Para Ribeiro, as “raças” possuíam atribuições inatas a sua condição. Aos negros cabia o trabalho braçal já que sua adaptação física era considerada “melhor” do que a dos brancos. No excerto a seguir, é possível identificar a relação estabelecida sobre a pátria brasileira e o lugar dos negros nesse processo

Não é nosso intento fazer a apologia da escravidão, cujos horrores principalmente macularam o homem branco e sobre elle recaíram. Mas, a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação d’elles proprios e trouxe uma patria, a paz e a liberdade e outros bens e paes e jamais logriariam gozar, ou sequer entrever no seio bárbaro da Africa (RIBEIRO, 1914, p. 244-245).

A “reabilitação” apontada por João ribeiro reforça, segundo a tese de Pina (2009), a justificativa da escravidão branda representando para os negros “uma melhoria das condições de vida, mesmo reconhecendo seus exageros” (PINA, 2009, p. 127).

Aspectos acerca da luta contra a escravidão são traçados brevemente no texto intitulado “História local” quando o autor narra sobre a formação de quilombos no contexto de desligamento entre Alagoas e Pernambuco em 1818.

O facto foi depois exagerado e accrescido de lendas acerca de um quilombo no cume dos Palmares, onde os negros, arregimentados sob um chefe, o Zumbi, defenderam-se heroicamente e de lá preferiram atirar-se ao precipício que voltar á escravidão dos civilizados. A história dos Palmares tem muito de inverossímil nos seus pormenores, e mereceria estudada com critério (RIBEIRO, 1918, p. 341).



O reconhecimento de que a história de Palmares carecia de estudos mais criteriosos se relaciona ao contexto do capítulo “A abolição e a República” onde João Ribeiro iniciava a narrativa falando que a história contemporânea ainda não pode ser devidamente escrita. O histórico gradual da emancipação dos negros escravizados assume a maior parte das narrativas sem que quaisquer episódios de luta sejam mencionados.

Em suma, se por um lado os negros permanecem representados na condição de escravizados, por outro, João Ribeiro aponta indícios de uma história ainda em construção no que tange às lutas e ao movimento abolicionista.

A segunda obra analisada é de José Francisco da Rocha Pombo. Nascido no Paraná em 1857, Rocha Pombo também ficaria conhecido como jornalista, professor, político, poeta e historiador. Ao fundar e dirigir o jornal *O Povo* fazia campanhas abolicionista e republicana. Além disso, foi membro do IHGB, além de ser o terceiro membro da 39ª cadeira da Associação Brasileira de Letras (ABL), ainda que não tenha sido empossado (MOREIRA, 2017).

O manual escolar de *História do Brasil* foi escrito em 1918, mas publicado em 1925, sendo utilizado nas aulas dos dois últimos anos do curso secundário e, também, para servir de material de consulta para professores do ensino primário e do ginásio. Foi o segundo compêndio do autor e ainda mais completo. Seguindo o modelo da maioria dos autores de livros didáticos de seu tempo, ele atuava como professor no Colégio Pedro II e na Escola Normal e era sócio do IHGB. Porém, Rocha Pombo era adepto de uma concepção historiográfica pouco difundida nos livros escolares, a qual buscava se opor à influência da ideologia da civilização. Ele rejeitava a narrativa histórica que exaltava a dominação européia sobre os povos americanos, que deveriam, agora na concepção de Rocha Pombo, serem valorizados a partir de um maior aprofundamento nos estudos de sua história.

No prefácio do manual Rocha Pombo afirma que é necessário criar o gosto pela nossa história, pois sem ela não haverá esforço que levante o nosso espírito de povo. Essa fala revela o espírito republicano empenhado em construir símbolos patrióticos, além de uma identidade brasileira presente principalmente entre os intelectuais da época. Nessa perspectiva, dada a inserção do autor nos espaços institucionais supramencionados, a leitura desse excerto remete ao que Lilia Schwarcz (1993) chamou de “símbolos patrióticos” acerca do papel das instituições mediante aos ideais republicanos.

Em *História do Brasil* para o ensino secundário, o autor afirma seguir a orientação estabelecida para Nossa Pátria: “É necessário criar entre nós, antes de tudo, o gosto pela nossa história – sem o que, não haverá esforço que levante o nosso espírito de povo” (ROCHA



POMBO, 1925, p. 3). Dito isso, é possível sugerir a relação entre a função da obra e o trabalho desenvolvido no mesmo período pelo IHGB no intuito de despertar o sentimento patriótico entre os alunos da época.

Ao se referir à escravidão, Rocha Pombo apontava que seus resquícios ainda faziam parte da história brasileira. Mas, em seguida, para exaltar a construção do espírito de povo, Rocha Pombo fala que para isso, há que se aliviar a massa dos fatos o contexto histórico, de forma que os fatos sejam narrados esclarecendo a consciência, infundindo sentimento e poupando a memória. Aqui, vê-se um a referência ao historicismo no sentido de narrar os fatos. Ao prosseguir com sua defesa, o autor fala sobre a beleza e o culto à pátria e de como ela deve ser honrada com os seus maiores, numa clara referência aos heróis da pátria. Por fim, fala sobre renovar a bibliografia das escolas e os lares julgando que este seja o esforço fundamental no sentido de levantar a alma da pátria.

No que se refere a idéia de povo brasileiro, Rocha Pombo afirma que

[...] o que se fez no Brasil não foi mais que um amálgama dos elementos mais degradados das três raças: – o índio, submetido pela força; o africano, rebaixado até a animalidade; – e o europeu, que vinha dos presídios, ou que se transportava para a América tangido de cobiça (ROCHA POMBO, 1925, p. 66).

O excerto acima demonstra confluências entre Rocha Pombo e João Ribeiro sobre a formação brasileira, ainda que o segundo seja considerado um crítico do primeiro. A mestiçagem descrita acima foi responsável por “grandes erros, e isto, além do estigma que ia ficar por muito tempo no caractere da nacionalidade” (ROCHA POMBO, 1925, p. 66). Desta forma, o caráter negativo da mistura de raças permanece na narrativa.

A representação dos negros na condição de escravizados também permanece ao longo da narrativa, assim como a justificativa para a escravidão mencionada enquanto sinal de força e aptidão. Segundo o autor, “só depois que o negro se mostrou mais forte e resistente no trabalho do que o índio é que foi a colônia sendo inundada de africanos” (ROCHA POMBO, 1925, p. 66).

Rocha Pombo descreve o caráter do povo brasileiro atento às discussões e polêmicas quanto à formação da nação ao dizer que os resquícios da escravidão ainda faziam parte da história brasileira. Como, sua obra foi escrita nos primeiros anos da Primeira República, ele dizia ser necessário enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado seu passado.

Os africanos, na obra, pacificados na narrativa de Rocha Pombo, surgem como tema no capítulo dedicado aos protestos por meio dos quilombos e a abolição: “o africano, cuja natureza moral parecia como que estremecer e agitar-se nas vicissitudes da escravidão, deu no Brasil, como em quase toda a América, frequentes provas do grande vigor humano que trazia lá das suas misérias do continente negro” (ROCHA POMBO, 1925, p. 156).

No texto intitulado “Protestos da Raça negra. Palmares”, Rocha Pombo abre espaço para as influências da Revolução do Haiti enquanto “símbolo de honra e heroísmo da raça” E continua a representar os negros em seu movimento de luta, destoando-se do primeiro manual analisado: “Desde os primeiros termos de regime servil (meados do século XVI) começaram os negros a protestar contra a impiedade dos seus opressores”(ROCHA POMBO, 1925, p. 157). Diferentemente da narrativa de João Ribeiro, o segundo autor aborda momentos de luta e de resistência dos negros escravizados abrindo um espaço exclusivo em seu texto para isso

Pode-se dizer que desde que chegava ao seu exílio e se via em presença de urna raça superior, a emancipação era o sonho torturado do negro. E isso não exprimia apenas o desejo de ser livre como tinha sido lá na terra inelemente livre como a raça, ou corno a besta da floresta. O que o negro começava logo a aspirar era a condição nova cujos horizontes se lhe abriam como de súbito, a felicidade que via gosada pelo branco. Quantos, á custa do próprio esforço, e conseguiam libertar-se; e entre esses não raro se viam alguns que urna perseverança infatigável e hábitos de 'trabalho' de ordem tornavam abastados. Ha hoje no Brasil não poucas famílias distintíssimas, cujos fundadores tiveram a gloria de trazer o seu destino lá da noite da escravidão - por certo origem muito mais digna do que a de muitas aristocracias da Europa oriundas da pirataria (ROCHA POMBO, 1925, p. 157).

Contudo, ainda que essa seja considerada uma inovação perante à narrativa do primeiro autor, considera-se curioso que Rocha Pombo não traga ao longo de seu trabalho nenhuma imagem como símbolo de resistência ao passo em que a imagem de Domingues Jorge Velho seja referenciada no texto enquanto o “capitão do mato” responsável por aprisionar os negros que ali se refugiavam. Embora a análise das fontes iconográficas não seja um objetivo desta proposta, considerou-se pertinente essa informação uma vez que o próprio Rocha Pombo considerou uma das inovações de seu manual o levantamento de imagens e gravuras sobre a história brasileira. A esse respeito, José Murilo de Carvalho (1990) apontava que por meio do imaginário coletivo nacional forjavam-se “heróis, aspirações, medos e esperanças de um povo” (CARVALHO, 1990, p. 10).

### **Considerações finais**

Ainda que as narrativas analisadas façam parte de um mesmo contexto histórico, há abordagens diferentes influenciadas por intelectuais de distintas correntes da época. Por isso, os discursos de João Ribeiro e de Rocha Pombo foram relacionados ao contexto histórico, assim como a vida intelectual dos autores. Ambos os autores lecionaram história do Brasil no Colégio Pedro II, assim como fizeram parte de outras instituições importantes que marcaram a escrita da história brasileira e escreveram seus livros nesse contexto de transformação sociopolítica, econômica e cultural participando ativamente da vida intelectual brasileira por meio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB do Rio de Janeiro. Sendo assim, trazem alusão a princípios do IHGB com o objetivo de compor uma história nacional para um país carente de delimitações não apenas territoriais (SCHWARCZ, 1993).

A articulação entre as fontes e as referências bibliográficas evidencia a forma como a nacionalidade estava presente na representação sobre o povo brasileiro, com ênfase em sua característica étnica, assim como sobre os negros enquanto não civilizados. Aqui, a ausência da civilização emerge fortemente vinculada à falta de instrução e à propensão ao trabalho. Embora a pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, verifica-se até aqui a presença do elemento negro como fator explicativo para a inferioridade racial. Enquanto isso, o ensino de história deveria refletir os anseios da nova ordem republicana assim como do projeto de nação a ser instituído naquele período. A educação transformava-se em um meio de difusão desses novos princípios e dos novos valores da modernidade.

No que tange às discrepâncias entre os manuais, a passividade dos negros apontada por João Ribeiro é notoriamente alterada por Rocha Pombo ao destinar uma parte da obra para a discussão sobre os movimentos de luta, assim como das inspirações para esse momento à exemplo da Revolução do Haiti como supracitado. Contudo, o silenciamento sobre aspectos lingüísticos e culturais, dentre outros permite inferir a prevalência da representação dos negros vinculada ao trabalho e a ausência de uma pátria em referência ao continente africano.

### **Fontes utilizadas**

RIBEIRO, João. **História do Brasil** (curso superior). 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1914.

ROCHA POMBO. **História do Brasil para o ensino secundário**. 19ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1925.

### **Referências bibliográficas**

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**. In: A escrita da História. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista Estudos avançados. Vol. 5, n.11. São Paulo, jan/abr, pp. 1505-1520, 1991.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa. Vol. 30, n. 3. São Paulo, set/dez, pp. 549-566, 2004.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. 1ª ed. 34ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34. Centro de Estudos afro-asiáticos/ UCAM, 2001.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A construção do homem novo**. In: OLIVEIRA, Lúcia L.; VELLOSO, Mônica P.; GOMES, Ângela M. C. Estado Novo: Ideologia e Poder, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

MACHADO, Maria Helena. **O Plano e o pânico: os movimentos sociais na década de abolição**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, EDUSP, 1994.

MATTOS, Hebe. **O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e usos das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compêndios didáticos brasileiros**. In: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel; GONTIJO, Rebeca (orgs.) Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, Hebe. **A vida política**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (coord.). A abertura para o mundo: 1889-1930. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

MOREIRA, Kênia Hilda. **Livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso**. Revista Educação e Fronteiras On-Line. Dourados/MS. Vol.7, n.20, p.67-90, maio/ago. 2017.

NADAI, Elza. **O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História: memória, história, historiografia. Dossiê ensino de história, nº. 25/26. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1993.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história do Brasil: dois autores exemplares, 1890-1930**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INEP, 1976.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1993.

**Sobre a história que a história não conta: por contranarrativas epistemológicas**Carlil Souza, UFC<sup>1</sup>Elisabeth Maria Oliveira dos Santos, UFC<sup>2</sup>**Resumo**

A construção do conhecimento é muito diversa. Entre essa diversidade, acontecem historicamente disputas pela hegemonia do saber que por um longo tempo canonizaram nos anais da história uma perspectiva eurocêntrica e logo mais norte-americana. Sabendo disso, o presente trabalho pretende, a partir do estudo de três casos, evidenciar a materialidade do epistemicídio em nível estrutural. Neste ensaio apresenta-se a experiência de três mulheres negras inseridas em espaços de produção e promoção do saber, bem como suas respectivas tentativas por disputar um lugar na produção de conhecimento. Tais experiências são impactadas pela presença predominante da perspectiva branca e suas narrativas históricas no campo científico.

**Palavras Chave:** Contranarrativas, Epistemicídio Racial, Descolonização.

**Abstract**

The construction of knowledge is very diverse. Among this diversity, there are historically disputes over the hegemony of knowledge that for a long time canonized in the annals of history a Eurocentric and then more North American perspective. Knowing this, the present work intends, from the study of three cases, to evidence the materiality of epistemicide at a structural level. This article presents the experience of three black women inserted in spaces of production and promotion of knowledge, and their respective attempts to compete for a place in the production of knowledge. Such experiences are impacted by the predominant presence of the white perspective and its historical narratives in the scientific field.

**Keywords:** Epistemological Counter-Narrative, Black Epistemicide, Decolonization.

**Introdução**

*“Tudo que quando era preto e era do demônio e depois virou branco e foi aceito eu vou chamar de blues.”*  
(Baco Exú do Blues)

Na faixa *Bluesman* interpretada pelo rapper e compositor baiano Baco Exú do Blues é apresentada uma contranarrativa<sup>3</sup> histórica sobre o *blues* de forma provocativa fomentando um debate sobre a posição que o negro foi colocado historicamente.

<sup>1</sup> Graduando em Ciências Sociais Bacharelado na UFC.

<sup>2</sup> Graduanda em Ciências Sociais Bacharelado na UFC.

<sup>3</sup> Entendemos como contranarrativa, as narrativas construídas a partir de um lugar não hegemônico.

Abdias do Nascimento (1978), em seu trabalho semi-apresentado no Colóquio do Segundo Festival Mundial de Artes e Cultura Negras realizado em Lagos - Nigéria<sup>4</sup>, adverte que não há um desejo de transferir para os outros a responsabilidade que a história colocou sobre os nossos ombros. Essa problematização compactua com a tentativa do artista Baco Exú do Blues em apresentar uma contranarrativa histórica sobre o *blues* em nível internacional.

Estes trabalhos servem de inspiração para que nos encorajemos a realizar o mesmo: disputar epistemologicamente um lugar como sujeitos fundantes de processos históricos. O presente artigo tem como principal premissa apresentar a materialidade do epistemicídio no cotidiano acadêmico.<sup>5</sup>

Nos atentamos mais especificamente em apontar como a subjetividade de mulheres negras são atravessados por diversas formas de opressões (principalmente o racismo e o sexismo) no cotidiano e como tais experiências são internalizadas em diferentes momentos históricos obedecendo uma condição de controle organizada pelo racismo estrutural. Racismo esse, que as nega o direito de fala, e o direito de se reconhecerem enquanto protagonistas da construção de um saber científico e coletivo.

Nosso trabalho consiste metodologicamente em um estudo de caso de três experiências vivenciadas por mulheres negras em espaços de produção e promoção do conhecimento, sendo elas Beatriz Nascimento (historiadora brasileira), Luísa Oliveira (mãe) e Cláudia Maria (estudante de ciências sociais).<sup>6</sup>

Porém, antes de apresentarmos os estudos de caso, é necessário traçarmos um panorama da história da colonização no território brasileiro e a marca deixada pelo colonialismo no imaginário sociocultural da nação, bem como as narrativas construídas sobre o processo de colonização a partir de uma ótica da branquitude.

### **As marcas do colonialismo, narrativas e justificativas da branquitude**

A história dos afrodescendentes é marcada por mitos de conveniências simbólicas e estruturais. Ou seja, são construídos mitos pelos historiadores brancos sobre a história do povo africano no Brasil a fim de justificar a atividade colonial.

---

<sup>4</sup> O documento de Abdias Nascimento foi rejeitado, e a recusa de seu trabalho se manteve oculta e misteriosa, porém, houve repercussão mundial sobre especulações inflamadas pelos jornais africanos e pelo próprio autor sobre as normas de avaliação mencionadas pelo então presidente do comitê do colóquio Coronel Ahmadu Ali.

<sup>5</sup> O conceito de epistemicídio trazido neste trabalho faz menção a tese de doutorado da intelectual negra Sueli Carneiro.

<sup>6</sup> Usamos nomes fictícios para as entrevistadas deste trabalho, exceto para Beatriz do Nascimento.



Aimé Césaire (1977) acrescenta neste debate, uma equação bastante incisiva: a colonização, equivale a coisificação. Césaire (1977) desmascara o colonialismo apontando na dinâmica discursiva, científica, religiosa e política, como se reproduziam os níveis de opressão resultantes do processo de colonização do povo africano. Para Césaire (1977) o genocídio por sua gênese tem fundamento racista. O que dialoga com a análise de que a principal forma de genocídio brasileiro é o embranquecimento.

O processo de colonização sob a ótica do colonizador incorpora uma narrativa de função justificadora. Abdias do Nascimento (1978) explicita que o discurso dos pesquisadores brancos “afrofilos” disseminam uma experiência *a-histórica* sobre as nações africanas antes da colonização. O discurso do colonizador reverbera uma tentativa de apagamento de uma história e de uma cultura que até então para os colonizadores é cientificamente considerada inferior à do europeu.

Combatendo o discurso positivo por trás do processo de colonização, essa experiência forçada pelo branco europeu é também responsável por “[...] todas as sociedades esvaziadas de si próprias” (CÉSAIRE, 1977, p. 26). Essa é a razão porque o discurso se tornou uma arma preciosa no combate ideológico.

Segundo Lélia Gonzales (1984) o que o estado visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado. E esse grupo dominado se manifestavam coletivamente como forma de denunciar as mazelas no qual foram submetidos por conta do processo de escravização.

Passamos a ter noção da profundidade dessas marcas deixadas pelo colonialismo quando consideramos que:

Durante a formação de nossa sociedade, brancos, negros e indígenas (tomado como raças) ocuparam posições socialmente distintas: senhores, escravos e servos. Passado um século, essas hierarquias se mantiveram, contribuindo ainda mais para a pouca ascensão da população não branca (CAMPELO, 2006, p. 143).

Nascimento (1978) considera que há uma distorção sobre o passado africano, por motivos e interesses análogos e intelectuais dos colonizadores europeus. Há um apagamento da história do povo africano forjado pelo colonizador, que por seu complexo de superioridade intelectual, bélico e de valores. “[...] Fingem ignorar a muralha de silêncio erguida pelos opressores em torno da história africana para que pudessem manipular sua própria e conveniente versão do continente escuro, misterioso e selvagem” (DO NASCIMENTO, 1978, p. 51).

Marilu Márcia Campelo (2006) considera que o conhecimento sobre a cultura e história da África disseminado na escola está remetido quase sempre ao “trabalho escravo”, “escravidão” e “situação de pobreza” do continente africano. O que re-atualiza uma ideia generalizada de que o continente africano não é portador de uma cultura. Campelo (2006) acrescenta que a história da população negra oriunda do continente africano está sempre associada ao processo escravagista.

Esse apagamento histórico reforça o que a teórica Lélia Gonzalez (1988) desenvolve sobre o racismo à brasileira. A antropóloga recupera uma categoria freudiana de denegação, que para a autora exemplificaria o funcionamento do racismo à brasileira. A denegação no caso “[...] é o processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos aí recalçados, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970, apud GONZALEZ, 1988, p. 69). Valendo ressaltar que o racismo por denegação, tal qual referido pela autora pode ser lido como “racismo disfarçado”.

O mito da democracia racial consolida na cultura nacional uma ideia muito equivocada de que no Brasil não existe racismo devido ao seu histórico de miscigenação. Essa é a principal insígnia do racismo à brasileira, pois se manifesta também sob as entrelinhas culturais de nossa nação, de forma mascarada e disfarçada.

A partir desse apagamento histórico, a culpa do opressor é minimizada por um discurso produzido pelo mesmo e pelos seus aliados a fim de construir uma narrativa justificadora para o processo de colonização, bem como as formas de opressão extremamente violentas que estavam presentes em todos os territórios que se faziam existir ex-colônias.

Essas narrativas são reforçadas a partir de uma perspectiva de estudos de relações raciais que só volta o seu olhar ao negro e a negritude. A própria teoria antirracista por muito tempo se limitou a pesquisar o oprimido. A branquitude aqui aparece no sentido de problematizar o outro polo que sustenta o poder nas relações raciais, a fim de evitar o que Guerreiro Ramos (1995) apontou sobre os estudos de relações raciais no Brasil, como uma espécie de sociologia do negro brasileiro. É neste sentido que se pensa a branquitude, como parte destas relações raciais. É como uma categoria de análise na qual se busca pensar a identidade racial branca no sentido de problematizar “[...] aquele que numa relação opressor/oprimido exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial”(CARDOSO, 2010, p. 610).

Lourenço Cardoso apresenta o conceito de branquitude como:

[...] um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. (CARDOSO, 2010, p. 611).

Por fim, esses pesquisadores brancos possuem seu lugar nessas relações. Problematiza-se essa branquitude para compreender socio antropologicamente que o discurso justificador da colonização não se trata apenas de um discurso reproduzido pelo colonizador, pelo detentor do poder bélico e social, mas também por uma branquitude que obtém privilégios pela pertença racial devido às estruturas racistas da sociedade brasileira.

Se por acaso em determinado momento o discurso religioso é o principal papel de ideólogo institucional da escravidão em toda sua brutalidade, em experiências posteriores, no sentido moderno, o discurso científico prerroga uma ideologia à serviço da opressão. Ou seja, não há uma ruptura que exonere o discurso religioso e o discurso científico de seu ideal racista.

### **Sujeitos a-históricos: o que é epistemicídio?**

A Filósofa Sueli Carneiro vai recuperar o termo epistemicídio cunhado anteriormente pelo intelectual português Boaventura de Sousa Santos, que apresenta o epistemicídio como:

[...] um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeito de conhecimento (CARNEIRO, 2005, p. 96).

Carneiro (2005) vai salientar que o epistemicídio é um dos principais dispositivos de inferiorização intelectual do negro, bem como, “[...] de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão”(CARNEIRO, 2005, p 10). Ao recuperar o conceito de Boaventura de Sousa Santos, a filósofa atualiza e renova a dimensão teórica do epistemicídio a partir de sua compreensão e do lugar em que a mesma ocupa, vide sua trajetória e a dimensão da complexidade história das práticas colonialistas que precedem a constituição da sociedade brasileira.

O epistemicídio é apresentado como principal estratégia do modo como os resquícios coloniais e o racismo operam sobre os corpos negros. A supremacia branca, bem como as marcas coloniais sustentadas na cultura nacional brasileira, retroalimenta a operacionalidade de práticas hierárquicas. Isso porque, o epistemicídio “tem se constituído [...] para a consolidação das hierarquias raciais por ele reproduzidas, para as quais a educação tem dado contribuição inestimável” (CARNEIRO, 2010, p. 33).

### **Se mexeu com uma, mexeu com todas(os)**

Uma vez posto as categorias centrais para a análise dos estudos de caso que se seguirão, apresentaremos as justificativas que nos mobilizaram a desenvolver este trabalho. No dia 4 de abril de 2019, graduandos negros e negras do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará reúnem-se na praça localizada frente ao Departamento de Ciências Sociais para uma conversa. Durante a noite, já no encontro de tais estudantes, sentia-se um clima de tensão. Isso porque uma das estudantes se encontrava extremamente fragilizada. Essa estudante era Cláudia Maria, uma das colaboradoras deste trabalho. Ela relatou uma situação ocorrida em sala de aula, na tarde daquele dia, em tom de denúncia.

O reconhecimento e os relatos de várias e vários estudantes fizeram-nos perceber o quão recorrentes são tais situações nas trajetórias de pessoas negras em espaços acadêmicos. Já vinha sendo discutido anteriormente nesses encontros ocasionais (entre nós negras e negros do curso de Ciências Sociais), sobre — nossos — corpos negros ocupando os espaços da Universidade. Um dos estudantes refletindo sobre a denúncia, recupera o caso da historiadora Beatriz Nascimento, ressaltando como o silenciamento desses corpos e saberes se perpetuam em várias gerações. Percebemos então que precisávamos resgatar histórias e trajetórias de negras e negros acadêmicos que foram atravessados pelo silenciamento e o esquecimento dentro dos espaços em que ocupavam. Isso para nós, só reforça a circularidade de tais experiências, que por mais distantes que pareçam ser, repetem-se em vários momentos da história.

Pontuamos como estratégia de defesa e sobrevivência no espaço acadêmico a importância de escrevermos sobre casos como esses, visando desnaturalizar situações de tensões raciais e violência, que se encontram imbricadas na sociedade brasileira, bem como nas instituições educacionais. Através da história de Beatriz Nascimento e Cláudia Maria (estudante do curso), vimos a possibilidade de traçar uma ligação das trajetórias de mulheres negras. Começamos a escrita com esses dois estudos de caso, mas posteriormente, Cláudia Maria nos chamaria a atenção para uma conversa que tivera com sua mãe, no qual confessou o sentimento de tristeza e impotência que a invadia depois do ocorrido em sala de aula, e que na mesma conversa sua mãe confessaria o quão se reconhecia nas palavras e sentimentos da filha, mesmo não sendo universitária, pois a mesma não havia concluído o ensino fundamental. Logo, percebemos a necessidade de entrevistarmos nossa segunda colaboradora para o desenvolvimento deste trabalho: Luísa Oliveira, mãe da estudante.

Após entrevistarmos Luísa Oliveira, o horizonte deste trabalho se ampliaria. Isso porque, era nos apresentado agora uma narrativa valiosa que evidenciaria uma ligação entre trajetórias que não se limitavam ao espaço acadêmico universitário. A experiência de Luísa

Oliveira era atravessada por um sistema educacional forjado sob violência, o que nos desafiou a sair da nossa zona de conforto — a universidade — e partir para uma abstração que contemplasse tais semelhanças na trajetória dessas mulheres negras.

A seguir, iremos resumir brevemente os três estudos, bem como nossas reflexões acerca dos relatos. Porém, consideramos construir uma apresentação organizada em partes, onde será discutida a trajetória e a experiência de cada uma dessas mulheres negras. O relato está organizado a partir de sua descrição para, por fim, estabelecermos as problematizações que se cruzam nessas experiências.

### **Atlântica, uma história de epistemicídio**

O primeiro estudo de caso que trataremos é sobre a trajetória intelectual de Beatriz do Nascimento. Para nós, assim como para Alex Ratts (2007) pretendemos diante do texto que se segue encontrar um patamar de reencontro com os textos escritos e falados por Beatriz do Nascimento. No dia 5 de fevereiro de 1995 a historiadora, intelectual e ativista Maria Beatriz do Nascimento é assassinada por Antônio Jorge Amorim Viana, após o mesmo lhe disparar cinco tiros. O acusado justifica o assassinato ao considerar que sua vida privada estaria sendo interferida e ofendida pela pesquisadora. O autor do crime era companheiro de uma amiga de Beatriz do Nascimento que havia reclamado de violência doméstica. O mesmo já tinha passagem por acusações de homicídio, tentativa de estupro e uso de drogas.

No entanto, este trabalho discutirá apenas por meio do debate que surge acerca de sua trajetória profissional e acadêmica: o esquecimento. Focaremos neste momento em entender como a comunidade acadêmica branca incorpora em seu exercício científico um apagamento do pensamento intelectual das mulheres negras. Ratts (2007) considera:

[...] que a invisibilidade da mulher negra no espaço acadêmico também se consolida porque o seu outro (homem branco, mulher branca ou homem negro) não a vê nesse ambiente e nem mesmo trilhando esse itinerário intelectual (RATTS, 2007, p. 29).

Alex Ratts (2007) atenta-se em assinalar o esquecimento dos autores negros na academia brasileira, bem como nas ciências sociais. Essa questão é duramente testemunhada na trajetória profissional da intelectual Beatriz Nascimento, ao ser considerada por muitos pesquisadores — em sua maioria uma elite intelectual branca — como uma autora não acadêmica. O que Ratts (2007) nos apresenta a partir dessas implicações é como há um problema extremamente profundo com relação a dificuldade do reconhecimento do sujeito

negro como produtor de pensamento. Essa experiência está inscrita subjetivamente e intrinsecamente na história das próximas personagens deste ensaio.

Na trajetória acadêmica de Beatriz Nascimento, bem como nas experiências que apresentaremos nos estudos de caso que se seguirão, inscreve-se uma posição de confronto a norma.

Segundo Frantz Fanon (2008) quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará de sua selva. Ou seja, quanto mais ele rejeitar sua cultura e linguagem de negro, mais branco será. O autor ainda acrescenta que “[...] todo povo colonizado toma posição diante da linguagem da nação civilizadora” (FANON, 2008, p. 34).

Beatriz Nascimento, com toda sua potência e forma de pensar é dada como alguém que subverte o pensamento construído pela elite burguesa. Em nenhum momento rejeita o seu lugar como mulher negra formulando pensamento e teoria a partir desse trânsito espacial acadêmico e extramuros.

Ratts (2007) apresenta como mulheres negras movem estruturas:

Uma mulher negra que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extramuros da universidade como o fazia Beatriz Nascimento, rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico. (RATTS, 2007, p. 29)

O que está posto em jogo, se analisado simbolicamente, são duas perspectivas, a primeira é a disputa por um lugar na produção de conhecimento: como é o caso da inserção de Beatriz Nascimento na comunidade acadêmica, a segunda, sobre uma disputa epistemológica: quando se considera o peso proposto nos trabalhos da intelectual para reformulações científicas na academia brasileira, em especial no campo das Ciências Sociais.

Na Quinzena do Negro, no ano de 1977 a pensadora aparece como “[...] conferencista em processo de reconhecimento público de seus estudos e pesquisas acerca de quilombos” (RATTS, 2007, p. 28). Seus trabalhos acerca dos quilombos vinham causando tumulto na comunidade científica em geral, por conotar uma proposta de pensamento desviante a da época, vide, nas questões raciais.

Suas produções dirigidas sobretudo aos intelectuais brancos que estavam à frente dos estudos raciais carregava um teor crítico sobre essas produções, e uma denúncia à falta de espaço para negras e negros nesse campo.

A intelectual Beatriz Nascimento foi colocada no limbo do esquecimento por lutar contra o sistema de controle construído pela ideologia do branqueamento.

Para Gonzalez (1982) a ideologia do branqueamento consiste no fato dos aparelhos ideológicos veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade branca.

Beatriz Nascimento em nenhum momento rende-se a lógica do branqueamento. A intelectual demarca seu lugar enquanto pesquisadora, professora, mulher e negra. Para Fanon (2008) o ato de falar é existir-se para o outro, logo, a historiadora não só existiu como enfrentou a lógica do pensamento intelectual burguês da época, e por isso, fora colocada nessa posição de esquecimento.

### **Disseram-me: brancas sentam na frente, pretos sentam atrás**

Nosso segundo estudo de caso trataremos da experiência denunciada por Luísa Oliveira. Em entrevista dada para a realização deste trabalho nos relata uma experiência de constrangimento em sala de aula no final dos anos 70. Tal experiência pode ser traduzida como uma forma de manipulação de um sistema de hierarquias sociais. Apresentaremos de maneira minuciosa estratégias do racismo à brasileira de garantir a manutenção do lugar da mulher negra a partir da lógica construída estruturalmente pelo homem branco.

Luísa Oliveira, mulher negra e moradora de um bairro periférico de Fortaleza, nos relata que ainda em seu Ensino Fundamental por diversas vezes teve seu *lugar* em sala de aula não só questionado, mas também direcionado por outras colegas.<sup>7</sup>

Eu ficava na primeira fila, e o meu canto era sempre o segundo, ai teve uma época que eu fui sentar na minha cadeira que era a segunda, e a menina me diz: — Mulher sai daí que eu vou sentar aí hoje, eu respondi — Não! eu sempre sento aqui! A garota contrapôs — Mulher tu é preta, tu não pode sentar perto da gente não, tu é preta, tá vendo não? Somos brancos... então tu tem que ficar lá trás! E eu disse assim — E eu com isso se sou preta? Eu sou preta, qual é o problema? Estou na mesma sala que tu tá (OLIVEIRA, 2019).

Segundo Neusa Souza Santos (1983), é no momento em que o negro reivindica a sua condição de igualdade perante a sociedade, que seu corpo surge como intruso. Luísa prossegue, “[...] Tá ali, a turma da tua cor é ali... ela dizia desse jeito, e eu ficava na cadeira e começava a chorar” (OLIVEIRA, 2019).<sup>8</sup>

O quão significativo deve ser para uma criança negra em processo de formação estar em sala de aula e ouvir de crianças brancas que o seu lugar não é na cadeira da frente? Tão sintomático que tal experiência esteja também representada dentro de um espaço de produção

<sup>7</sup> Lugar no sentido semântico da palavra.

<sup>8</sup> A “turma” era geralmente os alunos e alunas que sentavam no fundo da sala.



e promoção do conhecimento e do saber. Fica perceptível que este lugar, no caso a escola, não é para crianças negras. Se torna notável também a seguinte reflexão: nenhum lugar de produção e promoção do conhecimento e do saber é para pessoas negras, mais especificamente as mulheres negras. Aparentemente percebemos como *Luísas e Beatrizes* tem mais em comum do que um homem branco numa posição de falar sobre mulheres negras.

O que se inscreve aqui é nossa percepção sobre mais uma tentativa da estrutura forçosamente posicionando mulheres negras num lugar que retoricamente não é o da frente. Assim como o que houve com Beatriz Nascimento, todos os dias se reproduzem casos como o de Luísa. Segundo Djamila Ribeiro (2018) não é possível lutar contra o que não se pode dar o nome. Como falar sobre racismo e estruturas raciais se há uma criminalização do debate racial? “[...] Em verdade... porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa” (DO NASCIMENTO, 1978, p. 78).

Luísa Oliveira continua a nos apresentar uma série de experiências que não necessitam de muita análise para considerarmos as especificidades racistas que estão postas. Frases como: “[...] Olha sua neguinha, ‘num sei o quê’, seu pai vai ter que vir aqui na diretoria” (OLIVEIRA, 2019), sempre eram ditas pela diretora da escola.<sup>9</sup> Na entrevista Luísa apresenta momentos em que era confrontada pelas colegas brancas, e sempre que tentava responder às injúrias era levada a diretoria como culpada.

Abdias Nascimento (1978) inculca que até os dias atuais o negro vem sendo julgado pelo branco. “[...] O branco como um juiz completamente tendencioso em seu próprio interesse, certamente mais que parcial e injusto, quando não flagrantemente criminoso” (DO NASCIMENTO, 1978, p. 80).

A experiência traumática da aluna Luísa Oliveira na escola revela para nós, todas as formas como se materializam as estruturas racistas. A experiência de ser julgada como alguém que não devesse estar num lugar de aprendizagem é extremamente violenta, bem como as rotineiras cenas de culpabilização das pessoas negras por situações construídas pelos brancos: como é o caso das inúmeras vezes que Luísa foi levada a diretoria por ter “brigado”. Refletindo retoricamente consideramos que, no mínimo, culpabilizar o negro por situações que reproduzem estigmas violentos só corrobora com um sistema falho de sujeição criminal. Antes mesmo que entrasse na pré-adolescência, Luísa já teria em mente a percepção de que não importava a experiência, ou ela seria a culpada, ou sua existência seria ignorada.

---

<sup>9</sup> Geralmente eram chamadas de algo depreciativo.

Luísa retoma — “[...] Daí eu mesmo perguntei — Só porque eu sou escura? E ela respondeu: Sim! porque tu é preta” (OLIVEIRA, 2019).

### **E eu sou preta e tenho que falar como branca?**

O terceiro e último estudo de caso trata-se de uma estudante negra, do curso de graduação em Ciências Sociais, Cláudia Maria, que diferentemente do caso de Luísa, apresentado acima, onde explicitamente é determinado qual o seu lugar dentro da sala de aula a partir de sua cor, nesta experiência é percebido as maneiras simbólicas e intrínsecas da posição do professor em conformidade com o que a própria estudante considera um racismo velado. Na entrevista realizada com Cláudia, o racismo é percebido configurando-se de outra forma, onde a professora se utiliza de uma lógica baseada no discurso meritocrático para silenciar a estudante, deslegitimando sua narrativa e sua capacidade de produzir conhecimento ou deter o saber.

Segundo diagnóstico de Djâmila Ribeiro (2018), existe um olhar colonizador sobre os corpos, saberes e produções das mulheres negras e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outro ponto. Cláudia Maria (2019) descreve:

Terminou a apresentação do seminário sobre Sujeição Criminal, Patrícia pediu para falar sobre algo que havia percebido faltar no texto a ser discutido na aula, a professora disse que ficasse à vontade.<sup>10</sup> Patrícia pegou um piloto, fez esquemas e apresentou livros, usou na argumentação uma pesquisa que realizou no meu bairro, apontando como a sujeição criminal tinha foco em jovens negros que são estigmatizados... apresentou a crítica dela ao autor por deixar o foco em jovens negros escapar... a professora comentou que não concordava, sem muito alarde... Eu, por morar no bairro citado e carregar uma trajetória como jovem negra, resolvi falar, pois estava formulando a partir de algumas experiências dolorosas que havia vivenciado uma reflexão. Mas antes de começar a apresentar um pouco do meu saber, falei que não tinha lido o texto. Mas por ser moradora do bairro estudado pela antropóloga convidada, acreditei que pudesse contribuir, já que esse meu saber era empírico. [...] Quando disse isso, a professora já foi dizendo que minha crítica era injusta pois eu não havia lido o texto, e segundo a mesma, lugar de fala é até legal, mas não cabia (MARIA, 2019).

Se para Djâmila Ribeiro (2018) o saber de sua avó benzedeira é um saber como qualquer outro, o direito de fala da estudante construído a partir de sua própria experiência com o tema da sujeição criminal, deveria ser considerado. Ora, não seria essa famosa experiência de contato que caracterizaria sua autoridade etnográfica?

---

<sup>10</sup> Patrícia é Doutora em Ciências Sociais convidada pela Professora.

O que viemos apresentar aqui, não se reduz a uma experiência em sala de aula de uma graduação, onde uma estudante que não lê o texto sugerido reivindica o direito de contribuir com o debate. Simbolicamente, o que se apresenta é algo extremamente subjetivo. Há uma relação de poder que delega a um sujeito branco o poder de falar por alguém que tem conhecimento empírico o suficiente para contribuir. Nas entrelinhas, mostra-se uma disputa por um lugar, onde alguém que tem doutorado provavelmente tem a autoridade científica de produzir questionamentos considerados, enquanto que problematizações parecidas advindas de alguém que vivencia a experiência em seu cotidiano é silenciada. Djamilia Ribeiro (2018) na obra *Quem Tem Medo do Feminismo Negro* nos pergunta, como que alguém pode querer legitimidade para falar sobre o que ignora?

É ligeiramente perceptível como os brancos constroem uma relação de solidariedade entre si para sempre construírem narrativas sobre o outro. Ratts (2007) vai recuperar o conceito de política da citação. “[...] Os autores brancos promovem uns aos outros, citam-se mutuamente em seus escritos, criam e/ou elegem para si fechados espaços acadêmicos” (RATTS, 2007, p. 30).

O que se apresenta aqui é a decisão tomada pela professora em aceitar ou não as contribuições de uma estudante negra que sabe muito mais sobre a dinâmica do crime e do tema proposto como sujeição criminal, do que um autor que incita conceitos que desconsideram especificidades inerentes à organização das comunidades que foram estudadas. Desconsiderar o discurso de um estudante por não ter lido o texto sugerido para a aula aparece aqui apenas como função justificadora do silenciamento. Essa foi a maneira mais institucional e menos racista de silenciar um discurso empírico.

Frantz Fanon (2008) exemplifica bem uma situação parecida quando relata sobre um grupo de jovens antilhanos que exprimem bem, que possuem domínio da língua francesa e como eles são bastante temidos por isso, e como são associados a “quase-brancos” por manterem esse domínio linguístico.

Essa personagem em nenhum momento tem o interesse de se tornar branca. Se para ter o direito a fala garantido necessita-se do domínio da linguagem do colonizador, apresentamos diferentes formas e maneiras de se pensar a sociedade, e nessa experiência em específico, a sujeição criminal. Compreendemos que no sentido contemporâneo e contextual da situação, a linguagem do colonizador é associada ao grau de cientificidade das reflexões.

Fora toda essa experiência, o discurso da professora corrobora com um pensamento coletivo que atribui aos negros características como: irresponsabilidade, incapacidade

intelectual e cianice, denunciados por Lélia Gonzales (1984) em seu famoso texto, *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*.

Cláudia Maria prossegue nos relatando:

Então ela apresentou — Mocinha você precisa qualificar a sua fala... Sendo que, eu havia respondido que nem sempre reproduzo uma fala a partir de autores... Mas ela continuou — Você não pode criticar um autor porque não gosta dele... Eu retruquei — Professora, em nenhum momento eu disse que não gostava do autor, a problematização não traz essa ênfase... Rapidamente ela se corrigiu, afirmando que eu tinha razão e que em nenhum momento mesmo minha crítica era sobre gostar ou não do autor (MARIA, 2019).

Então continua:

Eu então apresentei — A minha fala estava baseada em experiências vivenciadas na minha trajetória enquanto moradora de uma comunidade citada pela doutora em ciências sociais convidada... E logo acrescentei — Não pensamos universidade da mesma forma... E a professora imediatamente retrucou — Não é a universidade que não pensamos da mesma forma, mas sim, disciplina (MARIA, 2019).

Para nós, o conceito de disciplina resgata todo um passado escravista e um processo de enquadramento dos negros e negras colonizados a fim de moldá-los a lógica de produção europeia. Entendemos a partir dessas leituras, que o que se repete em todos esses episódios apresentados neste ensaio é uma posição e relação de controle. A todo momento tentou-se domesticar e disciplinar os negros e negras. Não seria diferente no campo das ciências.

Depois de dizer que não gostaria mais de falar sobre esse episódio por me sentir inteiramente ofendida, a professora insiste no diálogo colocando a seguinte frase — Não tranque a matéria por estar com raiva mim... Eu logo indaguei — Não é legal da sua parte chegar até mim já supondo que estou com raiva — A professora simplesmente acrescentou afirmando que eu poderia sim falar do meu jeito, do meu lugar, que era exatamente isso que ela queria, que eu falasse... Eu então respondi — Eu nunca pedi sua permissão para falar! Forçadamente ela me abraçou. (MARIA, 2019).

Um trágico elemento que se apresenta em todos os relatos históricos sobre o processo de colonização e pós abolição é sobre o mito do senhor-benevolente, que por meio de uma atividade civilizadora, tem o direito e o dever de domesticar o negro. Esse elemento é intrinsecamente percebido quando a professora insiste em se colocar numa posição de controle e docilidade perante seu exercício de atribuir a sua aluna o estigma de negra-raivosa.

Observemos que as atitudes da professora reforçando o mito do senhor-benevolente sempre a coloca como sujeito carismático da história, quando na verdade isso traduz uma relação de poder estabelecida pela função justificadora da colonização. Disciplinar a aluna e

civilizá-la para que domine sua linguagem que imprevisivelmente bebe de aspirações epistemológicas europeias e viola a subjetividade e a criticidade empírica que a estudante por alguns instantes tentou compartilhar. É apresentada uma relação de poder por meio das entrelinhas, pois o fato da professora incitar a permissão da fala recupera um dos elementos mais cruéis da colonização: o epistemicídio.

### **Considerações finais**

Apresentamos em três experiências diferentes, a mesma lógica que funda a interioridade da estrutura racial brasileira. Percebe-se que há marcas resultantes do colonialismo que estão enraizadas no imaginário sociocultural brasileiro. A manutenção dessas marcas se fundamenta nas narrativas construídas sobre a história de uma sociedade que emerge sob solo colonizado. O precedente racial é posto como uma ferida jamais curada e debatida publicamente pelas instituições sociais brasileiras. O racismo à brasileira está intrínseco na cultura nacional.

As narrativas construídas sobre a trajetória do povo brasileiro, em especial sobre o negro brasileiro foi construída e romantizada por um discurso branco incapaz de compreender as especificidades organizativas do povo africano no Brasil. Os pesquisadores e historiadores brancos não possuem sensibilidade suficiente para um melhor entendimento da dimensão racial resultante do colonialismo.

Se por um lado há uma tentativa de os pesquisadores construírem uma narrativa sobre a trajetória do negro brasileiro a fim de colocá-lo na posição de objeto, de outro, se cria um problema extremamente profundo que consiste na deslegitimação de um povo escrever sua própria história. Há exemplo, Beatriz Nascimento, historiadora e mulher negra boicotada pela comunidade científica pseudo elite burguesa.

Além desse problema histórico, constituído por sujeitos que se colocam como capacitados e aptos a falar sobre o que eles chamam de “outro”, cria-se uma lacuna na interioridade do conhecimento epistemológico brasileiro. A ausência desses corpos marcados pela negritude e pelo gênero feminino provocam em seus semelhantes uma sensação angustiante de impotência intelectual. A ausência de representação causa uma profunda sensação de não pertencimento a atividade científica, pois as narrativas em manutenção são sempre de autores que estão constantemente atualizando uma posição de superioridade racial branca. Quando que, essa superioridade é nada mais, nada menos, que uma relação de solidariedade entre os autores brancos com suas teorias hegemônicas e suas aptidões em nos desconsiderar como intelectuais dotados de reflexões e pensamentos.

Recai sobre nós, negros, a responsabilidade de reconstruir a história, pois somente novas possibilidades de se enxergar a sociedade e a cultura brasileira poderá ser capaz de minimizar os efeitos da colonização na formação do nosso saber. No momento em que apresentarmos referenciais afro centrados e afro-referenciados aos currículos acadêmicos, será possível reduzirmos os casos de *Luíças* em salas de aula. Carregamos o poder de transformação social e histórica instalados na forma como pensamos e percebemos o mundo.

Só as contranarrativas históricas e epistemológicas serão capazes de posicionar uma professora universitária no seu verdadeiro lugar de ouvinte. O epistemicídio da população negra resultou em armadilhas profundas baseadas no sistema de controle reproduzido pelo branco, só novas proposições serão capazes de desmontar atividades de reprodução do racismo nos espaços de produção e promoção do saber a ponto de transformar um episódio lido como “uma futilidade de alguém que um dia não leu o texto sugerido para a aula” em uma experiência de reconhecimento do exercício crítico, reflexivo e empírico de uma estudante que tem muito a contribuir e ensinar sobre sujeição criminal.

### Referências bibliográficas

- CAMPELO, Marilu Márcia. Cultura, religiosidade afro-brasileira e educação formal no Pará — Os valores culturais afro-brasileiros chegam às salas de aula? **Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**, p. 139-160, 2006.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.
- CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Geledés - Instituto da Mulher Negra**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 24 set. 2019.
- CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. [Tradução de Noêmia de Sousa]. **Lisboa: Ed. Livraria Sá da Costa Editora**, 1977.
- DO BLUES, Baco Exú. Bluesman. In: DO BLUES, Baco Exú. Bluesman. Brazil. EAEO Records, 2018, 2 CD, Faixa 1.
- DO NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado: processo de um racismo mascarado**. Paz e Terra, 1978.
- FANON, F., & da Silveira, R. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Lugar de negro**. Editora Marco Zero, 1982.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. Editora Companhia das Letras, 2018.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** (Vol. 4). Graal, 1983.



## Dossiê Educação

### Maria é Conceição: decolonizando a educação patrimonial na escola

Lúcio Geller Junior, Universidade Federal do Rio Grande do Sul <sup>1</sup>

#### Resumo

Este artigo explora a ação educativa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, desenvolvida na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do Curso de História da UFRGS em 2018. A ação teve como objetivo observar e discutir as mudanças e permanências no espaço-tempo da Vila Maria da Conceição e as noções de documento/monumento e de fontes para a História, que possibilitam construir narrativas sobre o passado. O referencial da proposta provém dos(as) autores(as) da escola de pensamento latino-americana dos “estudos decoloniais”. Através da decolonialidade busca-se perceber como os valores e processos que basearam a construção das práticas e narrativas da ação podem configurar uma desconstrução epistêmica.

**Palavras-chave:** Patrimônio, Educação Patrimonial, Identidade, Decolonialidade.

#### Abstract

This article describes an educational action carried out at Santa Luzia State School of Elementary Education, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, developed in the discipline of Teaching Internship in History - Heritage Education, History Course of UFRGS in 2018. The purpose of the action was to observe and discuss the changes and permanence in the space-time of Vila Maria da Conceição and the notions of document / monument and sources for history, which make it possible to construct narratives about the past. The framework of the proposal comes from the actors of the Latin American school of thought of “decolonial studies”. Through decoloniality we seek to understand how the values and processes that underlie the construction of action practices and narratives can configure an epistemic deconstruction.

**Keywords:** Patrimony, Patrimonial education, Identity, Decoloniality.

São tantas Marias pra nos encantar  
são as fantasias, do morro sonhar  
é força divina, é luz que fascina  
a nossa alegria se espalha no ar

(Refrão do samba-enredo de 2014 da Academia de Samba Puro, Porto Alegre)

#### Conhecendo as Marias e situando a experiência

“Sou Maria e Trago Outras Marias Para o Meu Carnaval” foi o enredo da escola de samba de Porto Alegre Academia Samba Puro no carnaval de 2014, que desfilou no Complexo Cultural do Porto Seco (POA-RS) com a exclamação inicial da bateria: Maria é Conceição! Fundada em 1984, por moradores da Vila Maria da Conceição, a escola apresentou um samba

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Graduando em Bacharelado em História pela UFRGS. Email: lucio.geller@gmail.com.

marcado por um jogo de palavras com personagens históricos. O refrão mistura o nome da Vila com a popularidade de seu homônimo em outras figuras históricas (Virgem Maria, Maria I da Inglaterra, Maria Antonieta, Maria I de Portugal e Maria Quitéria).<sup>2</sup> Não por acaso, a Vila Maria da Conceição cresceu em torno de um local onde mais uma, entre tantas Marias, ganharia notabilidade. Maria Francelina Trenes, que ficaria conhecida como “Maria Degolada”, foi uma jovem imigrante alemã degolada por seu amásio, o soldado da brigada militar Bruno Bicudo, em 1899.

Povoada entre as décadas de 1940 e 1950, a “Conceição” tem na história da “Maria Degolada” uma espécie de mito fundador (KERBER, 2004, p. 63; MOURA, 2018, p. 42). Após o seu assassinato a comunidade ergueu uma gruta em sua homenagem e, apesar das versões recorrentes afirmarem que Maria Francelina era prostituta, os moradores a transformaram em santa, e até hoje pedem ajuda e atribuem inúmeras graças, levando flores e velas na referida gruta (MOURA, 2018, p. 42). No entanto, como afirma Alessander Mário Kerber (2018, p. 68-69), é interessante destacar que Maria Francelina não foi “santificada” pela Igreja, foi uma construção coletiva da comunidade (atravessada por elementos de várias religiões, principalmente afro-brasileira), constituída através de um consenso.

A Vila Maria da Conceição, assim como outras comunidades, guarda uma identidade que se expressa através de uma diversidade de camadas, sobretudo da religiosidade e da música, pois “as crianças aprendem a percussão batucando em baldes e caixas, misturando samba com funk, enquanto a velha guarda traz as lembranças de um tempo que não volta mais, do velho samba de raiz afrogaúcha movido a tambor de sopapo” (MOURA, 2018, p. 44). É sob um cenário vivo e diverso que a análise da ação educativa na Escola Santa Luzia<sup>3</sup>, com estudantes oriundos majoritariamente da “Conceição”,<sup>4</sup> começa.

Neste artigo analisa-se a prática de ação educativa, com vistas à educação patrimonial, realizada durante o oitavo semestre da Licenciatura em História pela Universidade Federal do

---

<sup>2</sup> O trecho do samba em que se mencionam tais personagens é o seguinte: “Bendita sois vós, entre as mulheres vencedoras / sonhadoras, guerreiras, com força e raça / cheias de graça / Rainha da corte inglesa / da corte francesa / de Portugal / Veio a fama de onde surgiu, uma dama louca no Brasil / Mas a Quitéria, dança bonita / e a nossa vem a mil.” Embora não seja este o foco do artigo propriamente, convém sublinhar a crescente atenção, sobretudo no Brasil, de trabalhos que analisam os desfiles de escolas de samba na interface do Ensino de História e da História Pública. Em fevereiro de 2018, ano de realização do Estágio de Docência em História, a G.R.E.S *Paraíso do Tuiuti* desfilou com o samba-enredo *Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?*, ficando em segundo lugar no carnaval do Rio de Janeiro. No ano seguinte, a Estação Primeira de Mangueira, também do Rio de Janeiro, trouxe *História para Ninar Gente Grande*, ficando em primeiro lugar. Ambos os acontecimentos, recentes e marcantes, renderam importantes análises históricas, como os artigos de Ana Maria Mauad, *O carnaval da história pública* (2018) e de Nilton Mullet Pereira, *Um acontecimento chamado Mangueira* (2019).

<sup>3</sup> Situada no bairro Santo Antônio, na Rua Delfino Riet, 525, Porto Alegre – RS.

<sup>4</sup> Segundo Moura (2018, p. 45) “Estão matriculados 218 alunos, cerca de 80% oriundos da Vila Maria da Conceição e 20% vindos das ruas no entorno da escola ou de outras periferias da cidade.”

Rio Grande do Sul (UFRGS), na disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, Turma A (2018/2), ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmem Zeli de Vargas Gil. Nesta disciplina, 15 horas das 40 horas totais são reservadas para a atuação direta com público escolar dentro de uma instituição com setor de educação patrimonial (museus, arquivos...), ou outros espaços com práticas similares. A Escola Santa Luzia, por sua vez, desenvolve desde 2012 ações ligadas à educação patrimonial com seus alunos e alunas, sobretudo através do patrimônio comunitário da Vila Maria da Conceição, sob a coordenação da professora de História Carla de Moura. Destacam-se especialmente os “tombamentos simbólicos” de bens culturais da comunidade, feitos pelas alunas e alunos, com a entrega de um prêmio (*Patrimônio da Comunidade*). Outra ação muito importante da escola, realizada todos os anos, é a *Semana da Consciência Negra*, com a construção de um espaço de saberes locais. Por outro lado, pesquisas com fontes primárias, digitalização de documentação histórica, entrevistas de História Oral e produções audiovisuais, também foram desenvolvidas e resultaram no *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória* e no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, (que serão pontuados no próximo tópico).

É necessário dizer que a ação educativa, no âmbito do Estágio de Docência em História, recebeu e incorporou a gama de ações largamente realizadas ao longo dos anos pela comunidade escolar, além de contar com o seu apoio na idealização e execução. Deste modo, em linhas gerais, a ação optou por trabalhar com as mudanças e permanências no espaço-tempo da Vila Maria da Conceição, partindo de fotografias da transição do século XIX para o XX, bem como os seus usos no presente. A prática consolidou-se através de uma exposição fotográfica, com mediação para as alunas e alunos, em uma sala da escola. As noções de documento/monumento e de fontes para a História, possibilitando a construção de narrativas sobre o passado, foram os dois aspectos elencados como prioritários para a ação em um primeiro momento. Portanto, não por pura e simples descrição, a pequena contextualização dos parágrafos iniciais é fundamental, pois busca constituir, ao menos em parte, o cenário e os personagens envolvidos coletivamente.

Reconhecer os espaços de memória e os bens patrimoniais como *seus* foi a “porta de entrada” para a ação educativa entre os alunos e alunas da escola. Memória e patrimônio são assim conceitos que ganham protagonismo dentro de uma perspectiva da decolonialidade. Por isso, busca-se perceber aqui como os valores e processos que basearam a construção das práticas e narrativas da ação podem configurar uma desconstrução epistêmica, dentro de um quadro de tensões, possibilidades e impossibilidades.

Vale sublinhar, antes de seguir adiante, que a decolonialidade, bem como as pedagogias decoloniais, constituem amplos movimentos teóricos e práticos de resistência política e

epistemológica à lógica da colonialidade, em diálogo com diferentes autores e autoras.<sup>5</sup>

Segundo João Paulo Pereira do Amaral (2015, p. 13) a decolonialidade busca:

[...] reconhecer que as formas de poder coloniais são múltiplas e que tanto os conhecimentos como a experiência vivida dos sujeitos marcados pela colonialidade são altamente relevantes para entender as formas modernas de poder e, em seguida, prover alternativas a elas.

Nesse sentido, a decolonialidade propõe uma ação investigativo-pedagógica que, como afirma Moura (2018, p. 89), passa pela epistemologia das identidades, não como essências, mas como discursos construídos sobre os sujeitos, pois “apontam para o fato de que as localizações sociais proporcionam experiências sociais diferentes e desiguais.” Não obstante, o patrimônio, enquanto um constructo social feito ou apropriado por determinados sujeitos, com sentido e personalidade, que pode ser criado, transformado e transmitido (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 10), também passa por essas relações de poder.

### **Das fotos, fontes e espaços ao “Amor à Comunidade”**

Entre 2012 e 2014 a Escola Santa Luzia desenvolveu o *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória*, como dito, sob encargo da professora de História Carla de Moura. Este projeto, gestado em parceria com o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), buscou levantar bens culturais escolhidos pelas alunas e alunos da escola como patrimônios da comunidade, através da pesquisa histórica. Os espaços mencionados anteriormente, como a Grutinha da Maria Degolada e a Academia Samba Puro, foram alguns dos escolhidos. A Igreja de Santo Antônio e a sua festa anual, a Pequena Casa da Criança, o campo de futebol Vermelhão e o time de várzea Academia do Morro, e a própria Escola Santa Luzia, também foram eleitos, emergindo como Patrimônios da Comunidade.<sup>6</sup>

Como aprofundamento das ações pedagógicas em torno destas questões o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* de 2018, foi o resultado de um longo processo de pesquisa histórica e revisão bibliográfica das alunas e alunos da escola e da professora Carla de Moura. Em sua dissertação do mestrado profissional em Ensino de História *As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional* (2018, UFRGS), Moura (p. 74) destaca que no processo de construção:

<sup>5</sup> Sobre a constituição e questões fundamentais do pensamento decolonial ver mais em Amaral (2015, p. 16-22).

<sup>6</sup> Cf. O Poder da Memória - Projeto de Educação Patrimonial da Escola Santa Luzia. Disponível em: <http://opoderdamemoria.blogspot.com/>.

[...] registramos entrevistas de História Oral, espaços com significado de Patrimônio para a comunidade e visitas a museus e arquivos para a exploração de fontes históricas primárias. Com aporte principal do Pensamento Feminista Negro, o convite é para uma análise interseccional deste material pelas alunas e alunos, ou seja, que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe, e reflita sobre como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos.

Assim, o Ensino de História Situado, que se insere no campo das Pedagogias Decoloniais, com aporte do Pensamento Feminista Negro, articulando a Interseccionalidade, conformaram as perspectivas para a análise dos bens culturais alçados à condição de Patrimônios da Comunidade (MOURA, 2018, p. 11). Partindo das ações realizadas na escola, integradas a comunidade, bem como o conhecimento da instituição e da realidade que se insere, foi desenvolvido o roteiro da ação educativa (construção de um problema, levantamento de bibliografia, temática e teórica, e de documentação; passos que, não coincidentemente, acompanham um projeto de pesquisa em história, pelo menos em sua introdução).

De início, destaca-se o fato da Vila Maria da Conceição ser fruto de um processo de modernização e higienização das áreas centrais da cidade de Porto Alegre, associados à expulsão dos pobres para bairros afastados, em meados da década de 1940. A Doca das Frutas, vila de maloca situada no centro da cidade, foi removida a jatos de mangueira para a vila “Maria Degolada”, que posteriormente viria a se chamar Maria da Conceição (MOURA, 2018, p. 43). Tendo em vista tais processos, como no caso da antiga Doca das Frutas, um primeiro recorte da ação foi estabelecido, buscando compreender a problemática e a historicidade dos deslocamentos do centro para a periferia.

Partindo do que Mike Davis (2006, p. 105) chamou de “segregação urbana”, a expulsão de determinados grupos de um espaço da cidade não é um *status quo* inalterável, e sim, uma “guerra social” incessante, em que o Estado intervém regularmente em nome do “progresso”, do “embelezamento” e até mesmo de uma suposta “justiça social para os pobres”. A urbanização acelerada é outro fator importante, em que a prática dos despejos remonta ao final do século XIX nas capitais brasileiras, como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre. Por outro lado, além do aspecto material (o deslocamento de comunidades inteiras em si), este processo também carrega uma dimensão interiorizada pelos sujeitos. Como Moura (2018, p.44) mostra, a Vila Maria da Conceição, como produtora de bens culturais específicos e legítimos para os sujeitos que vivenciam suas experiências de vida e lazer, carrega sensibilidade, solidariedade e, sobretudo, a identidade negra do Rio Grande do Sul.

A ação educativa pautou-se então pelas questões referentes à historicidade e a problemática das mudanças/deslocamentos do espaço, em diálogo com a construção das identidades comunitárias e os sentidos de pertencimento. A partir das leituras mencionadas, somadas à produção audiovisual, o planejamento foi ganhando forma. No entanto, outro elemento logo veio a se somar em sua construção: o aniversário da escola em cinco de outubro de 2018. Em virtude da data de comemoração a professora Carla de Moura organizou em uma antiga sala desocupada um espaço de memória da comunidade escolar. Antigas máquinas de datilografia, mimeógrafos, livro-ponto, cadernos de matrícula, boletins e, principalmente, fotografias de ex-alunas e alunos, que hoje muitos são mães e pais de alunas e alunos da escola, constituíram um “Museu” escolar.

Com a organização dos objetos e da documentação foi possível observar que a Escola Santa Luzia constitui-se comunitária. Fundada em 1959, como um Grupo Escolar, “em uma entre tantas ‘vilas de malocas’ surgidas na Porto Alegre pós-enchente de 1941” (MOURA, 2018, p. 45). Em 1968, em plena ditadura civil-militar, a escola foi “estadualizada” e a vila onde surgiu foi removida de forma truculenta (assim como a Doca das Frutas décadas antes), para a Restinga em 1970. Deste modo, mais um processo de mudança/deslocamento viria a se atravessar no planejamento. Elemento que foi determinante para se propor, em diálogo com a comunidade escolar (direção, alunas e alunos engajados no projeto patrimonial e a professora de História) o recorte temático da problemática dentro do “Museu da Escola”.

Em síntese, o objetivo era fazer alunas e alunos perceberem as mudanças e permanências no espaço da Vila Maria da Conceição, bem como a construção das identidades, e para isso discutir as fontes para a História e a construção de narrativas sobre o passado. Foram pesquisadas fotografias da transição do século XIX para o XX (visto que as fotografias da comunidade escolar que preenchiam as paredes do “Museu da Escola” contemplavam as primeiras décadas do século XXI). Foi consultado o acervo do Museu Joaquim José Felizardo – *Fototeca Sioma Breitman* – e do projeto *Porto História*,<sup>7</sup> e, para contemplar uma abordagem de Ensino de História Situado, as fotografias do projeto *O Poder da Memória* de 2012 foram selecionadas para trazer um enfoque dos usos dos espaços no presente.

Após a busca e a escolha das fotografias foi proposta a organização de uma exposição fotográfica na escola, que também integraria o museu, contando tanto com uma mostra quanto

<sup>7</sup> Cf. Imagens de Porto Alegre no Século XIX da *Fototeca Sioma Breitman* também podem ser encontradas na forma digital no sitio do projeto *Imprensa literária no Rio Grande do Sul no século XIX – Textos e contextos*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornaisliterarios/acervodigital/porto-alegre-no-seculo-xix/>. Assim como o *Porto História*. Disponível em: <https://www.facebook.com/PortoHistoria.PH/posts/998791503571000:0>.



com uma mediação. Esta última, por sua vez, é o que dá sentido ao título desta seção em que a problemática e o objetivo da ação são apresentados, mas que se compreenderá melhor em breve. Antes disso, é necessário observar a construção da mediação. Em primeiro lugar, segundo Moura (2018, p. 24), a proposta de Ensino de História Situado, que vem sendo desenvolvida entre as alunas e alunos da escola:

[...] evidencia as posições de sujeito nos discursos, e opera entre as identidades e as diferenças com foco nas relações de poder. O trabalho pedagógico com o patrimônio local entra como estratégia pedagógica, porque quando os marcadores sociais de raça, classe e gênero se interseccionam, o território também é demarcado entre centro e periferia.

Em segundo lugar, através desta perspectiva das posições dos sujeitos e das relações de poder, se buscou realizar um trabalho conjunto na construção da mediação e da montagem da exposição. Assim, mediação e montagem foram moldadas a partir de negociações realizadas entre as partes envolvidas (estagiário e comunidade escolar). Processo que, à maneira de Michael Frisch (2016, p. 59-60), remete à noção de “autoridade compartilhada”, pensando no lugar da História no presente e em seus significados. No mesmo período em que esta ação foi realizada, também estavam ocorrendo outras, com outros estagiários na escola. Como parte do que poderá ser futuramente analisado pela comunidade escolar e pelos próximos estagiários, foi decidido aplicar, propositalmente, algumas distinções metodológicas entre as ações. Em linhas gerais, a ação aqui analisada realizaria uma exposição fotográfica, enquanto a outra faria oficinas para a produção de *fanzines*. A última contaria com uma construção em “grande grupo”, enquanto esta optou por aprofundar a construção da ação educativa com um sujeito da escola. Deste modo, a professora Carla de Moura convidou a aluna do 8º ano do ensino fundamental, Manoela, para desenvolver as atividades (criação e prática) junto com o estagiário.

Para melhor compreender o que se chama de “construção”, alguns apontamentos merecem ser indicados: *a)* seleção das fotografias; *b)* organização da exposição; *c)* construção da narrativa da mediação<sup>8</sup> e; *d)* mediação da exposição com as turmas da escola, com duração de 30 minutos. A mediação da exposição seria o ponto onde seria aplicada a metodologia para alcançar os objetivos, e para isso a construção de sua narrativa seria um ponto fundamental. Com as fotografias como protagonistas da exposição, a narrativa se preocupou em fazer com que as alunas e alunos percebessem a diversidade dos meios de acesso à análise de uma fonte

---

<sup>8</sup> Em diálogo com as alunas e alunos do projeto de educação patrimonial e com o referencial da dissertação do mestrado profissional de Ensino de História da professora Carla de Moura e demais bibliografias.



para poder discutir posteriormente a problemática. Assim, também merecem ser pontuadas algumas questões da narrativa organizada para a mediação entre as alunas e alunos, que consistia em: *a)* onde se localiza este espaço atualmente (centro, periferia...); *b)* quem são os sujeitos retratados (mulheres, homens; crianças, adultos, idosos...) e; *c)* o que tem neste lugar (casas, prédios, ruas, avenidas, campos...)? O que permaneceu nas três fotos? O que surgiu de novo de uma foto para outra? O que desapareceu de uma foto para outra?

Para a avaliação da ação foi distribuído um questionário solicitando propostas alternativas de quem participou da atividade, bem como algumas questões relativas à montagem da exposição e a mediação, contando com as seguintes perguntas: *a)* se você fosse substituir as fotografias por outras quais você escolheria? *b)* você sentiu falta de algum espaço da comunidade na exposição? Qual? *c)* o que mais você explicaria sobre as fotografias? O que ficou de fora? *d)* como você contaria a história da Vila Maria da Conceição? De modo sintético, este foi o roteiro da ação educativa, mas ainda cabe destacar outro aspecto que, em certa medida, pode ter um caráter exemplar: a transformação do título.

Em um primeiro momento a exposição foi intitulada *Fotos, fontes e espaços: Porto Alegre em três tempos*, que também era o nome do esboço do planejamento (e que qualquer semelhança com títulos e subtítulos de pesquisas históricas também não é mera coincidência). Entretanto, no andar de três mediações se percebeu que uma das fotografias quase sempre se sobressaía. Era uma fotografia de 1900, em que um casal namora em baixo de uma árvore e, logo atrás, um homem aparece à espreita. Assinada pelo fotógrafo Lunara, pseudônimo de Luiz do Nascimento Ramos, a fotografia foi por ele intitulada *Amor e Ciúme*. Para Moura (2018, p. 53), pelo fato da fotografia ser de 1900 e o caso da Maria Degolada ter acontecido no final do ano de 1899, tudo leva a crer que foi inspirada no caso. Dadas as peculiaridades da fotografia e, também, a identificação das alunas e alunos com os espaços representados, que são os espaços onde levam as suas vidas, moram, estudam, brincam, tem amigos, vizinhos, famílias, a exposição passou a se chamar *Amor à Comunidade*, nome sugerido por Manoela.

Como dito, a transformação do título da exposição exemplifica algumas das experiências, pois esta estratégia pode ser vista à maneira que Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo (2018, p. 15) chamaram de “memórias outras” e “patrimônios outros”, ou contra-hegemônicos:

[...] pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, a fim de que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar *em* ou *sobre* patrimônio, é preciso *viver com* o patrimônio [grifos dos autores]

Neste sentido, buscou-se fazer com que as alunas e alunos reconhecessem os espaços e se reconhecessem como parte deles, mas não só isso. Fazer também com que participassem do processo de construção da própria estratégia, e neste caso, “compartilhando autoridade”. Cabe ressaltar ainda que a estratégia desta ação educativa também configura “uma tentativa de constituição de identidades e sentidos de pertencimento dos sujeitos” (PAIM; ARAÚJO, *ibidem*). A seguir a prática e sua problemática histórica serão analisadas em uma perspectiva da decolonialidade, refletindo, sobretudo, as memórias e os patrimônios na constituição das identidades e os sentidos de pertencimento dos sujeitos que se procurou desenvolver.

### **Por entre fotos e nomes... Uma outra perspectiva**

O pensador alemão Karl Marx no século XIX, em suas *Teses sobre Feuerbach*, criticou em forma de aforismos a filosofia alemã de sua época, que compreenderia a realidade apenas sob a forma de objeto (*Objekt*), mas não como uma atividade humana sensível, afirmando na décima primeira tese que: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 535). Ideia que representaria uma virada epistemológica no pensamento ocidental e influenciaria a “compreensão filosófica e política de dezenas de gerações de pensadores e intelectuais nos mais diversos campos das ciências humanas, das diversas perspectivas teóricas e, especialmente, no campo da educação” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 2).

Boaventura de Sousa Santos (2018), diante dos desafios políticos do século XXI, buscou rearticular a canônica tese de Marx escrita em 1845, formulando desta vez que:

os filósofos, filósofas, cientistas sociais e humanistas devem colaborar com todos aqueles e aquelas que lutam contra a dominação no sentido de criar formas de compreensão do mundo que tornem possível práticas de transformação do mundo que libertem conjuntamente o mundo humano e o mundo não-humano.

Não por acaso, Boaventura é um dos nomes de destaque do chamado Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), que estruturou a escola de pensamento latino-americana de “estudos decoloniais”, que “busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Portanto, a décima primeira tese não é apenas rearticulada, mas também é realocada no espaço-tempo, e colocada frente a uma nova perspectiva. Em linhas gerais, o GM/C propõe a crítica à modernidade eurocêntrica, e a construção de alternativas ao seu projeto de civilização e de propostas epistêmicas. Para isso,

segundo Amaral (2015, p. 30), apenas desvelando a colonialidade secular é possível construir alternativas e perceber efetividades.

Para Paim e Araújo (2018, p. 4), “[o] pensamento e as ações colonizadoras colocaram-se em pauta a partir de 1492, quando europeus invadiram o continente americano e montaram as empresas coloniais calcadas na exploração das gentes e dos recursos”. Contudo, a exploração não conquistou apenas corpos, mas também se apropriou dos “corações e das mentes”. Por isso, colonialismo e colonialidade, mesmo que interligados, são termos que os decolonialistas insistem em distinguir. Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 18):

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

Um dos principais nomes deste grupo de pensadoras e pensadores é o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que propôs o conceito de *colonialidade do poder*.<sup>9</sup> Em suas palavras (QUIJANO, 2005, p. 118):

Na América, a idéia de *raça* foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da *perspectiva eurocêntrica* do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia [sic] de *raça* como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus [...] As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia [sic] de *raça* foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, *raça* e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Do ponto de vista de uma “economia-mundo”, calcada em uma divisão de centros e periferias, segundo Immanuel Wallerstein (2001, p. 66), a colonialidade acarretou, desde o início do capitalismo, uma “etnicização” da força de trabalho. Na esteira deste processo, a modernidade “produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 126). Quijano (2005, p. 126) também afirma

<sup>9</sup> O termo “colonialidade”, mesmo sem ter esta denominação precisa, foi uma preocupação fundamental do pensamento negro, presente entre os mais diferentes estudos sociais e na literatura. Pode-se encontrar essa ideia, contemporaneamente, em autoras e autores como, por exemplo, W. E. B. Du Bois (1863-1963), Zora Neale Hurston (1891-1960), C. L. R. James (1901-1989), Eric Williams (1911-1981), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961), Maya Angelou (1928-2014), Toni Morrison (1931), Angela Davis (1944), bell hooks (1952), etc.

que este modo de produzir conhecimento se reconhece como eurocentrismo, “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais”. Embora as experiências do colonialismo e da colonialidade tenham temporalidades e espaços distintos, *grosso modo* “os europeus seriam os exclusivos criadores e protagonistas de um processo civilizatório colonial de dimensões mundiais” (AMARAL, 2015, p. 32).

Esta digressão teórica não pretendente é claro destrinchar *no por menor* todas as implicações desta perspectiva, apenas levantar alguns elementos fundamentais para a análise, que valoriza principalmente a pedagogia decolonial. Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 5), a perspectiva do GM/C “representa uma crítica profunda a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica”. Esta última se baseia em uma prática de insurgência à colonialidade, no sentido de promover a “criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). Pedagogia que está em diálogo assim com as experiências dos sujeitos, “pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

De volta à ação educativa, analisa-se em primeiro lugar os elementos documento/monumento e as fontes para a História. No sentido dado por Jacques Le Goff (1996, p. 535-549), os documentos são produtos das sociedades históricas, resultado de seus esforços para impor ao futuro uma determinada imagem. Apesar do caráter “demolidor” da definição do célebre historiador francês, revelando intencionalidades, subjetividades e relações de poder, é possível acrescentar, através das concepções da ação pedagógica, o papel dos sujeitos na análise dos documento/monumento. As fotografias da exposição eram, em geral, de espaços do cotidiano das alunas e alunos, para que, como mencionado, estes reconhecessem e se reconhecessem nelas. Ao final de uma das mediações, quando se discutia o que eram os patrimônios da comunidade, por que foram “eleitos” patrimônios e a sua relação com as identidades, uma das alunas comentou o seguinte: “estas fotos estão aqui porque são os patrimônios da nossa comunidade, aquilo que a gente dá valor, mas também podiam estar em um desses museus públicos, pra todo mundo ver” (transcrito do caderno de anotações).

Sua afirmação é sem dúvida marcante para as noções históricas empregadas na ação. Pensar em *como* as fontes produzem as narrativas pode levar a pensar também em *onde* estas fontes estão, e como em seu *lugar* podem produzir narrativas. Em relação ao item *b* do questionário de avaliação, sobre a ausência de algum espaço da comunidade na exposição, a

reflexão de Carla de Moura (retirada do questionário de avaliação) também conduz a questão do *lugar*:

o recorte é sempre necessário, neste sentido, sempre ficará algo de fora. Fotografias da Academia Samba Puro e das Casas de Religião de Matriz Africana dificilmente serão encontradas em acervos oficiais como o do Museu Joaquim José Felizardo, esta busca encontra resultados nos acervos familiares ou comunitários.

A resposta de Manoela, como de quem também presenciou o processo da ação educativa, segue de forma semelhante, destacando que sentiu falta de “alguns pontos da comunidade que aparecem no documentário. A bateria Samba Puro, algum ponto de matriz africana”. As três colocações em relação às fontes, uma delas no meio da própria mediação, sublinham a questão dos *lugares*, não apenas onde se encontram as fontes, mas sobretudo de onde elas chegam para produzir narrativas. Tais aspectos abrem caminhos “outros” para problematizar as noções de fontes, que também percorrem pelos caminhos da memória e do patrimônio.

Segundo Paim e Araújo (2018, p. 15) estes caminhos “outros” percorrem “as memórias contra-hegemônicas, ou seja, as histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas memórias e história oficiais”. Estes silenciadores têm na colonialidade o seu norte, em que a própria memória se encontra inferiorizada frente à História, entre distintos matizes desta perspectiva. Os mesmos autores, analisando a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, expressa inicialmente na Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, demonstram algumas das dificuldades concretas de sua implementação, que também podem configurar estes silenciadores, como: “um currículo escolar de História marcadamente eurocêntrico; livros didáticos com a maioria dos temas privilegiando o estudo da Europa e outros temas oriundos dela” (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 11).

No que toca a questão do patrimônio, este passou a ocupar uma posição de destaque nas abordagens de aspectos culturais, identitários, sociais e, sobretudo, em suas políticas. Não obstante, suas concepções estéticas não fugiram do mundo europeu, “acerca da noção de belo e a colonialidade da estética” (AMARAL, 2015, p. 38). Durante a mediação, antes de pontuar qualquer questão em relação às fotografias, de início sempre era feita a mesma pergunta: “o que é patrimônio?”, ou ainda, para tentar estabelecer algumas possibilidades de articulação, “com o que trabalha um estagiário de educação patrimonial?”. Na maioria das vezes a palavra “valor” era a principal resposta, não em um sentido de valor econômico ou estético, e sim, algo que se atribui algum valor subjetivo, afetividade ou carinho.

Passando para as questões da análise das fotografias, os locais eram imediatamente reconhecidos, principalmente a escola e a Grutinha da Maria Degolada. A última geralmente era o ponto de partida para perguntar se alguém conhecia a história da mulher que nomeava o local, e, às vezes, as próprias alunas e alunos perguntavam. Em ambas as situações insistia-se sempre em questionar como aqueles que conheciam a história ficaram sabendo, através de quem e se achavam que tinha acontecido de fato. As respostas eram sempre diversas, no entanto, a memória e a oralidade, como meio de transmissão, ganhavam protagonismo nas respostas. Como as fotos da Grutinha eram as mais abundantes (desde a representação de Lunara até fotos mais recentes do projeto *O Poder da Memória*) o significado do assassinato de Maria Francelina para a comunidade era um aspecto largamente explorado, investindo na questão do mito fundador e da “santificação” feita pela comunidade.

Neste sentido, a ideia inicial de “valor”, descrita pelas alunas e alunos, voltava à cena, desta vez como articuladora da noção de identidade. Por outro lado, a materialidade do patrimônio também era problematizada, pois, embora a Grutinha fosse um espaço físico, as práticas de religiosidade ali realizadas, bem como a sua “santificação”, correspondem a uma camada imaterial das noções de patrimônio. Contudo, estas questões não foram abordadas apenas pelas fotos da Grutinha da Maria Degolada. Nely Capuzzo, irmã de caridade que iniciou seus trabalhos em 1952, dedicando-se às crianças da comunidade, também estava presente na exposição com uma fotografia intitulada *Irmã Nely e as crianças da Vila Maria da Conceição*, de Antônio Ronek de 1958, e é outro exemplo das possíveis abordagens aplicadas.

Moura (2018, p. 43) observou a importância da Irmã para comunidade, principalmente pela construção da Pequena Casa da Criança, onde “funciona uma escola, posto de saúde e aos finais de semana os ensaios da escola de samba”. A história da Irmã Nely Capuzzo convinha tanto para discutir o papel e os significados de outra mulher para a comunidade (que hoje é nome de uma rua da Vila) quanto para compreender os processos de remoção das vilas de malocas para as periferias de Porto Alegre, pois Nelly iniciou seu trabalho de catequização com as crianças na Doca das Frutas e subiu o morro quando as famílias foram expulsas.

Deste modo, e por vias de encerramento, as palavras de Paim e Araújo (2018, p. 16) parecem refletir um pouco os desafios da ação educativa, na medida em que: “não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história”. Para situar o indivíduo no espaço-tempo, como parte ativa da sociedade em que vive, é fundamental para isto o que os autores chamam de *viver com*. Todavia, como alerta Mario Rufer (2010, p. 130-131), este processo não deve ser feito de forma reativa, ou unívoca, e sim,



ligada à riqueza e polissemia dos símbolos e sentidos, para não cair em concepções que “homogeneizem” os “outros”, construindo binarismos que, involuntariamente, reforçam o hegemônico.

Por fim, a resposta de Carla de Moura para o item *d* da avaliação traceja um pouco a perspectiva da ação, bem como a análise realizada ao longo do artigo:

Busco contar esta história como aprendi com as alunas, alunos e comunidade escolar, a partir do Patrimônio da Comunidade, enfatizando a luta por dignidade, os vínculos comunitários e a constituição da Vila Maria da Conceição como um Território Negro, um Quilombo da cidade de Porto Alegre.

Assim, foram instituídos sujeitos históricos, antes subsumidos nos grandes mecanismos explicativos de uma história oficial, baseada em silenciamentos e subalternidades, como partes ativas da história. *A partir de* é talvez um ângulo fundamental da ação educativa: *a partir da Vila Maria da Conceição, a partir da “Maria Degolada”, a partir das* alunas e alunos da Escola Santa Luzia... *A partir destes e para estes.*

### **Não mais do que considerações**

O termo “finais” foi suprimido das considerações, pois se reflete aqui apenas a análise realizada no artigo, de modo que as ações realizadas pelas alunas e alunos da Escola Santa Luzia e pela sua professora de História, Carla de Moura, continuam e estão muito além destas poucas páginas. Aqui, ressalta-se o objetivo de analisar a ação educativa à maneira da perspectiva decolonial. Em primeiro lugar, cabe destacar o papel do conhecimento dos contextos em que se realizam as ações, através não só da observação, mas também da vivência *in loco*. Neste sentido, conhecer a instituição de ensino (estruturas, horários, organização...) por si só não bastaria. Não apenas pelo projeto patrimonial da escola trabalhar desde muito tempo com as questões da comunidade, mas pela própria perspectiva do Ensino de História Situado e o quanto o espaço e a comunidade são fundamentais na conformação da instituição.

Em segundo lugar, pode-se dizer que a ação foi atravessada por uma multiplicidade de questões, que podem muitas vezes modificar quaisquer planejamentos prévios, desde um título até diferentes estratégias para levantar discussões pertinentes ao objetivo. Em relação a este último ponto é interessante observar a riqueza de possibilidades para o ensino *a partir de* aspectos locais, da comunidade e dos sujeitos, para a discussão de conceitos como patrimônio, memória, identidade, espaço, investindo no uso de fontes para a construção de narrativas. Por fim, a crítica à colonialidade, bem como a busca por uma perspectiva decolonial, serviram tanto



para um movimento de aproximação com a comunidade escolar, quanto para avaliar os seus resultados, observando aproximações, limites e possibilidades.

### Referências Bibliográficas:

AMARAL, João Paulo Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. 2015. 158f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-graduação em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

DAVIS, Mike. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma vida de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

KERBER, Alessander Mario. O mito de Maria Degolada: estudo sobre as representações de um espaço da cidade de Porto Alegre. **Biblos**, Rio Grande, 16: 63-71, 2004. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/download/412/92>. Acesso em: 20/09/2018.

LE GOFF, Jacques. Documento monumento. In: **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: \_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Posfácio. O carnaval da história pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; e MENESES, Sônia (Org.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MOURA, Carla. **As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional**. 2018. 197f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, n.1, pp.15-40, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 27/11/2018.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>. Acesso em: 27/11/2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. Um acontecimento chamado Mangueira. In: **UFRGS: Jornal da Universidade**, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/um-acontecimento-chamado-mangueira/>. Acesso em: 27/04/2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20/09/2018.

RUFER, Mario. Memoria sin garantías: usos del pasado y política del presente. **Anuario de investigación**, 2010, UAM-X, México, 2010, pp. 107-140.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A nova “Tese onze”, de Marx. In: **Blog da Boitempo**, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/01/09/boaventura-a-nova-tese-onze-de-marx/>. Acesso em: 27/09/2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. In: **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83), 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 27/11/2018.

## História & Cidade – História Local: experiências de uma aula oficina

Bruno César Pereira<sup>1</sup>

Fernanda Ribas<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar os resultados de uma “aula-oficina” realizada entre os meses de outubro e novembro de 2018, com alunos (as) dos 3ºs anos do Ensino Médio da escola Antônio Xavier da Silveira, situado no município de Irati-PR. Esta atividade, intitulada “Projeto História & Cidade – História Local” foi vinculada ao Programa Residência Pedagógica e contou com a participação de 109 estudantes desta instituição de ensino. A atividade em questão contou com seis horas aulas presenciais para a realização da oficina, que se dividiu entre duas para explicações teórico-metodológicas sobre o tema central, duas horas aula para a apresentação dos (as) alunos (as) dos resultados de suas pesquisas e, por fim, duas para a devolutiva das pesquisas.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Residência Pedagógica, Aula-oficina.

### Abstract

The objective of this study is to analyze the results of a "workshop class" held between October and November, with students from the 3rd year of High School of the Antônio Xavier da Silveira school, located in the municipality of Irati- PR. This activity, titled "Project History & City - Local History" was linked to the Pedagogical Residence Program and had the participation of 109 students from this educational institution. The activity in question counted on five hours of face-to-face classes for the workshop, which was divided between two for theoretical-methodological explanations on the central theme, two hours for students to present their research results and, finally, one for the return of the research.

**Keywords:** History teaching, Pedagogical Residence, Classroom-workshop.

### Introdução

Ao longo deste texto, buscamos expor os principais resultados de uma atividade realizada entre os meses de Outubro-Novembro de 2018, com alunos dos 3ºs anos do Colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira, localizado no município de Irati-PR. Esta atividade esteve vinculada ao Projeto Residência Pedagógica sub projeto em História, financiado pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), *Campus Irati*. Graduado em história pela mesma IES. Foi bolsista pelo Programa Residência Pedagógica subprojeto em História (PRPH) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre Agosto de 2018 à Março de 2019.

<sup>2</sup> Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), *Campus Irati*. Foi bolsista pelo Programa Residência Pedagógica subprojeto em História (PRPH) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre Agosto de 2018 à Março de 2019.

<sup>3</sup> Parte das discussões apresentadas neste artigo, em especial as questões teórico-metodológicas que envolveram uma das temáticas que será discutida ao longo deste texto (sub temática: Moradia & Habitação) foram apresentadas e publicadas nos anais do V Simpósio Nacional do Movimento do Contestado, ocorrido entre 26 a 28 de Novembro de 2018. Ver: RIBAS & PEREIRA, 2018.

A atividade em questão foi intitulada de “Projeto História e Cidade – História Local”, e foi realizado em formato de “aula-oficina”, onde, no total, foram utilizadas cerca de seis aulas “presenciais” (em sala de aula) para sua realização, desde: a apresentação do projeto, debates teórico-metodológicos, apresentação dos resultados, devolutiva das pesquisas. Ressaltamos ainda, que, pela falta de tempo para a realização do projeto, partes da atividade final, os resultados do projeto, foram realizadas pelos (as) estudantes fora do colégio (em suas residências e locais onde realizaram suas pesquisas, como bibliotecas e centros de documentação).

O projeto foi dividido em seis fases/etapas, sendo elas: 1. A apresentação e debates teórico-metodológicos, 2. Estruturação da atividade que os estudantes realizariam, 3. Pesquisa e escrita do trabalho, 4. Apresentação e correção dos trabalhos, 5. “Recuperação”, ou melhor, entrega das versões finais do trabalho, 6. Entrega dos trabalhos com os respectivos *feedbacks*.

Este artigo busca apresentar os resultados desta atividade, assim como nos propomos debater um pouco sobre a metodologia de aula oficina. Não é novidade, que nos dias atuais professores (as) têm adotado diferentes metodologias e atividades para enriquecer a forma de ensinar História. Em especial, a principal medida que vêm sendo tomada é a de abandonar o modelo de ensino que observa o (a) estudante apenas como um receptor de informação, enquanto o (a) professor (a) como detentor exclusivo do conhecimento.

As novas perspectivas de ensino, em especial destacando o Ensino de História, apontam para a perspectiva de observar o (a) estudante como o sujeito marcante em sala de aula, ou seja, compreendê-lo como um sujeito que possui sua vivência, e neste sentido o (a) professor (a) é visto como um mediador (a), não mais como o protagonista. Outro ponto que toca diretamente o Ensino de História e suas renovações é a busca por colocar os sujeitos que a estudam como parte desta História, ou seja, o abandono da História mecanicista, pautado em datas, “grandes” heróis, etc.; por uma História que se aproxima da vivência dos (as) estudantes e suas respectivas realidades sociais. É dentro desta perspectiva que a proposta de realizar uma aula oficina centrada na temática de História Local reforça a compreensão dos (as) estudantes se colocarem como sujeitos históricos.

Como o leitor observará, o presente trabalho se dividirá em quatro tópicos, sendo o primeiro uma discussão centrada na questão teórico-metodológica da proposta de uma aula oficina, assim como destacaremos as principais características deste formato de aula e suas contribuições para o Ensino de História. Todavia apontaremos também os principais entraves encontrados no ensino atual, ou melhor, no cotidiano escolar atual, que, de um modo geral, causam ao professor (a) a pouca, ou nenhuma, utilização desta metodologia de ensino.

Já com relação ao segundo tópico, nos propomos em realizar uma descrição de cada uma das etapas desta atividade desenvolvida, ou seja, utilizaremos este espaço, para narrar o passo-a-passo da proposta de atividade. E também discorreremos sobre os primeiros resultados de nossa aula oficina. Ainda neste tópico, nos propomos em debater os pontos positivos do emprego desta metodologia, assim como, dos negativos de nossa proposta.

O terceiro tópico será dedicado a destacar os principais resultados obtidos nesta aula oficina. Como observaremos, mesmo com alguns pequenos problemas (os quais serão debatidos no tópico anterior), os resultados mostraram um enorme crescimento por parte dos (as) estudantes, em especial em questões que constantemente são censuradas em um debate escolar, como religiosidade, segregação urbana, entre outros.

Por fim, o quarto tópico de propõem em realizar um levantamento geral das discussões expostas neste trabalho, destacando a importância do uso de novas metodologias no Ensino de História, seja com suas contribuições na quebra do “ensino tradicional”, assim como, em sua contribuição para o reconhecimento do (a) aluno (a) como agente social e histórico.

Este texto, como já exposto, é resultado de parte de nossas regências ao longo do Projeto Residência Pedagógica, buscamos aqui, trazer para o debate os resultados da aplicação de um projeto que conciliou tanto questões teóricas, discutidas no âmbito da academia (universidade), como questões do dia-a-dia dos (as) alunos (as), onde optamos por realizar uma atividade que destacasse o saber do (a) estudante sobre a história de seu município. Neste sentido, este texto, visa trazer uma proposta, que não é nova, mas que ainda sim é pouco adotada pelos (as) professores (as), que possibilita contribuir significativamente no processo de Ensino de História, que além de valorizar o (a) aluno (a) o (a) coloca como participante ativo dentro dos processos históricos.

### **Aula-oficina: um ensino onde o protagonista é o estudante**

O ensino de história no Brasil, ao longo das últimas décadas, tem sido tema de constante debate dentro da academia (universidades), onde o principal “problema” identificado por professores (as)/pesquisadores (as) é o abismo que existe entre as produções historiográficas acadêmicas (artigos, pesquisas de dissertações e teses) e o que é ensinado na escolas de Ensino Fundamental e Médio (voltado apenas aos conteúdos presentes nos livros didáticos)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O que realizamos aqui não é uma crítica ao uso do livro didático dentro o do processo de Ensino de História e sim o uso exclusivo de apenas este material. Como apontam estudos recentes os livros didáticos vêm recebendo uma série de transformações, como a inclusão de variados tipos de fontes que visam abordar novas discussões no processo de ensino, todavia cabe ainda ao professor trazer para o debate fontes e perspectivas teórico-metodológicas não abordadas pelos livros. Ver: FERNANDES; AGUIAR; FERNANDES, 2017.

Na perspectiva das historiadoras Costa e Oliveira (2007), esta dualidade entre a academia e escola, vêm, desde o final de década de 1980, mudando consideravelmente, em especial, isto se deu pela introdução de trabalhos/pesquisas empíricas nas áreas da educação (com ênfase no Ensino de História) que visam discutir a atuação e vivência de professores (as) do nível fundamental e médio, assim como reconsiderar a posição dos (as) estudantes dentro do processo de aprendizagem, ou seja, abandonar a concepção de considerar o (a) aluno (a) como um “caixa-vazia” que precisa ser preenchida.

Entretanto, ainda há um longo caminho a ser trilhado, a visão do Ensino de História, ou melhor, da História como algo voltado a decorar datas, “grandes” fatos, “grandes” nomes/homens, lugares, etc., de um modo geral, ainda se encontra viva entre professores (as) e estudantes. Na perspectiva acadêmica este método de Ensino segue o “modelo tradicional”, modelo que possui preocupações ligadas a questões quantitativas e mecanicistas.

Mesmo com as preocupações por parte das novas discussões sobre o Ensino de História, o modo de ensino tradicional ainda nos assombra. As novas propostas e capacitações a professores (as) de carreira (que já estão inseridos nos contextos das escolas há bons anos<sup>5</sup>) têm buscado quebrar com este modo de Ensino, todavia ele ainda se mostra como uma grande (se não a maior) barreira para a renovação do Ensino de História. Outro ponto que reforça a quebra desta forma de Ensino está na formação dos futuros profissionais, ou seja, o debate sobre o Ensino se manter ativo e forte nas universidades, possibilita a formação de novos (as) professores (as) que buscaram a quebra deste “ensino tradicional” (SOUZA, 2010).

As novas propostas para o Ensino de História têm-se direcionado a compreender inicialmente o (a) aluno (a), a sua vivência, sua realidade social, etc., assim, os (as) professores (as) planejarão um processo de ensino-aprendizagem que não se pauta exclusivamente na figura do (a) professor (a) rompendo desta forma com o chamado “Ensino tradicional”, mecanicista e quantitativo. Adotar novas metodologias e o escutar o (a) estudante talvez seja o ponto mais importante na prática de um novo processo de ensino, que contribua de forma significativa no crescimento destes novos sujeitos (MORAES, 2013).

É dentro desta perspectiva que foi pensado o projeto “História & Cidade – História Local”, planejado e executado com estudantes do 3ºs anos do Ensino Médio. Nossa proposta

---

<sup>5</sup> Se tratando do contexto do Estado do Paraná nós temos o chamado Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), criado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), este programa é voltado a (professores (as) de Ensino Médio e Fundamental e visa à formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira).

foi adotar uma “nova” (não tão nova assim) metodologia que possibilitasse um rompimento na forma de ensino, ou seja, uma abordagem em que o (a) aluno (a) fosse o (a) protagonista.

A metodologia utilizada para trabalhar este projeto em sala de aula foi à “aula oficina”, trabalhado a partir da perspectiva de Barca (2011), na qual, os (as) alunos (as) se tornam os principais autores da construção do conhecimento, baseado seja na literatura histórica com embasamento na Consciência Histórica (BARCA, 2001). Neste sentido o (a) professor (a) ajuda a criar uma ponte entre o que os (as) estudantes já sabem e o que eles podem adquirir com a temática proposta. Desta forma a perspectiva adotada aqui é do (a) professor (a) como mediador (a) e os (as) estudantes como protagonistas.

Nossa proposta segue a perspectiva da busca por “situações de aprendizagens reais” (GEYSO, 2011), onde temos como grande objetivo e principal ator, o (a) aluno (a), que ao entrar em contato com o ensino de história consegue “[...] construir uma ponte, e não um fosso, entre o que [...] aprendem e o que os historiadores e filósofos da História produzem” (BARCA, 2011, p. 37). Todo esse processo ajuda com que o (a) aluno (a) tenha uma visão diferente não apenas da disciplina de história, mas sim uma mudança na forma como compreender e correlacionar assuntos ligados diretamente às concepções históricas.

Assim, uma das formas do (a) professor (a) /pesquisador (a) desenvolver em seus (as) alunos (as) a compreensão histórica do mundo é com a “aula oficina”, na perspectiva de Barca (2011), onde o (a) estudante tem a chance de confrontar fontes históricas das mais variadas origens, não ficando restrito a uma versão única da História, mas sim tendo a chance de, por mais de um ponto de vista, analisar o mesmo acontecimento histórico. Desta forma, adotar esta metodologia permite que o (a) estudante seja um agente importante (protagonista) dentro do processo de Ensino de História.

Outro detalhe que nos ajudou de forma considerável para a aplicação desta metodologia foi escolha das temáticas para a proposta, ou seja, trabalhar/pesquisar História e Cidade e História Local, possuiu uma grande vantagem dentro deste projeto, pois são temas que possuem ligação direta com o dia-a-dia dos (as) estudantes. Neste sentido, estes (as), conseguem se visualizar mais claramente como agentes participantes da História. Neste sentido, tanto a escolha do tema, como a metodologia utilizada coincidiram com nossa proposta.

Se a metodologia de “aula-oficina” visa uma participação ativa do (a) aluno (a) no processo de ensino-aprendizagem, a escolha do tema de se trabalhar com a realidade destes (as) alunos (as) torna-se um ponto importante, assim a escolha de trabalhar a cidade destes (as), possibilita uma introdução dos (as) estudantes, seja no contexto da pesquisa, como de apresentar as múltiplas fontes a serem utilizadas, como jornais, a *internet* e – um ponto muito importante



– os acervos familiares. Desta forma, estes (as) estudantes possuem um contato mais próximo a esta temática, seja em questão temporal, como espacial, onde eles (as) passam a conhecer melhor o espaço/local que habitam e podem, e isto eles (elas) fizeram muito bem, problematizar o seu contexto social, observando (e criticando) uma série de contradições sociais<sup>6</sup>.

Devemos salientar que a divisão da “aula-oficina”, onde está, conforme o planejamento, estaria dividida em, no mínimo, 4 partes, sendo elas: Apresentação da proposta, realização de atividade (s), novas discussões e por fim uma nova atividade. Estas divisões visam observar o crescimento/desenvolvimento dos (as) estudantes sobre a discussão.

Desta forma, esta metodologia não quebra somente como modelo tradicional de Ensino, mas também na forma de avaliação dos (as) alunos (as) em sala de aula. Todavia, sabemos que a uma série de empecilhos na adoção desta atividade, e podemos resumi-los na quantidade de aulas disponíveis para a disciplina de História. No nosso caso, pudemos ter com as turmas apenas duas aulas semanais (duas horas/aula de 50 minutos por semana) o que fazia com que nosso planejamento tivesse de ser algo muito bem “planejado”.

Todavia, mesmo com estes pequenos entraves, podemos dizer que os resultados acerca desta aula oficina foram, em sua grande maioria, surpreendentes. Ao longo do próximo tópico, buscaremos evidenciar que a adoção de novas formas e métodos, como o caso da “aula-oficina”, podem produzir resultados como o de estudantes/sujeitos históricos que passam a observar sua realidade social criticamente.

### **Entre erros e acertos: a aula oficina colocada em prática**

A proposta de realização deste projeto se deu após nos encontrarmos folheando o livro didático das turmas dos 3ºs anos, neste momento nós, residentes, nos encontrávamos apenas realizando um acompanhamento destas turmas, ou seja, estávamos na fase de observações. Após uma olhada no livro didático, para ser mais exato, na parte final deste livro, encontramos um atividade intitulada “Cidade em Movimento” (COTRIM, 2016, 280-283).

Esta atividade propunha que os alunos fizessem um estudo sobre alguns temas que envolvem as cidades (e não exclusivamente a sua cidade), ou seja, uma proposta sobre estudo de História das Cidades. Foi neste momento, que pensamos em adaptar a atividade do livro didático para uma atividade um pouco mais ampla e ao mesmo tempo um tanto restrita, ou seja, uma atividade que tivesse mais subtemáticas que a original<sup>7</sup>, mas que se restringisse apenas à

---

<sup>6</sup> Buscaremos ao longo do próximo tópico dar um melhor destaque a questão levantada aqui. Em especial sobre pontos que envolvem as contradições sociais, como a religião e estigmatização dos espaços (sobretudo dos bairros).

<sup>7</sup> A proposta do livro didático estava concentrada em pesquisar apenas as temáticas: Economia, Moradia e Lazer.

cidade de Irati. Desta forma, criamos um projeto intitulado “História & Cidade – História Local”.

Para a execução do nosso projeto, optamos pela metodologia de aula oficina e desta forma dividimos o projeto em seis partes, sendo elas: a apresentação do tema e subtemas onde foi exposta pelos residentes a proposta do projeto que se concentrou em estudar a cidade de Irati, onde dividimos este estudo em seis subtemas, sendo eles: Identidade, Religiosidade, Moradia/Habitação, Espaços de lazer, Patrimônio Histórico e Economia. Buscamos apresentar estas propostas de subtemáticas com exemplos que os próprios alunos levantavam sobre o município de Irati. Foi ainda, em meio à apresentação do projeto e de suas sub temáticas, que propomos aos alunos que após as aulas (duas) de apresentação deveriam se dividir em 6 grupos e cada um destes ficariam responsáveis por escolher uma destas sub temáticas e realizar um estudo aprofundado sobre o tema<sup>8</sup>.

A segunda fase se concentrou em apresentar o modelo de trabalho final que cada um dos grupos seria responsável em fazer. Ao todo tivemos a realização de três trabalhos por subtemáticas, visto que este projeto foi aplicado em três turmas de terceiros anos do Ensino Médio. O trabalho final que os grupos se prontificaram a fazer seria: um estudo aprofundado, com uso de fontes e problematizações sobre a sua temática e, para auxiliar os alunos, buscamos elaborar um roteiro que continha possíveis perguntas a se fazer às suas fontes, bem como, locais onde estes poderiam encontrá-las como, por exemplo, a biblioteca e sua seção de história de Irati, o Centro de Documentação e Memória da UNICENTRO (CEDOC/I), a biblioteca municipal, além de alguns *sites*<sup>9</sup>.

Terminada esta segunda fase, a seguinte se concentrou na pesquisa e escrita dos trabalhos finais, esta não foi realizada em sala de aula, e os alunos deveriam realizá-la em horários diferentes às aulas de História. Visando acompanhá-los nesta fase, nos disponibilizamos em tirar suas dúvidas em contra turnos, assim como, disponibilizamos nossos contatos pessoais (*Whats-App* e *E-mail*) para que os (as) alunos (as) pudessem enviar mensagens com suas dúvidas, sugestões, etc.

---

<sup>8</sup> Por escolha dos (as) alunos (as) a divisão dos subtemas para cada grupo se deu por meio de sorteio.

<sup>9</sup> O roteiro elaborado, continha perguntas que instigavam aos (as) estudantes a refletir como, por exemplo, nas perguntas do roteiro de Moradia/Habitação, continha perguntas como: quais são os bairros do município, se existe estigmatização ou segregação entre estes bairros, público destes bairros, etc. Ao longo de nossa preparação para as aulas teórico-metodológicas, estas aulas foram preparadas partir das perguntas que estavam nos roteiros, desta forma os (as) alunos (as) se sentiriam mais à vontade ao longo da escrita, pois os assuntos já haviam sido debatidos e exemplificados pelos mesmos ao longo das aulas. Um ponto o qual deve ser frisado é que deixamos em aberto se o roteiro deveria ser seguido ou não e que os estudantes não deveriam tomá-lo como um questionário, e sim como um ponto de partida se necessário.

Findada esta terceira etapa, a quarta se concentrou na apresentação dos trabalhos finais e na nossa correção dos trabalhos. Foi nesta etapa que conseguimos observar uma série de pontos interessantes em suas pesquisas, em especial, no que toca as fontes que cada grupo utilizou. Entre as mais usadas destacamos o *site* da Prefeitura do Município que possui um tópico específico para a história do município e foi dali que muitas informações vieram, também destacamos o *site* da Rádio Najuá, local onde os grupos retiraram diferentes informações oriundas de várias matérias que esta rádio realizou sobre a história do município, também destacamos as pesquisas realizadas em livros, mais especificamente, nas obras de um dos memorialistas do município José Maria Orreda através de sua coleção de Revistas do Centenário de Irati (2007). Observamos ainda o uso de outros *sites* e livros.

Todavia, destacamos um ponto importante nesta primeira entrega dos trabalhos dos (as) estudantes, o seu senso crítico. Nesta primeira versão os trabalhos dos (as) alunos (as) nos entregaram apenas discussões de fontes, sem nenhuma problematização, de um modo mais geral, os (as) alunos (as) transmitiram uma ideia de que o que se encontrava ali (nas fontes) trazia uma verdade imutável. Exemplo, em um dos trabalhos sobre religiosidade, o grupo ao abordar sua temática propôs a pergunta “se havia ou não intolerância religiosa no município”, em sua resposta, eles (as) identificam que não, mas, na sequência de sua discussão identificam que um indivíduo que pertença a outra religião que não a dominante (no caso de Irati o culto dominante é o catolicismo), pode ser mal visto ao falar sobre ela, neste sentido o grupo cai em contradição. Identificamos aqui que os (as) alunos (as) (isso ficou mais evidente em sua apresentação), concebiam como questões de intolerância apenas quando a violência física estava envolvida<sup>10</sup>.

Outro ponto abordado de forma abundante nos trabalhos foi a idealização dos “grandes homens de Irati”, isto permeou basicamente todos os trabalhos, em especial aqueles que trataram da construção do Parque Aquático (no tema de Lazer), onde se identificava e se criava um ligação intrínseca entre a criação deste espaço com a figura de um prefeito, bem como, ao se tratar do chamado “Palácio do Pinho” (no tema de Patrimônio Histórico e Economia) um casarão da primeira metade do século XX, símbolo do auge da extração da madeira e moradia da família proprietária da maior serraria da região, espaço este que ficou diretamente ligado a figura de Alberico Xavier de Miranda, o “grande herói” que deu emprego a todos e trouxe

---

<sup>10</sup> O grupo usou como exemplo de intolerância uma notícia/reportagem de agressão de uma jovem carioca, atingida por uma pedra enquanto saía de um terreiro de umbanda, ou seja é tomado aqui como intolerância apenas quando ocorre o uso de violência física. Fonte utilizada pelos (as) estudantes: Portal G1. **Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada**. Rio de Janeiro: G1 [online], 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro>. Acesso em 10/12/2018.

modernidade a região. Desta forma, observamos uma negação por parte dos alunos de se conhecer a história dos *sujeitos ordinários*, como diria Certeau (1996), e desta forma, os mantendo *excluídos da história*, parafraseando o título de uma das principais obras da historiadora francesa Perrot (2017).

Dentro desta fase, nossa proposta em um primeiro momento era encerrar neste ponto (devido à quantidade de aulas disponíveis), mas ao adotarmos a perspectiva da aula oficina, partindo da metodologia de Barca (2006), decidimos criar novas fases, onde na quarta devolveríamos os trabalhos, corrigidos e comentados, onde propusemos aos alunos que analisassem nossos comentários sobre seus trabalhos e decidissem se gostariam de corrigi-los ou não. Esta correção seria a quinta fase e, por fim, a sexta seria a nossa devolutiva de seus trabalhos finais corrigidos. Nossos comentários nos trabalhos nesta terceira fase se concentraram em três pontos: 1. Correções na escrita e reformulação das ideias, 2. Realizar uma melhor problematização dos dados apresentados (fontes) e 3. Escrever uma conclusão sobre o projeto e sua importância.

O ideal seria que todos os grupos (18 grupos) e alunos (as) realizassem as correções, todavia, apenas obtivemos a correção de 11 trabalhos, onde em alguns grupos apenas parte destes decidiu fazer as correções<sup>11</sup>. A não adesão de boa parte dos (as) estudantes se deu por que esta atividade foi colocada como parte da nota dos (as) alunos (as) para o quarto bimestre, somando um total de 30% da nota final, e ao receberem seus trabalhos ao fim da terceira fase, tivemos que atribuir uma nota a estes, e desta forma, aqueles que foram com notas razoáveis abriram mão de fazer as correções<sup>12</sup>. Desta forma tivemos uma dedicação maior por parte dos trabalhos que ficaram com notas baixas e estes (não exclusivamente somente estes) se dedicaram em realizar as correções, pois a receptora propôs que estas correções serviriam como forma de recuperação<sup>13</sup>.

Realizada as considerações acima, a quinta etapa, as correções e melhoramentos da primeira versão dos trabalhos foram realizadas pelos (as) alunos (as) fora do ambiente escolar, onde mantivemos as formas de contato para auxiliá-los nas correções de seus trabalhos. Ambas

---

<sup>11</sup> O Projeto contou em sua primeira fase como a participação de 106 estudantes, somando um total de 18 trabalhos, sendo dois trabalhos de cada uma das sub temáticas. Em suas fases finais, contamos com a participação de 46 alunos, somando um total de 11 trabalhos.

<sup>12</sup> Este ponto pode ser observado como um aprendizado para a aplicação desta oficina em outras turmas. A ideia inicial era de fugir das notas nesta primeira fase dos trabalhos, buscando atribuí-las somente após a correção, todavia tivemos de adotar o sistema e repassar as notas aos alunos da primeira fase, o que ocasionou a perda de interesse por parte dos mesmos em dar continuidade.

<sup>13</sup> A contabilidade das notas utilizadas pela preceptora funciona em uma divisão simples de avaliação com peso de 70% e outras atividades com peso de 30%. A recuperação como apontada acima funciona como uma forma de substituir as notas (em caso desta aumentar), e é feita tanto na avaliação quanto nas outras atividades.

as etapas dispusemos um tempo máximo para a entrega, seja da correção como da recuperação, o prazo foi de duas semanas. Muitos (as) alunos (as) ao longo deste período mantiveram o contato, em especial via *Whats-App*, trazendo suas questões e sugestões para a versão final de seus trabalhos.

Findado o prazo, recebemos as versões finais, e os resultados mostraram um enorme crescimento por parte dos (as) alunos (as). Assim resumidamente, as duas últimas etapas, fora a correção dos trabalhos por parte dos alunos, foi realizado uma nova avaliação por nossa parte nos trabalhos, bem como realizamos um *feedback* para os (as) alunos (as) para mostrar a eles (as) o seu crescimento ao longo deste processo que foi a aula oficina. Sobre os resultados finais da atividade, dedicaremos o próximo tópico.

### **História & Cidade – História Local: estudos sobre o município de Irati-PR**

Os estudos/pesquisas realizadas para a última fase somaram um total de 11 trabalhos, participando um total de 46 alunos (as), as sub temáticas destes trabalhos foram: 2 sobre a temática Identidade, 1 sobre Religiosidade, 2 sobre Moradia, 2 sobre Lazer, 3 sobre Patrimônios Históricos e por fim 1 sobre Economia.

Os locais de pesquisa, bem como, as fontes utilizadas nesta última fase não se diferenciaram da primeira, ou seja, os (as) alunos (as) usaram fontes como: Jornais (Folha de Irati e Hoje Centro Sul), o histórico do município a partir do *site* da Prefeitura Municipal de Irati, reportagens do *site* da Rádio Najuá, pesquisas de Mestrado<sup>14</sup>, pesquisas no CEDOC de Irati, além de entrevistas com familiares e usos de acervos pessoais (como fotos).

Nesta última fase, o que se diferenciou não foi à utilização de novas fontes, mas sim a problematização a qual os grupos fizeram sobre elas. Se na primeira versão de seus trabalhos os (as) estudantes se dedicaram em buscar fontes e transcrevê-las em seus trabalhos, buscando uma noção de “verdade” a partir das fontes, nesta fase suas discussões se concentraram em analisar as fontes de uma forma crítica, se baseando e confrontando as fontes que encontravam, bem como, se utilizaram das discussões teórico-metodológicas feitas em sala nas primeiras aulas.

Começaremos a nossa análise pela temática de Identidade. Contamos com 2 trabalhos, onde os (as) alunos (as) dos grupos exploraram sinteticamente temas como “quais foram os grupos étnicos que compuseram o município em seu início, a relação entre identidade e

---

<sup>14</sup> Em especial um dos grupos da temática de Religiosidade abordou a questão das “benzedeiros” no município a partir de uma pesquisa de mestrado intitulada “As benzedeiros na cidade de Irati: suas experiências com o mundo e o mundo da benzeção” da pesquisadora Vânia Vaz. Ver: VAZ, 2006.

tradição”, assim como, buscaram trazer as discussões sempre realizando uma ponte entre passado e presente.

Sobre o primeiro ponto, os (as) estudantes buscaram fontes tanto no *site* da Prefeitura, quanto reportagens (da Rádio Najuá), e textos da Revista do Centenário (ORREDA, 2007), mas o que nos chamou a atenção foi a cuidado com que os (as) estudantes tiveram ao abordar os grupos étnicos, em especial, os mesmo destacaram que havia certo privilégio por parte de suas fontes ao indagar sobre a migração europeia como ponto principal a identidade do município. Em um dos trabalhos observamos que os (as) alunos (as) fazem este destaque ao evidenciarem quantas páginas a Revista do Centenário (2007) dedica a cada um dos grupos, ou seja, várias páginas a migração (em especial de ucranianos e poloneses) e o pouco para a questão da população indígena que já habitava o local (um total de uma página) e para a influência negra do município (que soma menos de meia página). Os (as) alunos (as) concluem desta questão que a identidade do município é moldada, ou seja, não necessariamente real ou absoluta.

Sobre a segunda temática mais abordada nos trabalhos, a ligação entre identidade e tradição, podemos observar que os (as) estudantes abordam mais enfaticamente sobre as tradições de origem europeia na cidade, em especial o que toca a culinária, mas de uma forma interessante eles (as) se justificam mostrando que abordam exclusivamente isto, por que não existem fontes disponíveis para abordar outras questões tradicionais de etnias que não sejam as europeias.

Por fim, os trabalhos em suas considerações finais buscam fazer uma ponte entre os processos históricos de formação da identidade do município com questões que tocam as suas realidades sociais. Ou seja, os mesmos levam em consideração a identidade de hoje como um processo histórico que aos poucos foi moldado, deixando claro, que mesmo havendo tradições estas foram readaptadas conforme as realidades vividas dos sujeitos históricos.

Em um dos trabalhos ainda, podemos observar um fechamento com uma discussão um tanto interessante sobre a reestruturação das identidades no contexto da atualidade. Ao debater sobre a questão da tradição e da relação com a identidade o *Grupo 1 de Identidade* identifica que:

[...] a globalização [termo exposto no parágrafo anterior do trabalho, quando debatem sobre a realidade do município e sua relação com o nacional/internacional], produz diferentes resultados em termos de identidade. [entre eles se identifica a] homogeneidade produzida pelo mercado global, que podem levar ao distanciamento da identidade relativamente de uma comunidade local. De forma alternativa [o grupo observa que] a uma resistência que podem reafirmar algumas identidades (GRUPO 1 – IDENTIDADE, 2018).

Na continuidade de seu texto, os mesmos identificam que está resistência pode ser tanto boa (no sentido de manter uma tradição cultural viva) como também ruim, como no caso manter uma identidade pautada na exclusão de outros grupos da história do município (como os indígenas e negros).

Pode se dizer que houve um crescimento considerável em termos de problematização de ambos os grupos, em especial no que toca a discussão sobre os grupos étnicos, na primeira versão de seus trabalhos os (as) estudantes se pautaram em um senso comum da “Iratí e sua identidade ‘europeia’”. Todavia já nesta última versão os (as) mesmos realizaram uma discussão extremamente pertinente para o contexto da cidade.

Com relação à segunda subtemática, de Religiosidade, obtivemos apenas um trabalho, o qual contou como uma série de dados sobre as religiões e cultos presentes no município, bem como dados, discussões acerca da intolerância religiosa e, também questões sobre a tradição das benzedeadas no município e na região.

Na primeira etapa do trabalho, os (as) estudantes realizaram uma consulta através da plataforma do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), buscando os dados e porcentagens das religiões e cultos presentes no município. A partir destes dados, os mesmos destacaram a predominância do culto cristão na cidade.

Dentro destas discussões os (as) mesmos (as) problematizaram a intolerância religiosa no município, a partir do que eles (as) identificaram com intolerância, ou seja, na primeira fase do trabalho eles (as) identificavam apenas como intolerância questões relativas à violência física, desconsiderando a simbólica, que é o ponto marcante da intolerância no contexto brasileiro (LUI, 2008). Todavia nesta versão final os mesmos levaram em consideração até outras questões que envolvem a intolerância como: a pichação de espaços voltados a cultos não cristãos, a localização dos espaços espacialmente, a não demonstração religiosa em outros espaços que não sejam nos cultos, as piadas, entre outros pontos. Estas análises dos (as) estudantes evidenciam um amadurecimento do grupo sobre a intolerância, e como está se configura e reconfigura no contexto social.

Sobre outro ponto abordado pelo grupo, os mesmos destacam a influência das benzedeadas no contexto do município, eles (as) se utilizam como referência para este tema, tanto reportagens como uma pesquisa de mestrado da historiadora Vânia Vaz (2006).

Refletir sobre o conhecimento das benzedeadas, é também trazer à tona as demais esferas envolvidas em suas vidas. Esperança, angústia, alegria e fé são sentimentos presentes na vida dessas mulheres, nos diferenciados papéis, que desempenham não são só suas práticas ritualísticas, mas também como mães, donas de casas e cidadãs ativas de suas respectivas comunidades. (GRUPO 1 – RELIGIOSIDADE)



A análise dos (as) estudantes sobre as benzedeadas permeia desde a tentativa de identificação do culto que seguem (é um ponto o qual os (as) estudantes deixam em aberto) a intolerância religiosa sobre estas mulheres, que segundo eles, foram identificadas como feiticeiras por parte do catolicismo.

Outro ponto que permeia suas discussões, que de uma forma subjetiva toca o assunto sobre as benzedeadas, são questões relacionadas às discussões de Gênero onde os (as) alunos (as) ao abordarem dissertação de Vaz (2006) identificam que esta relação de intolerância por parte do catolicismo iniciava através dos padres que condenavam as práticas da “benção” por parte das mulheres, por serem mulheres, todavia os (as) mesmos (as) não exploraram esta questão e apenas a citam ao longo de seu texto<sup>15</sup>.

O trabalho final deste grupo chamou a atenção por suas discussões, pois foi um dos únicos grupos que trabalhou com poucas fontes, mas conseguiu trazer várias questões para a reflexão, em destaque, sua última reflexão o grupo partiu de questões levantadas em sala durante as duas primeiras aulas sobre a “verdade dos dados (fontes)”, ou seja, será que as tabelas colocadas ali, em seus trabalhos condiziam com a realidade social? Os (as) mesmos (as) apontam que não, pois ao ser posto a questão da intolerância em destaque, muitos poderiam omitir a sua crença, visando fugir de um julgamento social, e como levantado pelos (as) mesmos (as), muitos indivíduos podem frequentar diferentes cultos, mas ao serem questionados sobre qual é sua crença, podem responder apenas um dos apontados na lista de pesquisa.

Este trabalho levantou questões importantes para se refletir no contexto da cidade, mais especificamente porque este tema foi debatido através das apresentações, muitos alunos (as) se sentiram à vontade para dar suas opiniões, devemos mencionar que a discussão tomou rumo de sempre abordar o tema de forma plural, pois em uma única sala, com mais de 30 alunos (as), nem todos ali são católicos, neste espaço encontramos: evangélicos, umbandistas, ateus ou espíritas.

Se tratando da terceira subtemática Habitação & Moradia, obtivemos dois trabalhos e seus resultados nos fascinaram. Suas discussões se iniciaram a partir da identificação dos bairros da cidade, bem como, o público de cada um destes espaços e em ambos os casos (os trabalhos um e dois) se utilizaram das mesmas fontes e dados, coletados tanto no *site* do IBGE como no *site* da Prefeitura.

---

<sup>15</sup> Foi interessante o tema ser levantado pelos (as) estudantes, como sabemos as discussões acerca de Gênero é um ponto de difícil discussão dentro das instituições de ensino, em especial, pela onda conservadora que vêm arrebatando nosso país. Se tivesse sido possível obter mais de tempo para esta oficina, este tema seria um ponto importante para se problematizar em sala de aula.

Há uma diferença na abordagem entre os dois grupos, o primeiro grupo se concentrou em uma discussão para além, onde estes deram destaques não somente aos bairros, mas também a questões como o nome das ruas e sua relação com a história do município (nome de ruas como nome de prefeitos), história do estado (datas comemorativas como a de emancipação e nome de governadores) e a história nacional (datas como a da independência e proclamação da república). Nesta percepção, o grupo se pautou em mostrar o contexto simbólico que trazem estas questões, em especial no que toca eternizar ou formar um grande herói, este ponto modifica a perspectiva que os próprios possuíam na primeira versão de seus trabalhos.

Enquanto plano de fundo a estas discussões, este grupo introduziu, simplificadamente, a discussão sobre a segregação urbana. Os (as) estudantes se utilizaram de dados como coleta de resíduos (lixo) para mostrar que algumas regiões eram privilegiadas e outras não, isto se deu quando eles (as) observaram que o Centro da cidade e alguns bairros que possuíam uma classe mais abastada possuíam coleta de resíduos diariamente (e em alguns casos até mais de uma vez por dia), enquanto outros bairros ocorriam a variação de 4, 3 a 2 vezes por semana, e isto acompanhava a questão dos espaços menos abastados economicamente, ou seja, as regiões periféricas de baixa renda econômica possuíam a coleta reduzida à duas vezes por semana.

Esta mesma discussão acerca da segregação urbana foi proposta pelo grupo 2. O grupo resumiu esta discussão à “urbanização desigual” a qual destacam tanto a questão da coleta de resíduos quanto à estigmatização dos bairros.

Dentro desta questão o grupo destaca o Bairro Jardim das Américas que dentro deste processo de estigmatização passou a ser conhecido como “Jardim Botafogo”. Este nome foi atribuído por ocasião de algumas casas (12) neste conjunto terem sido incendiadas no ano de 2017 devido a disputas internas do tráfico de drogas entre este bairro e o bairro vizinho (Alto da Lagoa), que também é estigmatizado<sup>16</sup>. Ambos os bairros a partir deste acontecimento tornaram-se, com o auxílio das mídias locais, espaços violentos e administrados pelo tráfico.

No mesmo ano [2017], foi decidido através da polícia militar e agentes da justiça que os bairros [Jardim das Américas e Alto da Lagoa] deveriam ser monitorados. Mais de 2500 pessoas foram abordadas neste período de monitoramento, ou seja, algumas pessoas eram constrangidas pelo simples fato de morarem naqueles locais e não eram questionadas por um motivo concreto (GRUPO 2 – HABITAÇÃO & MORADIA, 2018).

---

<sup>16</sup> Sobre o estigmatização deste bairro indicamos as pesquisas do historiador Júlio Cesar Braga, entre seus trabalhos destacamos o texto “O bairro Alto da Lagoa, ou o Morro da Formiga - Entre o estigma, a violência e o morar na periferia: uma percepção da auto imagem dos moradores”. Ver: BRAGA, 2015.

Neste sentido, o grupo conclui que “[...] houve uma generalização dos fatos ocorridos nestes espaços” (GRUPO 2 – HABITAÇÃO & MORADIA, 2018), onde todos os moradores passaram ser percebidos como “inimigos”, “violentos” etc., a partir do local que habitam.

Esta discussão proposta pelo grupo foi um dos pontos marcantes nas duas primeiras aulas, onde abordamos diferentes discussões para que os (as) estudantes conhecessem um pouco do que seria o “estigma” em regiões urbanas, em especial, nas periferias e para isso, nos utilizamos de discussões de Chalhoub (1996), no caso, seu debate sobre a construção histórica da relação intrínseca que se criou entre “classes pobres” e “classes perigosas” no Rio de Janeiro oitocentista (mas que na atualidade permeia a todas as regiões brasileiras).

O desenvolvimento destes dois grupos foi muito interessante, demonstraram um ótimo senso crítico ao confrontarem seus dados com as discussões que tivemos em sala de aula. De uma maneira geral, os pontos debatidos por estes grupos evidenciam as contradições das cidades atuais, onde os (as) alunos (as) buscaram esmiuçar estas contradições, nos evidenciando uma Irati que possui sérios problemas com a questão da segregação urbana.

Se tratando do quarto subtema, Lazer, contamos com apenas dois trabalhos finais que entre os demais grupos e temas foram os menores, todavia, suas análises também não ficaram para trás em questão de problematizações. Ambos os trabalhos fizeram listas de espaços de lazer no município, mas o que mais chamou a atenção foi sua discussão sobre os públicos em cada um dos espaços.

Se em um primeiro momentos os grupos destacaram os espaços públicos os quais todos podem desfrutar, o grupo indica que isto é uma contradição, pois os grandes espaços de lazer públicos se encontram em regiões centrais, desta forma, há uma necessidade muito maior por parte dos moradores de regiões periféricas frequentarem estes locais, neste sentido, como os grupos apontam, não existe uma “democratização” dos espaços de lazer. Da mesma forma, esta “democratização” não existe quando a discussão entra nos espaços particulares, como clubes recreativos, pois para frequentar estes espaços é necessário ser sócio.

Nota-se que estes trabalhos buscam realizar um mapeamento dos espaços de lazer e sociabilidade no município, mas vão além quando tentam compreender, ou melhor, interpretar quem são os grupos/classes sociais que de fato frequentam estes espaços.

Neste mesmo sentido, um dos grupos levanta uma questão um tanto interessante, o da variação de públicos nos espaços conforme a ocasião. Para se aprofundar nesta questão, o grupo observa que o público em determinado espaço varia conforme os indivíduos que ocupam. Isto nos lembrou das discussões propostas por Certeau (1994) ao debater sobre os conceitos de espaço e lugar. Segundo Certeau, lugar é algo estático, pré-configurado, ou seja, uma praça,

algo que já foi pré-definido seja por um grupo assim como (no caso da praça) pelo poder público. Todavia, a partir da ocupação deste lugar por algum grupo específico de indivíduos, darão um novo sentido a ele como, por exemplo, um local para shows de determinado estilo musical, sendo assim, este local passa a ser um espaço, ou um “lugar praticado”.

Com relação à quinta subtemática, Patrimônio Histórico, contamos com três trabalhos, onde cada um destes abordou diferentes discussões. Foram nestes trabalhos que pudemos observar uma maior relação com as demais subtemáticas do projeto, pois ao se discutir patrimônio no município, os grupos realizaram relações entre tais patrimônios com a: identidade, economia, religiosidade e lazer.

Como exemplo, os trabalhos nos apresentaram patrimônios como o Centro de Tradições Gaúcha (CTG) Willy Laars, Monumento de Nossa Senhora das Graças, Casa da Cultura, Parque Aquático, entre outros. Se na primeira versão os grupos somente nos apresentaram os patrimônios, nesta última fase, com os trabalhos em suas versões finais, observamos uma concentração de discussões/problematizações acerca da relação destes patrimônios para o município, como sua relação histórica na formação da identidade, religiosidade de Irati.

Neste sentido, pudemos observar um considerável amadurecimento por parte dos grupos que em alguns pontos de seus trabalhos, reforçavam que não havia como discutir seu tema, sem relacioná-la como as demais subtemáticas do projeto. Outro ponto que nos chamou atenção foi que os grupos ao realizarem a pesquisa sobre os patrimônios, identificaram que nenhum deles encontrava-se tombados, mas que deveriam, pois faziam parte da história do município.

Se tratando de um único patrimônio tombado como patrimônio histórico do município, o grupo de Economia tratou sobre a importância histórica, social e econômica do “Palácio do Pinho”. Se na primeira fase deste trabalho, que havia dado uma grande importância a família que morava neste local, nesta última versão, tivemos destaque sobre indivíduos (operários) que trabalharam na serraria e moravam no entorno dela (o Palácio do Pinho).

Este grupo se utilizou de fotos para destacar os homens em um momento de sociabilidade (natal) na serraria de Alberico Xavier, evidenciando que o cotidiano na serraria ia para além das relações de trabalho, destacando também o cotidiano da vila operária que se formou no entorno da serraria e do casarão. Os (as) alunos (as) realizaram uma boa junção das discussões econômicas e de sociabilidade presentes nesta vila operária.

De uma maneira geral, pudemos observar através dos resultados dos trabalhos que a proposta de uma aula oficina com os (as) estudantes resultou em boas reflexões, em especial, nas considerações finais de cada um dos grupos observamos que a maioria destes conseguiram analisar melhor o contexto histórico da sua cidade onde se perceberam como participantes ativos, desta forma, destacamos que conseguimos cumprir com a proposta de Barca (2011), de

tornar os (as) estudantes os protagonistas de seus conhecimentos. Finalizamos este tópico como uma proposta de um dos grupos, que propõem:

Na nossa opinião o projeto foi de extrema importância, pois, para nós, não se deve estudar [...] apenas a história geral do Brasil, a qual para nós alunos [as], significa uma história: distante do tempo presente, de nossas experiências de vida, de nossas expectativas e desejos. Deveria ser mais abordado o estudo sobre história local, a qual dificilmente é mostrada para os estudantes e que sempre foi desprezada pelos currículos escolares. As aulas de história local [são] mais dinâmicas prazerosas, tendo em vista que estudamos a história que faz parte de nossa vida. Os conteúdos de história estudados nas escolas deveriam ser menos mecânicos e mais aplicáveis a um significado de vida dos estudantes (GRUPO 2 – PATRIMÔNIO HISTÓRICO).

### **Considerações Finais**

O presente trabalho, buscou analisar os resultados de uma “aula-oficina” realizada entre com alunos (as) dos 3ºs anos do Ensino Médio do colégio Estadual Antônio Xavier da Silveira, situado no município de Irati-PR. Como observado, esta atividade, intitulada “Projeto História & Cidade – História Local” foi vinculada ao Programa Residência Pedagógica e contou, em sua primeira fase com a participação de 109 estudantes e em sua segunda fase com 46 estudantes.

A atividade em questão contou com seis horas aulas presenciais para a realização da oficina, que se dividiu entre duas para explicações teórico-metodológicas sobre o tema central, duas horas aula para a apresentação dos (as) alunos (as) e os resultados de suas pesquisas e, por fim, duas para a devolutiva das pesquisas.

Como o leitor observou, ao longo deste texto optamos por empregar o modelo metodológico de aula oficina, a partir da perspectiva da pesquisadora/historiadora Isabel Barca (2011). Esta metodologia visa trazer o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem ao aluno (a), propondo o (a) professor (a) como uma figura de mediação, assim como, tal proposta leva em consideração os conhecimentos prévios dos (as) alunos (as), ou seja, respectivas realidades sociais.

Ao fim da realização deste projeto, percebemos que os (as) estudantes conseguiram realizar em seus trabalhos finais uma análise que contou tanto com o uso de fontes como uma problematização sobre elas, além de levantarem hipóteses e destacarem, de maneira interessante, o senso comum e as contradições sobre este, em especial sobre temas difíceis de se discutir, como intolerância religiosa, segregação urbana, racismo, identidade, entre outros.

De uma maneira geral, não podemos dizer que nossa proposta de trabalho com os terceiros anos foi um sucesso, tivemos uma série de pequenos problemas como, por exemplo, causados pela carga horária e, também, pela atividade ter ficado engessada sobre o velho sistema de notas. Todavia, os trabalhos nos mostraram que a proposta metodológica da aula

oficina pode nos dar resultados satisfatórios e que os (as) alunos (as) podem desenvolver um pensamento crítico quando dado uma oportunidade e ferramentas aos mesmos.

Em momentos atuais onde a censura ao pensamento crítico permeiam nosso contexto social e escolar (em especial por propostas políticas como a “Escola Sem Partido”), cabe a nós (professores [as]) incentivar ainda mais que os (as) estudantes criem/mantenham uma visão crítica sobre a sociedade. Nossa proposta aqui foi de que estes alunos (as) pudessem analisar e problematizar as suas respectivas histórias além de suas realidades sociais, a partir de uma discussão/pesquisa sobre alguns processos históricos o contexto do município de Irati. Desta forma, os mesmo puderam se indagar sobre a segregação urbana e os processos de estigmatização, a religiosidade e as faces da intolerância, os espaços de lazer e se estes são plurais, a identidade, ou melhor, as identidades, os patrimônios históricos e sua importância, entre outros tantos pontos levantados, discutidos, criticados e problematizados pelos (as) estudantes.

### Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista Faculdade de Letras do Porto**, v. 2, 2001, p. 13-21. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>. Acesso em: 10/12/2018

BARCA, Isabel. Ideias chave para a Educação Histórica: Uma busca de (Inter)identidades. **História Revista (UFG)**, v.17, 2011, p. 37-51. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>. Acesso em: 10/12/2018.

BRAGA, Júlio César. O bairro Alto da Lagoa, ou o Morro da Formiga - Entre o estigma, a violência e o morar na periferia: uma percepção da auto imagem dos moradores. In: II Congresso Internacional de História – UNICENTRO/UEPG. Ponta Grossa: **Anais do II CIH UNICENTRO/UEPG**, p. 1-12. Disponível em: [http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/resources/anais/4/1431277776\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_MorroparaoII CONGRESSO.pdf](http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/resources/anais/4/1431277776_ARQUIVO_Artigo_MorroparaoII CONGRESSO.pdf). Acesso em: 10/12/2018.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].

CHALHOUB, Sidney. Classes pobres, classes perigosas. In: CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 23-32.

COSTA, Aryana; OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa de no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum (João Pessoa)**, n. 16, 2007, p. 147-160.

COTRIM, Gilberto. Cidade em Movimento [Projeto Temático]. In: COTRIM, Gilberto. **História Global**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 280-283.

FERNANDES, A. N. O.; AGUIAR, A. L. O.; FERNANDES, S. B. O. Ensino de História e o lugar do livro didático na transposição didática do saber escolar. **Holos**, n. 33, v.3, 2017, p. 150-

163. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/123>. Acesso em: 10/12/2018.

GERMINARI, Geyson. D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR**, n 42, p. 54-70, 2011.

LUI, Janayna de Alencar. Os rumos da intolerância religiosa no Brasil. **Revista Religião & Sociedade**, v. 28, n. 1, 2008, p. 206-215.

MORAES, Elisabete Rodrigues. Ensinando História através das vivências do aprendiz: uma experiência possível. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 13, 2013, p. 1245-1257.

ORREDA, José Maria. **Revista do Centenário de Irati 1907-2007 (v. 1-7)**. Irati: Prefeitura Municipal de Irati-PR, 2007.

PERROT, Michele. **Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros**. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1988].

RIBAS, Fernanda; PEREIRA, Bruno César. Cidade & segregação urbana: uma proposta de oficina com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: V Simpósio Nacional do Movimento do Contestado: ST - Aprendizagem histórica na atualidade: Temas controversos e conflitos sociais. Irati-PR: **Anais do V SNMC – ST3**, 2018, p. 1-11.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em História Social), Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

VAZ, Vania. **As benzedoiras na cidade de Irati: suas experiências com o mundo e o mundo da benzeção**. Dissertação (Mestrado em História), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2006.



## O uso da Cultura Pop nas aulas de História

Renato Fernandes Lobo<sup>1</sup>, PUC - SP

### Resumo

O artigo expõe argumentos convenientes ao emprego de produtos da cultura pop em sala de aula, considerando seu potencial lúdico ao processo pedagógico, principalmente na disciplina de História. Nesse sentido, o pensamento de Umberto Eco (1990) sobre Cultura de Massa e as reflexões de Waldomiro Vergueiro (2014) sobre o uso dos quadrinhos no ambiente escolar, possibilitaram a criação de uma base teórica para o desenvolvimento de projetos que relacionem temas transversais, como a defesa dos direitos humanos, com o universo dos quadrinhos de super-heróis.

**Palavras-Chave:** Cultura Pop, Cultura de Massa, Quadrinhos.

### Abstract:

The article presents convenient arguments to the use of pop culture products in the classroom, considering its ludic potential to the pedagogical process, especially in the discipline of history. In this sense, the thoughts of Umberto Eco (1990) on mass culture and the reflections of Waldomiro Vergueiro (2014) on the use of comic books in the school environment enabled the creation of a theoretical basis for the development of projects that relate transversal themes, such as the defence of human rights, with the universe of superhero comic books.

**Keywords:** Pop Culture, Mass Culture, Comic books.

### Introdução

O presente artigo busca defender o uso dos produtos da chamada cultura pop no ambiente escolar, focando principalmente nas histórias em quadrinhos de super-heróis, partindo de um exemplo concreto de construção e de execução de um projeto de pesquisa, que teve como produto final um artigo científico resumido, elaborado por um aluno do 7º Ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Progressão<sup>2</sup>, que surgiu a partir de um estudo sobre os *X-Men*, famoso grupo de jovens mutantes, com habilidades especiais, recorrentes em produções cinematográficas, animações e quadrinhos. Esse resumo de artigo foi apresentado no *Congresso de Iniciação Científica Teen*, da Universidade de Taubaté (UNITAU) e, posteriormente, publicado nos anais do evento.

Nesse sentido, foi importante primeiro compreender e definir o que seria a cultura pop e estabelecer o seu alcance e seu apelo com o público infanto-juvenil. Para estabelecer essa discussão, foi importante a leitura da obra *Apocalípticos e Integrados* (ECO,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté, Graduado em História pela Universidade de São Paulo, atua como professor de História, Filosofia e Sociologia na rede privada e pública de ensino.

<sup>2</sup> Trata-se de um colégio privado, localizado município de Taubaté/SP.

1990), do intelectual italiano Umberto Eco, relevante por sintetizar diferentes visões sobre a cultura de massa.

Para defender o uso de quadrinhos de super-heróis como uma ferramenta lúdica no cotidiano escolar, apesar de ser produto da indústria cultural, foi utilizado o pensamento de Waldomiro Vergueiro (2014), que serve para legitimar esse tipo de produção como portadores de valores culturais específicos.

Por fim, esse embasamento teórico serviu para legitimar e embasar o desenvolvimento do projeto de iniciação científica, que procurou relacionar o contexto histórico dos Estados Unidos da América durante a década de 1960 com a criação dos *X-Men*.

## Cultura Pop

De maneira geral é possível afirmar que a cultura pop está diretamente ligada à lógica de mercado e suas formas de produção e de consumo, intimamente vinculada com a chamada indústria cultural. De acordo com Soares:

Atribuímos cultura pop, ao conjunto de práticas, experiências e produtos norteados pela lógica midiática, que tem como gênese o entretenimento; se ancora, em grande parte, a partir de modos de produção ligados às indústrias da cultura (música, cinema, televisão, editorial, entre outras) e estabelece formas de fruição e consumo que permeiam um certo senso de comunidade, pertencimento ou compartilhamento de afinidades que situam indivíduos dentro de um sentido transnacional e globalizante (SOARES, 2014, p. 140).

Desse modo, não é possível compreender o pop sem mencionar a cultura de massa, de acordo com Umberto Eco, esta surge quando o povo passa a ter um protagonismo maior sobre a coisa pública, contudo o modo de se divertir, de “[...] pensar, de imaginar, não nasce de baixo: através das comunicações de massa, ele lhes é proposto sob a forma de mensagens formuladas segundo o código da classe hegemônica” (ECO, 1990, p. 24).

A massificação de produtos culturais só foi possível com aperfeiçoamentos técnicos, que permitiram a reprodutibilidade dos mesmos, pois produção industrial e a difusão em escala global são os elementos cruciais da cultura massificada, tais elementos desenvolveram-se gradativamente, sendo a invenção da imprensa o primeiro grande desenvolvimento técnico nesse sentido, pois a partir desse avanço é correto afirmar:

[...] que a reprodutibilidade em série, bem como o fato de a clientela aumentar numericamente e ampliar seu raio social, impunham uma rede de condições suficientemente forte para caracterizar a fundo esses libretos, a ponto de fazer deles um gênero em si, com seu próprio senso trágico, do heroico, da moral, do sagrado, do ridículo, adaptado ao gosto e ao *ethos* de um ‘consumidor médio’ - médio entre os ínfimos (ECO, 1990, p. 13).

Embora a lógica capitalista ainda não estivesse consolidada no início da Idade Moderna, com a invenção da imprensa gradativamente surgiu o leitor médio, que possibilitou a consolidação de um público de uma cultura mediana, algo fundamental para a massificação dos produtos da indústria cultural, que precisam ser consumidos por muitas pessoas.

Produzir arte para ser consumida em massa, em vez de se ter o foco em alcançar altos níveis estéticos, passou a ser a tônica da indústria cultural, que estabeleceu a chamada cultura de massa com seus produtos, esse processo tornou-se claro durante o século XX, onde muitos preocupavam-se com a deterioração da arte.

Nesse contexto, o termo pop aproxima-se dos valores e da estética do movimento artístico conhecido como *Pop Art*, que surgiu no final da década de 1950 no Reino Unido e nos Estados Unidos e que refletia sobre a massificação da cultura no contexto capitalista:

Estávamos diante de um momento histórico em que a discussão implantada era a da existência de uma estética de massas, tentando achar a definição do que seria a Cultura Pop, mas neste momento, aproximando-a do que se costumava chamar de ‘kitsch’. Temos, então, no contexto da língua inglesa, o pop como o ‘popular midiático’ em consonância com os ecos das premissas conceituais da Pop Art. Estas aproximações norteiam o uso do pop e também fazem pensar que a principal característica de todas as expressões é, deliberadamente, se voltar para a noção de retorno financeiro e imposições capitalistas em seus modos de produção e consumo (SOARES, 2014, p. 143-144).

De acordo com o professor Martin César Feijó, em texto da jornalista Eliza Kobayashi, “[...] trata-se de um tipo de arte que tenta reproduzir ícones dos meios de comunicação, em uma época que coincide com o auge do cinema e da televisão e com a explosão de certas bandas e artistas, como os Beatles” (KOBAYASHI, 2009), dessa maneira é possível afirmar que a produção em massa atrelada à difusão midiática gerou uma cultura globalizada, que tende a se tornar popular em diferentes regiões do planeta.

Antes de concluir, é importante enfatizar e perceber, que o termo cultura pop, aqui usado, relaciona-se ao termo oriundo dos EUA, pois no Brasil, o termo *pop* relaciona-se não só com a produtos da indústria cultural, mas também com o popular, que na cultura estadunidense seria o *folk*. Por isso é pertinente esclarecer que, neste artigo, o termo cultura pop estará sempre relacionado ao “[...] contexto do entretenimento e dos agentes das indústrias de cultura” (SOARES, 2014, p. 143).

## **O preconceito contra produtos da Cultura Pop**

A arte massificada quase sempre foi vítima de um preconceito acadêmico velado, ou aberto. A visão da Escola de Frankfurt muitas vezes configurou-se como uma barreira para reconhecer o valor e a importância desse tipo específico de cultura para estudos mais aprofundados. De acordo com essa visão:

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Como a cultura pop nasce a partir da cultura de massa, suas produções artísticas seriam o lixo que os consumidores são obrigados a comprar de uma indústria monopolista e repetitiva. Ninguém nega que a Indústria Cultural visa obter o maior lucro possível e que isso vem em primeiro lugar, em detrimento de suscitar uma crítica ao sistema ou de qualquer tipo de reflexão mais profunda.

Contudo, reconhecer tal fato não pode impedir que as produções dessa cultura sejam analisadas caso a caso, de maneira pormenorizada, para além da análise dos agentes de produção, seria necessário “um estudo concreto dos produtos e das maneiras pelas quais são eles, na verdade, consumidos” (ECO, 1990, p. 19).

De acordo com Umberto Eco, essa postura crítica exagerada e fatalista em relação à Indústria Cultural é chamada de apocalíptica; já uma postura otimista, mas pouco crítica é denominada de integrada, nela o autor reconhece que “[...] é profundamente injusto subsumir atitudes humanas – com toda a sua variedade, com todos os seus matizes – sob dois conceitos genéricos e polêmicos como ‘apocalíptico’ e ‘integrado’” (ECO, 1990, p. 7), mas essas categorias servem de maneira didática para ilustrar visões extremas sobre a cultura de massa, tanto negativas, quanto positivas.

É necessário um posicionamento intermediário, reconhecendo que embora a mercantilização da arte gere limitações aos artistas, ao mesmo tempo, permite perceber as gratas exceções, as chamadas brechas dentro da própria indústria:

Cabe aqui uma retranca: os estúdios Fox, com sede nos Estados Unidos, que realizam/financiam obras como o blockbuster “X Men” (adaptação da famosa história em quadrinhos e profundamente enraizado na estética do “cinemão-pipoca” de Hollywood) é o mesmo que distribui no mercado mundial as obras

mais recentes do cineasta espanhol Pedro Almodóvar (“Fale com Ela”, “A Pele que Habito”, entre outros). Cabe aqui perceber as “brechas” nas lógicas de produção e consumo: diante de um estágio avançado das lógicas do capitalismo e do marketing, não sabe pensar o estúdio somente como uma instituição que visa única e deliberadamente o lucro. Sim, o lucro e o retorno financeiro com uma obra são ainda as molas propulsoras da existência das instituições na cultura. No entanto, há, atualmente, disposições do marketing que precisam posicionar estúdios como marcas num mercado global e plural. Com isso, apoiar, distribuir e “assinar embaixo” de filmes “menores”, de cinematografias fora do eixo de Hollywood, é uma importante retransmissão de posicionamento de mercado (SOARES, 2014, p. 148).

Não perceber que as ditas produções intelectualmente, muitas vezes, remete a uma posição intelectual elitista, “[...] porque, no fundo, há sempre a nostalgia de uma época em que os valores da cultura eram um apanágio de classe e não estavam postos, indiscriminadamente, à disposição de todos” (ECO, 1990, p. 36).

É interessante perceber que os avanços técnicos permitiram a reprodutibilidade em grande escala de produtos culturais, tal fato acabou com uma barreira entre a cultura da elite com a cultura popular, pois ambas acabaram entrando no mesmo campo mercadológico, por exemplo, seja o disco de vinil, o CD, ou o *Spotify*, ouvir um clássico da música erudita não é mais caro do que uma música popular massificada, Umberto Eco já havia percebido isso ao afirmar que “[...] o homem que assobia Beethoven porque ouviu pelo rádio já é um homem que embora ao simples nível da melodia, se aproximou de Beethoven” (ECO, 1990, p. 45).

A cultura pop não nasceu ao mesmo tempo que a cultura de massa, pois é posterior a esta, nas palavras de Martin Cézár Feijó, em texto publicado no site da Revista Nova Escola, o “[...] pop já faz parte do universo das mídias individuais ou em rede. Essa individualidade, que tem um cunho massivo — e não de massa —, se refaz por meio de diferentes combinações que cada indivíduo ou consumidor é capaz de criar como novidade” (KOBAYASHI, 2009).

Em outras palavras, o pop está inserido no contexto da reprodutibilidade técnica e da difusão midiática, as expressões dessa cultura não estabelecem barreiras entre o original e a cópia, é justamente essa característica que torna possível a disseminação por todo o globo, a quantidade desses produtos é tamanha que possibilita que cada consumidor tenha muitas opções de consumo, provavelmente as maiores expressões dessa cultura sejam as histórias em quadrinhos, os filmes de cinema e as músicas.

Os produtos da cultura pop, ao mesmo tempo que são massificados em escala global, criam grupos de consumidores específicos, que adquirem características próprias, de acordo com Soares:

É do encontro entre esta noção de pertencimento global e cosmopolita, com as marcas específicas locais e ainda diante das próprias filigranas dos indivíduos que emergem esta sensibilidade pop a que me refiro; sensibilidade esta que parece conectar indivíduos do mundo inteiro seja sob a retranca daqueles que se fantasiam de personagens de histórias em quadrinho ou de cinema, os cosplays; ou mesmo em função da cultura dos fãs, da ideia de uma comunidade específica que pode ignorar territorialidades, marcas das línguas diferentes, mas existe diante de uma marca simbólica ancorada no midiático (SOARES, 2014, p. 147).

Por fim, vale destacar que estudar as manifestações culturais pop, não pode ser uma busca por resquícios da alta cultura perdida no mar de lixo da massificação, mas sim buscar compreender os valores estéticos próprios dessas manifestações, pois hoje praticamente todos os produtos da alta, da média, ou da baixa cultura, são comercializados como mercadorias, sendo que a mesma pessoa pode consumir os mais variados tipos de produtos, por vezes aquele que assistiu ao filme dos *X-Men* é o mesmo que vai em sessões especiais para assistir ao filme do Pedro Almodóvar, como resume Umberto Eco: “[...] só aceitando a visão dos vários níveis como complementares e todos eles fruíveis pela mesma comunidade de fruidores, é que se pode abrir caminho para uma melhoria cultural do *mass media*” (ECO, 1990, p. 59).

### **Cultura Pop na Sala de Aula**

Os produtos da cultura pop estão disseminados em nossa sociedade, os alunos, da Educação Básica, muitas vezes chegam repletos de informações de jogos de videogame, filmes de super-heróis, clipes de artistas internacionais, quadrinhos variados, estabelecendo entre si uma comunicação dinâmica sobre suas opiniões acerca desses produtos, tudo isso potencializado pelas redes sociais.

Deste modo, é proveitoso e útil usar essa cultura tão fascinante para desenvolver nos jovens e nas crianças as habilidades, as competências e os conteúdos do ensino formal. Por exemplo, existem personagens da cultura pop que transitam por vários tipos de mídia, como os super-heróis, que surgiram nos quadrinhos e que rapidamente ganharam programas de rádio, animações televisivas, jogos de videogames e até tornaram-se superproduções cinematográficas de Hollywood. Por isso esses personagens, com forte apelo na cultura pop, são ideais para se trabalhar várias áreas do conhecimento.

Existem diversificadas publicações que demonstram a pertinência de se estudar os super-heróis não só entre as crianças e os jovens, mas também entre os adultos, pode-se citar: A relação entre os valores desses personagens e a filosofia, na coletânea coordenada por Willian Irwing (2005); A ligação dos super-heróis com a mitologia, na obra de Grant Morrison (2012);

A inspiração religiosa e esotérica na concepção dos super-heróis dos quadrinhos, presente no livro de Christopher Knowles (2008).

É interessante notar que os estudos mencionados evidenciam a possibilidade de leituras mais aprofundadas de personagens midiáticos, os super-heróis dos quadrinhos, pois através deles é possível refletir sobre a própria indústria de entretenimento de massa, que já invadiu a nossa sociedade, como afirma Umberto Eco:

O universo das comunicações de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo; e se quisermos falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva. Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso, que, indignado com a natureza inumana deste universo da informação, transmite o seu protesto através dos canais de comunicação de massa, pelas colunas do grande diário, ou nas páginas do volume em paperback, impresso em linotipo e difundido nos quiosques das estações (ECO, 1990, p. 11).

Mesmo as grandes expressões artísticas, os grandes artistas para serem reconhecidos são obrigados a entrar no jogo da comunicação de massa, mesmo os que não tem apoio de grupos midiáticos, acabam utilizando recursos tecnológicos para difundir sua produção, adaptando-se à regras desses meios, um exemplo atual é o *Youtube*, plataforma na qual você pode encontrar os clipes de lançamento de músicas de grandes ícones da Indústria Cultural, concertos de grandes orquestras de todo mundo, ou o sertanejo que toca sua moda de viola para sua comunidade.

A especificidade do pop reside em um tipo de arte que desde sua concepção é produzida para ser massificada, contando com grande suporte midiático, “não podemos negar que essas manifestações culturais, além de influenciar a própria sociedade, também são diretamente influenciadas por ela, e que o acesso a elas se encontra hoje de maneira cada vez mais facilitada” (BRASIL; ERCOLE; ZABLONSKY, 2015, p. 42).

Desse modo, os projetos de pesquisa no contexto escolar são importantes para aumentar a criticidade dos alunos sobre as manifestações da cultura pop, que estão disseminadas por todas as esferas sociais, cabendo ao professor o papel de mediador, fornecendo as ferramentas necessárias para que o aluno se torne protagonista na construção de seu próprio saber, como afirma Paulo Freire: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 47).

## **Quadrinhos na Sala de Aula**



Entre as várias expressões da cultura pop, a razão de se trabalhar com quadrinhos decorre do fato deles representarem “[...] hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular” (VERGUEIRO, 2014 p. 7), cujo os personagens, os super-heróis, possuem forte apelo com os jovens, é incrível “[...] a paixão e encantamento que este gênero textual desperta nas crianças jovens” (SEVERO, M.; SEVERO, D., 2015, p. 7), dessa maneira os quadrinhos podem ser um meio lúdico para aprimorar as habilidades e competências dos alunos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Contudo, fazer uso e estudar quadrinhos no ambiente escolar representa um grande desafio, principalmente porque ainda persiste no meio intelectual uma certa resistência a esse tipo de linguagem, de acordo com Waldomiro Vergueiro e Roberto Elísio dos Santos:

Consideradas, por seus detratores, menos nobres do que outros produtos culturais midiáticos – como as produções cinematográficas, reconhecidas como uma forma de arte desde o início do século XX —, as histórias em quadrinhos despertavam desconfiança e desdém ou simplesmente ojeriza nos teóricos da comunicação. Há menos de meio século, os estudos paulatinamente passaram a analisar e a valorizar as narrativas gráficas sequenciais por seus aspectos estéticos e temáticos (VERGUEIRO; SANTOS, 2014, p. 4365).

Apesar da valorização e prestígio das histórias em quadrinhos se consubstanciar em um crescente, as mesmas continuam sendo vistas como mera diversão ou entretenimento por muitas pessoas e ainda existem aqueles que mantêm o antigo pensamento de que essas histórias “[...] poderiam afastar crianças e jovens de leituras ‘mais profundas’, desviando-os assim de um amadurecimento ‘sadio e responsável’” (VERGUEIRO, 2014, p. 8).

Grande gama da crítica dirigida aos quadrinhos parte da postura dos pensadores da Escola de Frankfurt em relação à Indústria Cultural, já que as histórias produzidas por grandes editoras seguem os preceitos dessa indústria, além disso também existe a ideia de que os gibis são lidos somente por crianças, que por sua vez “[...] deu origem a trabalhos que enfatizavam uma suposta influência nefasta dos quadrinhos na formação de crianças e adolescentes” (BAHIA, 2012, p. 342).

O ponto alto dessa crítica veio através do psiquiatra Fredric Wertham, alemão radicado nos Estados Unidos, que se aproveitou do clima de desconfiança generalizada durante a década de 1950 “[...] para uma campanha de alerta contra os pretensos malefícios que a leitura de histórias em quadrinhos poderia trazer aos adolescentes norte-americanos” (VERGUEIRO, 2014, p. 11), para derrotar essas histórias em sua guerra moralista:

Dr. Wertham publicou seu livro mais conhecido, sugestivamente chamado *The Seduction of the Innocent*. Ao apresentar seus estudos, descrever com detalhes inúmeros estudos de caso e reafirmar suas conclusões sobre os efeitos maléficis dos quadrinhos em jovens e crianças, Dr. Wertham provia para os inimigos da indústria de quadrinhos o aval científico que eles precisavam em sua campanha contra as HQs (BAHIA, 2012, p. 342).

O resultado dessa cruzada contra as histórias em quadrinhos foi a criação do *Comics Code Authority*, uma espécie de autocensura das editoras estadunidenses, com o objetivo de tranquilizar os pais sobre o conteúdo das histórias. No campo educacional o efeito devastador, essas histórias passaram a representar todos os possíveis males na formação de crianças e de adolescentes.

A situação dos quadrinhos somente começou a melhorar quando novos pesquisadores da área de comunicação perceberam as falhas nas conclusões de Wertham, em uma terminologia de Umberto Eco (1990), foi construída uma visão menos apocalíptica.

As narrativas estabelecidas por imagens sequenciais foram gradativamente redescobertas como uma potente forma de linguagem, capaz de transmitir mensagens com eficiência, de acordo com Vergueiro (2014), a partir desse reconhecimento foram usadas de diversas modos, que podem ser sistematizados da seguinte forma: os quadrinhos passaram a ser utilizados para transmitir ensinamentos religiosos católicos; para fazer propaganda ideológica na China Maoísta; para aperfeiçoar manuais de treinamento militar nos Estados Unidos.

Com relação ao uso ideológico, vale a pena destacar o trabalho de Ariel Dorfman e Armand Mattelart, segundo o qual a “[...] ideologia subjacente aos quadrinhos deforma a realidade levando os leitores à passividade política” (1980, p. 65), esse visão sobre os quadrinhos foi desenvolvida no período da Guerra Fria, no qual havia a polarização maniqueísta entre EUA e URSS, deste modo os quadrinhos estadunidenses seriam simplesmente mecanismos de naturalizar o *status quo* capitalista, tal visão não está errada, mas nesse mesmo período surgiram histórias inspiradas em minorias discriminadas, como é o caso dos *X-Men*, grupo de mutantes discriminados pelos seres humanos ‘normais’, a luta por aceitação desses personagens reflete e reforça a luta pelos direitos civis dos negros da década de 1960, a bandeira da igualdade racial rompe com a histórica dominação branca tão comum nos Estados Unidos.

Por isso é correto concluir, que os quadrinhos devem ser estudados para que os alunos, enquanto leitores, percebem as ideias que estão sendo transmitidas de maneira consciente, pois dessa forma o conceito clássico marxista de ideologia, ou seja, um conjunto de ideias falsas que visa alienar as pessoas da exploração, possa ser transformado em um conjunto de ideias que sirva para refletir sobre a realidade, através de sua representação assumidamente fantasiosa.

No ambiente escolar, os quadrinhos começaram a ser usado primeiramente na Europa, a partir de 1970, tratava-se de uma ferramenta capaz de tornar o processo de aprendizagem algo mais lúdico, gradativamente essa tendência espalhou-se pelo mundo.

No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções (VERGUEIRO, 2014, p. 20).

É possível concluir que pesquisas utilizando os quadrinhos como fontes históricas são úteis para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de um cidadão consciente, que consegue ler e interpretar adequadamente histórias em quadrinhos, que na atualidade podem ser considerados um dos principais produtos culturais.

No contexto da disciplina de História, o professor pode contribuir evidenciando que qualquer tipo de “[...] criação artística não é fruto apenas da imaginação do autor, mas, também, daquilo que ele viu, leu, viveu etc. Afinal, o artista não é alguém que vive isolado do mundo, alheio à realidade que o cerca. Ele é parte de uma sociedade real, em época e lugar específicos” (VILELA, 2014, p. 76).

### **Projeto de Iniciação Científica com Histórias em Quadrinhos**

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Progressão, da rede privada, no município de Taubaté, com um aluno do sétimo ano do Ensino Fundamental II. A ideia de se trabalhar quadrinhos surgiu a partir da observação do hábito de leitura do discente, que sempre levava histórias em quadrinhos de super-heróis para a escola para ler nas horas vagas, sem que isso atrapalhasse sua sociabilidade, pois essas mesmas histórias se transformavam em assunto na relação com os colegas.

A escola possui um evento anual de apresentação dos trabalhos mais elaborados para o público externo, a partir dessa perspectiva o aluno foi convidado para desenvolver um trabalho de pesquisa sobre os super-heróis, para ser apresentado tanto no evento da própria escola, como também em um congresso de iniciação científica voltado para pesquisas do Ensino Fundamental II, promovido pela Universidade de Taubaté (UNITAU). A ideia era relacionar os quadrinhos com algum tema vinculado à disciplina de história, ministrada pelo professor orientador.

O aluno, que é um seguidor dos quadrinhos da editora estadunidense Marvel Comics, gostou da sugestão do professor de trabalhar a questão da discriminação e aceitação

das diferenças a partir das histórias dos *X-Men*, grupo de jovens com habilidades especiais devido à mutação genética.

Para ser uma pesquisa de caráter histórico, foi estabelecida como fonte primária a primeira edição lançada desse grupo de heróis (*X-MEN*, 1963), que foi lida tendo como referência o contexto dos Estados Unidos na época da publicação da própria revista, além disso, o professor orientador selecionou textos de livros que analisam a questão dos super-heróis.

Após reunir o material necessário, o aluno sintetizou em textos manuscritos as principais ideias e estabeleceu um diálogo constante com o professor, que o orientou em relação as partes que compõe o artigo e que são exigidas pelas normas do congresso.

Para além dessas etapas de desenvolvimento, é importante ressaltar que o professor que conduziu o trabalho é pesquisador na área de quadrinhos, possuindo um bom conhecimento sobre o tema, embora seja importante ressaltar esse ponto, a ideia é que não exista dicotomia entre o ato de pesquisar e o de ensinar, pois como defende Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p. 29).

Desse modo, o professor pesquisador deve estar atento ao apoio de leis que justifiquem a iniciativa de desenvolver práticas inovadoras de promover a autonomia do educando na construção de seu próprio conhecimento, além de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante e contextualizado, o currículo do Estado de São Paulo de Ciências Humanas afirma que o professor de História deve ter:

[...] disposição para resistir às práticas monótonas e repetitivas que substituíram as antigas ladainhas entoadas pelos sacerdotes, do sempre lembrado ensino tradicional, por um igualmente prejudicial alheamento assentado na crença de que é possível levar a aprender sem o compromisso maior de ensinar e orientar (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 32).

Aproveitar os interesses do próprio educando para tornar mais interessante o entendimento do conteúdo histórico, além de trabalhar habilidades de leitura e de pesquisa, é possível através de uma leitura mais aprofundada de um produto da cultura pop, produzido pela indústria cultural, que, por mais que muitos considerem superficial, pode ter camadas de interpretações mais ricas a partir da capacitação do leitor.

Também vale mencionar que o conhecimento prévio do professor sobre os quadrinhos contribuiu para a escolha dos *X-Men*, justamente porque esse grupo permite um debate sobre temas importantes como o preconceito e discriminação, tendo de maneira implícita a defesa da igualdade e da efetivação de direitos de minorias, mesmo que isso apareça em uma história repleta de ficção.

As histórias mais fantasiosas podem refletir a realidade de seu tempo e tratar de questões pertinentes para o ensino de História. Os *X-Men*, conhecidos super-heróis mutantes dos quadrinhos, adaptados com grande sucesso para o cinema, são um exemplo disso. Criados por Stan Lee e Jack Kirby no início da década de 1960, eles refletem determinados aspectos da sociedade norte-americana daquela época, e ainda atuais: a discriminação racial, a campanha dos Direitos Civis, liderada pelo pastor Martin Luther King, e os conflitos étnicos nos Estados Unidos (VILELA, 2014, p. 79).

Os *X-Men* foram criados a partir de uma ideia diferente em relação aos seus poderes, que representavam uma diferença com relação às pessoas normais, ou seja, um motivo para serem discriminados, por isso esses personagens tinham “[...] poucas opções senão crescer com várias habilidades e escondê-las. Os temas incluíam preconceito, aceitação, tolerância e racismo, na cola do movimento dos direitos civis no mundo real” (ROBB, 2017, p. 152).

Um tema que deve ser trabalhado por todos os professores em todas as disciplinas, visando a construção de uma sociedade mais justa, na qual a dignidade humana seja preservada, é a defesa dos Direitos Humanos, conforme apontam as Diretrizes Nacionais Curriculares:

Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 523).

Trabalhar questões ligadas aos Direitos Humanos utilizando histórias em quadrinhos é uma possibilidade legitimada no Currículo do Estado de São Paulo, que defende que o aluno tome consciência de seu papel transformador na criação de uma sociedade melhor para si e para os outros. Para isso se realizar:

[...] torna-se necessário desenvolver a capacidade de usar criticamente fontes de informação variadas, o que possibilitará o questionamento responsável da realidade, levando à formulação de problemas e ao encaminhamento de

soluções adequadas e decididas coletivamente (SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 30).

Os quadrinhos permitem esse exercício crítico e são fontes históricas importante do momento no qual foram produzidos, permitindo reconstituir o cenário de transformações históricas, sendo que a discussão sobre os direitos das minorias é muito importante na construção de uma sociedade que respeite a dignidade humana, nesse sentido “[...] as escolas assumem importante papel na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 521).

Através desse trabalho, foi possível criar junto com o aluno um resumo de artigo, que foi aprovado e publicado nos anais do evento<sup>3</sup>, além de ser apresentado através de um *banner* tanto no congresso de iniciação científica, quanto no evento anual da própria escola, que despertou o interesse do público, mostrando que um produto da cultura pop pode, a partir de uma leitura mais aprofundada, transmitir uma mensagem de respeito às diferenças e de efetivação dos direitos civis das minorias

## Conclusão

Trabalhar com produtos da cultura pop, que estão presentes no cotidiano dos alunos pode ser uma oportunidade para tornar a pesquisa histórica mais interessante, aumentando o apelo da disciplina junto aos mais jovens.

O desenvolvimento de trabalhos de pesquisa pode servir como um meio de trabalhar questionamentos e curiosidades dos próprios estudantes, que muitas vezes não são devidamente trabalhados em sala de aula, devido às necessidades de cumprimento do conteúdo curricular, algo presente principalmente na rede privada.

Os quadrinhos como fonte de pesquisa possibilitam o desenvolvimento de projetos não só na área de história, mas de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, pois permite várias abordagens.

## Fontes

X-MEN. New York: Marvel, n.1, 1963. Disponível em: <https://hqbr.com.br/home>. Acesso em: 08 de jul. 2017.

---

<sup>3</sup> LOBO, R. F. A relação entre os X-Men e o Movimento Negro: Discriminação e Preconceito. In: VI CICTED / III ENIC TEEN, 2017, Taubaté. Anais do VI CICTED / III ENIC TEEN, Taubaté: UNITAU, 2018, p. 11. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_154/Enic\\_Teen\\_1518109769.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_154/Enic_Teen_1518109769.pdf). Acesso em: 13 jul. 2018.



### Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Zahar, 1985.
- BAHIA, Marcio. A legitimação cultural dos quadrinhos e o Programa Nacional Biblioteca da Escola: uma história inacabada. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 340-351, set./dez. 2012. ISSN 1981-2582. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11765/8391>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- BRASIL, Isabela.; ERCOLE, Bruno.; ZABLONSKY, Mariana. Cinema, quadrinhos e a sala de aula: a revolução iraniana ganha imagem e movimento. **Cadernos de Clio**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 41-56, 2015. ISSN 2447-4886. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/clio/article/view/41690/27236>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Tradução de Álvaro Moya. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 978-85-7753-015-1. (Coleção Leitura).
- IRVING, William. **Super-Heróis e a Filosofia**: verdade, justiça e o caminho socrático. Tradução de Marcos Malvezzi. 1ª. ed. São Paulo: Madras, 2005.
- KNOWLES, Christopher. **Nossos deuses são super-heróis**: a história secreta dos super-heróis das histórias em quadrinhos. Tradução de Marcello Borges. 1ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- KOBAYASHI, Eliza. O que é cultura pop? **Nova Escola**, julho 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1528/o-que-e-cultura-pop>. Acesso em: 13 agosto 2018.
- MORRISON, Grant. **Superdeuses**. Tradução de Érico Assis. 1ª. ed. São Pulo: Seoman, 2012.
- ROBB, Brian. **A identidade secreta dos super-heróis**. Rio de Janeiro: Valentina, 2017.
- SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas ecnologias. São Paulo: SEE, 2010.
- SEVERO, Marta F. da Silva; SEVERO, David Ferreira. As hqs como ferramentas pedagógicas. **Incelências**, Maceió, v. 4, n. 1, 2015. ISSN 2178-0935. Disponível em: <http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/inceleacias/article/view/289/211>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- SOARES, Thiago. Abordagens teóricas para estidos sobre a Cultura Pop. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, p. 139-152, 2014. ISSN 1982-2391. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14155/10727>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQS no ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.



VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elisio. **As histórias em quadrinhos como objeto de estudo das teorias da comunicação.** Anais do II Congresso Mundial de Comunicação Ibero Americana. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. 2014. p. 4365-4380.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usas as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

## “Índios não usam boné”: representações dos povos indígenas do Brasil para estudantes do 8º Ano de uma escola particular de Lages/SC (2017)

Carolina Corbellini Rovaris<sup>1</sup> - UDESC

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir as representações dos povos indígenas para estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Lages, Santa Catarina. Por meio de uma atividade de análise de imagens, alunos e alunas foram instigados a descrever quais representavam povos indígenas do Brasil ou não, a partir de seus conhecimentos prévios acerca do tema. A partir de uma leitura atenta aos indícios da escrita dos estudantes, foi possível identificar as diferentes visões que os mesmos carregam acerca destes sujeitos. Desta forma, este trabalho aponta a necessidade e importância da implementação da lei 11645/2008 em sala de aula, a fim de romper com ideias estereotipadas e pré-concebidas destes povos.

**Palavras-chave:** Povos indígenas, estereótipos, lei 11645/2008.

### Abstract

This work aims to discuss the representations of indigenous peoples for students of the 8th grade of elementary school of a private school in Lages, Santa Catarina. Through an activity of image analysis, students were encouraged to describe which represented indigenous people of Brazil or not, from their previous knowledge on the subject. Through a careful reading of the students' writing evidence, it was possible to identify the different visions that they carry on these people. In this way, this paper points out the need and importance of implementing the law 11645/2008 in the classroom in order to break away from stereotypical and pre-designed ideas of these people.

**Keywords:** Indigenous people, stereotypes, law 11645/2008.

### Introdução

Em minha trajetória como professora da educação básica na cidade de Lages/SC, falar sobre indígenas na região sempre remete à ideia do bugre; muitos se dizem descendentes destes e é comum quando perguntamos sobre os antepassados das crianças eles responderem que “são bugres”, remetendo à um bisavô/vó ou mesmo tataravô/vó que se casou com um/a não-indígena. Geralmente não sabem o significado desta palavra, mas quando lhes conto que é uma forma pejorativa de nomeá-los, rapidamente refazem a sentença, se questionando se estes antepassados pertenciam à etnia Xokleng ou Kaingang. Eram estes os dois povos que habitavam a região, conforme apontam Clóvis Brighenti (s/d) e Marlon Brandt (2006), até a chegada dos

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

tropeiros que fundaram a vila de Lages, homens e mulheres brancos, em sua maioria portugueses ou colonos de São Paulo<sup>2</sup>.

Dito isto, a fim de diagnosticar qual a visão que alunas e alunos têm sobre os povos indígenas do Brasil, na disciplina de Ensino (d)e História Indígena, no Mestrado Profissional em História – ProfHistória, fomos instigados pela professora Luisa Wittmann a aplicar uma ficha em sala de aula.<sup>3</sup> Esta ficha continha doze imagens que representam diversos povos indígenas no passado e no presente, nas aldeias ou nas cidades, realizando variadas atividades. As alunas e os alunos deveriam apontar para cada imagem se ela representava mais ou menos os povos indígenas na sua concepção. O enunciado explicitava: após classificá-las desta forma, “em uma folha, aponte as três imagens que mais e as três que menos representam os povos indígenas [do Brasil] e explique quais motivos te levaram a realizar essa escolha, apresentando as características que mais influenciaram sua decisão. Responda à pergunta de forma mais sincera possível”.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir as representações dos povos indígenas para estes estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Lages/SC, uma vez que a atividade nos permite identificar as diferentes visões que os mesmos carregam acerca destes sujeitos, a partir de seus conhecimentos prévios acerca do tema.

A análise da escrita dos estudantes foi feita com base no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989): os indícios nestas produções podem se apresentar como reveladores da compreensão e visão que possuem acerca dos povos indígenas. Uma leitura atenta do uso de determinadas palavras e a construção de narrativas sobre o tema nos permitem traçar ideias pré-concebidas que carregam destes sujeitos.

## A análise das imagens

Em uma de minhas aulas no 8º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular, na qual tenho 30 estudantes, com idade entre 12 e 14 anos, entreguei-lhes esta ficha sem maiores

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre esta questão, visto que este não é o objetivo deste trabalho, ver: BRANDT, Marlon. Povoamento e grupos indígenas no planalto de Santa Catarina: algumas considerações. **História e história**, Campinas, 03 out. 2006. Disponível em: [http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=40#\\_edn3](http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=40#_edn3). BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos indígenas em Santa Catarina**. s/d. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>.

<sup>3</sup> O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) faz parte de um programa de pós-graduação em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e tem como objetivo promover e aperfeiçoar a formação de professores que estão atuando em escolas da educação básica na disciplina de História. A partir dele, temos a possibilidade de realizar pesquisas no campo do ensino e refletir sobre nossas práticas pedagógicas em sala de aula com leituras sobre teoria da história e historiografias diversas.

explicações sobre os povos indígenas, apenas orientando-os de como deveriam proceder e do porquê estavam fazendo aquela atividade, já que não queria influenciá-los nas suas respostas, pois deveriam ser os mais sinceros possíveis.

Algumas imagens causaram maior estranhamento: a primeira, uma foto do grupo de rap Brô Mc's, guaranis de Dourados/MS; e a décima primeira, que retrata um grupo indígena em uma aldeia, sendo que um dos homens tinha um protesto nas costas "Fora Temer"<sup>4</sup>. De fato, a imagem 1 foi assinalada por 29 estudantes como não representativa dos povos indígenas, sendo considerada por eles a segunda imagem que menos os representa. Dentre as justificativas figuram: "índios não usam boné"; "estão com gestos e roupas de pessoas da cidade" e, de forma geral, que o rap não representa a sua cultura. Já a imagem 11, dividiu os estudantes: 15 apontaram que ela representa, 8 que não, e 7 deixaram em branco. Interessante observar que um dos fatores que os fez assinalar de maneira afirmativa é por estarem em uma aldeia e com as vestes que geralmente nos são apresentadas como pertencentes aos indígenas: uma tanga para cobrir as partes íntimas e pinturas pelo corpo. Um dos alunos apontou: "índios não são muito inteligentes e também nem sabem que o Temer existia". Por outro lado, alguns colocaram que a fotografia representa "a luta pelo seu lugar na sociedade brasileira".

**Imagem 1 – Brô MC's**



Fonte: Índios viram rappers para valorizar a língua e cultura guarani em MS  
Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/12/indios-viram-rappers-para-valorizar-lingua-e-cultura-guarani-em-ms.html>

---

<sup>4</sup> As imagens foram selecionadas pela turma do ProfHistória durante as aulas da disciplina de Ensino (d)e História Indígena. Buscou-se no Google Imagens, fotografias e pinturas da temática a partir dos descritores "povos indígenas". A escolha das imagens para o diagnóstico pautou-se em ideias estereotipadas acerca destes povos (de modo a identificar se os estudantes corroboram com elas), bem como sua atuação no passado e presente. Neste trabalho, as imagens são apresentadas com a numeração do diagnóstico.

**Imagem 11 – Protesto “Fora Temer”**



Fonte: Povos indígenas do Xingu fazem protesto contra Temer em ritual. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/povos-indigenas-do-xingu-fazem-protesto-contratemer-em-ritual/>

A partir destas concepções, já é possível tecermos algumas análises. Primeiramente, considera-se cultura no singular e como algo permanente no tempo, pois conforme afirma Luisa Wittmann (2015), relaciona o indígena a uma cultura ideal e estática, que não acompanhou as mudanças que transformaram a sociedade nos processos históricos. As justificativas dadas pelos estudantes fazem sentido a partir desta ideia: índios vivem longe das cidades e não modificaram seu modo de viver, portanto usar boné não é característico da sua cultura, por exemplo. Para estes alunos, de modo geral, a cultura quando pensada para povos indígenas é um conjunto de práticas ou tradições que devem ser mantidas e não transformadas. Aquilo que para eles é considerado “gestos e roupas de pessoas da cidade” em contraposição ao que os indígenas fazem ou vestem, pode ser lida a partir da ideia de que o contato entre populações indígenas e não-indígenas foi um choque entre blocos imutáveis (WITTMANN, 2015).

Uma segunda análise possível é a afirmação de que os povos indígenas desconhecem totalmente o que acontece fora das aldeias. Aliás, supõe-se que se é índio, deve viver em aldeias ou tribos, termo mais comum e utilizado por alunos e alunas. Portanto, é alguém que possui uma cultura singular e imutável e que por tal razão, não tem conhecimento sobre os acontecimentos políticos do país em que vive, por exemplo.

Seguindo esta linha de pensamento, a imagem que menos representa os povos indígenas para 96% destes estudantes é a de número 9: um médico indígena formado pela Universidade

de Brasília (UnB). O Aluno João<sup>5</sup> considera que o indígena “não tem rap, computador nem médico, já Alexandre que “não tem acesso a médico e acabam morrendo por conta disso”, Maria diz que “Índios não são muito inteligentes”, “a roupa é diferente” e Helena afirma que os índios “não costumam morar em casa”, portanto esta fotografia não seria representativa destes povos.

**Imagem 9 – Médico indígena**



Fonte: A trajetória do primeiro índio formado em medicina pela UnB. Disponível em:  
<http://revistaepoca.globo.com/tempo/noticia/2013/05/trajetoria-do-primeiro-indio-formado-em-medicina-pela-unb.html>

Percebemos, a partir destas respostas, o quanto o indígena ainda tem o seu espaço reservado no passado, mas nunca na atualidade, pois a comparação sempre é feita a partir de uma imagem pretérita destes povos. Como explicita Giovani da Silva (2015), em vários momentos o indígena é lembrado por meio de uma memória folclórica, que reforça as imagens estereotipadas destes povos, imagens que aparecem nas falas de alunos e alunas. Outra ideia muito presente é a de atraso: qualquer relação com tecnologia ou roupas comumente utilizadas também por não-indígenas, são rapidamente descartadas como formas de viver destes povos; afinal eles não participaram do mesmo processo de desenvolvimento que o homem branco. Assim, o índio deixa de ser índio quando tem acesso à internet ou quando usa roupas, referindo-se novamente ao pressuposto de que a cultura indígena não sofreu transformações ao longo do tempo (WITTMANN, 2015).

<sup>5</sup> Optou-se por dar nomes fictícios aos alunos, a fim de preservar a identidade dos mesmos.



Em contrapartida a estes estereótipos colocados, alguns estudantes escreveram que a imagem “mostra a realidade, pois indígenas estudam, trabalham”. Uma aluna apontou que esta imagem é uma das que menos representa porque os indígenas “evoluíram, mas não tanto, por causa da exclusão social, acessibilidade e preconceito”. Ainda que esta resposta esteja carregada de uma perspectiva evolucionista com base no progresso científico, há um caráter de denúncia: a fotografia não é comumente relacionada aos indígenas por ser a minoria deles que ocupa estes espaços, por conta do preconceito e exclusão social que recaem sobre estes povos. Ao assinalar que indígenas “não tem acesso a médico e acabam morrendo por conta disso”, mesmo que seja uma visão cristalizada de que estas pessoas estão desconectadas de outras formas de viver no mundo, também há uma crítica: a de que esta parte da população brasileira ainda não tem garantido seus direitos básicos pelo Estado, como a saúde.

A terceira imagem que menos representa é a fotografia de Mário Juruna discursando no Congresso Nacional (imagem 5). Para a maioria dos estudantes, dificilmente um índio entenderia de política e estaria vestido de terno. Especificamente nesta imagem, grande parte afirmou que este homem *não é* um indígena. Isto também corrobora com a ideia colocada para a imagem 11, do protesto “Fora Temer”, de que “eles não sabem que o Temer existe”.

**Imagem 5 – Mário Juruna**



Fonte: Mário Juruna. Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio\\_Juruna](https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Juruna)

Com base nestas breves análises já poderíamos assinalar a importância da lei 11645/2008 ser implementada nas escolas. Como afirma Casé Angatu: “[...] para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade. [...] Ou seja, acreditamos que não existe somente uma história e cultura indígena possível, mas várias



histórias e culturas indígenas admissíveis” (2015, p. 202). Ademais, este estudo deve ser feito a partir de diversos recortes temporais e socioespaciais. A própria trajetória do Movimento Indígena, segundo Angatu, já pode nos guiar no ensino: a reivindicação de suas identidades étnicas e o reconhecimento de seus direitos perante o Estado Brasileiro, principalmente sobre a questão da terra. Ao abordar isto em sala de aula, é provável que aqueles alunos repensem sua afirmação de que estes povos não têm conhecimento sobre política e que outros estudantes reafirmem seu discurso de que, ao longo do tempo nos mais diversos espaços, os indígenas lutaram “pelo seu lugar na sociedade brasileira”.

Dentre as imagens que mais representam os povos indígenas, todos os alunos escolheram a de número 4, pai e filho da etnia Pataxó, como a mais representativa. Identificaram-na desta forma pela presença de cocares, colares e pinturas no rosto. Para muitos alunos, ela representa “a cultura dos indígenas” e “se parece mais com os índios do passado”. Interessante observar como a estética é fundamental para que meus alunos e alunas identificassem estes ou aqueles como indígenas ou não. A imagem 11 (“Fora Temer”) os dividiu justamente porque estavam “vestidos como indígenas”, porém havia um fator, por eles considerado externo, que era o protesto nas costas de um dos homens.

**Imagem 4 – Pai e filho Pataxó**



Fonte: Pataxó. Disponível em:  
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>

Em seguida, as imagens que mais representam são as de número 2, do povo Sioux dos Estados Unidos da América, e de número 6, crianças Yanomami nas canoas, com 17% e 14% de respostas assinaladas respectivamente. Novamente, as características que os fizeram assinalar estas imagens referem-se às vestimentas, cocares, pinturas e nestas especificamente, o fato de estarem “na mata e reunidos”, são “pessoas próximas, cheio de culturas”, “se vestem

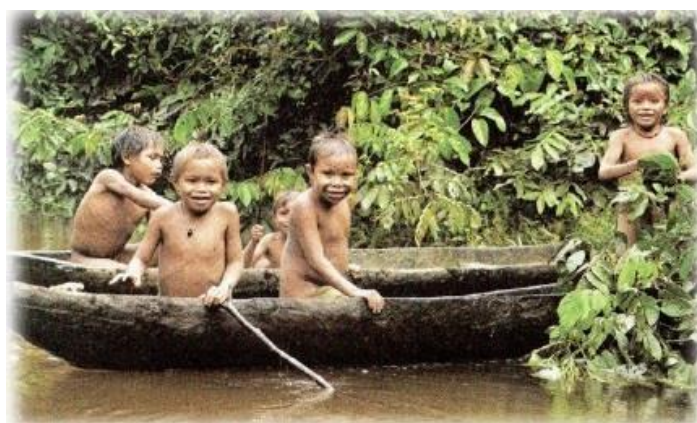
de acordo com a cultura”, de maneira geral, estão na natureza e há a presença de ocas. A imagem 2, mesmo que não considerada por todos como uma das três mais representativas dos povos indígenas, foi assinalada por todos como uma representatividade dos mesmos. Após a entrega das fichas, conversei rapidamente com eles sobre as imagens e percebemos que muitos não haviam pensado que a fotografia se referia ao EUA, não ao Brasil. Isto evidencia como a imagem do indígena veiculada em filmes estadunidenses é forte para influenciar a perspectiva que os alunos apreendem sobre esta temática. Além de reforçar a ideia de uma cultura homogênea para todos os povos indígenas existentes no passado e no presente.

**Imagem 2 – Povo Sioux**



Fonte: As 20 leis dos índios Sioux – legado da grande civilização Lakota. Disponível em: <http://brotandoconsciencia.com.br/?p=2373>

**Imagem 6 – Crianças Yanomami**



Fonte: Yanomami. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>

Ainda em relação a estas imagens, vários alunos e alunas apontaram como um aspecto positivo que os indígenas são grupos unidos, que preservam a sua cultura e tem uma relação especial com a natureza; em contraposição a “nós”, não-indígenas, que somos individualistas e não preservamos a natureza. Evidentemente, é esta a imagem mais comum em livros didáticos

e que são veiculadas pelos mais variados meios de comunicação aos quais eles têm acesso. Ainda que possamos defender que os povos indígenas possuem um outro modo de viver e de ser, divergente do modo ocidental, como os aspectos colocados pelos estudantes; não podemos cair na armadilha de afirmarmos que possuem uma única cultura e que ela não se transformou ao longo dos processos históricos. Aliás, esta é uma outra forma de os estereotiparmos e enquadrá-los em caixinhas, dizendo porque eles devem se considerar indígenas ou não.

Apenas uma aluna evidenciou que considera todas as doze imagens como sendo representativas dos povos indígenas, mas escolheu as que menos representam a partir da ideia de que eles não têm todos os seus direitos garantidos e que não são representados pela grande mídia daquela forma.

Um parâmetro bastante utilizado pelos estudantes, de maneira geral, para classificarem as imagens foi o quão parecido com eles e com a cultura ocidental elas demonstravam ser. Vários colocaram em suas respostas que não se pareciam com indígenas, pois estavam “mais parecidos com a gente”. Afinal, quem deve nomear o outro como pertencente a um grupo? Um dos alunos escreveu em sua folha: “não quero ser preconceituoso, ok?!”. Novamente, observamos como na visão dos alunos o termo índio é carregado da homogeneidade e características pré-estabelecidas que turvam a diversidade existente entre povos indígenas no passado e no presente, como explicita Luisa Wittmann (2015). Mesmo não conscientes disto, meus alunos definem o outro pela diferença e construção da sua própria identidade: é a partir do eu que surge o outro. Já que não possuo estudantes indígenas nesta turma, é fundamental trabalhar com eles esta relação e o reconhecimento do seu lugar de fala. Consoante com o que afirmam Wittmann, Carvalho, Debortoli e Schtuz (2016, p. 4), o ensino desta temática em sala de aula “trata-se de reeducar as relações entre brancos e não brancos, instigando a valorização do pertencimento étnico-racial dos [...] indígenas”.

Não tenho dúvidas de que a mídia e livros que reproduzem uma visão distorcida do índio no Brasil (de forma genérica e no singular mesmo) contribuem para a consciência histórica dos meus alunos acerca desta temática.<sup>6</sup> No entanto, o material didático pode ser outro meio de perpetuação de estereótipos ou de desconhecimento sobre as populações indígenas.

---

<sup>6</sup> A consciência histórica se caracteriza por ser uma forma de se orientar no espaço temporal; a maneira como as pessoas experienciam, interpretam e se ordenam no tempo – referenciado por passado, presente e futuro. Todo indivíduo possui consciência histórica, mesmo que inconscientemente, já que todos vivenciam experiências ou se projetam em diferentes períodos. Ou seja, é o modo simbólico de processar o contingente de informações reunidas no saber histórico para se orientar na temporalidade. Para maior aprofundamento, ver: RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

O material didático utilizado na escola em que trabalho é produzido por nós professores. Geralmente, conforme afirma Circe Bittencourt (2013), os programas curriculares e livros didáticos apresentam o indígena no recorte temporal da Idade Moderna, ao introduzir história do Brasil ou história da América. Privilegia-se o período da colonização e posteriormente estes sujeitos desaparecem da história.

No material do 8º Ano de 2016, turma na qual apliquei o diagnóstico, ao trabalhar o conceito de nação para o Brasil no século XIX, o texto apontava a exclusão de indígenas, africanos e afro-brasileiros na escrita da história do país. Conforme nos lembra Bittencourt (2013), os indígenas foram relegados ao esquecimento com a chegada dos europeus, sendo estes os protagonistas da construção do Brasil como um Estado-Nação. Esta crítica está presente no material didático. Por outro lado, em nenhum momento tratou da diversidade dos povos indígenas ou apresentou algum estudo de caso para trabalhar a temática. O material ficou restrito, portanto, à denúncia. Neste ponto, há ressonância com o que Circe Bittencourt (2013, p. 103) critica em seu texto: “que a história dos povos indígenas e de sua cultura não corresponde a simples acréscimos a uma história do Brasil ou história da América e se situa em um outro patamar em relação ao que era considerado como conhecimento sobre os “índios do Brasil””. Evidenciar o tratamento racista dado aos indígenas na escrita da história do país é um começo, no entanto, a caminhada precisa ser mais longa para que de fato consigamos colocar estes sujeitos como agentes na História.

Para o ano de 2017, foi incluído um capítulo intitulado “A diversidade dos povos indígenas do Brasil”, que aborda o que está prescrito no título e foca o estudo nos povos indígenas que habitam o estado de Santa Catarina, mais especificamente na região do planalto, privilegiando desta forma a história local que faz parte do cotidiano destes estudantes. A introdução do texto evidencia a presença dos diversos povos que hoje habitam o território brasileiro a partir dos dados do Censo do IBGE de 2010. Logo após, propõe a discussão do tema a partir do vídeo *Índios no Brasil – Quem são eles?*, produzido pelo projeto Vídeo nas Aldeias<sup>7</sup>. Desta forma, apresenta aos estudantes narrativas indígenas que devem ser consideradas na construção do conhecimento, fator fundamental para romper com a unilateralidade da produção do saber pelo homem branco, como defende Casé Angatu (2015).

Uma vez feita esta primeira apresentação, o material segue com o estudo dos indígenas que habitavam a região de Lages durante os séculos XVIII e XIX. Aliado à apresentação das características destes povos no passado, o material traz um mapa da localização das terras

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>. Acesso em 15 abr. 2017.

indígenas em Santa Catarina, para que os alunos identifiquem as continuidades e rupturas nos processos históricos estudados. Como fechamento deste capítulo, a proposta de atividade do material didático é a construção de um personagem que represente um dos povos estudados em forma de fantoche, com o qual os alunos deverão criar uma história com base no que foi visto em sala de aula:

#### **Criando um personagem**

Agora que já estudamos sobre os povos indígenas que viviam na nossa região sua tarefa será criar um personagem que represente um indígena Kaingang ou Xokleng, confeccionando um fantoche. Na aula seguinte apresentaremos estes personagens e seu papel na história da região.

**Tarefa para o dia:** \_\_\_\_\_



Fonte: Material didático do Centro de Educação Aprender Brincando/Jean Piaget, 8º Ano, 2017.

Esta atividade permite observar se a visão dos estudantes acerca dos povos indígenas se modificou a partir da análise do fantoche (quais roupas estão vestindo e características físicas), na contação da história (se os alunos apreenderam a agência dos indígenas nos processos históricos estudados) e na criticidade da narrativa.

Ainda que o material apresente um capítulo específico para se refletir sobre as histórias e culturas indígenas, este é o único momento em que se dedica ao estudo da temática. De quinze capítulos, em sete, se estuda História do Brasil. Nestes, somente em um há uma referência pontual aos indígenas quando se trata da construção da nacionalidade brasileira, como apontado anteriormente. Este é um desafio encontrado na implementação da lei 11645/2008. Importante assinalar que o diagnóstico feito com os alunos e alunas do 8º Ano foi realizado antes do estudo deste capítulo. Desta forma, os dados recolhidos foram utilizados para a escrita do mesmo.

#### **Considerações Finais**

As representações dos povos indígenas do Brasil para estes alunos, portanto, compreendem o universo daquilo que os autores citados neste trabalho (ANGATU, BITTENCOURT, SILVA e WITTMANN) apontaram em suas pesquisas acerca do ensino de história indígena: estes povos estão colocados no passado, sem um horizonte de expectativas para o futuro e alheios ao que acontece em geral no território nacional. Ainda predomina a imagem do indígena como aquele que vive no mato, com poucas vestes, fazendo rituais para a natureza, vivendo em tribos isoladas. Por outro lado, outros estudantes já apontam que tais



representações acerca destes povos decorrem de uma história excludente que invisibilizou sua participação na construção da história do país: o preconceito e estereótipos que os rondam são mais fortes que as pluralidades que os caracterizam.

Desta forma, este diagnóstico evidencia a importância do estudo na educação básica sobre as histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil no passado e na atualidade. Considerar as ideias prévias de alunas e alunos significa enxergá-los, também, na condição de sujeitos detentores de conhecimentos diversos. Uma vez considerada a sua consciência histórica e a cultura histórica ao seu redor, podemos planejar e realizar uma intervenção, e finalmente avaliar se houve alguma mudança na sua percepção, além de investigar, durante todo o procedimento, questões referentes ao próprio processo de aprendizagem realizado pelo aluno sobre como ele ou ela aprende.

De acordo com o que afirmam Wittmann, Carvalho, Debortoli e Schtuz (2016, p. 7), os estudantes “devem perceber a complexidade e a dinamicidade dos processos históricos e culturais e saber que os indígenas [...] têm presente e futuro como cidadãos desse país. [...] têm direito originário sobre as terras que ocupam, à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. A intenção, portanto, é sensibilizar a consciência histórica estudantil para o combate às práticas de discriminação cotidianas e romper com visões estereotipadas e pré-concebidas acerca destes sujeitos.

### Fontes utilizadas

Imagem 1 – Brô MC’s: G1 MS. **Índios viram rappers para valorizar a língua e cultura guarani em MS**, Portal G1 – Mato Grosso do Sul, 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2011/12/indios-viram-rappers-para-valorizar-lingua-e-cultura-guarani-em-ms.html>. Acesso em 24 set. 2018.

Imagem 2 – Povo Sioux: QUEIRÓZ, Tais. **As 20 leis dos índios Sioux – legado da grande civilização Lakota**, Brotando Consciência, 2016. Disponível em: <http://brotandoconsciencia.com.br/?p=2373>. Acesso em 24 set. 2018.

Imagem 4 – Pai e Filho Pataxó: INSTITUTO Socioambiental. **Pataxó**, Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>. Acesso em 24 set. 2018.

Imagem 5 – Mário Juruna: WIKIPÉDIA, **Mário Juruna**. Wikipédia, a Enciclopédia livre, s/d. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio\\_Juruna](https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1rio_Juruna). Acesso em 24 set. 2018

Imagem 6 – Crianças Yanomami: INSTITUTO Socioambiental. **Yanomami**. Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental, 1999. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em 24 set. 2018.

Imagem 9 – Médico indígena: REDAÇÃO Revista Época. **A trajetória do primeiro índio formado em medicina pela UNB**, Revista Época, 2013. Disponível em:

<http://revistaepoca.globo.com/tempo/noticia/2013/05/trajetoria-do-primeiro-indio-formado-em-medicina-pela-unb.html>. Acesso em 24 set. 2018.

Imagem 11- Protesto “Fora Temer”: REDAÇÃO da Revista Fórum. **Povos indígenas do Xingu fazem protesto contra Temer em ritual**, Revista Fórum Digital, 2016. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/povos-indigenas-do-xingu-fazem-protesto-contra-temer-em-ritual/>. Acesso em 24 set. 2018.

### Referências bibliográficas

ANGATU, Casé. “Histórias e culturas indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? **História e Perspectivas**, Uberlândia, nº 53, jan./jun. 2015, p. 179-209.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143 -180

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (orga.). **Ensino d(e) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21-46.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou A escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini. (org.). **Ensino d(e) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 9-20.

WITTMANN, Luisa; CARVALHO, Carol; DEBORTOLI, Gabrielli; SCHUTZ, Kerollainy. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS** (UFU, impresso), v. 29, p. 01-24, 2016.



### Artigos Livres

## A terra dos mortos na cidade do Rio Negro: Mudanças nas práticas funerárias na cidade de Manaus e a construção do Cemitério de São José (1848-1859)

Fábio Augusto de Carvalho Pedrosa, UFAM<sup>1</sup>

### Resumo

Até determinado período do oitocentos, vivos e mortos conviviam no mesmo espaço, mantendo relações bastante diretas. Essa relação estava a séculos arraigada no cotidiano. Os discursos higienistas e as práticas de normatização do espaço público, com a construção de cemitérios públicos e a proibição do contato tradicional com os cadáveres, distanciaram cada vez mais esses dois. Dessa forma, pretende-se analisar como se deram as mudanças nas práticas funerárias na cidade de Manaus na segunda metade do século XIX, partindo das primeiras discussões presentes no Código de Posturas Municipais de 1848. Nesse período os discursos médicos penetraram na região, sendo reforçados pelas graves epidemias que atingiram a capital entre 1855 e 1856, que culminaram na construção do Cemitério de São José (1856-59), que marcou o início de uma nova forma da população manauara relacionar-se com a morte e os mortos.

**Palavras-chaves:** Morte, Práticas Funerárias, Cemitério.

### Abstract

Until a certain period of the eight hundred, living and dead lived in the same space, maintaining fairly direct relations. This relationship was rooted in the centuries. The hygienist discourses and practices of standardization of the public space, with the construction of public cemeteries and the prohibition of the traditional contact with the corpses, have distanced more and more these two. In this way, the aim is to analyze the changes in funeral practices in the city of Manaus in the second half of the 19th century, starting from the first discussions in the Code of Municipal Postures of 1848. During this period medical discourses penetrated the region and were reinforced by the serious epidemics that hit the capital between 1855 and 1856, culminating in the construction of the São José Cemetery (1856-59).

**Keywords:** Death, Funeral Practices, Cemetery.

### Introdução

As atitudes dos vivos diante da morte e dos mortos, no Ocidente, sofreram grandes variações ao longo dos séculos, ainda que operadas lentamente. De acordo com Philippe Ariès (1989), autor do clássico *História da Morte no Ocidente*, no período da Alta Idade Média existia uma relação de convívio com a morte, sendo ela considerada um processo natural para o qual se preparava durante a vida. Aguardava-se a morte no leito, rodeado por familiares e conhecidos. Enterrados no interior das igrejas ou em seus terrenos, os mortos faziam parte do cotidiano de todas as classes sociais. A morte era domesticada.

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura Plena em História na UFAM.

A partir dos séculos XI e XII, começam a se verificar mudanças sutis. A morte, enquanto um processo comum a todos os homens e mulheres, de diferentes faixas etárias e classes sociais, passou a ser encarada do ponto de vista individual, isto é, surgiu a preocupação com o destino da alma, com a prestação de contas em outro mundo. Esse é o Dogma católico do Purgatório, local sobrenatural que o historiador francês Jacques Le Goff definiu como “[...] um além intermédio onde certos mortos passam por uma provação que pode ser abreviada pelos sufrágios – a ajuda espiritual – dos vivos” (LE GOFF, 1995, p. 18-19).

É entre os séculos XVIII e XIX que ocorrem as mudanças mais marcantes e que nos interessam. No século XVIII, a morte torna-se romântica, envolta de dramas. Ela assusta e ao mesmo tempo impressiona, chegando mesmo a ser exaltada. Interessa não a própria morte, mas a do próximo, sobre o qual cria-se uma memória *post-mortem*, um verdadeiro culto à personalidade do falecido. Essa é a morte do outro. Por último, surgida entre fins do século XIX e verificada até os dias de hoje, está a morte interdita, medicalizada. A morte tornou-se um tabu, assim como os mortos tornaram-se elementos repugnantes. Não se fala e nem se convive mais com a morte, como se esse processo e seus resultantes (os mortos) tivessem tornado-se indesejáveis.

O objeto de estudo do presente artigo, as práticas funerárias na cidade de Manaus, situa-se no século XIX, na transição entre a morte romântica e a morte interdita<sup>2</sup>. As atitudes diante da morte e as práticas funerárias sofreram mudanças profundas a partir da segunda metade do século XIX. Se até então vivos e mortos coexistiam no mesmo espaço, os primeiros utilizando uma série de ritos para que estes tivessem um bom destino final, nesse período começa a se verificar um distanciamento que se tornará cada vez maior entre os dois. Essa ruptura foi gestada por discursos higienistas e práticas de normatização do espaço público, elementos que, no Brasil, foram reforçados por epidemias verificadas em diferentes momentos - e com variações regionais - do século XIX.

Dessa forma, buscou-se analisar como se deram as mudanças nas práticas funerárias na cidade de Manaus na segunda metade do século XIX, quando os discursos médicos penetraram na região, estes corroborados pelas graves epidemias de cólera morbo e febre amarela que atingiram a capital entre 1855 e 1856 (BOTELHO, 1987), culminando na construção do Cemitério de São José (1856-59). Como fontes foram utilizadas falas de administradores locais,

---

<sup>2</sup> A morte romântica corresponde à sentimentalização do processo, fazendo surgir a preocupação com a finitude do próximo e a memória em torno de sua figura. A morte interdita é a negação desse processo e dos elementos a ele associados, como os mortos, que se tornam motivo de tabu.

leis, decretos e jornais. Como referenciais teóricos, os estudos de Philippe Ariès (1989, 2012), João José Reis (1997) e Cláudia Rodrigues (1997) foram de extrema importância.

### **Miasmas, epidemias e o Cemitério de São José**

Na Europa, no século XVII, foi desenvolvida pelos médicos Thomas Sydenham e Giovanni Maria Lancisi a teoria miasmática, segundo a qual os odores expelidos de matérias putrefatas poderiam causar graves doenças (SILVA; LINS; CASTRO, 2017, p. 174). Ao longo de todo o século XIX, a teoria miasmática dominaria as discussões sobre a urbanização das cidades, não sendo diferente no Império: No inciso 2 do artigo 66 da Lei Imperial de 1º de Outubro de 1828, que reformulou as Câmaras Municipais, foram proibidos os enterros nas igrejas, assim como ficou a cargo da polícia a vigilância sobre

[...] o esgotamento de pantanos, e qualquer estagnação de águas infectas; sobre a economia e asseio dos curraes, e matadouros públicos, sobre a colocação de cortumes, sobre os depósitos de imundices, e quanto possa alterar, e corromper a salubridade da atmosphaera (LEI IMPERIAL DE 1º DE OUTUBRO DE 1828).

Percebe-se que, para o Estado, o contato com os mortos poderia trazer sérios riscos para a saúde e salubridade públicas, dada a emissão de odores na “atmosfera”.

Os enterros nas igrejas, no Ocidente, foram uma tradição com origem na Antiguidade Tardia. Philippe Ariès, em sua História da Morte no Ocidente, afirma que esse costume teve início nos cemitérios *extra urbem* (fora das cidades), onde foram enterrados os primeiros mártires cristãos. Templos foram sendo construídos onde esses santos eram enterrados, e a população cristã, de forma a se associar a esses “mortos especiais”, passou a querer ser enterrada ao lado destes. Deve-se destacar que, na Antiguidade greco-romana, existiam locais específicos para os vivos e os mortos, sendo estes últimos destinados aos cemitérios fora das cidades, construídos em zonas distantes. No entanto, destaca Ariès, “chegou um momento em que a distinção entre os subúrbios onde se enterrava ad sanctos, porque se estava extra urbem, e a cidade, sempre interdita às sepulturas, desapareceu” (ARIÈS, 1989, p. 26-27). As cidades absorveram os subúrbios e, dessa forma, entraram em contato com os mortos.

A nível regional, as mudanças nas relações entre vivos e mortos chegaram ao Norte primeiro na Província do Grão-Pará, que se transformava no contexto de crescimento das atividades ligadas à extração do látex, passando por um intenso processo de urbanização em diferentes administrações provinciais. Os enterros nas vilas e cidades paraenses eram práticas que começavam a ser questionadas pelos médicos higienistas e pelas autoridades públicas, pois

além de oferecerem perigo à saúde, não estavam de acordo com a civilização e a modernidade, dada a importância que a Província ganhava no cenário nacional e internacional. Em 1850 é inaugurado o primeiro cemitério público de Belém, o Cemitério de Nossa Senhora da Soledade. De acordo com a historiadora Érika Amorim da Silva, que estudou o cotidiano da morte e a secularização dos cemitérios da capital paraense entre 1850 e 1891, “este cemitério foi construído em razão da epidemia de febre amarela de 1850, sendo que uma das medidas para se combater a doença foi a proibição expressa de se sepultar as vítimas no interior das igrejas” (SILVA, 2005, p. 74).

As primeiras discussões acerca da construção de um cemitério público em Manaus aparecem no primeiro capítulo do Código de Posturas Municipais de 1848, quando a cidade era capital da Comarca do Alto Amazonas, subordinada à Província do Grão-Pará. No 2º artigo ficou estabelecido que as câmaras municipais que não cumprissem a Lei de 1º de Outubro de 1828, ou seja, que não construíssem cemitérios, seriam multadas em trinta mil réis por cada um de seus membros caso não o fizessem até 1852. No 4º artigo, as câmaras que não possuísem terrenos para a construção de seus cemitérios deveriam propor ao governo da Província as formas para obtê-los. O 5º artigo determinou que, assim que fossem erguidos os cemitérios, seriam proibidos os enterros nas igrejas ou em seus átrios, com penalidades de multa de 20 mil réis ou oito dias de prisão (SAMPAIO, 2016, p. 18).

O cemitério da capital não se concretizou com o Código de 1848. A abertura de um cemitério público em Manaus passou a ser cogitada desde os primeiros anos da nascente Província. Em 1853, o Presidente Herculano Ferreira Pena o elencou como uma das obras de urgência para a capital. O 1º Vice-Presidente Manoel Gomes Corrêa de Miranda informava que “a falta de materiaes, e mesmo de pessoas, que se proponhão a tomal-as por arrematação, tem sido a cauza porque se não tem dado andamento a muitas obras de muita urgencia, como a Matriz, Cemiterio, Pontes etc” (AMAZONAS, 09 de Maio de 1853 – Relatório apresentado ao Illm e exm. Snr. Conselheiro Herculano Ferreira Pena, Presidente da Provincia do Amazonas, pelo 1º Vice-Presidente o Illm.e Exm. Snr. Dr. Manoel Gomes Corrêa de Miranda, p. 6). A construção de um cemitério público na capital deixaria o Amazonas em consonância com a Província vizinha e as demais de outras regiões em que estivessem sendo gestadas mudanças nas práticas funerárias representadas pela construção de cemitérios públicos.

Apesar da proibição estabelecida na Lei de 1828, os enterros em igrejas, no Império, ainda perdurariam por um bom tempo. Dada as dificuldades materiais, optou-se pelo cercamento, em 1854, do terreno da Igreja dos Remédios que servia, há décadas, como cemitério. Após o cercamento desse terreno, que serviria de cemitério provisório em Manaus,

Manoel Gomes Corrêa de Miranda, Juiz de Direito da Comarca do Amazonas e Chefe de Polícia da Província, informava que no artigo 5º do Código de Posturas Municipais ficava estabelecido que, “logo que hajao cemiterios será prohibido enterrar-se cadaveres nos templos, ou atrios destes, sob pena de ser multado o infractor em vinte mil réis, ou oito dias de prizão” (ESTRELLA DO AMAZONAS, 24 de junho de 1854, p. 2-3). Repetia-se o 5º artigo do Código de Posturas Municipais de 1848. Esse documento, assim como o Código de Posturas Municipais de 1848, nos oferece um indício da prática dos tradicionais enterros em igrejas na capital da Província do Amazonas.

João José Reis nos informa que, no século XIX, era de extrema importância ser enterrado em solo sagrado, seja no interior das igrejas ou nas proximidades do terreno em que elas foram construídas:

[...] ter sepultura na igreja era como tornar-se inquilino na Casa de Deus. A proximidade física entre cadáver e imagens de santos e anjos representavam arranjo premonitório e propiciador da proximidade espiritual entre a alma e os seres divinos no reino celestial. (REIS, 1997, p. 124).

Prática recorrente na sociedade, alvo de proibições desde o final da década de 20 do século XIX, tornou-se tema de estudos de médicos brasileiros, que passaram a publicar inúmeras teses criticando essa proximidade entre vivos e mortos, entre a área urbana e os cadáveres, sempre citando os miasmas. O médico José Pereira Rego, o Barão do Lavradio, publicou, em 1840, na Revista Médica Fluminense, interessantes considerações sobre a higiene pública e os enterros nas igrejas. Para esse médico, existia a necessidade de se estabelecerem no país os cemitérios fora das cidades, que já eram uma realidade na Europa. Considerava um dever moral e religioso dar sepultura aos mortos, bem como uma questão de saúde. Se não fosse assim, questiona, “o que seria o homem que se habituasse com a imagem da morte, e visse constantemente os progressivos estragos de nossa destruição material?”. Essa é uma das características do medo da morte no século XIX que Philippe Ariès destaca, “a repugnância [...] em imaginar o morto e seu cadáver” (ARIÈS, 2012, p. 151). José Pereira Rego continua suas considerações, afirmando que os enterros, na Corte, eram feitos quase que exclusivamente nas igrejas, em suas catacumbas e carneiros. Uma passagem de seus escritos é bastante esclarecedora para compreender a dimensão do ideário médico da época:

lie sem duvida difficil destruir certos usos e costumes enraizados em qualquer povo, ainda mesmo quando de sua pertinacia nenhum bem resulte á sociedade, e antes prejuizos mais ou menos consideraveis; e isto tanto mais difficil se torna, quanto taes usos dizem respeito a objectos relativos ás crenças religiosas, por isso que o fanatismo e a superstição, achando sempre muitos

proselytos nos indivíduos nimiamente credulos, e na classe mais ignorante da sociedade, fazem com que tudo quanto tenda a acabar com taes abusos e costumes, e a introduzir outros que mais conducentes sejam ao bem estar della, fique sem effeito, de modo que taes usos continuão e se perpetuão, tanto pelo que acabamos de expender, como tambem pela má intenção de certas pessoas que, de qualquer ensejo favoravel, se aproveitão para promovera desordem e conseguir seus fins particulares. (REVISTA MÉDICA FLUMINENSE, 06 de setembro de 1840, p. 245-246).

Para José Pereira Rego, a prática dos enterros nas igrejas, além de ser um perigo para a saúde pública, era o reflexo de uma sociedade cujas crenças religiosas estavam fortemente arraigadas no cotidiano, dominando todos os aspectos da vida, do nascimento à morte. As atitudes e práticas de uma sociedade majoritariamente católica estavam em conflito com costumes cada vez mais secularizados que se tentava importar para o país, no caso a construção de cemitérios fora dos limites das cidades e o consequente enterramento dos cadáveres nesses locais, longe do contato com os vivos. Essas rupturas extrapolavam os limites das questões de higiene pública, penetrando no campo da cultura e das tradições populares. De acordo com o historiador Agostinho Júnior Holanda Coe, que analisou as mudanças ocorridas nos enterramentos na cidade de São Luís (MA) entre 1828 e 1855, “tais práticas cotidianas, com o desenvolvimento da ideia de que o ar da cidade podia ser contaminado pelos vapores cadavéricos, foram paulatinamente se tornando objetos de censuras” (COE, 2008, p. 22). Esses discursos foram absorvidos pelos dirigentes políticos de Manaus.

Até o cercamento do terreno perto da Igreja dos Remédios, o cemitério provisório, os enterros eram feitos no interior das igrejas e no largo da antiga Matriz. Manoel Gomes Corrêa de Miranda, Juiz de Direito da Comarca do Amazonas e Chefe de Polícia da Província, em um anúncio público de 1854, escrevera que para o bem da salubridade pública os enterros nesses lugares deveriam acabar, pois além de não serem propícios para o descanso dos finados, as covas eram mal feitas, pouco profundas, deixando os corpos expostos aos transeuntes e à ação de animais como porcos e cachorros. Também existiam outras questões, “como estar este lugar no centro da Cidade, e o continuado vento, que necessariamente hade conduzir os miasmas para os vivos” (ESTRELLA DO AMAZONAS, 13 de maio de 1854, p. 7). Percebe-se, através das falas de autoridades públicas da Província, a penetração dos discursos higienistas no tocante das práticas funerárias locais.

Sobre um possível choque, em Manaus, entre a prática dos enterros nas igrejas e os costumes secularizados, um trecho da fala de Manoel Gomes Corrêa de Miranda chamou a atenção. No início de seu texto, ele afirma que “A algumas pessoas temos ouvido que o – povo – vê com desgosto os preparos que ora se fazem para um Cemiterio no terreno próximo á Igreja



dos Remédios”. E continua dizendo que “Não sabemos se taes pessoas são verdadeiros órgãos do publico, ou se exprimem apenas uma opinião individual” (ESTRELLA DO AMAZONAS, 13 de maio de 1854, p. 7). Teria tido, por parte da população de Manaus, resistência ao cercamento do cemitério e o conseqüente fim dos enterros no largo da antiga Matriz e no interior das igrejas? Seria o descontentamento de pessoas ligadas ao poder eclesiástico, para quem o enterro nos templos e terrenos eclesiásticos provavelmente garantia ganhos financeiros? Ou seria essa parte da fala de Manoel Gomes apenas um artifício criado para argumentar à favor do cemitério provisório? Não se sabe ao certo, mas possivelmente essas transformações das práticas funerárias não passaram despercebidas.

A resistência mais forte à imposição da construção de um cemitério público ocorreu em 1836 em Salvador, na Bahia, ficando conhecida como Revolta da Cemiterada. Escravos, homens e mulheres, pessoas de diferentes classes sociais, destruíram o recém-inaugurado Cemitério do Campo Santo, construído por uma empresa privada que ganhou o monopólio, por 30 anos, dos enterros realizados na cidade. Os enterros nas igrejas foram proibidos, o que fez um grande grupo de pessoas, em defesa da continuidade das práticas funerárias tradicionais, destruir o Campo Santo. João José Reis afirma que, em outras partes do Império, movimentos como esse não ocorreram, “mas as novas diretrizes não foram introduzidas sem oposição” e, “com ritmos diferentes, em todo o Império, mesmo no interior, as populações foram se adaptando ao novo regime funerário” (REIS, 1997, p. 139-140).

Os discursos dos médicos higienistas, com suas práticas racionalistas e secularizadas, com a normatização do espaço público mediante a construção de cemitérios distantes da cidade ou pelo menos da área central, ganharam mais força quando epidemias devastadoras passaram a assolar o Império do Brasil. Em 1855, através de um navio vindo de Portugal que aportou em Belém, capital da Província do Pará, o cólera morbo espalhou-se pelas demais províncias da região Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Império, vitimando, segundo algumas estimativas, cerca de 200.000 pessoas, sendo uma epidemia que

[...] abateu-se com violência sobre as populações mais pobres e mal-alimentadas, mais propensas à utilização de águas contaminadas, excluídas das mínimas condições de higiene que o progresso urbano no Brasil já assegurava às camadas sociais mais altas. (CASTRO SANTOS, 1994, p. 88).

Nesse mesmo ano, em um expediente do governo da Província do Amazonas publicado no jornal Estrella do Amazonas, autorizou-se a abertura de um crédito de dois contos de réis para cuidados médicos e higiênicos caso o cólera atingisse a província. O tenente Damazo de Souza Barriga, Subdelegado de Polícia de Serpa, nesse mesmo documento, pedia que o



presidente da província desse “prompta execução [...] sobre a escolha de um lugar, em que d’ora em diante se faça os enterramentos, visto que o que até agora tem servido de Cemitério, é impróprio, e pode tornar-se prejudicial á saúde dos habitantes d’essa Freguezia” (ESTRELLA DO AMAZONAS, 21 de julho de 1855, p. 5). A escolha de um lugar apropriado para fazer os enterros, em Manaus, era uma questão de urgência, dada a ameaça do cólera, que já estava fazendo milhares de vítimas na província vizinha. Os gases expelidos dos cadáveres poderiam facilitar o contágio da doença. O Subdelegado também mandou que o Inspetor da Tesouraria da Fazenda dispendesse a quantia de duzentos mil réis para que a comissão formada pelo Presidente da Província, pelo Dr. Antonio D’ Aguiar e pelo Vigário pudesse ajudar os que fossem atacados pelo cólera com mantimentos e cuidados médicos.

Apesar de terem sido tomadas todas essas precauções, o cólera penetrou na Província do Amazonas. Casos foram verificados em Manaus, Vila Bela da Imperatriz, Serpa e Andirá. Em 1856, o número de coléricos, em Manaus, era de 46, 78 em Vila Bela, e 64 em Serpa e Andirá, totalizando 188 infectados, dos quais 3 vieram a óbito (AMAZONAS, 08 de Julho de 1856 - Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial, Pelo Excelentissimo Senhor Doutor João Pedro Dias Vieira, Presidente Desta Província, p. 3-4). Apesar das estatísticas sobre o cólera no Amazonas mostrarem que o número de óbitos foi bastante inferior ao de outras províncias como a do Rio de Janeiro, uma outra epidemia, no mesmo período, seria devastadora na região: a de febre amarela. O primeiro caso foi registrado em 12 de fevereiro de 1856, tendo falecido, na capital, até junho daquele ano, 142 pessoas. Dada a dimensão da epidemia de febre amarela e o número de mortos, o Presidente João Pedro Dias Vieira tomou a seguinte medida em relação aos enterros e o cemitério provisório:

Mandei vedar, depois de ouvido o parecer de pessoas profissionaes, os enterramentos no Cemiterio provisorio, existente no Bairro dos Remedios, e abrir outro em lugar apropriado na estrada da Caxoeira, que é o que actualmente esta servindo. (AMAZONAS, 08 de Julho de 1856 - Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial, Pelo Excelentissimo Senhor Doutor João Pedro Dias Vieira, Presidente Desta Província, p. 5).

As epidemias foram a última pá de terra que sedimentou as relações de convivência entre vivos e mortos. Os ritos fúnebres, que em sua maioria demandavam contato direto com os cadáveres, foram sendo suprimidos para manter em segurança a saúde dos vivos. “Em primeiro lugar ficava agora”, diz João José Reis, “a saúde física dos vivos, não a saúde espiritual dos mortos”. “Entre as primeiras providências figurava a expulsão destes da cidade dos vivos, das igrejas e dos cemitérios intramuros” (REIS, 1997, p. 140-141). Claudia Rodrigues, que

estudou as tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro do século XIX, afirma que é evidente a relação entre a criação dos cemitérios públicos e as epidemias e que,

apesar de o discurso médico ter feito seus adeptos e as autoridades terem legislado a respeito do estabelecimento dos prédios mortuários, seria apenas com o advento de um surto epidêmico, com um alto índice de mortalidade, é que os mortos seriam definitivamente transferidos para longe dos vivos, para os cemitérios públicos. (RODRIGUES, 1997, p. 105).

Da mesma forma que ocorrera na Corte estudada por Cláudia Rodrigues, os cemitérios públicos, que tomariam das igrejas o monopólio dos enterros, foram surgindo nas cidades de Norte a Sul do Império que foram atingidas pelas epidemias, fossem de cólera ou de febre amarela, no caso de Manaus.

O cemitério aberto na *Estrada da Caxoeira* (posteriormente Estrada de Epaminondas, Avenida Epaminondas), em Manaus, trata-se do Cemitério de São José, cuja construção, como foi citado, cogitava-se desde 1853, e que serviria de cemitério público da capital até sua desativação em 1891. O Cemitério dos Remédios, que já era considerado um local impróprio para os enterros, atingiu rapidamente sua capacidade de ocupação dada a quantidade de mortos pela epidemia de febre amarela em um curto espaço de tempo (fevereiro a junho de 1856), o que deu origem à nova necrópole, em região, naquele período, considerada distante do resto da cidade. Ainda no relatório de 1856, o Presidente informava que

Para auxiliar a sua conclusão peço que consigneis algum quantitativo no orçamento, assim como que me habiliteis com o dinheiro necessário á manutenção permanente da Enfermaria, que para os indigentes mandei fundar n' uma das salas do Hospital Militar de S. Vicente. (AMAZONAS, 08 de Julho de 1856 - Relatório apresentado á Assembleia Legislativa Provincial, Pelo Excelentissimo Senhor Doutor João Pedro Dias Vieira, Presidente Desta Província, p. 5).

Recebeu seu primeiro inumado em 07 de março de 1856, João Fleury da Silva (DUARTE, 2009, p. 145), vítima do cólera morbo (ESTRELLA DO AMAZONAS, 15 de março de 1856, p. 6). Pela constante falta de recursos, de materiais e de mão de obra, as obras do Cemitério de São José se arrastariam até 1859. Em 1857, João Pedro Dias Vieira informava ao 1º Vice-Presidente Manoel Gomes Corrêa de Miranda que, dada

a falta de operarios, e por ultimo, as copiosas e continuadas chuvas, que tem cahido, vedaraõ-me de mandar construir a Capella e a respectiva muralha. (AMAZONAS, 26 de fevereiro de 1857 – Relatório apresentado pelo Exm. Snr. Doutor João Pedro Dias Vieira, ao 1º Vice-Presidente da Provincia o Exm. Snr. Dr. Manoel Gomes Correa de Miranda, no acto de passar-lhe a administração, p. 2).

O Cemitério de São José foi concluído em 1859, com uma capela, e cercado por madeira do tipo acariquara. No dia 06 de maio do mesmo ano, trasladou-se do Seminário para a capela da necrópole a imagem de São José, benzida pelo Vigário que depois celebrou uma missa pelo descanso das almas dos que ali já tinham sido sepultados. A construção da capela e a transladação de uma imagem sacra para o local possuem explicações profundas. Com os enterros em igrejas proibidos, homens e mulheres preocupavam-se com a perda do contato mais direto com o sagrado. O filósofo Mircea Eliade afirma que é

desejo do homem religioso de mover-se unicamente num mundo santificado, quer dizer, num espaço sagrado. É por essa razão que se elaboraram técnicas de orientação, que são, propriamente falando, técnicas de construção do espaço sagrado. (ELIADE, 2010, p. 32).

Dessa forma, a construção de uma capela católica, com a imagem de um santo padroeiro, sacralizava o terreno do Cemitério de São José, tornando-o de fato um campo santo, eliminando assim a preocupação de não se ter sepultura em contato com o sagrado. A encomenda do corpo passaria a ser realizada nesse local. Esse era, pelo menos nos cristãos católicos do oitocentos, um dos maiores medos, o de não ser enterrado em solo sagrado.

Para o novo cemitério de Manaus foi criado um regulamento dividido em 5 capítulos, totalizando 46 artigos, que versavam desde o corpo de funcionários até as sepulturas e as inumações, que são as partes que mais interessam. A criação de um regulamento visava o estabelecimento de regras que padronizassem esse espaço público, bem como o que fosse praticado em seu interior.

No artigo 4 do capítulo 2, que versa sobre as sepulturas, enterros e exumações, ficou estabelecido que cada sepultura teria 10 palmos de profundidade, 3 e meio de largura e 7 de comprimento para adultos, 5 para crianças, com a distância de 2 palmos nas laterais e nas cabeças. Em cada sepultura seria enterrado apenas um cadáver, “salvo o caso de grande epidemia, que torne indispensável sepultarem-se os cadáveres em vallas, as quaes teraõ a maior profundidade possível” (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 1). As sepulturas eram individualizadas, no entanto, em caso de epidemias como as de 1855 e 1856, os cadáveres seriam enterrados em valas comuns profundas, evitando assim o rápido esgotamento do terreno. O fantasma da epidemia rondava a capital. Determinou-se, no artigo 7 desse capítulo, que as sepulturas de pessoas vitimadas por epidemias só seriam reabertas após 8 anos, com “as cautelas exigidas pela sciencia” (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 1).

Apesar dos ritos fúnebres que versavam sobre o destino da alma do morto estarem quase que inteiramente suprimidos, surge a preocupação com o cadáver, mas não a preocupação espiritual. Interessa o estado físico do corpo, a *causa mortis*. Como determinou o artigo 5, nenhum cadáver poderia ser enterrado sem ter se passado 24 horas, exceto em casos de epidemia. Em casos normais, quem descumprisse a medida receberia uma “multa de 10 á 20\$000 réis” (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 1). Em caso de morte suspeita ou violenta, o corpo só seria enterrado depois de um exame de “corpo de delicto pela autoridade competente, declarando-se no assento de obito essa circunstancia” (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 1).

No artigo 12 ficou estabelecido que, somente por determinação da Câmara Municipal, com aprovação do Presidente da Província, seriam concedidas sepulturas distintas para “o cadaver de pessoa de alta jerarchia”. Os escravos, pelo artigo 38, seriam enterrados em sepulturas comuns, “nos quarteirões para isso destinados” (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 3). No que diz respeito às atitudes, aos ritos e, principalmente, ao local de sepultamento, o espaço cemiterial, ela é o último estágio onde é concretizada a reprodução de diferenças sociais que acompanham homens e mulheres desde o início da vida.

Os preços praticados no Cemitério São José, conforme o artigo 15, eram:

Por sepultura commum – 2:000  
Reservada – 6:000  
A perpetuidade – 60:000. (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 2).

Os jazigos perpétuos teriam limite para 4 cadáveres, não podendo ser negociados com outras pessoas e podendo ser utilizados apenas por ascendentes ou descendentes em linha reta (art. 13, 15). Nestes poderiam ser erguidos mausoléus e carneiros cemiteriais (art. 14). Teriam direito a sepulturas gratuitas, estabelecidos no artigo 16, os seguintes grupos:

§ 1° Os cadaveres de pessoas indigentes, mediante attestado do Parocho, ou da autoridade policial.  
§ 2° Os das praças de pret.  
§ 3° Os dos presos pobres precedendo attestado da autoridade policial.  
§ 4° Os dos supplicados, quando não reclamados por seos parentes e amigos.  
§ 5° Os cadaveres encontrados em qualquer logar publico, quando não haja quem lhes dê sepultura, precedendo attestado do Parocho, do da autoridade policial. (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 2).

Conforme o artigo 44, nenhum cadáver poderia ser sepultado sem a “previa sciencia do Parocho; afim de que possa este fazer os assentos, ecumprir os deveres, que as leis civis e eclesiásticas lhe impõe” (REGULAMENTO N° 11 de 26 de Maio de 1859, p. 3). Por mais que

os enterros não fossem mais realizados no interior dos templos, todos os diferentes estágios da vida do brasileiro do oitocentos, nascimento (batismo), casamento e morte, continuavam passando pelo crivo da Igreja Católica, situação que mudaria a partir de 1891, quando Estado e Igreja se separam.

### **Conclusão**

Os tradicionais enterros no interior de igrejas Católicas, *intra muros*, prática comum aos luso-brasileiros desde o período colonial, passaram a declinar no século XIX. Os discursos médicos criados na Europa, com medidas médicas e sanitaristas, passaram a criticar e repreender veementemente essa antiga prática funerária em nome da saúde pública, tendo início a separação entre vivos e mortos, que mantinham uma relação secular. No Brasil, as epidemias ocorridas em diferentes momentos do século XIX deram força e amplificaram esses discursos, introduzidos nas falas dos dirigentes e da imprensa. Na capital da Província do Amazonas, conforme concluiu-se na pesquisa, não foi diferente.

Em Manaus, atingida por duas epidemias entre 1855 e 1856, os enterros tiveram fim nas igrejas e no cemitério provisório, localizado no centro da cidade, em terreno da Igreja dos Remédios, sendo os mortos levados para o Cemitério de São José, criado em decorrência da mortandade gerada pela epidemia de febre amarela, em área distante das habitações, com normas para o funcionamento e para os enterros.

Não foram apenas os mortos os sepultados. O Cemitério de São José não foi apenas mais uma construção, mas o reflexo de uma época. No bojo dessas transformações características do século XIX, sepultaram-se também práticas, costumes e tradições antigas, sendo esfriadas as relações entre vivos e mortos.

### **Fontes utilizadas**

Jornal Estrella do Amazonas, 13 de maio de 1854.

Jornal Estrella do Amazonas, 24 de junho de 1854.

Jornal Estrella do Amazonas, 21 de julho de 1855.

Jornal Estrella do Amazonas, 15 de março de 1856.

Jornal Estrella do Amazonas, 07 de março de 1857.

Jornal Estrella do Amazonas, 27 de julho de 1859.

Relatório apresentado ao Illm e exm. Snr. Conselheiro Herculano Ferreira Pena, Presidente da Província do Amazonas, pelo 1º Vice-Presidente o Illm.e Exm. Snr. Dr. Manoel Gomes Corrêa de Miranda, em 09 de Maio de 1853.

Relatório apresentando a Assembleia Legislativa Provincial, pelo Excelentíssimo Senhor Doutor João Pedro Dias Vieira, Presidente da Província do Amazonas, 08 de julho de 1856.

Relatório apresentado pelo Exm. Snr. Doutor João Pedro Dias Vieira, ao 1º Vice-Presidente da Província o Exm. Snr. Dr. Manoel Gomes Correa de Miranda, no acto de passar-lhe a administração, no dia 26 de Fevereiro do corrente anno. Publicado em Estrella do Amazonas, 07 de março de 1857.

Regulamento N° 11 de 26 de Maio de 1859. Publicado em Estrella do Amazonas, 27 de julho de 1859.

Lei Imperial de 1º de Outubro de 1828. Dá nova fôrma ás Camaras Municipaes, marca suas attribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro-1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro-1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html). Acesso em 24/05/2018.

Considerações sobre alguns objectos relativos a' hygienne publica, pelo Dr. José Pereira Rego. Revista Médica Fluminense, N° 6. Vol. 6. Setembro de 1840.

### Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **Sobre a História da Morte no Ocidente desde a Idade Média**. Tradução de Pedro Jordão. Lisboa: Teorema, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História da Morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BOTELHO, João Bosco. O Cólera no Pará e Amazonas. **Revista do Instituto de História da Medicina do Amazonas**, Manaus, v. 1, n.1, p. 11-14, 1987.

CASTRO SANTOS, Luiz Antonio de. Um século de Cólera: Itinerário do Medo. **Physis. Revista de Saúde Coletiva**, vol. 4, no. 1. p. 79-110, 1994.

COE, Agostinho Júnior Holanda. “Nós, os ossos que aqui estamos, pelos vossos esperamos”: A higiene e o fim dos sepultamentos eclesiásticos em São Luís (1828-1855). (Dissertação de Mestrado em História Social). Universidade Federal de Fortaleza (UFC), Fortaleza, 2008.

Duarte, Durango Martins. **Manaus entre o passado e o presente**. Manaus: Ed. Mídia Ponto Comm, 2009.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do pensamento Moderno).

LE GOFF, Jacques. **O nascimento do Purgatório**. 2º Ed. Lisboa (PT): Editorial Estampa, 1995.

REIS, João José. O cotidiano da morte no Brasil Oitocentista. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org). **História da Vida privada no Brasil** – vol. 1 – São Paulo: Cia. das Letras, p. 96-141, 1997.

RODRIGUES, Claudia. **Lugares dos mortos na cidade dos vivos: tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1997.

SAMPAIO, Patrícia Melo (org.). **Posturas Municipais – Amazonas (1838-1967)**. Manaus: EDUA, 2016.

SILVA, E. S. ; LINS, G. A. ; CASTRO, E. M. N. V. . Historicidade e olhares sobre o processo

saúde-doença: uma nova percepção. **Sustinere: Revista de Saúde e Educação**, v. 4, p. 171-186, 2017.



SILVA, Érika Amorim da. O cotidiano da morte e a secularização dos cemitérios em Belém na segunda metade do século XIX (1850-1891). Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2005.

## Harry Potter e Bestiários: A fênix enquanto representação do “Salvador”

Dandriel Henrique da Silva Borges, UFRJ<sup>1</sup>

### Resumo

Esse artigo propõe-se a fazer uma análise de como a figura fantástica da fênix fora trabalhada em diferentes tempos: durante o final do Medievo (na cronologia da Europa Ocidental), no entorno do século XII, e na contemporaneidade, retratada pelo universo cinematográfico da saga Harry Potter. Para entender seu papel no medievo serão analisadas versões traduzidas para o inglês de dois bestiários datados do entorno do século XII, Book of Beasts e Aberdeen Bestiary, enquanto sua representação contemporânea será analisada a partir de cenas dos seguintes filmes: Harry Potter e a Câmara Secreta, Harry Potter e a Ordem da Fênix e Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2. A partir do entendimento do papel social das narrativas sobre essa figura no final da Idade Média serão então traçados paralelos com o que fora retratado nos filmes, buscando analisar se houve a reapropriação de suas características e funções.

**Palavras-chaves:** Harry Potter, Bestiários, Book of Beasts e Aberdeen Bestiary

### Abstract

This paper proposes to make an analysis of how the fantastic figure of the phoenix had been worked at different times: during the end of Middle Ages (in Western European chronology), around the twelfth century, and contemporaneously, portrayed by the cinematographic universe of the Harry Potter saga. In order to understand its role in the Middle Ages, versions translated into English of two bestiaries dated from the twelfth century will be analyzed, Book of Beasts and Aberdeen Bestiary, while their contemporary representation will be analyzed from scenes from the following films: Harry Potter and the Chamber of Secrets, Harry Potter and the Order of the Phoenix and Harry Potter and the Deathly Hallows: Part 2. From the understanding of the social role of the narratives about this figure in the late Middle Ages a parallel will be drawn to what was portrayed in the films, seeking to analyze whether there was a reappropriation of its characteristics and functions.

**Keywords:** Harry Potter, Bestiaries, Book of Beasts e Aberdeen Bestiary

### Introdução

A adaptação da saga literária Harry Potter, iniciada em *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001) e finalizada em *Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2* (2011), foi um dos maiores sucessos cinematográficos do século XXI, rendendo mais de 7,7 bilhões de dólares em bilheteria. Além de livros e filmes, o fenômeno expandiu-se também para outras áreas. Lucros de mais de 7,3 bilhões de dólares no que tange brinquedos relacionados a saga e de mais de 2 bilhões de dólares em vendas de DVD's contribuíram para a construção de uma marca no valor de 25 bilhões de dólares, além de terem tornado a autora dos livros, J. K. Rowling, a escritora

---

<sup>1</sup> Graduando em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: dandriel.henrique@gmail.com.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8508-7114>

mais bem sucedida do mundo, com uma fortuna estimada em 1 bilhão de dólares (MEYER, 2016; RAPP, THAKKER, 2017).

Muitas das criaturas mágicas que encheram as telas de incontáveis salas de cinemas não foram criadas pela própria Rowling. Com certa liberdade criativa, a autora usou em suas obras, bestas que já apareciam em narrativas mais antigas do que o início da Era Comum.

Seres mágicos como a fênix e outros, embora mais antigos, foram popularizados na Idade Média por intermédio de bestiários. Esses livros ilustrados sobre plantas e animais, ajudam a entender a natureza simbólica do medievo e o forte caráter moralizante dessas obras, as quais fizeram com que os seres por elas representados oferecessem qualidades que serviriam de espelho para os grupos humanos do Ocidente medieval (MERNIER, 1989, p. 69).

Originada do trabalho de conclusão da disciplina de História Medieval II ministrada pelo Professor Gabriel de Carvalho Godoy Castanho durante o semestre letivo de 2018.2, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), essa pesquisa busca compreender como a figura da fênix fora retratada e qual era o papel de suas representações durante a parte do final do Medievo ocidental. As referências para a pesquisa foram: As ilustrações originais e a tradução para o inglês do bestiário datado do entorno do final do século XII, *Aberdeen Bestiary*, e as imagens e textos do *Book of Beasts*, versão moderna de um bestiário original latino do século XII, traduzida e editada por T. W. White (1960).

Será também analisado como essa criatura fantástica passou por um processo de reapropriação pela contemporaneidade, mais especificamente por produções cinematográficas, para isso sendo utilizadas cenas de alguns dos filmes da saga Harry Potter (2001 – 2011): *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007) e *Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2* (2011). Traçando-se paralelos e divergências entre a fênix nos bestiários e a nos filmes, será investigado se a representação contemporânea manteve as antigas funções que as narrativas sobre a ave possuíam ao fim do medievo ocidental.

### **A origem do mito da Fênix**

A primeira referência conhecida da fênix advém do poeta grego Hesíodo, porém foi Heródoto (que teria vivido no século V A.E.C.) o primeiro a trazer algumas descrições da ave e de seu comportamento, servindo de base para muito do que fora produzido pelas escritas posteriores. A fênix teria o formato e a magnitude de uma águia, além de plumas parcialmente douradas e majoritariamente vermelhas. Quando seu pai morria ela moldaria com mirra um ovo tão pesado quanto pudesse carregar e colocaria o corpo de seu pai dentro. Depois voaria levando

o corpo para Heliópolis, onde ficava o templo egípcio do Sol. Heródoto atribui a cidadãos de Heliópolis a afirmação de que tal processo aconteceria a cada 500 anos (1975, p. 359-361).

### **A influência cristã sobre a fênix e o *Physiologus***

Na Idade Média – pensada de acordo com a cronologia da Europa ocidental – as referências sobre a fênix não eram tão comuns. As principais alusões dessa ave no medievo encontravam-se em bestiários (HILL, 1984, p. 63), que eram obras descritivas que tratavam principalmente de animais e bestas, em uma concepção fantasiosa, não raramente trazendo um tom moralizante. Nesse período a influência da Igreja cristã, que monopolizou a escrita até o século XI (BASCHET, 2006, p. 18) mesmo literatura secular colaborou para uma ressignificação do mito da fênix de modo a contribuir com determinados entendimentos filosóficos sobre matérias, como a ressurreição, de acordo com os interesses da doutrina cristã (HASSIG, 1995, p. 79-81; JONES, 1999, p. 99).

Nesse sentido, vale mencionar um antigo livro grego, o *Physiologus*, de autor desconhecido, embora alguns pesquisadores contemporâneos entendam que tal nome (*Physiologus*) poderia dizer respeito ao tal, e não ao título da obra (MERNIER, 1989, p. 69). A datação desse clássico varia, mas costuma ser localizada entre os séculos II e IV E.C (JAMES, 1931, p. 11; HASSIG, 1995, p. 81; JONES, 1999, p. 103). Embora possa até não ter sua primeira versão escrita na Idade Média, Mermier (1989, p. 70, tradução nossa) esclarece que a influência das diferentes versões *Physiologus* em grande parte medievo é “incalculável, ficando atrás apenas da Bíblia no número de versões em que apareceram”<sup>2</sup>. Assim sendo, essa obra é essencial para entender a construção dos Bestiários medievais, nos quais sua influência, em maior ou menor grau, é quase sempre presente. Sendo, inclusive, recorrentemente citado por medievalistas.

Na tradução do *Physiologus* feita por Curley (2009) podemos ver características herdadas da narrativa de Heródoto, como o voo para Heliópolis a cada 500 anos, porém aqui nos é trazido que a ave construiria um altar, a partir do qual colocaria fogo em si mesma. No primeiro dia após, os sacerdotes do Templo do Sol em Heliópolis achariam uma minhoca nas cinzas. No segundo dia haveria já uma pequena ave. Enquanto no terceiro a Fênix já teria voltado a sua plenitude (PHYSIOLOGUS..., 2009, p. 13-14).

É justo no *Physiologus* que começa a aparecer na narrativa da fênix algumas questões associáveis a história da ressurreição de Cristo. Nos é especificado que o tempo entre a morte

<sup>2</sup> "incalculable, being second only to the Bible in the number of versions in which it appeared".

e a ressurreição, assim como no caso do Cristo bíblico, demoraria exatos 3 dias, o que foi uma inovação particularmente significativa da obra (JONES, 1999, p. 14). Não bastasse isso, essa tradução também nos apresenta em dois momentos referências ao evangelho de João, no qual Jesus Cristo declararia seu poder de tirar a própria vida, assim como de restaurá-la (PHYSIOLOGUS..., 2009, p. 13-14, tradução nossa). No fim do trecho do documento que aborda a fênix, nos é trazido inclusive a direta afirmação de "a fênix representa a pessoa do Salvador"<sup>3</sup>.

Nos primeiros séculos da atual era, a ressurreição era objeto de divergências entre diferentes vertentes da igreja. O ponto central era se a ressurreição teria sido corpórea ou apenas espiritual. No século II a primeira visão tornou-se a canônica (HASSIG, 1995, p. 80), o que não anulou as divergências internas numa época de cristianismos tão fragmentados, mas contribuiu para a difusão dessa concepção. Com a ajuda de elementos do mito da fênix – trazidos do próprio *Physiologus* – tal doutrina pôde tornar-se mais tangível e difundir-se mais facilmente, inclusive entre a população laica (JONES, 1999, p. 100-101).

### **A representação da fênix em Bestiários**

No decorrer da Idade Média tornaram-se cada vez mais comuns os paralelos que teólogos faziam entre a história natural, na figura dos Bestiários, e aspectos da religião cristã, numa tentativa de tornar as doutrinas da Igreja mais tangíveis para as massas (JONES, 1999, p. 102). Embora, com o passar dos séculos, diferentes versões do mito da fênix fossem surgindo, perdurava sempre a ideia central da morte e de uma conseqüente ressurreição física (HILL, 1984, p. 62-63; MERNIER, 1989, p. 71-77; JONES, 1999, p. 102-104). Esse processo, segundo JONES (1999, p. 108, tradução nossa), culminou numa fênix que não apenas tornara-se “um símbolo da ressurreição de Cristo”, como também “da ressurreição concomitante da humanidade no final dos tempos”<sup>4</sup>.

Tendo em mente a já descrita importância da fênix para a doutrina adotada pela igreja cristã, Hassig (1995, p. 79, tradução nossa) esclarece que “especificamente, a fênix bestiária foi importante durante os séculos XII e XIII como mensageira da ressurreição da carne”<sup>5</sup>. A autora relembra que a exata forma da ressurreição dos fiéis no fim dos dias, se manter-se-ia a integridade física ou se seria assumida alguma forma espiritual, ainda perdurava enquanto um

---

<sup>3</sup> "The phoenix represents the person of the Savior".

<sup>4</sup> "As a symbol of the resurrection of Christ and of the concomitant resurrection of humanity at the end of time".

<sup>5</sup> "Specifically, the bestiary phoenix was important during the twelfth and thirteenth centuries as a harbinger of the resurrection of the flesh".

debate que causava divergências. Ela nos afirma que a crença doutrinária recebia críticas baseadas nas declarações associadas a Paulo no livro 1 de Coríntios, presente na Bíblia, onde defenderia que aspectos terrenos “como a carne e o sangue” não poderiam “herdar o Reino de Deus”.

Hassig (1995, p. 80) nos apresenta, especificamente, o século XII como um período de grande difusão de heresias no que tangeria a concepção de ressurreição do corpo. Nesse sentido, esse teria sido um período de essencial importância dos bestiários para a Igreja que objetivava que as populações, através de textos e imagens, aceitassem a ressurreição do corpo físico em perfeição como verdade. Mais do que isso, que essa população almejasse essa ressurreição da carne, que seria alcançada apenas através da fé no cristianismo (não herético) (HASSIG, 1995, p. 81-82).

### **Aberdeen Bestiary e Book of Beasts**

Dois bestiários, hoje em acesso aberto, disponíveis para consulta gratuita (online)<sup>6</sup>, que podem ser usados para demonstrar melhor o raciocínio que vem se desenvolvendo nesse artigo são: o *Book of Beasts*, uma edição moderna de T. H. White, a qual apresenta-se como “uma tradução [para o inglês] de um bestiário latino do século XII (1960. p. 1, tradução nossa)”<sup>7</sup>; e o *Aberdeen Bestiary* (2015, tradução nossa) é um manuscrito elaborado “na Inglaterra por volta de 1200<sup>8</sup>”.

Apresentados os dois bestiários, antes de quaisquer comparações e análise, é essencial ter-se sempre em mente que o *Aberdeen Bestiary* é uma obra medieval, enquanto o *Book of Beasts* é uma cópia moderna de um bestiário de mesmo período histórico. Consequentemente as ilustrações deste último são cópias esquemáticas das originais, que por mais que fidedignas que possam ser, não devem ser consideradas reproduções perfeitas.

Ambos os bestiários apresentam uma ordenação semelhante dos fatos, porém alguns pontos destoam levemente. Enquanto no *Aberdeen Bestiary* (2015, fólio 55R, tradução nossa) a fênix é descrita como “púrpura”<sup>9</sup>, no *Book of Beasts* (1960, p. 125, tradução nossa) ela é descrita como “púrpura avermelhada”<sup>10</sup>. Ainda assim, em ambas (WHITE, 1960, p. 125-126, tradução nossa; ABERDEEN..., 2015, fólio 55R, tradução nossa), como em narrativas desde

<sup>6</sup> *Book of Beasts* disponível em: <https://uwdc.library.wisc.edu/collections/histscitech/bestiary/>; *Aberdeen Bestiary* disponível em: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/>.

<sup>7</sup> "a translation from a Latin Bestiary from Twelfth century".

<sup>8</sup> "in England around 1200". PROJECT BACKGROUND. Disponível em: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/introduction.php>. Acesso em: 10/11/2018.

<sup>9</sup> "purple".

<sup>10</sup> "reddish purple colour".

Heródoto, a ave se deslocaria para Heliópolis com intervalos de tempo de “quinhentos anos”<sup>11</sup>. Outra semelhança é a metodologia de como a própria ressurreição ocorreria.

Primeiro (ABERDEEN..., fólho 55R, tradução nossa; WHITE, 1960, p. 125, tradução nossa), a ave constrói uma “pira funeral”<sup>12</sup>. No *Aberdeen Bestiary* (2015, fólho 55R, tradução nossa) é especificado que ela é feita de “pequenos ramos de plantas aromáticas”<sup>13</sup>, enquanto no *Book of Beasts* (1960, tradução nossa), vide a figura da página 125<sup>14</sup>, a mesma é feita com “alguns ramos de especiarias”<sup>15</sup>.

Em segundo lugar, a ave vira sua face para o Sol, bate suas asas em direção ao mesmo e incinera-se.

Em terceiro, no nono dia ela “renasce das próprias cinzas”<sup>16</sup> (ABERDEEN..., 2015, fólho 55R, tradução nossa; WHITE, 1960, p. 126, tradução nossa). Depois iniciam-se exaltações a figura de Cristo, buscando-se argumentar de modo a levar-se a crer que a narrativa da fênix seja interpretada como prova da ressurreição física do mesmo.

Como se começassem outra versão da história da ave, ambas as obras descrevem a descrever um ritual onde a ave, ao chegar a seus 500 anos, buscasse construir um recipiente de especiarias, semelhante a pira anteriormente descrita. Nele então a fênix se alocaria e morreria. Resultantes dos restos da criatura, de um “líquido”<sup>17</sup> (WHITE, 1960, p. 126, tradução nossa) ou “fluído”<sup>18</sup> (ABERDEEN..., 2015, fólho 56R, tradução nossa), termos destoantes mas com significados quase idênticos, nasceria uma minhoca que, gradativamente, cresceria até atingir a maturidade e a fênix reassumir sua prévia forma.

Em relação ao tempo adotado entre a morte e a ressurreição, em ambos os bestiários se apresenta como de nove dias, destoando de versões mais antigas do mito, assim como da narrativa de Cristo. Esse fato pode não representar nada além de um erro de reprodução de algum copista, algo que foi passado adiante e propagado em certas versões do mito, como sugere Hassig (1995, p. 78).

<sup>11</sup> "five hundred years".

<sup>12</sup> "funeral pyre".

<sup>13</sup> "small branches of aromatic plants".

<sup>14</sup> Disponível para visualização através do link: <http://digicoll.library.wisc.edu/cgi-bin/HistSciTech/HistSciTech-idx?type=goto&id=HistSciTech.Bestiary&isize=M&submit=Go+to+page&page=125>. Acesso em: 10/11/2018.

<sup>15</sup> "some spice branches".

<sup>16</sup> "rises from its own ashes".

<sup>17</sup> "liquid".

<sup>18</sup> "fluid".



Podem ser ressaltadas aqui a ilustração do fólho 56R<sup>19</sup>, do *Aberdeen Bestiary* (2015) e a figura da página 126<sup>20</sup>, do *Book of Beasts* (1960). Tais imagens não são plenamente iguais graficamente. A da segunda obra, como já explicitado é apenas uma cópia esquemática. Ainda assim, ambas as ilustrações buscam representar o mesmo fenômeno. Nesse sentido vale trazer à tona, tal qual explicitado nos comentários sobre ilustrações no portal digital que a biblioteca da *University of Aberdeen* disponibiliza, que essas imagens poderiam funcionar quase como num duplo sentido, intencional ou não. Tanto trazendo a fênix virando o rosto para o sol, batendo asas e incinerando-se quanto podem também representar a ave renascendo de suas próprias cinzas.

Como já se pode perceber pelo desenvolver desse estudo, as representações da moral cristã nas obras estudadas também não são poucas. No *Book of Beasts* é afirmado que:

Se a Fênix tem o poder de morrer e ressuscitar, por que homem tolo, você se escandaliza com a palavra de Deus—que é o verdadeiro Filho de Deus—quando ele diz que ele desceu do céu para os homens e para nossa salvação, e que encheu suas asas com os odores de doçura do Novo e do Antigo Testamento, e quem se ofereceu no altar da cruz para sofrer por nós e no dia da trindade ressuscitar? (1960, p. 126, tradução nossa).<sup>21</sup>

De modo bastante semelhante, no *Aberdeen Bestiary* nos é trazido:

Se, portanto, a fênix tem o poder de destruir e reviver a si mesma, por que os tolos ficam zangados com a palavra de Deus, que é o verdadeiro filho de Deus, que diz: 'Eu tenho o poder de dar a vida e tomar isso de novo'? Pois é um fato que nosso Salvador desceu do céu; Ele encheu suas asas com a fragrância do Antigo e do Novo Testamento; ofereceu-se a Deus seu pai por nossa causa no altar da cruz; e no terceiro dia ele se levantou novamente (2015, fólho 55V, tradução nossa)<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Disponível para visualização através do link: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/ms24/f56r>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>20</sup> Disponível para visualização através do link: <http://digioll.library.wisc.edu/cgi-bin/HistSciTech/HistSciTech-idx?type=turn&entity=HistSciTech.Bestiary.p0132&id=HistSciTech.Bestiary&isize=M>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>21</sup> "If the Phoenix has the power to die and rise again, why silly man, are you scandalized at the word of God - who is the true Son of God - when he' says that he came down from heaven for men and for our salvation, and who filled his wings with the odours of sweetness from the New and the Old Testaments, and who offered himself on the altar of the cross to suffer for us and on the trid day rise again?".

<sup>22</sup> "If, therefore, the phoenix has the power to destroy and revive itself, why do fools grow angry at the word of God, who is the true son of God, who says: 'I have the power to lay down my life and to take it again'? For it is a fact that our Saviour descended from heaven; he filled his wings with the fragrance of the Old and New Testaments; he offered himself to God his father for our sake on the altar of the cross; and on the third he day he rose again."

Vemos em ambos os casos, através de discursos extremamente semelhantes, o escárnio a qualquer descrente perante a doutrina do cristianismo, além de uma possível associação entre a pira funerária da Fênix ao altar onde teria ocorrido a crucificação de Cristo.

Ambas as obras têm afirmações diretas invocando a crença no leitor de que o mito da fênix deveria convencê-lo acerca da ressurreição íntegra do corpo. Enquanto no *Book of Beats* (1960, p. 127, tradução nossa) é escrito que "o simbolismo dessa ave [a fênix], por consequência nos ensina a acreditar na ressurreição<sup>23</sup>", no *Aberdeen Bestiary* (2015, fólio 56R, tradução nossa) é defendido que devemos deixar a fênix "nos ensinar, como consequência, por seu próprio exemplo a acreditar na ressurreição do corpo<sup>24</sup>"

*Aberdeen Bestiary* reforça seu apelo moral ao fim da parte que aborda a fênix, invocando mais uma vez a natureza, na figura do bestiário, como prova da doutrina da fé cristã:

O ponto deste exemplo é que todos devem acreditar na verdade da ressurreição por vir. A fé na ressurreição por vir não é mais um milagre do que a ressurreição da fênix de suas cinzas. Veja como a natureza dos pássaros oferece às pessoas comuns a prova da ressurreição; que o que a escritura proclama, o funcionamento da natureza confirma (2015, fólio 56V, tradução nossa)<sup>25</sup>.

Ainda no *Aberdeen Bestiary* (2015), somos também apresentados a uma imagem da fênix com o dorso direcionado para frente, asas abertas, sua cauda aparece estendida ao chão enquanto olha para cima em direção ao Sol, representada na figura do fólio 55V<sup>26</sup>. Temos então o corpo da ave disposto no formato de uma cruz, numa referência a crucificação de Cristo<sup>27</sup>.

### A fênix no universo cinematográfico de "Harry Potter": Fawkes

O universo criado por Rowling é de uma magnitude proporcional a influência que os sete livros, que compõem a saga Harry Potter, causaram sobre o globo. O universo cinematográfico, com seus oito filmes, embora não plenamente fiel a narrativa original, nos traz uma ampla gama de personagens e situações que foram retiradas de suas descrições "em papel" de modos bastante significantes.

<sup>23</sup> "The symbolism of this bird therefore teaches us to believe in the resurrection".

<sup>24</sup> "Teach us, therefore, by its own example to believe in the resurrection of the body".

<sup>25</sup> "The point of this example is that everyone should believe in the truth of the resurrection to come. Faith in the resurrection to come is no more of a miracle than the resurrection of the phoenix from its ashes. See how the nature of birds offers to ordinary people proof of the resurrection; that what the scripture proclaims, the working of nature confirms".

<sup>26</sup> Disponível para visualização através do link: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/ms24/f55v>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>27</sup> Esse comentário tem como base a análise que HASSIG (1995, p. 107-108) faz de uma imagem idêntica, disposta em outro bestiário latino do mesmo período, chamado por ela de Ashmole Bestiary.

No segundo filme, *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002)<sup>28</sup> somos apresentados à Fawkes, a fênix de estimação de Albus Dumbledore, Diretor da Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. A aparência de tal ave, tanto ela envelhecida próxima da morte, quanto ela já renascida e madura, destoam das descrições presente em bestiários como *Book of Beasts* (1960, p. 125) e *Aberdeen Bestiary* (2015, fólio 55R). Nenhuma proximidade encontra-se com o cor púrpura ou o púrpura avermelhado descritos nessas obras. A fênix no universo de Harry Potter apresenta uma plumagem que varia entre tons de vermelho e laranja. Nesse sentido talvez ela se aproxime um tanto da ilustração em si trazida no fólio 55R do *Aberdeen Bestiary* (2015).

A cor púrpura tanto na Antiguidade, quanto na Idade Média representou a figuras de grande importância, como Imperadores e Reis (GAGE, 1999, p. 21). Não é surpreendente, portanto, que a fênix púrpura tenha inclusive estado ligada aos antigos Caesares e ao Império Romano (HASSIG, 1995, p. 72-73). Não teria, talvez, tanto sentido tal representação num filme de fantasia contemporâneo. Nesse contexto usaram-se cores muito mais associáveis ao fogo característico da sua incineração para a morte e consequente ressurreição.

A ressurreição, fator central da fênix nos bestiários, no filme é quase que completamente distinta. Logo que o protagonista da obra – o estudante da já citada escola de bruxaria, Harry Potter – conhece a ave, esta já começa a emitir um brilho incandescente e rapidamente entra em combustão espontânea. Segundos depois, ela ressurge das cinzas na forma de um pássaro filhote. Bem diferente, principalmente no que tange o tempo do processo, de todas as outras versões da história da ave estudadas para compor esse artigo.

Nessa mesma cena, Dumbledore narra sobre aptidões que as fênix teriam: Aguentar carregar grandes massas e as propriedades curativas de suas lágrimas. Tais habilidades não encontram fundamento ou justificativa em nenhum dos artigos, livros sobre bestiários ou bestiários analisados para a elaboração desse estudo.

A associação direta da fênix à figura de Jesus Cristo não acontece no universo cinematográfico de Harry Potter. Ainda assim, Fawkes tem uma grande importância enquanto uma figura que traz a salvação para os personagens da história, assim como Cristo faria com seus fiéis.

---

<sup>28</sup> As referências bibliográficas sobre os filmes abordados nesse artigo tomaram como base o catálogo do American Film Institute. Disponível em: <https://catalog.afi.com>. Acesso em: 10/11/2018. Ainda sim, optou-se por deixar o título dos filmes, o nome de alguns dos personagens e/ou alguns seres/objetos mágicos tal qual foram adaptados para a versão brasileira devido a ampla popularidade dessas nomenclaturas dentro do Brasil.

Um primeiro exemplo disso seria o papel da fênix na luta de Harry contra o basilisco, o qual nos é trazido ainda em *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2002), onde tal fera apresenta-se sendo controlada pelo antagonista da trama.

Fawkes aparece de surpresa, cegando o basilisco e fazendo o mesmo perder uma de suas principais habilidades (matar com o olhar direto e paralisar com o olhar refletido em alguma superfície). Não só isso, mas do Chapéu Seletor<sup>29</sup> que a fênix traz para Harry, o menino é capaz de retirar a Espada de Grifinória, com a qual o protagonista mata o basilisco. Fawkes ainda tem um papel essencial quando suas lágrimas curam Harry da morte certa que o veneno da fera iria lhe infringir rapidamente. A ave também foi capaz de voar carregando quatro seres humanos para fora da Câmara Secreta, onde passava-se essa parte da narrativa do filme.

É necessário entender que em um curto período de alguns minutos do filme a personagem da fênix se torna responsável por garantir a salvação, não só de Harry, mas também de outros personagens, possibilitando que o protagonista derrote tanto a fera quanto o antagonista que a controlava. Aqui temos algo associável, à salvação que Cristo asseguraria aos fiéis da humanidade, como o combate entre forças que representavam o “bem”, Harry, e o “mal”, a memória de Tom Riddle/Lord Voldemort<sup>30</sup>. Cada lado contando com forças externas (a fênix e o basilisco), assumindo papéis dicotômicos, onde aquele que tem o apoio de Fawkes vence tal batalha com seu suporte, assim como um fiel encontraria em Cristo a força necessária para vitória em suas lutas.

Um segundo exemplo a ser ilustrado aqui ocorre numa cena do quinto filme da saga, *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007), quando Dumbledore, encontrava-se aparentemente encurralado em seu próprio escritório por um grupo de bruxos que almejava prendê-lo. Fawkes então surge voando e quando passa por cima do diretor, ele junta as mãos acima da cabeça, de modo a encontrar com as patas da fênix. Tal fato é seguido por uma explosão de chamas, na qual tanto Dumbledore quanto Fawkes desaparecem. O diretor então é salvo de uma possível prisão.

A junção de mãos assim como observamos na cena, principalmente quando efetuada sobre as mãos de outrem, era uma parte de um juramento de submissão e lealdade de vassalos em relação a senhores feudais do medievo (BLOCH, 2009, p. 170-183). Tal simbologia, com o

---

<sup>29</sup> Um velho e remendado chapéu que possui consciência. É responsável por determinar para qual das Casas de Hogwarts os estudantes, ainda recém-chegados em seu primeiro ano, são enviados.

<sup>30</sup> Filho de uma mãe bruxa e um pai trouxa, ele cresceu num orfanato de trouxas, até ter idade para ingressar em Hogwarts, onde foi escolhido para a casa de Sonserina. Posteriormente foi considerado o bruxo das trevas mais poderoso de todos os tempos.

decorrer do tempo assumiria novas significações, como algo a ser feito em momentos de orações, buscando uma comunicação mais direta com o divino, como Cristo.

### **A fênix no universo cinematográfico de “Harry Potter”: Harry Potter**

Tendo em vista um conceito menos literal da fênix, enquanto ave em si, mas focando no que ela representa, pode ser trazido um ponto a mais para essa discussão. Um fato que é encaminhado, mais ou menos diretamente, em quase todos os filmes da saga é o sacrifício dos pais de Harry para que ele pudesse sobreviver diante das forças do antagonista da saga, Lord Voldemort. Das “cinzas” da morte de seus pais o protagonista seria capaz de “renascer” enquanto único bruxo com forças para derrotar o “mal”, o antagonista da saga, Voldemort.

Estendendo um tanto mais tal raciocínio e tendo em mente a profecia apresentada no, já citado, quinto filme e concluída no oitavo, *Harry Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2* (2011). Proferida pela Professora da escola de magia, Sibila Trelawney, a profecia afirma que “um dos dois [Harry Potter ou Lord Voldemort] deverá morrer na mão do outro, pois nenhum poderá viver enquanto o outro sobreviver”<sup>31</sup>. Temos então no último filme da saga a morte de Harry, seguida de sua ressurreição corpórea em plenitude, assim como no mito da fênix trazido nos bestiários do medievo.

O protagonista derrota definitivamente o antagonista que infligira incontáveis malefícios ao mundo, assim como Cristo, por vezes simbolizado na figura da fênix, traria a salvação para toda a humanidade.

### **Conclusão**

Com base no que é apresentado nos filmes não é possível afirmar até que ponto J. K. Rowling ou os diferentes diretores ou demais membros da equipe criativa da saga buscaram uma análise histórica para a construção de suas criaturas mágicas. Ainda assim, podemos perceber que, intencionalmente ou não, mantiveram-se presentes na obra parte das características que bestiários do medievo associavam a fênix.

A fênix, tanto na figura da ave Fawkes quanto na figura de Harry Potter, salvaguarda aquela que é a principal característica dessa figura mitológica na maioria de seus relatos, seja no medievo ou na contemporaneidade, a habilidade da ressurreição corpórea. Mantém também

---

<sup>31</sup> Tradução adaptada, usada na versão brasileira, do trecho da profecia apresentado no filme *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2007). "Neither one can live while the other one survives.". A versão completa não aparece nos filmes, mas apenas nos livros.

a ideia da fênix como representação da salvação, como uma figura com através da qual fosse possível atingi-la.

A saga de Harry Potter apresenta-se como uma série de fantasia e não se propõem a basear-se em referências teóricas ou de acordo com uma dada acuidade histórica absoluta. As adaptações e diferenciações como no caso da figura da fênix, muito provavelmente, deram-se pelos responsáveis não almejarem fazer uma obra com fundamentação histórica, além de buscarem encaixar as bestas da melhor forma a adequarem-se na narrativa geral da saga, que melhor agradasse o seu público consumidor.

É de se pensar para pesquisas futuras como se deu a relação da representação no medievo (ou até em outros períodos históricos) de outras criaturas e de como foram retratadas nessa saga de tão ampla influência que é Harry Potter. Será que em outros casos as representações cinematográficas também mantiveram características presentes em suas narrativas alocadas em bestiários ou simplesmente optaram por uma completa liberdade narrativa? Algum caso de bestas já descritas anteriormente foi completamente reinventado por Rowling? Será que a fênix teve algum tratamento diferente de outras figuras mitológicas menos conhecidas e, conseqüentemente, menos retratadas e lembradas na contemporaneidade? São exemplos de questionamentos que podem ser levantados em pesquisas futuras.

### Fontes utilizadas

ABERDEEN University Library, Univ. Lib. MS 24. Tradução: GAULD, Morton; McLAREN, Colin. 2015. Disponível em: <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/>. Acesso em: 10/11/2018.

HARRY Potter e a Câmara Secreta. Direção por Chris Columbus. Produção por David Heyman. Alemanha-Reino Unido-Estados Unidos: Warner Bros. Productions Ltd., 2002.

HARRY Potter e a Ordem da Fênix. Direção por Mike Newell. Produção por David Heyman. Reino Unido-Estados Unidos: Warner Bros. Productions Ltd., 2007.

HARRY Potter e as Relíquias da Morte: Parte 2. Direção por David Yates Produção por David Heyman e David Barron e J. K. Rowling. Reino Unido-Estados Unidos: Heyday Films, 2011.

HERÓDOTO. **Histories**, v.2. Tradução: GODLEY, A. D. Edição: GOOLD, G. P. Cambridge-Massachusetts-London: Havard University Press-William Heinemann LTD, 1975.

PHYSIOLOGUS: A Medieval Book of Nature Lore. Tradução: CURLEY, Michael J. Chicago-Londres: University of Chicago Press, 2009.

WHITE, T. H. (Tradução, para o inglês, e Edição e Notas). **Book of Beasts: Being a Translation from a Latin Bestiary of the Twelfth Century**. Madison: Parallel Press, 1960. Disponível em: <https://uwdc.library.wisc.edu/collections/histscitech/bestiary/>. Acesso em: 10/11/2018.

### Referências Bibliográficas

BLOCH, Marc. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASCHET, Jeromê. **A civilização feudal**: Do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

GAGE, John. **Color and Culture**: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction. Berkley-Los Angeles: University of California Press, 1999.

HASSIG, Debra. **Medieval Bestiaries**: Text, Image, Ideology. Cambridge-New York-Oakleigh: Cambridge University Press, 1995.

HILL, John S. The Phoenix. **Religion & Literature**, Indiana, v.16, n. 2, p. 61-66, jun./set. 1984.

JAMES, Montague R. The Bestiary. **History**, London, v.16, n.61, p. 1-11, abr. 1931.

JONES, Valerie. The Phoenix and the Ressurrection. In: HASSIG, Debra (Ed). **The Mark of the Beast**: The Medieval Bestiary in Art, Life, and Literature. New York-London: Garland Publishing, Inc., 1999, p. 99-115.

MERNIER, Guy R. The Phoenix: Its Natures and Its Place in the Tradition of the Physiologus. In: CLARK, Willene B.; McMUNN, Meradith T. (Ed.). **Beasts and Birds of the Middle Ages**: The Bestiary and Its Legacy. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1989, p. 69-87.

MEYER, Katie. Harry Potter's \$25 Billion Magic Spell. **Time**, online, 6 abr. 2016. Disponível em: <http://time.com/money/4279432/billion-dollar-spell-harry-potter/>. Acesso em: 10/11/2018.

RAPP, Nicolas; THAKKER Krishna. Harry Potter at 20: Billions in Box Office Revenue, Millions of Books Sold. **Fortune**, online, 26 jun. 2017. Disponível em: <http://fortune.com/2017/06/26/harry-potter-20th-anniversary/>. Acesso em: 10/11/2018.



## Foucault e Latour – a Revolução copernicana da historiografia: por uma desnaturalização dos objetos (o caso da história das doenças)

Antonio Nelorracion Gonçalves Ferreira, UFC<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo analisa as contribuições do filósofo Michel Foucault e do sociólogo Bruno Latour na renovação do conhecimento histórico através de uma perspectiva radical que leva a desnaturalização dos objetos no processo do conhecimento. Por meio da abordagem de um campo específico, como o da história das doenças, demonstraremos a originalidade desses pensadores transversais e suas contribuições na produção de novos conceitos e métodos para o ofício do historiador.

**Palavras-chave:** História; Doença; Conhecimento.

### Abstract

This paper analyses the contributions of the philosopher Michel Foucault and of the sociologist Bruno Latour in renewal of historical knowledge through a radical perspective which leads to the denaturalization of objects in the process of knowledge. Through the approach of a specific field, such as the History of diseases, we will demonstrate the originality of these transversal thinkers and their contributions in the production of new concepts and methods for the work of the historian.

**Keywords:** History; Disease; Knowledge.

Já faz um tempo (desde o início do século XX) que o apelo/desejo dos pais “fundadores” dos *Annales*, Febvre e Bloch, na tentativa de realização de uma história total, inspirou grande parte dos historiadores ao redor do mundo, expandindo o campo temático e metodológico da história. Assim se buscou fazer uma história da morte, uma história das crianças, uma história do psiquismo, uma história da loucura<sup>2</sup>, e até mesmo uma história (porque não dizer histórias) de tudo aquilo que à primeira vista era desprovido de historicidade.

Com o corpo e as doenças não foi muito diferente. E assim logo se pretendeu historicizar o fenômeno patológico<sup>3</sup>. Isso seria alcançado não simplesmente restituindo e elaborando a contagem dos fatos patológicos no tempo e no espaço, como era de praxe numa história natural da morbidade, onde se perseguia o destino particular de cada doença; deixando, na maioria das vezes, o homem em seus limites, e na qual o protagonismo histórico cabia as diversas

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista CAPES. Email: nelorracyon@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Sobre a influência da Escola dos *Annales* no conhecimento histórico, ver: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

<sup>3</sup> Para uma introdução à historicização das doenças, do corpo, ver: REVEL, Jacques & PETER, Jean-Pierre. *O corpo: o homem doente e sua história*. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. *História Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 141-159.

enfermidades; nem tampouco constituindo uma história nosológica, cujo objetivo principal era prestar louvor aos grandes feitos dos heróis da ciência médica prestados à humanidade<sup>4</sup>; mas através de uma história da doença e da saúde que levasse em conta as esferas sociais, políticas, econômicas em suas diversas relações.

### A história da saúde e da doença

Pensando a doença como fenômeno social – como uma construção –, diversos pesquisadores passaram a investigar as relações existentes entre os elementos científicos, sociais, políticos em diversas temporalidades e locais, buscando enfatizar os significados e os sentidos que os grupos, as coletividades e os indivíduos deram as entidades fisiopatológicas – as doenças. Por esse viés se ressaltava a doença como um amálgama biossocial, fundamental para o vislumbre dos problemas econômicos, sociais e políticos. Alguns historiadores deram ao fenômeno patológico o estatuto de uma espécie de ângulo privilegiado na investigação e na leitura da sociedade, onde “[...] o acontecimento mórbido pode, pois, ser o lugar privilegiado de onde melhor observar a significação real de mecanismos administrativos ou de práticas religiosas, as relações entre os poderes, ou a imagem que uma sociedade tem de si mesma” (REVEL & PETER, 1995, p. 144).

Uma diversidade de perspectivas foi (e ainda é) aplicada ao estudo tanto da saúde como das doenças: o olhar da história social, privilegiando a perspectiva do enfermo no processo de adoecimento, enfatizava suas dores, suas angústias, sua solidão, ou melhor, sua percepção da saúde-doença; a história política do corpo, percebendo este também como um efeito das relações de forças que perpassavam o social, fazia uma crítica aos mecanismos de controle das instituições; a história cultural, cujo enfoque tentando ressaltar o papel dos símbolos, das crenças e das representações, trazia à tona como os sentidos e significados transformavam fenômenos patológicos em fenômenos sociais. Em meio a toda essa diversidade de abordagens e metodologias encontra-se um ponto comum, principalmente entre os historiadores brasileiros, que seria conceber a doença (pelo seu viés social) como uma espécie de “significante” fixo à espera dos diversos sentidos e significados<sup>5</sup>. Assim, embora em todas essas abordagens se fale em construção, em constituição social do fenômeno mórbido, esse caráter histórico fica restrito ao termo do sujeito (da relação sujeito-objeto). Ao analisar as percepções, as sensações, as

---

<sup>4</sup> Sobre esses tipos de história realizados no Ceará, ver respectivamente: STUDART, Guilherme de. **Climatologia, epidemias e endemias do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997; LEAL, Vinícius Barros. **História da medicina no Ceará**. Fortaleza, Secretaria de Cultura, Desporto e Promoção Social, 1979.

<sup>5</sup> Sobre diversos exemplos dessas perspectivas, ver: NASCIMENTO, Dilene Raimundo & CARVALHO, Diana Maul de. **Uma história brasileira das doenças**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

compreensões, as atitudes dos sujeitos, dos indivíduos ou das pessoas em relação ao objeto (nesse caso específico a doença), este termo aparece como um a priori, como um dado (o fenômeno biológico) recebendo diferentes interpretações ao longo do tempo e do espaço.

Sem desmerecer os méritos e os avanços analíticos e políticos trazidos por essas abordagens é preciso ir mais além. É necessário historicizar os objetos, desnaturalizá-los. Isso parece óbvio, imanente ao métier do historiador. Entretanto, ao nos depararmos com as produções históricas e historiográficas na área da saúde e da doença, recorrentemente vemos violado o princípio que Lucien Febvre – no começo do século XX, ao tentar erigir o edifício historiográfico dos *Analles*, em seu confronto com o positivismo de Seignobos e Langlois – formulava e que servia também como um alerta aos historiadores: “[...] as designações retrospectivas e classificatórias encerram contra-sensos e traem a vivência psicológica e intelectual antiga [...]” (CHARTIER, 2002, p. 26-27). Seguindo esse princípio, Febvre ao analisar determinadas interpretações no âmbito da história das religiões, proferia:

[...] designado com o próprio nome de reforma, no início desse século (o século XVI), o esforço de renovação religiosa de reforma, de renascimento cristão de um Lefèvre e de seus discípulos, já não deformamos, interpretando-a, a realidade psicológica de então? [...]. (CHARTIER, 2002, p. 27)

Essa análise de um caso particular era o sintoma de uma preocupação geral do historiador francês no uso de certas tipologias na investigação de épocas passadas. A lucidez desse pensador foi perceber que, embora toda interpretação histórica seja uma traição das realidades (e que para alguns também já se constitui uma criação através da imaginação histórica), alertar-nos para os usos e abusos de certos conceitos e categorias contemporâneas (que ganham o “status” de universal), funcionando dessa forma como juizes do passado; desconsiderando, pois, realidades outras, homens diversos, e outras experiências sociais, quando não as pervertendo ou destruindo-as completamente.

### **A perspectiva psicológica e psiquiátrica da história das doenças**

Um sintoma dessa naturalização dos objetos históricos pode ser ilustrado por algumas abordagens históricas mais sofisticadas no âmbito das ciências psicológicas e psiquiátricas<sup>6</sup>. Para além de uma abordagem organicista, que concebe o fenômeno da loucura como um mau funcionamento fisiológico, pesquisadores dessas áreas beberam na melhor fonte das ciências sociais; ora flertando com conceitos sociológicos, ora com os melhores instrumentais da

---

<sup>6</sup> Sobre algumas dessas abordagens, ver: FRAYZE-PEREIRA, João. **O que é loucura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2002.

antropologia cultural, e assim puderam elaborar conceitos que além de não reduzirem o fenômeno da loucura ao desarranjo orgânico, também não puderam mais pensá-lo como algo fixo no tempo. Nesse sentido, surgiu uma nova especialidade: a etno-psiquiatria. Esta nova área passaria então a pensar a doença mental como um fenômeno cultural. Ou seja, a loucura estaria subordinada a rede de signos, de sentidos tecidas pelos homens através dos tempos. Assim para cada época haveria uma noção de normalidade e de patológico que definiria o perfil das diversas

“loucuras”. Tal abordagem era uma espécie de quebra dos cânones mais clássicos das abordagens psiquiátricas e psicológicas, pois a loucura deixava de ser algo em si mesmo para tornar-se social. E desse modo, foi que eles começaram a enxergar que a loucura da Antiguidade não era a da Idade Média, nem tão pouca a dos tempos modernos, muito menos da contemporaneidade. Chegava-se enfim, quase a constituição de uma lei: cada época tem sua própria noção de normalidade e de desvio, ou melhor, a loucura seria além de cultural, histórica.

Não resta dúvida que esse tipo de abordagem renovada, não apenas flexibilizou a maneira de olhar a loucura teoricamente, como também trouxe avanços significativos na maneira de lidar com os portadores dessa patologia, e assim forneceu diversos instrumentos de luta locais no “desmascaramento” das relações do poder e do controle da psicologia, e principalmente da psiquiatria. No entanto, esse tipo de interpretação padece de alguns problemas. Na esteira da interpretação sociológica durkheimiana, a etno-psiquiatria buscando relativizar a doença mental ao torná-la cultural, não impediu que o tiro saísse pela culatra, pois tal “relativismo” (também pretensamente histórico) se tornara um princípio a-histórico (universal). Pois dotara todas as culturas e temporalidades com a noção de normalidade e de anormal, conceitos modernos surgidos no desfecho do século XVII (que aqui se tornam universais e parâmetros das investigações). Além do mais, concebera a loucura como uma doença mental, algo que muito mais que uma constante ao longo do tempo é o resultado de um processo histórico na Europa do século XVII-XVIII; ou seja, tais conceitos, no bom vocabulário veyniano<sup>7</sup>, fazem parte de objetivações históricas determinadas correlatas de certas práticas.

Nessa breve exposição tem-se um grave entrave epistemológico e teórico: conceber os objetos (nesse caso normalidade e patológico) como eternos que iriam recebendo novas versões. É dessa forma, que muitos conceitos que são bem recentes podem destruir realidades passadas, não levando em consideração os engodos e as preocupações de cada época histórica. Assim se sobrevoaria os terrenos históricos, ancorados em certezas preestabelecidas que desmascarariam as falsidades e as ideologias de cada tempo. Diante disso, como sair desse impasse?

---

<sup>7</sup> Referência ao historiador francês Paul Veyne.

### Michel Foucault por Paul Veyne

Em 1978, em uma leitura original<sup>8</sup> da obra do filósofo Michel Foucault, Paul Veyne se depara com os obstáculos epistemológicos (semelhantes aos supracitados) ao refletir sobre os objetos históricos. Para ele, a estatura filosófica de toda a obra de Foucault estaria na veemência e na radicalidade da negação dos objetos “naturais”. E nesse projeto de “desconstrução” há toda uma crítica a conceitos caros a historiografia de então: o ideal teleológico (tudo o que fazemos é numa tentativa de atingir um alvo); a questão da unidade; o primado da verdade, o motor da história, etc. Nessa filosofia (tão pertinente ao historiador) se dá primazia às relações, como meio de saída tanto das filosofias do sujeito quanto dos objetos. O problema da unidade se esvaece com uma apologia da multiplicidade, em que o Uno é desmascarado através da historicidade das origens, dos objetos e dos princípios.

Dentre inúmeros casos históricos analisados (mesmo que brevemente) por Paul Veyne em seu texto, destacamos o da loucura, em virtude de nossos interesses mais imediatos com a proposta do presente artigo. A questão da doença mental seria um acontecimento, emergindo em dado momento (mais precisamente entre os séculos XVII e XVIII na Europa), assumindo contornos específicos e se constituindo como ruptura com o passado. O grande problema dos historiadores tradicionais ao se confrontarem com tais conceitos seria cair na tentação dos transbordamentos históricos: imediatamente ao se depararem com uma invenção recente (aqui a doença mental) vê-la em todas as temporalidades mesmo que travestida de diferentes roupagens, como um *sempre-já-ali* existente à espera de seu desvelamento, em que a única maneira de não percebê-la seria o atraso, a ignorância e as ilusões dos homens passados, com suas visões de toupeira ante as coisas. Assim, a loucura como doença mental não existiria para Paul Veyne. No sentido de que o que existe são objetivações, práticas determinadas de toda a história que propicia a emergência dessa loucura-doença mental. Entretanto se poderia objetar essa análise, através do apelo à matéria. Muitos psiquiatras poderiam contraditar Veyne: mas o desarranjo neural sempre esteve lá como testemunho da existência universal da loucura como uma doença mental. Veyne responderia: A matéria da loucura existe, mas não como loucura. Assim, não é que neguemos os referentes pré-discursivos (esse historiador não cairia nas ciladas

---

<sup>8</sup> Para conhecer com mais profundidade essa leitura, ver: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Brasília: Ed. Unb, 1998. p. 236-284.

da virada linguística<sup>9</sup>, em sua presunção de transformar o mundo em uma mera construção conceitual), mas sim enfatizarmos que eles não definem os objetos, mas constituem a materialidade que funcionaria como uma espécie de ancoradouro tanto das práticas como dos discursos, e não objetos naturais, alvos para uma teleologia.

E nessa historicização dos objetos há no mesmo lance uma crítica mordaz à noção de progresso e de verdade, ao ressaltar que o ponto nodal de uma época não seria o mesmo para outro tempo. Assim é que Paul Veyne anuncia a novidade perturbadora trazida pelas reflexões de Foucault, que radicaliza a própria percepção da historicidade dos objetos trabalhados pelo saber histórico. Dessa forma, o cunho revolucionário do filósofo francês para a história seria que ele fazia a história do objeto (loucura, medicina, sexualidade, corpo, etc.), enquanto a maioria dos historiadores divergia e se questionava quanto à história de um objeto.

No campo da história da saúde e da doença as pesquisas sobre a história da lepra (em vários casos) padecem da naturalização dos objetos, da forma como temos exposto. É recorrente nesses estudos distinguir a lepra na Antiguidade, da lepra moderna (cunhada cientificamente como doença de Hansen, no Brasil como Hanseníase) e em grande medida aquela serve como um pano de fundo explicativo desta. A relação que se estabelece entre a doença antiga (lepra) e a moderna (hanseníase) é a dos transbordamentos históricos (LE GOFF, s/d, p. 127-144). A análise de um caso concreto será esclarecedora de nossas pretensões teóricas.

### **Breves reflexões sobre a história da lepra através da abordagem de Stanley Browne**

Na década de 1970, o missionário e médico Stanley George Browne lança a importante obra *A lepra na Bíblia: estigma e realidade*. Livro que além de tentar esclarecer a diferença da lepra no contexto bíblico (tanto Antigo como Novo Testamento), da época medieval e dos tempos atuais (séc. XIX e XX) através da filologia, da lexicografia, das pesquisas osteo-arqueológicas e históricas; possui um caráter marcadamente político, pois tem por objetivo “humanizar” o trato com os pacientes portadores da hanseníase ao redor do mundo e se não extinguir, pelos menos minimizar a estigmatização sofrida por eles. Para isso, o autor lança luzes para o passado, focalizando a lepra bíblica na tentativa de esclarecer as origens estigmatizantes dessa doença e a permanência do seu estigma no presente. Stanley Browne tem como pretensão com tal estudo que “[...] informações acuradas cheguem à população e aos formadores de opinião para que se abandonem as mensagens que relacionem a hanseníase à

---

<sup>9</sup> Para uma crítica aos extremismos da virada linguística norte-americana, ver: CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 81-100; GINZBURG, Carlo. *Relações de força*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.



lepra da Bíblia e, com isso, se esgote uma das fontes de significados estigmatizantes sobre a doença e o doente” (BROWNE, 2003, p. 10).

Com esse objetivo é que o autor faz análises filológicas e etimológicas das palavras *tsara'at* (hebraico), *lepra* (grego), *elephantíases grega* (grego), tendo por parâmetro as características clínicas, epidemiológicas e descritivas da hanseníase. Tudo amparado por pesquisas arqueológicas e históricas, realizadas pelos mais renomados especialistas da área, como Johs G. Andersen, Risdon, Bennet, A. L. Bloomfield e Moeller-Chistensen.

Nessa análise, Stanley chega à conclusão de que o termo original em hebraico *tsara'at* traduzido por lepra para as línguas ocidentais modernas é um conceito genérico, impreciso, mal definido que não se liga a nenhuma doença específica, como a hanseníase por exemplo. O termo em hebraico sugere “[...] aparência desfigurada e aterrorizante de uma superfície – a pele humana, uma vestimenta, couro, ou as paredes de uma casa – que deixa a pessoa ou o objeto cerimonialmente impuros” (BROWNE, 2003, p. 22). Além do seu caráter genérico, impensável para a medicina moderna, as manifestações descritas sob o termo *tsara'at* indicavam um sinal do poder de Deus, ou melhor, do desagrado divino, que tinha como medida “curativa” a purificação dos objetos e das pessoas atingidas por esse mal<sup>10</sup>. E fazendo uma comparação da *tsara'at* com a *hanseníase*, Stanley considera que:

Do ponto de vista médico, nenhuma das referências à *tsara'at* inclui sinais e sintomas específicos da hanseníase. Esses sinais são mencionados em oposição, e não a favor da hanseníase. Além disso, não há alusão alguma às características específicas da hanseníase, que são áreas anestesiadas da pele, ulceração progressiva das extremidades, nariz afundado e nódulos faciais. Esses sinais são desvios evidentes da normalidade, que seriam notados por leigos observadores, e de fato foram notados em outros países onde ocorria a hanseníase. (BROWNE, 2003, p. 31)

E para endossar essas constatações o autor recorre às últimas pesquisas arqueológicas, principalmente as realizadas por Moeller-Chritensen<sup>11</sup>, que se debruçaram sobre as alterações ósseas decorrentes unicamente da doença de Hansen, e constata que a partir do exame minucioso de alguns milhares de crânios humanos não foi possível identificar “[...] as mudanças específicas devidas à hanseníase” (BROWNE, 2003, p. 37) e prossegue:

Até o momento não surgiu nenhuma evidência de que a doença existisse nos países e nos tempos do Antigo Testamento. Não se encontrou nenhuma múmia

<sup>10</sup> A purificação consistia na exclusão da comunidade quando eram pessoas, e geralmente a limpeza ou destruição quando fossem objetos.

<sup>11</sup> Sobre essas pesquisas, ver: MOELLER-CHRISTENSEN, V. **Boné Changes in Lerposy**, Munksgard; Bristol: Jonj Wright, 1961. & **The history of Syphilis and Leprosy – na osteo-archaeological approach**. Abbotemps. Book, 1969.



mais antiga do que as múmias coptas da coleção núbia, datadas aproximadamente do século 5 da nossa era, que tenha sido vítima de hanseníase. (BROWNE, 2003, p. 37)

Finalizando a análise do termo *tsara'at*, Stanley Browne chega à consideração que de ele é um termo genérico (que possivelmente não incluía a hanseníase) sem um equivalente ocidental moderno, pois “[...] nossa concepção de precisão verbal impede que reunamos em um só conceito a ideia de crescimento de bolor sobre a superfície de objetos inanimados, a profanação ritual e uma doença descamante da pele humana [...]” (BROWNE, 2003, p. 38).

No Novo Testamento, segundo Stanley, o termo que se refere à lepra em nossas traduções bíblicas é também designado por *lepra* (palavra de origem grega), que foi utilizado por estudiosos judeus em mais ou menos 300-150 a.c. para traduzir o termo *tsara'at*. *Lepra* também era um conceito genérico, no entanto se referia apenas a descamação da pele. “[...] uma palavra descritiva, emocionalmente neutra, sem sugestão de impureza ou aviltamento ritual [...]” (BROWNE, 2003, p. 48). Entretanto mesmo existindo um termo médico como *elephantiasis*, foi *lepra* que foi adotada em nossas traduções (e em boa parte pode ser considerada a responsável de uma série de equívocos).

A grande interrogação do autor é saber se o conceito genérico *lepra*, que incluía diversas doenças de pele (psoríase, sarna, vitiligo, etc.), incluía também o que atualmente se chama hanseníase. A resposta não é precisa. No entanto, Stanley acredita ser possível que a hanseníase existisse no tempo do Novo Testamento em países como a Grécia, a Itália e no Norte da África, e talvez nas proximidades do mediterrâneo, e ela se chamava *elephantiasis* (termo corrente no uso médico) conhecida e familiar de médicos como Celsus (53 a.C. até 7 d.C.), Aretaus da Capadócia e Galeno (130-201 d.C.).

Sobre o significado da palavra *lepra* no Novo Testamento, Stanley acredita que ela

[...] esbarra na dificuldade de que a doença era uma deformidade óbvia e visível da pele das pessoas, e que o paciente, o sacerdote e as pessoas comuns notariam o seu desaparecimento. A lepra no Novo Testamento não afeta objetos inanimados como roupas ou as paredes das casas, e quando ela deixa o corpo não há dúvidas de seu desaparecimento; a realidade da purificação é comprovada pela evidência da cura [...]. (BROWNE, 2003, p. 50)

Já na Idade Média o termo inglês *leprosy* (lepra) também era um conceito genérico que incluía as doenças de homens, de animais, de plantas, além dos fungos em vegetais em geral, dos bolores de ambientes úmidos, etc. E mais, sob essa denominação estava também a mendicância, a indigência e a indulgência sexual (vista como uma praga, uma pestilência ou epidemia). Segundo Stanley, a hanseníase já era conhecida no período medieval e também já era nativa em 1096-1200. Nesse período a expressão *Leprosi animi* se remetia “[...] a pessoas

consideradas doentes e impuras de alma por terem pecado contra Deus e que por esse motivo eram excluídas da missa. Os acometidos de hanseníase do corpo eram excluídos do povoamento e da igreja” (BROWNE, 2003, p. 54).

Mesmo *leprosy* sendo um termo impreciso, com a ajuda das pesquisas arqueológicas de Moeller-Christensen, algumas luzes foram lançadas sobre a questão da lepra na Idade Média. Segundo esses autores:

[...] em cemitérios da Dinamarca e em outros lugares revelam que a maioria dos esqueletos desenterrados apresenta os sinais específicos da hanseníase virchoviana no crânio. Isso significava que, pelo menos na Dinamarca, era possível diagnosticar a hanseníase lepromatosa, e monges devotados prestavam cuidados às vítimas da doença. (BROWNE, 2003, p. 54)

E para finalizar essa discussão, Stanley Browne faz um pequeno balanço da confusão e da associação da hanseníase à lepra bíblica e de suas funestas consequências para os portadores dessa patologia. E ele se interpela qual teria sido o papel da Bíblia sobre a permanência do estigma dessa doença. Para o autor “[...] não é fácil definir o papel da Bíblia na perpetuação do estigma da lepra” (BROWNE, 2003, p. 56), mas “é bom que se admita que às vezes relíquias de superstições e atitudes medievais se justificaram por referência ao código mosaico, bem como pelo fato de se aplicarem os regulamentos da *tsara’at* à lepra” (BROWNE, 2003, p. 56). E mais, historicamente “[...] a transferência, no atacado, de todas as crenças relacionadas a *tsara’at* às vítimas inocentes de uma doença microbacteriana reforçou ainda mais os sérios danos causados aos doentes de hanseníase” (BROWNE, 2003, p. 56). Entretanto, ele acredita ser um erro histórico que o estigma que ronda a lepra seja atribuído unicamente e inteiramente ao ensino bíblico e cristão. Pois muitas outras sociedades e culturas não-cristãs possuem medo e repulsa em relação aos hansenianos, tudo associado a crenças, superstições, tabus e proibições que envolvem a doença na atualidade.

### **Lendo Stanley Browne pela lente de Foucault e Latour**

Isto posto, podemos problematizar algumas das conclusões a que chegou Stanley Browne. Constatações estas que funcionam como um paradigma em vários estudos sobre a história da lepra de um modo particular e dos estudos da história da ciência de um modo geral. A principal, sem sombra de dúvidas, é a maneira de se conceber os objetos de pesquisa.

É admirável a precisão de Stanley em vários momentos em sua pesquisa, na comparação entre os termos *tsara’at*, *lepra*, *elephantiasis* (das suas diferenças), e da percepção de que estes são conceitos distantes da racionalidade contemporânea. E essas distinções conceituais podem

funcionar como uma ferramenta fundamental para os historiadores, na tentativa de se pensarem as várias continuidades, as sobreposições e as discontinuidades nos estudos sobre lepra, e dessa forma investigar as suas consequências práticas. Entretanto, Stanley ainda pensa e trabalha num paradigma tradicional, que assim o impede de pensar a historicidade das coisas.

Uma questão fundamental que está no cerne dessa pesquisa (na de Stanley) é saber por que a hanseníase é utilizada como um parâmetro absoluto (perdendo o seu caráter histórico). Ou seja, como uma doença que só foi descoberta-inventada-construída e descrita por Danielssen e Boeck em 1847 como uma entidade clínica distinta de muitas outras doenças (até então confundidas com ela) e “percebida” por Gerhar Amauer Hansen como possuindo como agente etiológico o *Mycobacterium Leprae* (o organismo vivo presente em todas as lesões dessa enfermidade) em 1874, foi encontrada em múmias coptas do século V de nossa era, na Idade Média?<sup>12</sup>

Essa problemática radicaliza, mas no bom sentido, a maneira de Foucault de pensar os objetos históricos, já que esse pensador no geral teve como preocupação principal investigar a constituição histórica dos sujeitos humanos (construir uma ontologia do presente), e com isso elaborou severamente uma crítica aos saberes que tomou o homem por objeto. Entretanto ao nos depararmos com a lepra – como fenômeno biológico – saímos da dimensão humana e entramos no reino da natureza. Assim, como historicizar um fato da natureza? Paul Veyne no seu livro sobre Foucault ao falar da loucura já ensaiara, com seus maravilhosos *insights*, algumas explicações (já expostas anteriormente neste artigo), porém os mais astutos poderiam contra-argumentar o historiador francês, defendendo que em virtude da natureza, sobretudo moral da doença mental a sua historicização poderia até ser pertinente, já com a lepra (ou hanseníase) estaríamos fundamentalmente lidando com um fenômeno natural, sem apelo a qualquer historicidade, ou seja, contra a natureza não haveria argumentos (seria o fim das discussões) e dessa forma a abordagem de Stanley Browne estaria correta.

Partilhando de vários pressupostos adotados por Paul Veyne e Michel Foucault na maneira da abordagem histórica, o sociólogo francês Bruno Latour levando-os mais além, dedicou-se em várias de suas obras<sup>13</sup> a fazer uma história da natureza. Tal abordagem nos serve de caixa de ferramentas para a desnaturalização completa dos objetos, inclusive a do objeto-

<sup>12</sup> Esta problemática é inspirada nos estudos de Bruno Latour, mais especificamente na polêmica aberta por esse pensador ao campo intelectual e científico. Indagando a descoberta feita em 1976 por arqueólogos franceses, que afirmavam que a múmia do faraó Ramsés II teria morrido em 1213 a.C. de tuberculose, o sociólogo francês se pergunta: “Como pode ele ter morrido em virtude de um bacilo descoberto por Robert Koch em 1882?” In. : Ramsès II est-il mort de la tuberculose? **La Recherche**, n 307, p. 84-85, março de 1988.

<sup>13</sup> A principal delas consiste em: LATOUR, Bruno. **Ciência em ação** – como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

hanseníase, utilizado como parâmetro na pesquisa de Stanley Browne; inspiradora, nesse sentido, de boa parte das pesquisas históricas sobre lepra-hanseníase.

Em toda essa discussão, na busca das objetivações históricas não há como não nos aproximarmos da epistemologia, da filosofia da ciência e da *prima distante* da história (dos historiadores), a história da ciência (na maioria dos casos refletida por filósofos).

Dentro dos novos ares que arejou a história das ciências, um dos mais importantes foi o construtivismo social<sup>14</sup>. Nessa abordagem, os pensadores ao se defrontarem com uma descoberta, ao construírem sua história, logo dispensavam qualquer fator fora do controle humano, como a natureza, a substância, etc. A ênfase recaía sobre a construção social de uma determinada descoberta, isso não significaria a negação do mundo externo, tais historiadores eram bem precavidos contra as seduções do idealismo, significava evidenciar a maneira do ato de conhecer, através do uso da linguagem, de instrumentos, dos laboratórios utilizados pelos cientistas em suas descobertas. Era uma espécie de contraposição às histórias tradicionais da ciência, que não percebiam a importância do polo do sujeito do conhecimento na construção de seus objetos. Tal metodologia e perspectiva constituem *o princípio da simetria restrita*<sup>15</sup>, que através de criativas contextualizações históricas, tentou igualar em suas investigações nos debates das descobertas científicas, os vencedores e os vencidos por meio da análise dos pressupostos, dos conceitos e do arsenal teórico que guiavam os seus olhares sobre o mundo. Ou seja, tanto os cientistas que estavam certos como os errados foram tratados no mesmo pé de igualdade.

Apesar da importância das inovações trazidas pelo construtivismo social, pela história social da ciência, segundo Bruno Latour, essas abordagens orientadas pela *simetria restrita* não levaram em conta na construção dos seus relatos de descoberta o acesso dos cientistas aos fenômenos, às coisas, ou melhor, à natureza. Esta não devia intervir em suas interpretações. E na tentativa de dar um passo a mais, o pensador francês juntamente com M. Callon desenvolveram o conceito do *princípio da simetria generalizada*<sup>16</sup>, que é uma forma não simplesmente de igualar “[...] as oportunidades de vencedores e de vencidos, proibindo igualmente aos dois grupos o acesso ao real, mas deixar todos os grupos construírem simultânea e simetricamente sua realidade natural e sua realidade social” (LATOURE, 1995, p. 10).

---

<sup>14</sup> Dentre os pensadores contemporâneos dessa abordagem destacam-se S. Chapin e S. Schaffer, C. Licoppe.

<sup>15</sup> Para um aprofundamento desse princípio, conferir: BLOOR, David. **Conhecimento e Imaginário Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

<sup>16</sup> Este princípio pode ser visto com mais detalhes em: LATOURE, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

A pretensão da formulação do conceito de *simetria generalizada* não é se contrapor ao princípio de *simetria restrita*, e sim expandi-lo tanto à questão da natureza como à da sociedade, e nessa extensão Latour formula outro conceito, ou melhor, um novo objeto, *o coletivo de humanos e não-humanos*. Assim, sua pretensão seria elaborar uma historicização das coisas. Nesse empreendimento, segundo o próprio autor, sempre há o risco de um deslize para o lado do idealismo absoluto, pois nessa historicização os humanos seriam os fabricantes da natureza, assim como da história e da sociedade; alguns poderiam argumentar também que tal postura seria cair nas armadilhas dos extremismos linguísticos: o mundo não passaria de um texto, de um resultado da linguagem; há ainda o inconveniente de ao trazer *os não-humanos* para a história, esta sofrer uma naturalização, onde os relatos das descobertas perderiam importantes componentes, como a imprevisibilidade, o acaso, a incerteza. Como trabalhar com o *coletivo de humano-não humano* sem não flertar com esses três perigos em nossas descrições e investigações históricas? Nossa crítica à abordagem de Stanley Browne sobre o objeto-hanseníase esclarecerá essas questões, além de dar conta da historicidade desse objeto.

Assim, à luz da perspectiva de Latour, o que é criticável na abordagem do autor de *A Lepra na Bíblia* é a concepção da hanseníase como um objeto cristalizado, cuja existência não sofrera alterações em sua trajetória no mundo, ou melhor, em sua existência. E, além disso, esse substancialismo como toda essência é um tirano. Como diz Latour é um monstro com o qual se depara o historiador da ciência. Assim a hanseníase depois de adquirir uma nova manifestação fenomênica no laboratório de Danielsen, Boeck e Hansen em meados do século XIX, ou seja, ser objetivada como uma doença infecto-contagiosa, cujo agente etiológico é o *Mycobacterium Leprae*, ela se encontra nas múmias cooptas do século V a.C., nos nervos dos homens no tempo de Jesus, em algumas localidades da Europa Medieval. A grande questão colocada por Latour em casos dessa estirpe com a qual se depara o historiador é a seguinte: “Como fazer para historicizar a criação de um ser que parece logo transbordar de seu quadro histórico para retornar na totalidade do tempo e se espalhar na totalidade do espaço?” (LATOUR, 1995, p. 13).

Se recorrêssemos à representação nossa tarefa seria mais fácil e convergiria com a grande maioria das análises na área da história da saúde e da doença: Danielsen e Hansen modificaram nossas ideias sobre a hanseníase. Isso seria mais confortável, pois nos restringiríamos ao coletivo humano com suas cosmovisões, suas ideias e representações sobre a doença.

Nossa proposta, nas pegadas de Latour, é perceber o *Mycobacterium Leprae*, agente etiológico da hanseníase, e por isso mesmo o definidor dessa doença, não como uma substância

permanente e persistente no tempo e no espaço nem tampouco definida pelos seus atributos, mas que se apresenta por uma série de verbos e palavras associadas às manobras no laboratório, ou seja, ela se define por um procedimento. Nesse sentido, são os diversos procedimentos no laboratório, como os usos da microscopia, de corantes, tubos de ensaios, etc, que possibilitou a manifestação viva e regular no laboratório de Danielsen-Boeck e Hansen; não de uma nova representação, mas da possibilidade de uma nova manifestação do bacilo da lepra (*mycobacterium leprae*), de uma nova oportunidade de existência, uma oportunidade histórica. Sem esses cientistas o *mycobacterium* jamais seria manifesto e, por conseguinte não existiria a hanseníase. Essa perspectiva não significa cair numa visão construtivista social, que conceberia tal caso como um episódio onde cientistas armados com seus preconceitos, pressupostos, conhecedores da microbiologia, diante da indeterminação dos fatos, os rearranjaram em um conceito. Consiste em uma história das coisas, onde os acontecimentos são definidos por suas relações, em que o bacilo da lepra nos laboratórios de Danielsen-Boeck e Hansen adquiriu uma nova existência, singular, marcada temporal e espacialmente. Nessa história:

[...] de um pesquisador, de uma disciplina, de um laboratório, de uma montagem [...] de uma teoria, não perdemos com isso a substância e seus atributos, mas o sentido da palavra substância vai mudar profundamente se torna a atribuição progressiva de propriedades estáveis atreladas a uma instituição a um nome ligado duravelmente a uma prática, circulando o todo numa rede relativamente padronizada. [...] a substância dotada de atributos oferece um caso particular do acontecimento definido por suas relações, uma certa maneira de estabilizar, de institucionalizar os acontecimentos. Tudo se passa como se os atributos precedessem a uma essência. (LATOUR, 1995, p. 17)

Não estamos mais nem na zona do construtivismo social nem do realismo tradicional (com seu postulado: contra a experiência não há argumentos), duas posturas que sempre foram incompatíveis na história da ciência. Com o princípio da *simetria generalizada* de Latour a escolha de uma dessas modalidades não faz sentido, não precisamos mais nos posicionar ao lado dos construtivistas e das suas formulações que “[...] impõem categorias mais ou menos arbitrárias a uma realidade que jamais se poderá conhecer [...]” (LATOUR, 1995, p. 19) muito menos ao lado da postura da “[...] natureza, dos objetos sem história sempre presentes e que os humanos se contentariam em descobrir” (LATOUR, 1995, p. 19) dos “realistas”. Isso porque o que ocorre na perspectiva de Latour é uma paridade entre o cientista e o laboratório. Danielsen-Boeck e Hansen em seus laboratórios mudam a história do *Mycobacterium leprae*, e por consequência da hanseníase, através desse encontro. O realismo nesse caso não se esvaece, mas



aponta para a importância desses cientistas darem ao agente etiológico da hanseníase uma oportunidade histórica de se manifestar e assim mudar toda a sua trajetória, onde,

O experimentador, homem de conquistas sobre a natureza, se encontra todo o tempo às voltas com fatos que ainda não se manifestaram e só existem, em sua maioria, como potência de devir nas leis naturais. O desconhecido no possível e não no que foi [...] eis seu domínio [...] (LATOUR, 1995, p. 20).

Dessa forma, o bacilo da lepra, agente causador da hanseníase, não precisa mais produzir os transbordamentos históricos, como na abordagem de Stanley, pois ele:

[...] ao longo de sua história, jamais exagera nem sua existência nem seu vazio, nem sua localidade nem sua universalidade. Como as outras entidades, ele persevera no ser, mas, em certos lugares, durante um certo tempo, um pouco com a condição de existir em comum com muitas outras que, elas também, não têm acesso nem à substância nem ao vazio, mas que, nas encruzilhadas “decidem” sua história [...] (LATOUR, 1995, p. 24).

A restituição da historicidade dado à natureza por Bruno Latour através do seu *princípio da simetria generalizada*, tomando como ilustração o *mycobacterium leprae*, não significa uma mudança na modificação desse ser vivo no tempo (como no evolucionismo), mas fazer com que os homens, nesse caso os cientistas, entrem na história das coisas.

### Considerações Finais

Esperamos ter demonstrado que conceber o objeto histórico como um acontecimento é adotar a perspectiva de que ele está fundado na experiência, nas práticas humanas, onde a enunciação e a visibilidade estão circunscritas aos limites que o seu tempo colocou. Isso produz um efeito inovador na prática do historiador, que a partir de então deve ter a precaução de perceber que não há nem passado organizado (o ali-sempre-existente) à espera do levantar dos véus para ser desvelado; não há objetos prontos; não há sujeitos determinados; nem fio de continuidade. Dessa forma, não precisamos mais correr atrás de sínteses nem de totalidades, porém explorar a maneira como foi constituída e efetivada a descrição de uma dispersão.

Utilizar Foucault, Veyne e Latour em nossas investigações históricas pode se constituir como um antídoto ao essencialismo e ao substancialismo, ao tratar a história como uma trama, cuja emergência é ao mesmo tempo prática, discurso e uma preocupação histórica. É concebê-la com um caleidoscópio, que apresenta diversos desenhos, onde não se trata mais de “[...] buscar as formas de manifestação de um fenômeno ao longo da história, de partir de objeto ou de sujeito plenamente constituído para ver como havia se manifestado em diferentes formações sociais [...]” (RAGO, 1995, p. 67-82). Trata-se de olhar para as transformações históricas como



práticas em que o todo da história as faz ser, onde a gênese não passa da atualização de uma estrutura, onde estas em sua sucessão explicam-se tanto pela metamorfose das estruturas precedentes como pelas transformações do resto do mundo. Historicizar os objetos é abandonar a encarnação da ilusão idealista de toda a semântica, consistindo em não julgar as coisas a partir das palavras, mas mostrar que ela nos engana, pois assim procedendo não mais incorremos no erro da crença na existência das coisas e de objetos naturais.

O que essa verdadeira revolução copernicana iniciada na historiografia por Foucault, e levada a cabo por Latour nos convida, como diz Paul Veyne, é olhar pro mundo e perceber que “[...] não se joga xadrez com figuras eternas, o rei, o louco: as figuras são o que as configurações sucessivas sobre o tabuleiro fazem delas” (VEYNE, 1998, p. 275).

### Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- AVILA-PIRES, Fernando D. Saúde, doença e teoria dos sistemas. **Actas do I Congresso Luso-brasileiro de História, Ciência e Tecnologia**. Universidade Évora, p. 606-614.
- BROWNE, Stanley George. **Lepra na Bíblia: estigma e realidade**. Viçosa: Ultimato, 2003.
- BLOOR, David. **Conhecimento e Imaginário Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FRAYZE-PEREIRA, João. **O que é Loucura?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- GRISOTTI, Márcia. A construção dos fatos científicos e a existência dos vetores de doenças. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, vol. 23, n. 66/ fev. 2008.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação – como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. Os objetos têm história? Encontro de Pasteur com Whitehead num banho de ácido láctico. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, II (1), 7-26 mar. – jun. 1995.
- LE GOFF, Jacques. **As doenças têm História**. Lisboa: Terramar, sd.

- LEAL, Vinícius Barros. **História da medicina no Ceará**. Fortaleza, Secretaria de Cultura, Desporto e Promoção Social, 1979.
- LÖWY, I. Ludwik Fleck e a presente história das ciências. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, I (1): 7-18, jul. – out., 1994.
- MOELLER-CHRISTENSEN, V. **Boné Changes in Lerposy**, Munksgard; Bristol: Jonh Wright, 1961.
- MOELLER-CHRISTENSEN, V. **The history of Syphilis and Leprosy – na osteo-archaeological approach**. Abbotemps. Book, 1969.
- NASCIMENTO, Dilene Raimundo do & CARVALHO, Diana Maul de. **Uma história brasileira das doenças**. Brasília: Paralelo 15, 2004.
- PFUETZENREITER, Márcia Regina. Epistemologia de Ludwik Fleck como referencial para a pesquisa nas ciências aplicadas. **Episteme**: Porto Alegre, n. 16, p. 111-135, jan. / jun. 2003.
- RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP. S. Paulo, 7 (1-2): 67-82, outubro de 1995.
- REVEL, Jacques & PETER, Jean-Pierre. **O Corpo – O Homem doente e sua História**. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. História: Novos Objetos. p. 141- 159.
- SOKAL, Alan & BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuais**: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- STUDART, Guilherme de. **Climatologia, epidemias e endemias do Ceará**. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997.
- TRONCA, Ítalo A. **As máscaras do medo: lepra e aids**. Campinas: Ed. Unicamp, 2000.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Ed. Unb, 1998.

## O Julgamento do Diabo: análise da figura demoníaca em Nardo Di Cione e Michelangelo, entre a Peste Bubônica e o *Inferno* de Dante (1350 - 1550)<sup>1</sup>

Jordana Eccel Schio,<sup>2</sup> UFSM

### Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados de pesquisa que buscou analisar de que forma o Diabo foi representado em duas fontes pictóricas com temática escatológica, uma de meados do século XIV e outra de meados do século XVI. As fontes são analisadas através do método iconográfico e iconológico proposto por Erwin Panofsky (1892 – 1968), visto que os documentos são pinturas murais. Ademais, o estudo é perspectivado pela influência da Peste Bubônica na forma que a figura demoníaca é representada, além de estabelecer relações entre elas com outro tipo de expressão cultural do período, a obra literária *A Divina Comédia*, escrita por Dante Alighieri (1265 – 1321).

**Palavras-chave:** Diabo, Peste Bubônica, Idade Média, Renascimento.

### Abstract

This article presents some results from the study that sought to analyze how the Devil was represented in two pictorial sources with an eschatological theme, one from the middle of the 14th century and another from the middle of the 16th century. The sources were analyzed through the iconographic and iconological method proposed by Erwin Panofsky (1892 – 1968), since the documents are mural paintings. In addition, the study was projected by the influence of the Bubonic Plague in the form that the demonic figure is represented, besides establishing relations between them with another type of cultural expression of the period, the literary work *The Divine Comedy*, written by Dante Alighieri (1265 – 1321).

**Keywords:** Devil, Bubonic Plague, Middle Ages, Renaissance.

### Introdução

Esse artigo tem o intuito de responder se a Peste Bubônica, que atinge a Europa em meados do século XIV, influenciou na representação do Diabo em duas pinturas murais com temática sobre Último Julgamento, na região da *Península Itálica*, entre 1350 e 1550. As fontes deste estudo são o afresco<sup>3</sup> intitulado *O Último Julgamento* (Imagem 01), executado entre 1340

<sup>1</sup> Agradeço o apoio da Universidade Federal de Santa Maria e o programa de Iniciação Científica (FIPE JR) – Ano 2017, neste trabalho, através da concessão de bolsa de pesquisa, possibilitando assim, a realização e divulgação desse estudo.

<sup>2</sup> Jordana Eccel Schio, artista plástica, acadêmica do oitavo semestre do curso de História – Licenciatura/UFSM, integrante do Virtù – Grupo de História Medieval & Renascentista e bolsista Capes do programa Residência Pedagógica – História. E-mail: jordanaschio06@gmail.com

<sup>3</sup> Afresco é um método de pintura onde o pigmento puro ou dissolvido em água é aplicado sobre uma base de gesso ou de cal ainda úmida, as cores são absorvidas, penetrando no revestimento. A pintura sobre essa superfície tem uma grande durabilidade, desde que, a parede não tenha infiltrações ou sofra com umidades constantes. Em climas secos foi uma técnica muito difundida, por isso por toda região da *Península Itálica*, salvo Veneza, esse método de pintura foi muito usado pelos artistas. A prática na região italiana foi descrita em detalhe por Cennino Cennini (1370 – 1440), nos primeiros anos do século XV. Giotto di Bondone (1266 – 1337) foi o primeiro grande mestre do afresco, depois dele muitos outros mestres italianos usaram, como: Massaccio (1401 – 1428), Rafael Sanzio (1483 – 1520), Leonardo da Vinci (1452 – 1519), entre outros. “Antes do afresco, houve o estuque, o mosaico, as incrustações, e todas essas técnicas continuam a prosperar [...]” (CHASTEL, 1991, p. 07). O afresco foi uma

e 1363, pelo artista Nardo Di Cione (1320 – 1366), e localizado na parede do altar da Capela *Strozzi de Mantova*, na Basílica Santa Maria Novella, em Florença, e o afresco *Juízo Final* (Imagem 02), produzido entre 1535 e 1541, pelo artista Michelangelo Buonarroti (1475 – 1564), localizado na parede do altar da Capela Sistina, Vaticano. Além do mais, as fontes dialogam com a obra literária *A Divina Comédia* escrita por Dante Alighieri (1265 – 1321) e publicada no início do século XIV.



Imagem 01: CIONE, Nardo di. *O Último Julgamento*, 1340 – 1363. Afresco, Capela de *Strozzi de Mantova*, Basílica Santa Maria Novella.



Imagem 02: BUONARROTI, Michelangelo. *Juízo Final*, 1535 – 1541. Afresco, Palácio Apostólico, Capela Sistina.

O método de análise aplicado às duas fontes foi o iconográfico e o iconológico. Ambos se baseiam em um ensaio publicado<sup>4</sup> em 1939, pelo historiador da arte Erwin Panofsky uma vez que são uma ferramenta importante para o (a) historiador (a) que pretende trabalhar com imagens. No ensaio são apresentados os três níveis de análise que devem ser aplicados em uma imagem com a intenção de “lê-la”. O primeiro é o *tema primário ou natural*, corresponde aos aspectos formais e estéticos da obra. O segundo nível é o *tema secundário ou convencional*, que trata de identificar os objetos, as figuras, os atributos, que tipo de evento é representado.

---

técnica muito usada durante o Renascimento, pois, nesse período, “a parede nunca é uma unidade distinta; ou é tratada como um jogo de divisórias, [...] ela é suporte de mosaico, de pintura e de estuque, e cede à penetração da decoração; [...]” (CHASTEL, 1991, p. 08).

<sup>4</sup> Esse ensaio pode ser encontrado, em português, no livro *Significado nas Artes Visuais*, publicado pela editora Perspectiva, em 1991, com o título “*Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença*”.



O terceiro nível de análise é o iconológico, também chamado de *significado intrínseco ou conteúdo*, “[...] é aprendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra” (PANOFSKY, 1991, p. 52). Em vista disso, esta última etapa vai ao encontro do viés da *Nova História Cultural* uma vez que “[...] tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16 e 17). Ademais, o historiador inglês Peter Burke pontua que Panofsky,

[...] escreveu um ensaio clássico sobre a interpretação de imagens, uma hermenêutica visual que distinguia ‘iconografia’ (a interpretação do tema da Última Ceia, por exemplo) de ‘iconologia’, mais ampla, que desvela a visão de mundo de uma cultura ou grupo social ‘condensada em uma obra’ (BURKE, 2005, p. 23).

Desse modo, tal método foi aplicado nas fontes com a intenção de “ler”, isto é, interpretar de que forma as representações do Mal são exibidas pelos artistas, e qual a influência da Peste Bubônica nos afrescos escatológicos. Uma das fontes é de meados do século XIV, e foi pintada por Nardo Di Cione, que recebeu o convite, juntamente com seu irmão, conhecido por Orcagna.<sup>5</sup> Por mais de duas décadas ambos trabalharam para decorar o transepto esquerdo da Capela *Strozzi de Mantova*, na Basílica Santa Maria Novella, com cenas do Paraíso, do *Último Julgamento* e do Inferno.

A outra fonte, intitulada *Juízo Final*, foi pintada em meados do século XVI, quando Michelangelo retorna à Capela Sistina, a pedido do papa Clemente VII (1523 – 1534). No entanto, este último morreu antes do trabalho começar, todavia seu contrato foi ratificado pelo seu sucessor, papa Paulo III (1534 – 1549). Dessa maneira, entre os primeiros esboços em 1535 e o término em 18 de novembro de 1541, Michelangelo trabalhou sozinho em uma vasta composição escatológica, com 17 metros de altura por 13 metros de largura.

### **O Julgamento do Diabo: a Peste Bubônica, os afrescos e a análise iconológica**

<sup>5</sup> Orcana, Andrea Orcagna ou Andrea Di Cione (c. 1308 – 1368/1369) foi pintor, escultor, arquiteto, administrador. O apelido Orcagna parece ter significado “arcanjo” no dialeto local. Entre 1343 e 1344 foi admitido na guilda dos pintores, e nove anos mais tarde na guilda dos pedreiros. Ficou doente e morreu entre 1368 ou 1369, enquanto pintava o retábulo São Mateus (Uffizi, em Florença). Ainda segundo o historiador André Chatel, Andrea Di Cione, foi “a figura mais completa da metade do século [...] ao mesmo tempo arquiteto, escultor, ourives e pintor” (CHASTEL, 1991, p. 185).

O momento bíblico representado figurativamente pelos artistas é narrado nas Sagradas Escrituras como o dia em que os anjos tocarão as trombetas (1 Coríntios 15:52), os corpos irão ressuscitar e se colocarão diante de Jesus (2 Coríntios 05:10). Os elementos que se repetem nos dois afrescos são aqueles da Paixão: o pilar usado durante o flagelo de Jesus, a cruz de madeira, a coroa de espinhos (João 19:02) e a lança usada pelo soldado (João 19:34). As *Arma Christi* são mencionadas no seguinte versículo: “então aparecerá no céu o sinal do Filho do homem; e todas as tribos da terra se lamentarão, e verão o Filho do homem, vindo sobre as nuvens do céu, com poder e grande glória” (Mateus 24:30). Também é possível identificar nas duas fontes figuras angelicais que tocam as trombetas, despertando os homens e as mulheres para o Julgamento.

No afresco de Di Cione observamos que um anjo leva dois pergaminhos, um com os nomes dos condenados e outro com os nomes dos eleitos (Apocalipse 20:12). Já na pintura de Michelangelo, dois anjos carregam livros, um aberto e voltado para os condenados, e outro aberto em direção aos escolhidos. Um detalhe importante dessa cena é que um dos volumes é maior em tamanho e em espessura, e está voltado para os condenados ao Inferno, sinal que o número de pessoas pecadoras é maior. Essa representação pode ser interpretada a partir de dois ângulos; em primeiro lugar, o número de cristãos danados é maior, pois é difícil ser um bom cristão, alcançar a virtude divina e a remissão de todos os pecados.

Em segundo lugar, a carne humana é mais tendenciosa aos pecados do que à busca pela salvação. Pois, desde Adão e Eva todos os homens, e principalmente as mulheres, carregam o peso do Pecado Original. Para mais, no texto apócrifo, há um versículo sobre o Diabo: “sejam sóbrios e fiquem de prontidão! Pois o diabo, que é inimigo de vocês, os rodeia como um leão que ruge, procurando a quem devorar” (1 Pedro 05:08). Isso reforça que o Adversário de Deus busca o tempo todo corromper a Humanidade, condenando os cristãos, para que no dia do Julgamento sejam lançados ao fogo do Inferno. Pois, o demônio, que caiu pelo pecado do orgulho, caminha entre a humanidade com suas legiões, seduzindo, provocando e incitando os cristãos ao sacrilégio, à profanação, à blasfêmia, à heresia. Além disso, no texto apócrifo está escrito: “[...] todos vocês revistam-se de humildade no relacionamento mútuo, porque Deus resiste aos soberbos, mas dá a graça aos humildes. Abaixem-se diante da poderosa mão de Deus, a fim de que no momento certo ele os levante” (1 Pedro 05:05,06). Desse modo, é necessário que os homens e as mulheres resistam ao Mal, pois quem vive sem orgulho garante a salvação no dia do Julgamento.

Na literatura de Dante em *A Divina Comédia*, o Inferno e os demônios ficam abaixo do solo em direção ao centro da Terra, onde está Lúcifer, e em cada círculo infernal os pecadores

são punidos. Por isso, o Inferno e os diabos nas duas fontes se localizam na base da pintura, mais próximos do olhar do espectador. Isso reforça a ideia de que o Orco está mais iminente aos homens e as mulheres do que o Paraíso, por exemplo, no mural de Di Cione, um pequeno diabo vermelho está mais perto das pessoas que observam o afresco, do que a figura de Jesus. A mesma forma composicional é vista na pintura de Michelangelo, pois na base do mural, na direita do observador, há pequena porção das trevas onde os condenados passarão à eternidade. De modo que, a proximidade do mundo inferior para os que observam o arranjo iconográfico tem a função pedagógica de mostrar aos devotos o destino dos que são seduzidos e corrompidos pelas figuras diabólicas. É também mais uma maneira de reforçar a dificuldade de se chegar aos céus e estar na companhia de Jesus e dos bem-aventurados.

Afastando um pouco o olhar dos afrescos e tomando o contexto histórico envolvido no período de decoração dos espaços, frisamos que transcorreram alguns eventos, como: o Grande Cisma, que divide a Igreja entre 1378 e 1417; a Guerra dos Cem Anos, em 1337 até 1453, entre França e Inglaterra; as fomes e as penúrias, em função de desequilíbrios climáticos e desgaste do solo, que afetaram diretamente a produção de alimentos; a volta da Peste Bubônica, principalmente a partir de 1348; a Reforma Protestante e a Contrarreforma da Igreja, durante o século XVI.

Tais eventos das últimas décadas da Idade Média já foram discutidos por muitos pesquisadores, e segundo o historiador holandês Johan Huizinga o século XIV<sup>6</sup> é “Outono da Idade Média”, um momento de grandes crises por todo o continente europeu. Todavia, não queremos entrar nesse debate sobre as transformações do século XIV, pois não é nosso foco agora. Mas sim, entender se a Peste Bubônica, que retorna à Europa depois de surtos da doença

---

<sup>6</sup> Durante o século XIV a Europa ocidental sofreu com ondas de epidemia de Peste Negra, endêmica no Oriente. Essa doença chega na Europa a partir da Península Itálica, pelo porto de Gênova (WOLFF, 1988, p. 15). A primeira onda da Peste aconteceu em 1348 e os resultados disso foram sentidos demograficamente, algumas aldeias desapareceram. Isso afetou a mão de obra, diminuída pela morte ou pela fuga, com a intenção de não serem infectados. Os que sobreviveram e não deixaram seu lugar puderam negociar melhores condições e preços, o historiador Philippe Wolff cita que alguns homens que sobraram enriqueceram com os bens recebidos por heranças e sucessões, “esquecendo os acontecimentos passados como se não tivessem acontecido, entregaram-se a uma vida mais escandalosa [...]” (WOLFF, 1988, p. 26). Além da Peste Negra, guerras, fomes e penúria estavam espalhadas pela Europa ao longo do século XIV. No entanto, além do flagelo e medo da morte, as fontes mostram que nem tudo foi caos e desespero, algumas regiões não foram afetadas, pois os estragos e as perdas seriam localizados. Por exemplo, “Florença é uma capital econômica e monetária da Europa” (WOLFF, 1988, p. 180), mas quando é atingida pela primeira onda de Peste Negra já se encontra em declínio. Durante o século XIV, algumas famílias italianas conquistam influência e poder, como a família Médici, que como outras famílias com prestígio e que acumulam fortunas consideráveis, se tornam mecenas de vários artistas, proporcionando um reflorescimento da arte – pintura e escultura, e da literatura. Outro autor que aborda esse período é o historiador Jérôme Baschet que escreve, “se considerarmos globalmente os séculos XIV e XV, e, apesar das baixas brutais provocadas pelas sucessivas passagens da peste, a população das cidades ocidentais aumenta” (BASCHET, 2006, p. 258). As atividades comerciais ganham amplitude e se fortalecem, assim com a atividade dos banqueiros é reforçada e adquire destaque.



entre o século VI e o século VIII, influenciou na forma de representação iconográfica e iconológica do Diabo nas duas fontes analisadas. Pois, segundo o professor e historiador Mário Jorge da Motta Bastos:

[...] a peste irrompeu na Europa em meados do século XIV. Inaugurava-se, com a segunda pandemia histórica – a da Grande Mortandade – um novo ciclo epidêmico que só iria arrefecer a partir de fins dos Quinhentos, quando sobretudo o tifo, a varíola e a sífilis passam a disputar com a peste a primazia na destruição de vidas humanas (BASTOS, 2009, p. 28).

O número estimado de mortos varia muito, entre 2/3 até 1/8 da população. E no momento em que a peste manifestava os primeiros indícios, a morte, geralmente, ocorria em poucos dias ou em até 24 horas. Seu sintoma principal era os bubões, que apareciam na virilha ou nas axilas, e seu vetor de transmissão era a pulga, que vivia nos ratos.<sup>7</sup> Sobre essa doença é importante destacar, que, “[...] a Peste Negra de 1348 associou duas formas de epidemia: a peste bubônica e a peste pulmonar. Esta última é contagiosa de homem para homem, sua incubação dura pouco, a evolução do mal é rápida” (WOLFF, 1988, p. 19). A inalação do ar contaminado, pela peste pulmonar, podia levar o infectado ao óbito em um dia.

Os contemporâneos tinham noção do caráter contagioso dela, logo o isolamento ou fuga eram o melhor remédio. Espalhando-se por cidades e por aldeias, a disseminação foi geral, e até locais mais isolados foram infectados. “Na Itália, em 1348, quando a epidemia se espalha a partir dos portos – Gênova, Veneza e Pisa –, Florença é a única cidade do interior que tenta proteger-se contra o ataque que se aproxima” (DELUMEAU, 1989, p. 170). Mas, segundo o que escreve o historiador francês Jérôme Baschet, muitas cidades italianas sofreram com a epidemia, todavia, “[...] passado o momento de pânico, as autoridades têm o cuidado de fazer prevalecer a continuidade, e o esforço de reorganização logo mobiliza um otimismo reencontrado” (BASCHET, 2006, p. 248).

Quando a primeira onda da peste atingiu a *Península Itálica*, em 1348, Di Cione estava trabalhando na capela da família Strozzi, desde 1340. Não encontramos registros sobre alguma pausa durante as epidemias, mas que “[...] em Santa Maria Novella de Florença, 72 em 150” (WOLFF, 1988, p. 22) são dizimados pela peste, assim, os dominicanos, responsáveis pela basílica, além do clero em geral, também sofreram com a doença e não estavam imunes à cólera

<sup>7</sup> Em artigo recente, publicado no periódico científico Proceedings of the National Academy of Science, intitulado, “*Human ectoparasites and the spread of plague in Europe during the Second Pandemic*”, os cientistas que assinam o texto pontuam que, embora seja comum assumir que os ratos e as pulgas espalharam a peste pela Europa, há pouco apoio histórico e arqueológico. Segundo o estudo, os piolhos e as pulgas humanas, podem ser os mais prováveis transmissores da Peste Bubônica. Assim, a alta mortalidade e velocidade de disseminação por todo continente estão associadas aos vetores ectoparasito humano. Disponível em: <http://www.pnas.org/content/early/2018/01/09/1715640115>. 2018. Acesso em: 29 jan. 2018.

de Deus, como ela ficou conhecida. Logo, é possível que a decoração da capela tenha sido afetada ou paralisada, mas seu trabalho foi concluído pelo artista e seu irmão, em 1363. Ademais, a construção e decoração da capela, “[...] englobou várias gerações de banqueiros Strozzi, políticos e comerciantes de lã que se mostraram afortunados em acumular grandes riquezas, mas [que] também sofreram na primeira peste em 1340”<sup>8</sup> (ARTHUR, 2012, p. 50).

Acredita-se que a origem da peste foi o planalto central da Ásia, uma área onde ela era endêmica, se espalhando por rotas terrestres e marítimas até chegar aos portos europeus. Segundo Bastos, o porto de Gênova foi o principal pólo difusor dessa doença na *Península Itálica*. O primeiro surto aconteceu em 1348, “[...] atacando de novo, de modo generalizado, em 1360-61, 1374-75, 1400, 1412, até que os ataques se tornem mais localizados em menos mortíferos” (BASCHET, 2006, p. 248), a última ocorrência no solo da Europa Ocidental aconteceu em 1720.

Segundo o historiador francês Jean Delumeau, os contemporâneos buscaram por culpados, pois seria tranquilizador saber de quem é a culpa. Dessa forma, ele pontua três explicações dadas à época:

[...] uma pelos eruditos, a outra pela multidão anônima, a terceira ao mesmo tempo pela multidão e pela Igreja. A primeira atribuía a epidemia a uma corrupção do ar, ela própria provocada por fenômenos celestes [...]. A segunda era uma acusação: semeadores de contágio espalhavam voluntariamente a doença; era preciso procurá-los e puni-los. A terceira assegurava que Deus, irritado com os pecados de uma população inteira, decidira vingar-se; portanto, convinha apaziguá-lo fazendo penitência (DELUMEAU, 1989, p. 201).

Dessa maneira, muitos buscavam por culpados para tal sofrimento e desgraça, visto que a epidemia era interpretada como uma punição divina para todos. De modo que “[...] era preciso procurar por bodes expiatórios que seriam acusados inconscientemente dos pecados da coletividade” (DELUMEAU, 1989, p. 204). Os primeiros acusados foram os estrangeiros, os viajantes e as pessoas estranhas à comunidade. Os judeus também receberam acusações de espalhar a peste, “[...] em toda a Catalunha, os judeus, considerados semeadores de peste, foram massacrados aos gritos de *Muyren los traydors*” (WOLFF, 1988, p. 25, grifo do autor). No entanto, a questão não se resumia somente a achar os culpados, essa não era a única solução. De tal maneira que, “[...] sendo uma cidade inteira considerada culpada, sentia-se a necessidade de implorações coletivas e de penitências públicas cuja unanimidade e o aspecto, se ousar dizer, quantitativo, poderiam talvez impressionar o Altíssimo” (DELUMEAU, 1989, p. 214).

---

<sup>8</sup> Livre tradução.

Para a Igreja, a peste não era o fim, o Juízo Final, mas sim era interpretada como “[...] punições divinas: flechas aceradas enviadas do Céu sobre uma humanidade pecadora” (DELUMEAU, 1989, p. 235). O historiador Philippe Wolff também pontua que “[...] a cólera divina em geral é a explicação última que se dá da epidemia” (WOLFF, 1988, p. 27). Assim, percebemos durante a pesquisa que as ondas de Peste Bubônica que atacaram as pessoas não foram associadas a Lúcifer e as suas legiões. O que explicou as epidemias de peste e os eventos ao longo do século XIV e do século XVI foi o pecado cometido pelos homens e pelas mulheres.

Desse modo, a Peste não foi associada à figura do Mal, mas aos pecados, e “[...] mais ainda que o juízo final e o inferno, a morte é o grande tema da iconografia da Idade Média a findar” (DELUMEAU, 1989, p. 62). Talvez a principal consequência artística associada a Peste foi “[...] o tema da Dança Macabra, em que homens e mulheres de todas as condições são arrastados numa ronda infernal por esqueletos careteiros” (WOLFF, 1988, p. 28), a partir da epidemia de 1348. E “[...] no XV, se multiplicam as danças macabras, primeiramente dança dos mortos, depois danças da Morte” (DELUMEAU, 1989, p. 62). Dessa maneira, percebemos que o Diabo e as suas legiões, não são culpados pela disseminação da Peste, e sua representação formal parece não ter sofrido alterações em virtude dela. O que perturba e condena os cristãos é o pecado, e este sim é infringido e provocado pelas figuras demoníacas.

Para mais, durante e logo após as ondas de epidemia, algumas pessoas procuravam amparo nas figuras da Igreja, para não pecar novamente, ou buscavam nela a remissão dos pecados. Assim, “[...] os santos não protegiam apenas contra a doença e a morte, davam também garantias para o além. Venerar as relíquias deles, e com maior razão as de Jesus e da virgem, davam direito a indulgências” (DELUMEAU, 1989, p. 65). E as indulgências, muito usadas no findar da Idade Média, são, posteriormente, criticadas pela Reforma Protestante. Mas o acolhimento pela Igreja e pelos santos passa a ser insuficiente e, ao longo do século XV e início do século XVI, muitos fiéis não se sentem amparados e protegidos por estes.

Além disso, nesse período o desenvolvimento das cidades ganha um novo impulso, juntamente com a expansão do comércio, a ascensão do individualismo e do espírito laico, “[...] a geral confusão dos espíritos num clima de insegurança, em suma os defeitos da Igreja engendraram, no final da Idade Média, uma espécie de anarquismo cristão” (DELUMEAU, 1989, p. 70). Para mais, “[...] em face ao enfraquecimento da Igreja, e numa época em que papas se comportavam muitas vezes como príncipes” (DELUMEAU, 1989, p. 74), o baixo clero, em algumas regiões da Europa viveu de forma miserável, principalmente no fim do século XV. Desse modo, da própria Igreja, nesse período, não vinham bons exemplos, ao mesmo tempo em que desde o Grande Cisma ela vinha perdendo seu poder e influência.

Nesse contexto, a Bíblia se tornou um recurso de fé, e diminuiu ainda mais a necessidade de se ouvir um padre, pois, além de ela estar impressa e traduzida em língua vulgar, era mais acessível. De modo que, através dela se ficava mais próximo de Deus. Portanto, com “[...] o padre menos necessário, permitia-se uma meditação pessoal. Quando esse livro era a Bíblia, cada um podia ouvir Deus falar-lhe e se afoitava a interpretar à sua maneira a mensagem divina” (DELUMEAU, 1989, p. 78). Martinho Lutero surge nesse contexto, em que o fiel se volta diretamente para Deus na intenção de se confessar e de se redimir dos pecados. E em um momento que o poder do alto Clero era material, e pouco espiritual. Isso tem reflexo na obra de Michelangelo, que entre a pintura do teto e o altar da capela, viveu a Reforma Protestante. A Contrarreforma da Igreja aconteceu paralelamente ao período em que o artista volta para pintar *Juízo Final*, no altar da Capela Sistina.

Isso influenciou essa composição escatológica e, segundo o historiador da arte Horst W. Janson, há uma mudança de atitude do artista:

Quando Michelangelo voltou à Capela Sistina cerca de vinte anos mais tarde, o mundo ocidental estava tomado pela crise espiritual e política da Reforma. Ficamos imediatamente chocados ao constatar a mudança de atitude, tão logo passamos da vitalidade radiante dos afrescos do teto para a visão sombria de *O Juízo Final*. A humanidade, igualmente abençoada e condenada, amontoa-se em grupos compactos, implorando por misericórdia perante um Deus irado. Sentado em uma nuvem abaixo do Senhor está o Apóstolo Bartolomeu, que segura uma pele humana para representar o seu martírio (ele fora esfolado). No entanto, o rosto dessa pele não é o rosto do santo; trata-se do rosto de Michelangelo. Nesse auto-retrato terrivelmente sarcástico o artista deixou sua confissão pessoal de culpa e indignidade (JANSON, 1996, p. 215).

Dessa maneira, é possível traçar uma diagonal sobre a composição de Michelangelo. Tendo como ponto inicial um grupo de anjos, no topo do afresco, que carregam a cruz e a coroa de espinhos, objetos do martírio do filho de Deus. O traço passa pelo corpo jovem de Jesus que julga as almas que se levantam de seus túmulos, e segue em direção à figura de São Bartolomeu. O santo segura em uma das mãos uma faca, instrumento de seu sofrimento, e na outra, uma pele inteira, onde o rosto representado é um autorretrato de Michelangelo, uma vez que, ao aproximar a imagem notamos que há uma cicatriz no nariz, o mesmo sinal que o artista adquiriu durante a vida, depois de se envolver em uma luta.

A linha continua passando em seguida por um homem que se percebe condenado ao sofrimento eterno, pois é carregado por dois demônios. Por fim, o traço chega ao Inferno, lugar de eterna dor, caos, desespero e sofrimento (Imagem 03). O homem condenado fica entre o autorretrato do artista e as trevas, logo, acreditamos ser uma representação dos sentimentos de Michelangelo, que pinta esse mural no fim de sua vida.

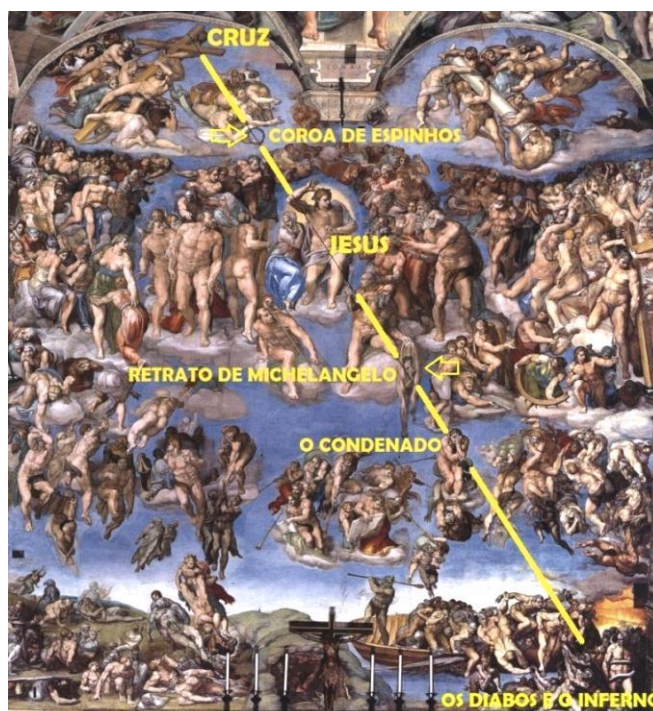


Imagem 03: BUONARROTI, Michelangelo. Marcações da autora no afresco *Juízo Final*, 1535 – 1541. Afresco, Palácio Apostólico, Capela Sistina.

O Condenado aparenta estar em desespero e sem esperança, da mesma forma que esses sentimentos parecem fazer parte das últimas décadas da vida de Michelangelo. Pois, ao longo de sua carreira foi reconhecido pela sua glória e genialidade, mas também pela cólera e frustração. Dessa maneira, essa linha diagonal termina no canto inferior do afresco onde se encontra a figura de Mínos, que julga e condena as almas carregadas no barco de Caronte. Assim, “[...] as almas se colocam diante dele e confessam seus pecados. Chicoteando o rabo várias vezes em volta do corpo, ele indica o círculo para o qual as almas devem cair” (REINOLDS, 2011, p. 192). Michelangelo pintou a cauda do demônio Mínos dando duas voltas ao redor de seu torso. Tal composição, posta em perspectiva com *A Divina Comédia*, a qual o artista conhecia muito bem (NÉRET, 2006, p. 72), concluímos que representa o seu julgamento e a sua condenação. Ele se via como um pecador que depois do Julgamento seria lançado ao segundo círculo do Inferno, onde ficam os que cometeram o pecado da luxúria e os pecados da carne, isso segundo a cosmovisão do pós-morte de Dante e de sua obra.

Além disso, segundo Delumeau, aconteceu um revigoreamento das obsessões escatológicas, e no momento que o artista retornou a Roma, existiam muitas previsões sobre o fim dos tempos, e “[...] o nascimento da Reforma Protestante será mal compreendida se não situarmos na atmosfera de fim do mundo que reinava então na Europa” (DELUMEAU, 1989, p. 329). Assim, tanto a Reforma Protestante como a Contrarreforma foram consequências das



inquietações da consciência cristã, da falta de fé nos representantes de Deus, da preocupação com os pecados e da eminência do fim do Mundo.

Já no afresco pintado por Di Cione há uma rigidez na composição e nas formas, no entanto, o que pode ser salientado é a sua habilidade em pintar as indumentárias do período. Por elas é possível distinguir algumas personagens como papas, cardeais, reis, franciscanos, dominicanos. Essa competência é notável, por exemplo, na representação das mulheres, pois é possível reconhecer algo da moda feminina do século XIV, na qual “[...] as mulheres usam cabelos longos com tranças ornadas de pérolas e flores, vestidos decotados que se alargam abaixo da cintura e fluem até o chão, prolongados pela cauda” (CALANCA, 2008, p. 35). Mas o que deve ser frisado nesse mural é a figura do Diabo de pele vermelha que se encontra no canto inferior direito do afresco.

Depois de ouvir o som das trombetas, tocadas pelos anjos, um homem desperta de seu túmulo e pela sua roupa é possível reconhecê-lo como um comerciante ou mercador florentino (ARTHUR, 2012, p. 52). Com uma corda presa no pescoço ele é puxado por um demônio de pele vermelha, magro e de pequena estatura (Imagem 04). Essa figura tem a parte superior do corpo pouco nítida, em virtude da ação do tempo sobre o afresco. Seus membros inferiores e superiores são franzinos, não apresenta sexo definido e o torso é semelhante ao humano. Entretanto, mesmo que visualmente o seu físico seja franzino, ele aparenta ter a força necessária para puxar o homem de seu túmulo. O demônio também possui um par de asas vermelhas semelhantes ao formato das asas de um morcego e, apesar do desgaste do afresco, ele parece ter um par de chifres pontiagudos de cor vermelha no topo da cabeça.



Imagem 04: CIONE, Nardo di. Detalhe do afresco *O Último Julgamento*, 1340 - 1363. Afresco, Capela de Strozzi de Mantova, Basílica Santa Maria Novella, Florença.

O comerciante representado por Di Cione era uma figura ambígua, importante para a sociedade medieval, porém mal visto pelo clero e pelos laicos. Segundo o historiador russo Aron Gurevic, o clero fazia questão de destacar que “[...] ‘o ofício do mercador não é grato de Deus’, até porque, segundo os padres da Igreja, é difícil que nas relações de compra e venda, não se insinue o pecado” (GUREVIC, 1989, p. 167). Essa foi a posição da Igreja até o século XIII, e a *posteriori* ela se torna mais amena, principalmente depois que as ordens mendicantes começaram a atuar nas cidades e a profissão do comerciante se tornou mais presente, contudo, isso não impediu a manutenção de alguns preconceitos. Além disso, a pregação de algumas ordens condenava a riqueza e o lucro que era um dos pecados mais graves praticados pelos cristãos. Pois, a Igreja visava salvar os cristãos do pecado, “[...] protegê-los do mal e mantê-los no correto caminho que leva à salvação” (BASCHET, 2006, p. 376). Para mais, havia na Idade Média um desejo de seguir e praticar uma vida espiritual intensa, homens e mulheres estavam o tempo todo “[...] à procura de milagres e dispostos a vê-los em qualquer fenômeno extraordinário” (VAUCHEZ, 1995, p. 161), e simultaneamente, os demônios provocavam essas pessoas para que cometessem algum tipo de pecado.

O comerciante pintado por Di Cione foi condenado por Jesus, e é puxado ao Inferno por esse pequeno demônio. Isto posto, o recurso figurativo passa uma mensagem que visava à manutenção das ideologias políticas e religiosas do período. Pois, segundo o historiador Baschet, “[...] a condenação da avareza torna-se cada vez mais um ataque contra a usura, pecado profissional dos mercadores e dos banqueiros. Ela é fundamentalmente uma manifestação de amor excessivo aos bens materiais” (BASCHET, 2006, p. 380). A Igreja se opõe ao apego aos bens materiais, e a partir do século XIII as ordens mendicantes também se uniram a esse discurso. Ao mesmo tempo em que as cidades e o comércio se desenvolviam ambos intensificam o discurso sobre o pecado, pois, “[...] ele confere uma atenção crescente ao universo dos laicos, não para reconhecer positivamente os valores específicos, mas para denunciar mais eficazmente seus defeitos e para ordená-los conforme os valores da Igreja” (BASCHET, 2006, p. 380).

Dessa forma, essa representação do Diabo e do comerciante durante o Julgamento pode servir como ferramenta, demonstrando que a Igreja conhece quem é o Diabo e qual é a sua forma física, oferecendo aos laicos a salvação e a remissão dos seus pecados. Outro aspecto que se deve destacar desse afresco é que ele foi patrocinado por um rico banqueiro de Florença, Tomasso Strozzi. Logo, acreditamos que essa decoração pudesse ser uma forma de remissão dos seus pecados e a possibilidade de ficar mais próximo da salvação, diferente do destino do comerciante representado no afresco. Assim, talvez Tomasso tentasse através da arte alcançar



a virtude e no dia do Julgamento ser salvo pelos exércitos celestes, pois apesar de pecador buscou pela remissão dos seus pecados. Porque, “[...] o medo da danação que a contemplação do inferno deve suscitar jamais é um fim em si. Ele se inscreve sempre em uma tensão com o pensamento da salvação e a procura de meios que permitam chegar a ela” (BASCHET, 2006, p. 399).

Enquanto a Europa se organiza politicamente, a Igreja também se mobiliza contra o inimigo, que ganha poder de seu trono no submundo. A intensificação das características negativas e maléficas dos demônios se percebe a partir do século XIV, segundo Robert Muchembled. Então, a iconografia do diabo pintado por Di Cione pode estar inserida no tempo e indiretamente servir, “como uma arma para reformar em profundidade a sociedade cristã, a ameaça do inferno e do diabo serve como um instrumento de controle social e vigilância das consciências, encorajando a correção do comportamento individual” (MUCHEMBLED, 2002, p. 37).<sup>9</sup> Logo, o comércio era condenado pelo lucro e a profissão de comerciante era classificada como desonesta e pecaminosa (Ezequiel 18:08). Além do mais, Nardo Di Cione foi influenciado pela obra literária de Dante, uma vez que o poeta frequentou no período entre 1291 e 1295 a escola dominicana na basílica, que era aberta aos leigos (BRITO, 2015, p. 31). Pois nessa época “não havia universidades em Florença” (REYNOLDS, 2011, p. 29), logo, muito do que Dante aprendeu na escola dominicana tem reflexo na *Commedia*.

Portanto, o que há em ambos os artistas é a influência d’A *Divina Comédia*, do início do século XIV. Dante e sua obra estão presentes na pintura *O Último Julgamento* de Di Cione, pois quando ele pinta o pequeno demônio com asas de morcego, essa mesma característica foi descrita na caminhada de Dante pelos círculos infernais. O mural intitulado *Inferno*, que decora a Capela, também de autoria de Di Cione e seu irmão, se destaca como uma das primeiras representações visuais da história escrita por Dante. No mural de Michelangelo, é ainda mais explícita a referência ao trabalho do poeta florentino, principalmente em dois demônios representados no canto inferior direito do afresco, a seguir esses aspectos serão ampliados ao leitor.

### ***A Divina Comédia e o Julgamento dos demônios de Michelangelo***

No momento que Di Cione pinta o altar da capela, o poema épico de Dante começa a ser mais difundido na cultura popular, e depois que Giovanni Boccaccio (1313 – 1375) leu a *Commedia*, acrescentou um adjetivo ao título. Assim, desde a edição veneziana de 1555, o

---

<sup>9</sup> Livre Tradução

poema de Dante sobre sua caminhada pelo *Inferno*, *Purgatório* e *Paraíso* passou a se chamar *A Divina Comédia*. E, no mural de Michelangelo, alguns aspectos da obra do poeta florentino podem ser identificados, isso porque ele sabia os seus versos de cor (NÉRET, 2006, p. 72).

Na caminhada de Dante pelo Inferno, acompanhado de Virgílio, eles passam pelos nove círculos infernais, e em cada um as almas condenadas sofrem algum tipo de castigo pelos pecados que cometeram em vida. Nos primeiros passos de sua jornada pelo mundo infernal eles se encontram com dois diabos, Caronte (Imagem 05), o barqueiro do Inferno, e Minos (Imagem 06), o juiz do Inferno. Ambos estão presentes no mural, pois Michelangelo pinta Caronte com características físicas semelhantes às narradas na *Commedia* de Dante, como, por exemplo, o aspecto velho e colérico, que com um remo ameaça bater nos condenados que se amontoam em seu barco. Seu físico é forte, os olhos estão arregalados, diferente da cena narrada por Dante, na qual ele aparece com os olhos em brasa.



Imagem 05 e Imagem 06: BUONARROTI, Michelangelo. Detalhes do afresco *Juízo Final*, 1535 – 1541. Afresco, Palácio Apostólico, Capela Sistina.

Outro aspecto sobre Caronte é a sua pele em tom de verde escuro. Sobre isso, o historiador estadunidense Jeffrey Russel diz que, “às vezes, é verde, devido à sua associação com a caça. A imagem do diabo como um caçador que procura almas era uma metáfora popular entre enciclopedistas medievais, e o verde é a cor tradicional da roupa do caçador” (RUSSEL, 1984, p. 75).<sup>10</sup> Michelangelo também pinta no canto inferior direito, Minos, com quem Dante conversa no segundo círculo. No afresco ele é representado com um corpo forte e volumoso, uma serpente de cor verde se enrola em suas pernas e morde seus genitais, ao mesmo tempo em que a cauda do demônio envolve seu torso, dando duas voltas. Ao seu redor e da fenda do solo

<sup>10</sup> Livre Tradução

saem vários demônios com características humanas e animais, principalmente as orelhas e os traços do rosto, reforçando a bestialidade dessas figuras malignas. Alguns se esforçam para puxar os condenados para o Inferno, a fim de que sejam julgados por Minos e condenadas a algum sofrimento eterno. Da mesma forma que Dante narra no Canto V, entre o quarto e o décimo segundo verso:

Minos lá era horrível que rangia:  
a examinar as culpas logo à entrada;  
conforme julga e manda, a cauda o estria  
Digo que a alma à desventura nada,  
Ante ele surge e toda se confessa;  
sabedor dos pecados a degrada  
e a um lugar no inferno a arremessa;  
tantas voltas da cauda em si gravitam  
quantos graus mais baixo a endereça.  
(Inf., Canto V, v. 4 – 12, p. 63)

Assim, no segundo círculo Minos julga e atribui o sofrimento que cada condenado merece. E ainda sobre esse diabo é importante destacar que, a fisionomia de seu rosto parece ser fruto de uma desavença entre Michelangelo e Biagio da Cesena, mestre de cerimônia da igreja. A hipótese é que Biagio “[...] declarou publicamente ‘que era coisa muito desonesta num lugar tão respeitável ter pintado tantos nus a mostrarem sem pudor as partes pudentas, que não era obra para uma capela papal mas para termas ou lugar mal afamado’ ” (NÉRET, 1998, p. 77). Logo, o artista se vingou representando seu rosto no juiz do Inferno, ao mesmo tempo em que aparece cercado por outros demônios menores.

Outro aspecto que deve ser mencionado sobre os diabos representados no mural de Michelangelo é que eles são fortes e com uma musculatura definida, não possuem asas ou cauda, e o que os diferencia dos demais corpos da composição são as orelhas pontiagudas, o par de chifres e os pés com dedos semelhantes aos das aves, cilíndricos e com garras afiadas. Para mais, deve ser destacado que as figuras celestes e demoníacas estão praticamente despidas de seus atributos tradicionais como: par de asas, auréolas ou cauda. Os anjos e os demônios possuem um corpo semelhante aos das pessoas, por exemplo, os anjos não possuem asas brancas, como os representados no mural de Di Cione.

Os diabos possuem uma aparência feia, mas não possuem pelos, cauda, cascos ou asas semelhantes às de um morcego. Há uma proximidade física entre todos os corpos, o que pode ser respondido a partir de uma abordagem sociológica, proposta pelo historiador francês Pierre Francastel, que indica uma nova forma de ver o mundo durante o Renascimento. E isso se reflete na teologia, no teatro e também nas representações artísticas dos mundos celestiais e infernais,

assim, “[...] é na presença simultânea em nós das forças do Bem e do Mal, na presença do Outro, do Adversário em cada um de nós, [...]. [que] O conflito passa do quadro exterior da sociedade humana ao da consciência” (FRANCASTEL, 1982, p. 370). O homem e a mulher nesse momento carregam em si os conflitos, os pecados, as tentações. À vista disso, tanto os anjos e santos, como os demônios, são humanizados no afresco da Capela Sistina. Logo:

O fato fundamental que explica a renovação do diabolismo no início dos tempos modernos resulta do fato de que o homem deixa de se considerar relativamente ao conjunto imutável da criação eternamente renovada através de cada época não nos indivíduos, mas através dos grupos sociais representativos dos estados do destino humano. Daí em diante cada indivíduo se considera como um microcosmo e é no mais profundo de cada consciência individual que se desenrola o drama do destino, que se situa o conflito das forças do Bem e do Mal. Cada homem deixa assim de ser considerado como a completa encarnação de um aspecto do drama coletivo da humanidade. O conflito das forças é interior, o homem luta contra si mesmo e o demônio está dentro dele (FRANCASTEL, 1982, p. 370).

Ainda segundo o historiador Gilles Néret, “[...] aos olhos de Miguel Ângelo, no dia da ‘ressurreição da carne’, a beleza dos corpos nus era sinal de glória dos eleitos” (NÉRET, 2006, p. 69), por isso há uma exaltação dos corpos em toda a composição. Entretanto, na base do mural dos condenados e dos demônios, ambos se misturam e se sufocam, produzindo um mal-estar ao observador, mostrando o caos e uma movimentação selvagem. Em contraposição as figuras que cercam Jesus, a corte celestial, que estão revestidas de glória e santidade.

## Conclusão

Por fim, se buscou mostrar ao longo do texto que a Peste Bubônica não influenciou Nardo Di Cione e Michelangelo, e as suas obras escatológicas. A Peste foi vista como consequência dos pecados, não um mal espalhado pelas criaturas demoníacas. O que há nos afrescos analisados é a influência da obra literária de Dante, *A Divina Comédia*. No caso de Di Cione mesmo a decoração da capela acontecendo ao mesmo momento que as primeiras ondas de peste na *Península Itálica*, tanto o artista quanto os patrocinadores não foram afetados, ou isso não teve reflexo na obra. A decoração seguiu as leituras do Evangelho, os conselhos dos dois dominicanos, Pietro di Ulbertino Strozzi e Jacopo Passavanti, e também os escritos de São Tomás de Aquino. De modo que, Tomasso convida Di Cione para representar o Céu e o Inferno, na intenção de se redimir dos seus pecados, pois ele era um rico banqueiro florentino, e seu principal pecado era a usura. Na expectativa de gozar da vida eterna entre os eleitos, ele oferece à Casa de Deus a representação de um dos mistérios do Novo Testamento, com o triunfo dos bons e a condenação dos pecadores.

No afresco de Michelangelo também não é visível a influência da Peste Bubônica, a escatologia durante o Renascimento está associada ao desgaste da Igreja, a depreciação do alto e baixo Clero, o desenvolvimento do Luteranismo e do Calvinismo, e de uma inquietação da consciência cristã. Os demônios que compõem *Juízo Final* são humanizados, os anjos e a corte celestial também, isso é um reflexo do Renascimento, onde cabe as pessoas alcançar o Paraíso ou o Inferno. Não há mais intermediários entre Deus e a Humanidade, não é preciso ajuda de um anjo, para buscar a remissão dos pecados, com a Bíblia é possível a meditação pessoal e a interpretação da mensagem divina. Assim, os cristãos carregam em si os conflitos da alma, cabendo a cada um buscar sua salvação ou condenação. Logo, não é significativo o papel do Diabo nessa escolha. A representação de Minos e Caronte é influenciada pela *Commedia* de Dante, não pelas ondas de epidemia que atingem a Europa até o início do século XVIII.

Enfim, o método de análise iconográfica e iconologia, aliado a *Nova História Cultural*, foi fundamental para entender a época em que essas duas fontes foram produzidas, e a partir dele é possível ver um conjunto de ações e eventos históricos condensados em uma pintura. Portanto, a partir de um trabalho interdisciplinar foi possível usar uma obra de arte como fonte histórica para entender quais são os costumes de um grupo em um determinado período de tempo e espaço, quais são suas representações e seus discursos.

## Fontes

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Introdução, tradução e notas de Vasco Graça Moura. Edição bilíngue: italiano/português. São Paulo: Editora Landmark, 2005.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. Português. 37ª ed (fevereiro de 2000). São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e PAULUS, 2000.

BUONARROTI, Michelangelo. **Juízo Final**, 1535 – 1541. Afresco, 1700cm x 1330cm, Palácio Apostólico, Capela Sistina, Vaticano.

CIONE, Nardo di. **O Último Julgamento**, 1340 - 1363. Afresco, Capela de Strozzi de Mantova, Basílica Santa Maria Novella, Florença, Itália.

## Referências Bibliográficas

ARTHUR, Kathleen Giles. Descent, Elevation and Ascent: Oppositional Forces in the Strozzi di Mantova Chapel. In: EDWARDS, Mary D.. BAILEY, Elizabeth. **Gravity in Art. Essays on Weight and Weightlrsness in Painting, Sculpture and Photography**. Mcfarland, 2012, p 50-71.

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

- BASTOS, Mário Jorge da Motta. **O poder nos tempos da peste**: Portugal, séculos XIV - XVI. Niterói: EdUFF, 2009.
- BRITTO, Emanuel França de. **O nobre poeta por si mesmo**: Dante e o Convívio. 31 de agosto de 2015. 399 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**: a história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- CALANCA, Daniela. **História Social da Moda**. Tradução Renato Ambrosio. São Paulo; Editora SENAC São Paulo, 2008.
- CHASTEL, André. **A Arte Italiana**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**: uma cidade sitiada. Tradução Maria Lucia Machado. Brasil: Companhia de Bolso, 1989.
- FRANCASTEL, Pierre. **A Realidade Figurativa**: Elementos estruturais de sociologia da arte. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva S.A., 1982.
- GUREVIC, Aron. O Mercador. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **O Homem Medieval**. Lisboa: Editora Presença, 1989, p. 165 - 189.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Literatura e da Arte**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- JANSON, H. W.. **Iniciação a História da Arte**. 2 ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- JANSON, H. W.. **História Geral da Arte**: Renascimento e Barroco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MUCHEMBLED, Robert. **Historia del diablo. Siglos XII – XX**. Tradução Federico Villegas. México: FCE, 2002.
- NÉRET, Gilles. **Michelangelo**: 1475 – 1564. Tradução Fernando Tomás, Köln, Alemanha: Taschen, 2006.
- PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- REYNOLDS, Bárbara. **Dante**: O Poeta, o Pensador, o Político e o Homem. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- RUSSEL, Jeffrey B.. **Lucifer**: el diablo en Edad Media. Barcelona: editorial Laertes, 1984.
- VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média Ocidental – Século VIII e XIII**. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- WOLFF, Philippe. **Outono da Idade Média ou Primavera dos Tempos Modernos?** Tradução Edison Darci Heldt. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



**“Terceiro mundo global”: as várias identidades dos Secos & Molhados (1974)**Thales Reis Alecrim, UNESP - Franca<sup>1</sup>**Resumo**

O presente artigo objetiva compreender as várias identidades sobrepostas, por vezes contraditórias ou confluentes, na canção *Terceiro Mundo* do conjunto Secos & Molhados. A canção é a primeira faixa do lado A do disco Secos & Molhados II (1974). A letra é um fragmento da *Prosa del Observatório* (1972) do escritor Julio Cortázar. A prosa trata, no plano metafórico, da insuficiência da razão para compreendermos o mundo. A canção, no rastro das ideias da prosa, mobilizou referências que se alinhavam a essa perspectiva, mesclando elementos estético-ideológicos de ideias que previam uma união latino-americana, ibérica, terceiro mundista e ligada à contracultura. Dessa forma, diante desse quadro complexo, seguimos um caminho de análise que visa identificar o público consumidor e como essas identidades se configuravam e, dependendo do caso, se uniam ou excluíaam.

**Palavras-chave:** América latina. Terceiro mundo. Canção. Contracultura. Identidade.

**Abstract**

The present article aims to understand the various identities, sometimes contradictory or confluent, in the song *Terceiro Mundo* by the group Secos & Molhados. The song is the first track on side A of the album *Secos & Molhados II* (1974). The lyrics are a fragment of the *Prosa del Observatorio* (1972) by the writer Julio Cortázar. At the metaphorical level, the prose deals with the insufficiency of the rationalist paradigm to understand the world. The song, in the vein of prose ideas, mobilized references that aligned with this perspective, mixing aesthetic-ideological elements of ideas that foresaw a Latin American, Iberian, third worldist, and linked to the counterculture union. Thus, in the face of this complex picture, we follow a path of analysis that aims to identify the consumer public and how these identities were configured and, depending on the case, were united or excluded.

**Keywords:** Latin America. Third World. Song. Counterculture. Identity.

**Introdução**

Durante as décadas de 1960 e 70 se esboçaram matrizes e tendências culturais que tomam lugar de destaque até os dias de hoje. Em nossa análise, a preocupação com identidades cada vez mais segmentadas baseadas em movimentos socioculturais, a descentralização do sujeito e uma profunda descrença na racionalidade são as mais proeminentes dessas tendências (HALL, 2006).

No presente artigo, tratamos, de forma embrionária, assuntos que percorrem nossa pesquisa de mestrado, na qual contamos com auxílio da CAPES. Abordaremos principalmente o que tange ao esboço de identidades fragmentadas articuladas com referências culturais globais e não mais monopolizadas pelo Estado-nação. Com isso em mente, analisamos a canção *Terceiro*

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Franca. Bolsista CAPES.



*Mundo* do conjunto Secos & Molhados cuja letra é um fragmento da *Prosa del Observatório* do argentino Julio Cortázar. Nessa canção encontramos a articulação entre ideais de uma identidade latino-americana (cruzada com a ideia de Terceiro Mundo) e referências estéticas ligadas a ideias globais difundidas pelos meios de comunicação.

O meteórico fenômeno, o Secos & Molhados, foi um conjunto brasileiro que se caracterizou como irreverente e iconoclasta. Nascido no final dos anos 1960 e finalizado em 1974, possuía uma interpretação estética carregada de maquiagem, utilizando máscaras e recursos teatrais em suas apresentações. Impactou as concepções de uma época, e ao mesmo tempo, alinhava-se indelevelmente às demandas do período. A marca da androgênia, a ambivalência e a contradição, mesclavam-se tanto na interpretação quanto na composição musical. O conjunto musicalizou diversos poemas, realizando uma mescla entre texto literário e instrumentalização com marcas de *rock*, *folk* e *blues*. Os principais membros eram João Ricardo (vocal, violão e gaita), Gerson Conrad (vocal e violão) e Ney Matogrosso (vocal), porém diversos outros músicos participaram da trajetória do grupo que sempre contou com ampla instrumentalização, de piano à castanholas. Durante o nosso recorte a banda contou com Tato Fischer no piano, Marcelo Frias na bateria e percussão, Zé Rodrix no piano e na ocarina, Emilio Carrera no piano e no órgão, Sérgio Rosadas na flauta, John Flavin na guitarra e Willy Verdagner no contrabaixo.

O Secos & Molhados alçou voos midiáticos, vendeu mais de 1 milhão de cópias do seu primeiro disco, o homônimo *Secos & Molhados* (1973), suas canções foram amplamente difundidas no rádio, participou abertamente de programas de TV, em suma, foi um sucesso comercial-midiático. Contudo, mesmo inseridos na cultura de massa como um todo, manteve discursos desviantes, contraditórios e ambivalentes.<sup>2</sup>

Fortes marcas da globalização midiática, tal como a contracultura, e ideias provindas dos movimentos socioculturais emergentes desde os anos 1960 – marcadamente a descolonização e os questionamentos sobre a sexualidade – marcaram fortemente a obra do Secos & Molhados. Os membros do conjunto comentam abertamente que se inspiravam em grandes nomes internacionais, como *Beatles*, Bob Dylan, *Crosby, Stills, Nash & Young*. Ao mesmo tempo se valeram de poetas brasileiros, como Vinícius de Moraes, Solano Trindade,

---

2 Para fugir das armadilhas dicotômicas, entendemos o funcionamento da midiaticização assim como o exposto por Jesus Martín-Barbero. Nessa concepção, podemos compreender nosso objeto dentro de suas diversas estratégias de sobrevivência, inscrevendo-o nas matrizes culturais que o fundaram, ao mesmo tempo que o relacionamos com o contexto vivido por seus consumidores. Dessa forma, a cultura de massa não é uma mera alienação abduzora de mentes, mas dentro dela o popular – um espaço de criatividade e ressignificação – sobrevive através de estratégias que se articulam e produzem novas expressões e sentidos (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, e escritores portugueses como Fernando Pessoa, e o pai de João Ricardo, o poeta e crítico teatral João Apolinário. Porém o que mais interessa nesse artigo é o ponto fora da curva, o único latino-americano participante do repertório, o escritor Julio Cortázar.

Julio Cortázar (1914-84) foi um escritor argentino, produziu novelas, romances, prosas poéticas e contos curtos. Em 1951, exilou-se da Argentina por não concordar com o peronismo. Desde a Revolução Cubana (1959) se interessou cada vez mais pela política, pelo socialismo e se engajou na libertação da América Latina. Apesar do seu comprometimento, Cortázar não se limitou aos temas exclusivamente políticos e, em seu trabalho, explorou amplos espectros do gênero humano. Revolucionou os modos de fazer literatura na América Latina, rompeu com a linearidade narrativa e descreveu profundas reflexões psicológicas.

A obra de Cortázar não se alinhava diretamente com o projeto do Secos & Molhados. Primeiro porque o escritor argentino se comprometia diretamente com o socialismo e, em segundo, porque ele negava o imperialismo estadunidense, os meios de comunicação e as formas culturais que se alinhavam ao capitalismo. Posição oposta a do Secos & Molhados, o conjunto não propunha nenhuma revolução, mas sim ambivalências de sentido e conteúdos críticos, tudo isso se valendo dos meios de comunicação de massa e das referências culturais estadunidenses.

Dessa forma, a canção *Tercer Mundo*, primeira faixa do lado A do disco *Secos & Molhados II* (1974), nos inquieta por diversos motivos, porém, elenquemos três: 1) Por que foi interpretada em espanhol? 2) Como isso se alinhou à estética contracultural do conjunto? 3) Por que mobilizou clichês da música ibérica e latino-americana que não faziam parte o repertório midiático do período?

Não pretendemos esgotar o assunto, mas sim desenhar algumas possibilidades de análise que permitam a discussão. Manteremos em vista nossa hipótese de que desde os anos 1960 emergiram identidades fragmentadas, mas com alinhamentos globais, com ideias e sentimentos compartilhados em diversas partes do globo. No caso aqui analisado, com a canção *Tercer Mundo*, trataremos de uma identidade narrada sobre uma suposta união latino-americana, ibérica e terceiro mundista, alicerçada na crítica contemporânea ao racionalismo, difundida através da canção e que manifestava um posicionamento político compartilhado por diversos grupos e atores ao redor do globo.

### **“Su imenso pulso, su planetário giro”:** entre consumo e política

Nosso objeto é marcado por duas perspectivas, a do consumo e a da política (mais especificamente ideias ligadas às esquerdas). Esses eram dois espectros que rondavam os anos 1960 e 70. Apesar de parecerem uma contradição, veremos como essas duas lógicas coexistiam numa intensa dialética, ambas contaminadas uma pela outra.

Giles Deleuze e Felix Guatarri, analisando a França, demonstram o momento em que o capitalismo se deslocou das fábricas para casa, do público para a vida privada (DELEUZE; GUATARRI, 1997). Nesse momento, durante os anos 1950 e 60, quando o capital adentrou na cotidianidade, o consumo intensificou, o capital passou a responder demandas cada vez mais específicas e, conseqüentemente, fundou identidades fragmentadas, que não se ligavam diretamente ao Estado-nação. Por outro lado, essas identidades fragmentadas foram unidas pela cultura de massa, referências culturais internacionais do cinema, da música, da literatura passaram a integrar o cotidiano. Assim, numa dinâmica contraditória entre o específico e o global, as identidades fragmentadas foram reforçadas pelo contato com a cultura de outras partes do mundo. Essa contradição permitiu a circulação de ideias e integrou diferentes locais do globo.

Esse deslocamento não diz respeito somente à França. No Brasil, guardadas as suas especificidades e limitações por se tratar de um país na periferia do capitalismo, durante o regime militar (1964-1985), a modernização autoritária possibilitou esse deslocamento. Foi o momento em que as indústrias culturais se consolidaram e que, de certa forma, alinhou o Brasil no compasso do mercado internacional (ORTIZ, 1988). As mudanças socioculturais advindas desse processo não atingiram toda a população, porém amplas parcelas das classes médias e altas adentraram no estilo de vida da sociedade de consumo que se gestava no país desde o projeto desenvolvimentista dos anos 1950.

Outro ponto importante para a nossa argumentação provém de Claudia Gilman. A historiadora, ao fundamentar que os anos 1960 e 70 são uma “época” – pois durante essas décadas havia uma estrutura de sentimento estável e compartilhada em diferentes localidades do globo – nos dá algumas chaves para a compreensão das tendências culturais do período. Não pretendemos discutir a pertinência do conceito de “época” para classificar o período, mas consideramos valioso o seu trabalho de história intelectual e sua constatação sobre a euforia, por parte dos intelectuais em todos os cantos do planeta, com assuntos públicos, revolução e política (GILMAN, 2003).

Importante frisar que essa mobilização era feita pela esquerda. Segundo a autora a esquerda estava em alta no período e gozava de prestígio intelectual. Então, podemos pensar

que essa é outra forma de integração global e construção identitária, um imperativo das duas décadas seria a mobilização pelo político, pois até mesmo para os intelectuais europeus as esperanças revolucionárias estariam no Terceiro Mundo.

O conceito geopolítico de Terceiro Mundo foi cunhado durante a Guerra Fria para classificar os países subdesenvolvidos. A diáspora africana, os processos de descolonização na África e na Ásia, e as revoluções na China, Cuba e Vietnã despertaram a solidariedade por parte das esquerdas dos países ocidentais. O que gerou uma esperança de que a revolução viria do chamado Terceiro Mundo. Um marco do conceito de Terceiro Mundo foi quando o intelectual argelino Frantz Fanon clamou pela união dos “condenados da terra” em prol da descolonização da África e da Ásia (FANON, 1961).

Então, além de uma união da América Latina frente ao imperialismo estadunidense, também existia uma união do Terceiro Mundo frente aos colonizadores e ao eurocentrismo. Ambas as perspectivas se contaminavam, e tinham um viés de esquerda. Depois das revoluções citadas acima, a utopia revolucionária era palpável.

Dessa forma, tenhamos em mente essas duas perspectivas, uma que afirma que a integração global e a construção identitária se deram através do consumo e da cultura de massa, enquanto outra fundamenta uma estrutura de sentimento global, mobilizada pela euforia em torno da política, das ideias de esquerda e da eminência revolucionária. Ambas as hipóteses referem-se às décadas de 1960 e 70. Essas perspectivas, à primeira vista, parecem mutuamente excludentes, mas somente sob o signo dessa contradição podemos compreender nosso objeto.

Delineados os contornos gerais, observemos mais atentamente o contexto da canção, e das artes de forma geral.

Na América Latina, as exaltações provenientes do logro da Revolução Cubana (1959) e, posteriormente, uma rede de solidariedade frente aos regimes ditatoriais, permitiram reflexões sobre o papel da arte, em especial da literatura e da canção, no fazer revolucionário. Além disso, através de redes de contato e trocas culturais, foi negociada a construção de uma identidade latino-americana. Tal identidade peitava o imperialismo estadunidense e ao mesmo tempo propunha um caminho à esquerda que não se sujeitava à União Soviética (GOMES, 2013). Em uma palavra, na América Latina se encontravam cancionistas e literatos engajados que estabeleceram diálogos transnacionais sobre o papel da arte na luta política, situação que estava em compasso com o todo o Ocidente. E claro, uma solidariedade latino-americana, por conta das ditaduras, exerceu muito peso no teor desses diálogos.

A perspectiva acima segue a linha de Gilman, na qual até mesmo as associações em torno das práticas artísticas, sejam musicais ou literárias, se davam pela política, marcada pelo

viés de esquerda. Enquanto a perspectiva abaixo dialoga mais com a apresentada por Deleuze e Guatarri.

Diversos movimentos artísticos e intelectuais emergiram nos anos 1960, por exemplo o Situacionismo e a Nova Esquerda, que possuíam conexões com todo o Ocidente. A juventude era, ao mesmo tempo, protagonista e público dessas propostas culturais, e elas se revoltam diretamente contra as autoridades. Contudo, o que mais nos interessa aqui é a contracultura, movimento que se difundiu principalmente através dos meios de comunicação, sendo a música um dos principais vetores da mudança comportamental que valorizava questões contrárias ao capitalismo – e mais amplamente contra o racionalismo burocrático e tecnocrático – tais como a contemplação, o contato com natureza, a valorização do amor, novas formas de experiência com drogas e a liberdade sexual. As artes, principalmente a música *pop* internacional, foram fundamentais para a difusão e consolidação desse movimento (KATSIAFICAS, 1987) (ROSNAK, 1969).

Em diferentes lugares do globo, e em diferentes escalas, o ápice de todos esses movimentos foi o ano de 1968. A partir dessas mobilizações, podemos perceber que ocorreu uma mudança na sensibilidade cultural e política, a revolução comportamental e individual passou a imperar sob a militância partidária de esquerda. No Brasil dos anos 1970, aqueles que optaram por tal mudança comportamental foram taxados de “desbundados” e eram malvistas pelos partidários da esquerda política (RISÉRIO, 2005). Para os “desbundados” o caminho da mudança se daria, entre outros fatores, pela liberação sexual e/ou a negação do padrão de vida consumista proposto pelo capitalismo, apoiando-se em pautas individuais e identitárias. As minorias entraram no centro do debate, pulverizando a sociedade em diversos grupos (movimentos negros, LGBTs, feministas, anticolonialistas e etc). Desde de 1968, o indivíduo, seu comportamento e sua identidade estão no centro dos debates culturais e políticos.

No plano social, político e cultural os caminhos que levavam ao racionalismo caíam em descrédito. Esses foram sintomas diretos da queda das narrativas totalizantes e da falência dos grandes relatos explicadores da realidade. Em todos os âmbitos das ciências as ambições de catalogação e classificação da realidade empírica se tornaram insuficientes. Nas palavras de Edgar Morin, “as fronteiras do pensamento se deslocaram” (MORIN, 2010, p. 27). Diante das duas guerras era difícil admitir que existia algum progresso e que a humanidade caminhava para um futuro melhor. E nesse contexto, a sociedade de consumo produzia seu próprio mal-estar, os bens materiais não supriam os bens morais, e as reações juvenis ao redor do globo, dos anos 1960 de 70, vieram em reação a00 esse processo. Para essa juventude as autoridades

encarnavam esse mal-estar, e conseqüentemente eles também atacavam a organização da sociedade, o “sistema”.

O desencantamento do mundo pregado por Max Weber deu lugar ao maravilhoso e ao místico. Os jovens com acesso aos valores da contracultura abriram seus horizontes místicos e descobriram as religiões orientais e os gurus. Nessa mesma vaga, pós-segunda guerra, emergiu na América Latina uma literatura denominada realismo fantástico, em suas páginas as narrativas do cotidiano eram mergulhadas no maravilhoso, com paradoxos temporais e seres lendários. Julio Cortázar era um expressivo escritor desse movimento.

E será dessa desconfiança em relação à razão que trataremos daqui em diante.

Assim, apesar de ser contraditório, podemos perceber que há diálogos e contaminações entre o consumo e a política. E que essas ideias, juntas ou separados, fundaram múltiplas identidades e representações. A contextualização foi necessária para compreendermos o nosso objeto que reside no fogo cruzado entre a esquerda partidária e os “desbundados”, sendo que ambos os lados criticavam os padrões estabelecidas da sociedade ocidental.

### **“En una danza que ninguna izadora danzó”: a contradição entre a prosa e a canção**

Com as chaves de leituras expostas acima, partiremos para a análise da *Prosa del Observatório* e da canção *Tercer Mundo*. Buscaremos compreender as lógicas internas dentro das obras, demonstrar como elas se inserem nas demandas do seu tempo, quais representações elas mobilizam e como fundam uma identidade que ultrapassa as fronteiras nacionais.

Nossa abordagem se apoia nas propostas de Roger Chartier, pois atentaremos para a forma como os objetos da cultura material emulam o real dentro de si, ou seja, como a realidade é apreendida e entendida no conteúdo da obra. Nesse sentido, ao analisarmos as fontes, devemos centrar o recorte na ponte existente entre a produção e recepção, enfocando a relação dialética da obra com o público consumidor (CHARTIER, 2002).

Primeiramente analisemos a *Prosa del Observatório*. Publicada em 1972, Julio Cortázar discorre sobre sua visita às ruínas dos observatórios astronômicos de Jaipur e Delhi e suas impressões sobre um artigo que retratava o ciclo de vida e morte das enguias. De forma geral, a prosa é complexa e em forma de monólogo. É um texto contemplativo e reflexivo, contém diversos elementos, tais como referências à filósofos e cientistas.

O mote principal, que se desenrola no plano metafórico, é uma profunda crítica à racionalidade e à vontade de classificar e explicar todos os componentes do mundo. O autor compara o macro, a busca do mistério do céu que os astrônomos pretendiam, e o micro, simbolizado pelas enguias, que nem sabem que são enguias e nem nomeiam os seus



mecanismos fisiológicos. No macro e no micro apenas observamos os ciclos, a promiscuidade entre passado, presente e futuro, a não linearidade que a ciência e o pensamento cartesiano falham em apreender. Assim, a narrativa trata das maneiras de observar e, principalmente, uma reflexão sobre aquele que observa (CORTAZAR, 1999).

Com a leitura da *Prosa* percebemos que os públicos da contracultura e da esquerda militante não estavam tão separados assim. Cortázar estava diretamente comprometido com o socialismo revolucionário. Porém ele, um intelectual literato, criticou os padrões da sociedade racionalista, tecla que os *hippies* contemplativos já batiam em seus protestos. Aqui entrevemos uma representação que tocou um acorde profundo nos corações de ambos os lados, tanto dos “desbundados” ligados à contracultura quanto dos militantes partidários da esquerda.

O denominado realismo mágico, ou *boom* da literatura latino-americana, deve ser compreendido ao lado de seu público. No final dos anos 1950 e início dos 60 emergiu uma juventude avida por aventuras e inquieta com o fantástico. Alguns comprometidos com as ideias de esquerda e outros imersos na sociedade de consumo. Além do mais, o sucesso editorial não impedia a militância dos literatos. Nesse sentido, o público de Cortázar era heterogêneo e atingia uma ampla gama de interessados, devido a suas narrativas que mesclavam o real com o fantástico, e o seu comprometimento com o socialismo (TUDELA, 2014).

Por esses motivos a *Prosa* deve ter atingido João Ricardo, idealizador da canção. Ele era o principal compositor das canções do Secos & Molhados, e também em consecutivas entrevistas alegava suas preocupações filosóficas (CONRAD, 2013). Muitas de suas concepções artísticas e políticas dialogavam com as de seu pai, João Apolinário.

Poeta, crítico teatral, dramaturgo e jornalista, Apolinário, em 1963, se exilou de Portugal devido à perseguição política pelo Estado Novo. Suas ideias antissalazaristas, que apontavam para um caminho mais à esquerda, ecoaram através de seus poemas, alguns musicalizados pelo Secos & Molhados. Apolinário também se preocupava com os países do dito Terceiro Mundo, e também acreditava que através deles emergiriam novas opções para o mundo e, com pitadas de sebastianismo, Portugal viria liderar essa mudança.

Agora analisemos melhor a canção *Terceiro Mundo*. A historiadora Tânia da Costa Garcia nos fornece o instrumental metodológico para analisar as canções em uma perspectiva híbrida, com características historiográficas e musicológicas. Assim, encaramos a canção como expressões de determinadas representações do recorte em que ela circulou. Seguindo tal perspectiva, devemos atentar para:

[...] acordes, compasso, harmonia, arranjo, andamento, timbres, performance do intérprete e/ou dos músicos. Com relação à análise poética, o mesmo tipo de cuidado deve ser tomado, isto é, não basta ler simplesmente o que está escrito, é preciso estar atento ao tema geral da canção, ao eu poético e seus possíveis interlocutores, quem fala e para quem fala, às figuras de linguagem e à intertextualidade. Posteriormente, deve-se atentar para os diálogos entre música e letra: de forma que um breque, um acorde menor, um andamento mais lento ou mais rápido, a interpretação ou performance, podem interferir no sentido da letra (GARCIA, 2013. p. 208).

Contudo, não basta apenas a análise dos aspectos técnicos da canção, mas também devemos observar os vários aspectos externos que influenciaram na concepção, produção, circulação e recepção da obra. Cabe ao historiador estudar o artista e suas referências, analisar os processos de mediação e negociação do produto artístico e mapear os circuitos em que ele se inseria afim de captar informações sobre o perfil do público receptor.

Na canção ouvimos uma introdução com dedilhados de violão, que se resolve em um tema “pseudo-flamenco” que seguirá por toda canção. Tom menor, melodia sensual três violões e castanholas, insinuam latinidade. E assim chegamos à primeira estrofe e ao refrão:

Ahí no lejos  
Las anguilas laten  
Su imenso pulso  
Su planetário giro  
Todo espera el ingreso  
En una danza  
Que ninguna izadora danzó

Nunca de este lado del mundo  
Tercer mundo global

A impostura vocal de Ney Matogrosso é comparável a dos (das) grandes intérpretes do rádio e das canções ibéricas, como o flamenco e o fado. Quanto à letra, ouvimos que as enguias (metáfora para as existências, entidades individuais e coletivas, tanto no texto de Cortázar quanto na canção) pulsam, em grandes ondas de vida. Em um giro planetário que interliga o mundo todo, existências que se unem e se separam. Ao mesmo tempo que esperam a entrada na dança, na dança da razão, da modernidade que nenhuma Izadora dançou. Isto é, dança que até então, o Terceiro Mundo só havia ensaiado alguns passos.

Entretanto, ao mesmo tempo que o Terceiro Mundo aguardava para entrar na dança da razão e da modernidade, nesse lugar residia a diferença, o lugar mágico e místico, aonde emergiam as mudanças da realidade. Lembremos que no período os intelectuais de esquerda fundamentavam que a eminência revolucionária estava no Terceiro Mundo, ou seja, isso o caracterizava como predecessor do destino global.

Na canção ouvimos uma crítica à razão e à modernidade, e o elogio de um novo modo de ver e experimentar o mundo, sob a perspectiva de uma identidade latino-americana, terceiro mundista e contracultural. Entrevemos aqui uma sensibilidade de época, esta era uma demanda do período, a busca por uma definição, um lugar de fala, uma diferenciação em relação ao outro, e contraditoriamente a afirmação do global. A opção de manter a canção em espanhol denota essa posição.

Na próxima estrofe, “Del hombre sin orillas/ Chapoteador de história/ Vispera de sí mismo”. O outro aparece como o “homem sem fronteiras”, sem escrúpulos ou verdades, que representa o ápice dessa razão falha. Um homem que mergulha em histórias e existe somente em suas narrativas, o *chapoteador*.<sup>3</sup> Esse homem que é a véspera de si mesmo, aquele que não se conhece e subsiste na superficialidade. Assim, a identidade latino-americana e contracultural se afinavam nesse mesmo diapasão, visavam uma crítica ao padrão global estabelecido, afirmavam uma união identitária mais profunda e real, ao mesmo tempo que propunham uma nova sensibilidade.

Logo em seguida ouvimos o refrão, “*Nunca de este lado del mundo/ Tercer mundo global*”, com outra impressão, pois apesar de só terem sido ensaiados alguns passos da dança da modernidade, o Terceiro mundo era global. E mesmo sendo global, ainda era excluído. Dialética intensa. Nesse estado contraditório, os terceiro mundistas se valiam dos objetos dessa mesma razão, dessa mesma modernidade, para criticá-la.

Na segunda metade da canção ouvimos o “lalala lá” de Ney Matogrosso, isso destaca o canto e as palavras anteriores e posteriores. No final ouvimos novamente a primeira estrofe e o refrão em um final dramático, o destaque para “Tercer mundo global” é notado na vocalização.

Lembrando que a canção é um fragmento da *Prosa Del Observatório* de Júlio Cortázar, e que quando interpretado em uma canção, o texto foi redimensionado e ressignificado. Em forma de canção reteve apenas uma parte de seu sentido e que poderia se modificar de acordo com o ouvinte, pois como demonstraremos, havia uma pluralidade de possíveis ouvintes.

Comprendemos a relação entre a *Prosa* e a canção como uma apropriação (CHARTIER, 1995). Junto com Chartier, compreendemos que a apropriação é um processo sociocultural no qual um agente histórico interpreta uma representação e a marca com suas

---

3 Não há tradução literal para o verbo *chapotear*, segundo o Gran Diccionario de la Lengua Española, a palavra pode significar: 1) “*Humedecer [una cosa] repetidas veces con esponja o paño empapado em un líquido, sin estregarla*”; 2) “*Agitar los pies o las manos em el agua*”. No caso da canção compreendemos que são empregados os dois significados, *chapoteador* seria aquele que absorve e ressoa as histórias e as narrativas.

próprias impressões. Isto é, quando transformado em canção, o texto de Cortázar foi convertido, guardou parte de seu sentido, mas foi reinventado, apropriado pela dinâmica interna da canção.

Por hora, examinemos o álbum com mais atenção. O LP *Secos & Molhados II* se vale muito mais de poesias do que o seu predecessor, as letras possuem um caráter mais introspectivo, tanto que somente a segunda faixa do lado A, *Flores Astrais*, foi tocada nas rádios, e nenhuma outra canção desde repertório alcançou sucesso midiático. Portanto a premissa do álbum não era tão mercadológica e possuía um caráter mais reflexivo e experimental. Heron Vargas afirma que a opção pelo experimentalismo aumentou a gama de público atingido pelos *Secos & Molhados*, angariando ouvintes heterogêneos (VARGAS, 2010).

Em sua análise do grupo brasileiro *Tarancón*, conhecido por interpretar canções latino-americanas, Tânia Garcia demonstra que no Brasil, durante os anos 1970, existia um público, marcadamente membros intelectualizados das classes médias, que interseccionava contracultura e latinidade (GARCIA, 2006). O público consumidor de ideias sobre a América Latina era predominantemente de esquerda, e lembremos, com Claudia Gilman, que no período as ideias de esquerda viviam o seu apogeu.

O *Secos & Molhados* já havia deixado sua marca nesse público quando cantaram *Sangue Latino* no primeiro LP. O verso “os ventos do norte não movem moinhos” deve ter conquistado parte desse público, o que veio a se consolidar com *Tercer Mundo*, principalmente pelo fato da canção ser interpretada em espanhol e por se valerem de um poema de Cortázar, intelectual e literato engajado no socialismo, a favor da ideia de uma América Latina unida contra as ditaduras e contra o imperialismo estadunidense.

Esperamos ter respondido as duas primeiras questões referentes aos motivos da canção ser interpretada em espanhol e sobre como se alinhavam as ideias de América Latina, Terceiro Mundo e contracultura. Percebemos que existe uma contradição dentro dessa identidade latino-americana, terceiro mundista e contracultural. Assim como afirma Garcia Canclini:

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de um grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação [...] (GARCIA CANCLINI, 1998, p. XXIII).

E é exatamente isso que percebemos em nosso objeto. O poder explicativo do conceito de hibridação é fundamental para compreendermos as razões de ser do nosso objeto. Primeiro

porque nega qualquer identidade matriz ou autossuficiente. Segundo porque direciona nossas atenções para as fusões de estruturas para o surgimento de novos objetos. Terceiro porque não admite uma estabilidade, mas sim um movimento contraditório e em trânsito.

Com essas questões em mente, retomemos nossa última pergunta: porque a canção retoma clichês da música ibérica, tanto espanhola quanto portuguesa?

José Roberto Zan afirma que *Tercer Mundo* estava fora de seu contexto, e demonstra como a crítica musical do período acusava a banalização do uso desse texto como base para a canção. Para Zan, o uso do texto seria apenas um signo de distinção fruto de uma estratégia de mercado. Ele também afirma que o uso de poemas como base para as canções era um esforço desesperado por legitimidade dentro do campo musical brasileiro. Nessa linha, o conjunto não possuía nenhuma perspectiva crítica, mas uma mera postura de mercado.

Não discordamos do fato de que a canção mobiliza clichês e estereótipos sobre a América Latina, e mais do que isso, remete a referências ibéricas. Além do mais, em última instância, todo produto midiático, na era das indústrias culturais, possui uma estratégia de mercado e visa sucesso comercial. Quanto a isso não há novidades, porém, olhemos com mais atenção.

No contexto do regime militar brasileiro e da Guerra Fria, algumas ideias contrárias a esse regime se expressaram no seio de movimentos culturais, dentre eles foquemos na contracultura. Importante frisar que o repertório de ideias que o movimento propunha erguiam o estandarte da crítica à racionalidade. Ao mesmo tempo, um elo, uma identidade latino-americana e terceiro mundista também se gestou em oposição às ditaduras, e num mesmo universo semântico, também representaram uma crítica voraz aos caminhos da razão. O vínculo ibérico também foi recuperado e mobilizado com o mesmo sentido.

Além do processo de hibridação que observamos nessa canção, também ocorre uma reinvenção do passado. O passado ibérico foi apropriado, no sentido que vimos acima com Chartier, e foi associado à crítica ao racionalismo.

O repertório de ideias sobre o passado ibérico enfatizava que os portugueses possuíam uma maior tendência ao emocional do que para racional. Como exemplo paradigmático vejamos a posição de Sérgio Buarque de Hollanda em sua obra *Raízes do Brasil*, publicada pela primeira vez em 1936. Segundo ele o que caracterizava os povos de matriz ibérica eram as suas predisposições emocionais, pois estes não efetuavam uma racionalização efetiva da vida social, possuíam características personalistas e nada capitalistas. Hollanda também afirma que o Brasil continuava na sombra do passado ibérico e assevera:

[...] a verdade, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à península Ibérica, a Portugal especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa. Podemos dizer que de lá nos veio a forma atual de nossa cultura; o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma (HOLLANDA, 1995, p. 40).

Esse foi um paradigma dominante nas ciências sociais do século XX. Entretanto, durante os anos 1970 foi retomado pelas artes com outro significado. Durante os anos 1930, com o paradigma modernista e racionalizador em voga, o passado colonizador português era visto como um atraso para um país em vias de modernização. A análise weberiana de Hollanda demonstra essa marca. Nos anos 1970, período pós-segunda guerra e imerso na Guerra Fria, o paradigma racionalizador estava em descrédito, tanto nas artes quanto na filosofia. Logo, um componente considerado “antirracional” como o português, ou mais amplamente o ibérico, na formação do Brasil como nação, foi retomado como símbolo desse movimento.

Outro componente fundamental para entendermos esse processo foi a Revolução dos Cravos, ocorrida no mesmo ano do lançamento do *Secos & Molhados II*, 1974. Uma das últimas revoluções do século XX ganhou caráter romântico e foi divulgada na imprensa brasileira como poética e musical (ANTUNES, 2013). No mesmo ano a Discos Marcus Pereira lançou dois discos contendo músicas portuguesas que dialogavam com o mesmo paradigma do retomado laço ibérico.<sup>4</sup>

João Apolinário, o já citado pai de João Ricardo, foi enviado à Portugal para noticiar os eventos do período revolucionário. Suas reportagens foram compiladas no livro *25 de Abril de 1974 Portugal Revolução Modelo*, no qual Apolinário faz uma apologia ao processo revolucionário que, segundo ele, estava além da esquerda e da direita. Clamava pela união dos países de língua portuguesa para uma nova construção de mundo. Apolinário também afirmava essa predisposição emocional e lírica, e que estes eram benefícios dos países lusófonos, falantes de língua portuguesa (APOLINÁRIO, 1974).

Dessa forma, tais circunstâncias possibilitaram e ressignificaram essa apropriação do passado ibérico.

Como demonstra Anthony Smith, observamos um processo arqueológico. Apesar de estarmos tratando de um objeto que consideramos além das fronteiras nacionais, o instrumental de Smith, aplicado à nação, nos ajuda a compreender como o passado étnico e cultural foi

---

4 Os dois discos são *Fados Brasileiros* e *Portugal Hoje*. O primeiro trata de canções brasileiras que remetiam à Portugal, ou à conjunto de valores associados aos portugueses. O segundo reúne canções de José Afonso, cantor engajado português, considerado o cantor da revolução. Ambos os discos foram interpretados por Paula Ribas e Luis N’Gambi.



retomado de acordo com as circunstâncias do presente. Ao mesmo tempo que Smith atribui o caráter construído e narrado da nação, ele também a reifica, afirmando que a mesma possui uma paisagem e um passado étnico.<sup>5</sup>

O passado ibérico nos anos 1930, de acordo com as demandas do presente, foi interpretado de uma forma negativa. Já nos anos 1970, o passado ibérico foi retomado e valorizado de outra forma, numa leva que questionava os limites do racionalismo, a suposta tendência emocional foi enfatizada. No presente artigo consideramos que a música mescla tanto a paisagem quanto a etnicidade, e que podemos observar esse diálogo em *Tercer Mundo*. Os violões tocando um tema flamenco, o padrão rítmico, as castanholas, e a impostura vocal, ressaltam essa paisagem musical. Logo, a melodia sensual e apaixonada da canção remete a esse mesmo repertório de ideias. E que viriam a, concomitantemente, participar das representações impressas nessa canção.

O passado ibérico dialogava diretamente com a identidade latino-americana, justamente por compartilharem a matriz colonial, Portugal e Espanha faziam parte das mesmas representações. Ao mesmo tempo que também compartilhavam semelhanças com o Terceiro Mundo. Apesar de ser um país colonizador, Perry Anderson, nos anos 1960, demonstrou que Portugal era um império periférico, subordinado aos países centrais, e que compartilhava muitas características com os países colonizados, principalmente no plano socioeconômico (ANDERSON, 1966). Isso sem falar que o país viveu 48 anos de regime ditatorial, o que pode ter gerado simpatia por parte das esquerdas.

No caso da contracultura os diálogos ocorriam no plano das representações. Pois o português e o passado ibérico eram representados como passionais e líricos, valores caros à contracultura. Em sua valorização do amor e da contemplação, os ideais da contracultura se associavam diretamente com o passado ibérico.

Esse processo de associação de ideias ocorreu com o nosso objeto porque no determinado momento em que a canção mobilizou clichês da música ibérica, no ano de 1974, um repertório de ideias desencadeou representações que estavam adormecidas no passado. E, como demonstrado por Chartier, Garcia Canclini e Smith, essas sedimentações identitárias foram reinventadas e novas interpretações foram desferidas e associadas às outras ideias que

---

5 Sobre o conceito de arqueologia ver o artigo *Gastronomy or Geology? The Role of Nationalism in the Reconstruction of Nations In: Myths and memories of the nation*. E sobre a reificação da nação, entre narrativas, passado étnico e paisagem ver *Commemorando a los muertos, inspirando a los vivos, Mapas, recuerdos y moralejas em la recreación de las identidades*

podemos ouvir na canção, mais precisamente as ideias da contracultura, latino-americanas e terceiro mundistas, todas alinhadas numa ampla crítica ao racionalismo burocrático.

Dessa forma, longe de apreendermos um sentido único e coeso em *Tercer Mundo*, podemos observar diversas interpretações contraditórias que concorrem e disputam a sua representação. O campo da cultura é um campo em disputa, aonde as interpretações competem e se sobrepõem. Uma representação se estabelece ou se legitima de acordo com as demandas do período e os atores sociais envolvidos no processo.

### **Considerações finais**

Após essa exposição esperamos ter deixado claro que essa situação foi muito mais complexa do que uma relação de mercado – apesar de ela existir e inegavelmente marcar o nosso objeto. O viés que enxerga a canção e as artes como meros produtos não explica tudo e deixa muita coisa passar.

Nosso objetivo era demonstrar a coexistência de diversas identidades dentro de uma mesma canção. Como afirmamos na introdução, com Stuart Hall, os espectros que nos acompanham desde as décadas de 1960 e 70 são os das identidades segmentadas, da descentralização do sujeito e da descrença na razão. Em outras palavras, desde esse período um núcleo estável da identidade já estava em xeque, as narrativas, cada vez mais segmentadas, baseadas em diferentes reivindicações de pertença, monopolizaram as representações identitárias. Dessa forma, desde as famosas décadas, é possível coexistirem diversas identidades dentro de um mesmo indivíduo, assim como diversas identidades também imprimem suas representações nas manifestações culturais, pois não existem mais princípios unos, nem núcleos explicadores da totalização do ser.

Com a canção *Tercer Mundo* observamos que as identidades e as representações da contracultura, da América Latina, do Terceiro Mundo e do passado ibérico concorriam e se associavam numa dinâmica contraditória. Cada aspecto podia ser mais ou menos valorizado de acordo com o público, pois como demonstramos, Julio Cortázar e o Secos & Molhados atingiam um público heterogêneo, tanto politizados quanto “desbundados”. Entretanto, existia uma coerência, pois em ambos os lados, os leitores politizados e os ouvintes contempladores, não se alinhavam ao projeto racionalizador, desconfiavam de sua eficácia e vivenciavam esse processo de descentralização da identidade.

### **Fontes utilizadas**

CORTAZAR, Julio. **Prosa del Observatorio**. Barcelona: Lumen, 1999.

SECOS & MOLHADOS. **SECOS & MOLHADOS II**. São Paulo: Continental, 1974.

### Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. **Portugal e o ultracolonialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

APOLINÁRIO, João. **25 de Abril de 1974 Portugal Revolução Modelo**. São Paulo: Nórdica, 1974.

ANTUNES, Rafael H. **Pra não dizer que não se falou das flores: a repercussão da Revolução dos Cravos na grande imprensa do Brasil, 1974 – 1976**. Dissertação - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Assis, 2013.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. 1. ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **Cultura Popular**. Revisitando um conceito historiográfico. In: *Revistas Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, 1995.

CONRAD, Gerson. **Meteorico Fenômeno: memórias de um ex-Secos & Molhados**. São Paulo: Anadarco Editora, 2013.

DELEUZE, Giles. GUATARRI, Felix. **Micropolítica e segmentaridade**. In: DELEUZE, Giles. GUATARRI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Editora 34: São Paulo, 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora ULISSEIA, 1961.

GARCIA, T. C. **História e Música: consenso, polêmicas e desafios**. In: FRANÇA, Susani Silveira Lemos (org.). **Questões que incomodam o historiador**. São Paulo: Alameda, 2013.

GARCIA, T. C. **Tarancón: invenção sonora de um Brasil latino-americano**. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 13, 2006

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP. 1998. p. XXIII.

GILMAN, Claudia. **Entre la pluma y el fusil**. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.

GOMES, Caio S. **“Quando um muro separa, uma ponte une”**: conexões transnacionais na canção engajada na América Latina (anos 1960/70). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

**Gran Diccionario de la Lengua Española**. Larousse Editorial, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KATSIAFICAS, G. **The imagination of the New Left: a global analysis of 1968**. South End Press: Cambridge, 1987.

MORIN, Edgar. 1968-2008: o mundo que eu vi e vivi. In: AXT, Gunter; SCHÜLLER, Fernando Luís (org). **Fronteiras do pensamento: ensaios sobre cultura e estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ORTIZ, Renato. **A MODERNA TRADIÇÃO BRASILEIRA:** Cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RISÉRIO, A. Duas ou três coisas sobre a contracultura no Brasil. In: Vários autores. **Anos 70:** trajetórias. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural. 2005.

ROSNACK, T. **The Making of a Counter Culture.** Anchor Books: New York, 1969.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Trad. Ronald Polito, Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SMITH, Anthony. **Commemorando a los muertos, inspirando a los vivos, Mapas, recuerdos y moralejas em la recreación de las identidades.** In: Revista Mexicana de Sociologia, 1998.

SMITH, Anthony. Gastronomy or Geology? The Role of Nationalism in the Reconstruction of Nations. In: **Myths and memories of the nation.** New York: Oxford University Press, 1999.

TUDELA, Maria del Rocío Oviedo Pérez de. **Imagen del tiempo:** Prosa del observatorio y otros escritos de Cortázar. Rassegna iberistica, vol. 37, num. 101, 2014.

VARGAS, Herom. **SECOS & MOLHADOS:** experimentalismo, mídia e performance. **Anais do XVIII Encontro da Compós.** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2010.

## A esperança da revolução representada pela figura de Luiz Carlos Prestes no filme Olga

Vinicius Sales Barbosa, Universidade do Sagrado Coração (USC)<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo consiste na análise do filme *Olga* (2004), que conta a história de Olga Benário em sua luta como militante comunista, prisioneira do regime nazista e, principalmente, sua relação com o *Cavaleiro da Esperança*, Luiz Carlos Prestes. Ainda que a obra aborde a biografia de Olga, o intuito desta pesquisa é destrinchar o filme em três pontos essenciais para o entendimento de sua estrutura e, posteriormente, apresentar as perspectivas historiográficas a respeito da Intentona Comunista, o papel da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no movimento e, como objetivo central, trabalhar a esperança da revolução que o filme confere à figura de Luiz Carlos Prestes.

**Palavras-Chave:** Olga, Cinema, História, Religião.

### Abstract

This article analyzes the movie *Olga* (2004), which tells the story of Olga Benário in her fight as a communist militant, a prisoner of the Nazi regime, and especially her relationship with the Knight of Hope, Luiz Carlos Prestes. Although the work approaches the biography of Olga, the intention of this research is to unravel the film in three essential points for the understanding of its structure and, later, to present the historiographical perspectives regarding the Communist Uprising of 1935, the role of the National Liberating Alliance (ANL) and the Brazilian Communist Party (PCB) in the movement and, as a central objective, to study the hope of the revolution that the film confers to the figure of Luiz Carlos Prestes..

**Keywords:** Olga, Cinema, History, Religion.

### Introdução

A obra cinematográfica *Olga*, baseada no livro homônimo de Fernando Morais, foi lançada e produzida no ano de 2004 pela emissora Globo Filmes e dirigida por Jayme Monjardim, responsável pelas novelas *O Clone* (2002) e *A Casa das Sete Mulheres* (2003). O filme utiliza das memórias de Olga Benário (1908-1942) para narrar a história e apresentar a sua relação com o partido comunista e a luta contra o regime nazista na Alemanha e, principalmente, o governo de Getúlio Vargas no Brasil, local no qual se passa a maior parte da história.

A pesquisa foi realizada com o uso de fontes cinematográficas pois garante ao historiador a possibilidade de “[...] apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade” (BARROS, 2011, p. 178), devido à sua capacidade de permitir que análises sejam realizadas com as visões de diversos contextos contemporâneos.

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade do Sagrado Coração (USC), Bauru – São Paulo. Artigo entregue para a avaliação das disciplinas de História do Brasil III e IV e História Contemporânea I e II, ministradas respectivamente pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Lourdes Madalena Gazarini Conde Feitosa e Prof.<sup>o</sup> Dr. Roger Marcelo Martins Gomes.

Com essa afirmação em mente, é possível verificar que o cinema pode ser “[...] compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumação, hábitos, criatividade, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma sociedade específica” (GUTFREIND, 2006, p. 2), ou seja, o filme não se trata apenas de seu enredo, ele é fortemente influenciado pelo imaginário da época na qual é produzido e por seu contexto histórico e social.

Tendo em vista as características supracitadas a respeito de análise fílmica por um viés histórico, a presente pesquisa tem o objetivo de abordar “[...] as crenças, as intenções, ou seja, o imaginário humano” (NÓVOA, 1995, p. 4) do movimento comunista no Brasil retratado no filme *Olga* (2004). O propósito não é trabalhar o movimento como um todo, apenas destrinchar o enredo em dois pontos que servem de base para a construção da discussão central da pesquisa: separar o arcabouço da obra em três períodos-chave para uma análise mais detalhada da história<sup>2</sup> e analisar como é construída a característica da esperança da revolução atribuída a Luiz Carlos Prestes em sua participação como líder da Intentona Comunista representada pelo filme.

### **A desconstrução do filme**

Conforme abordado por Juliana Sangion (2004, p. 38), a película é dividida em duas partes: a primeira utilizada para nos apresentar os personagens Olga Benário, interpretada por Camila Morgado, e Luiz Carlos Prestes, defendido por Caco Ciocler; e a segunda parte destinada a representar o romance vivido pelos dois, de tal forma a deixar a História em segundo plano.

Para uma análise mais detalhada nesta primeira parte da pesquisa é cabível realizar uma nova separação em três pontos: o primeiro destinado a trabalhar a construção da personagem Olga, o segundo com foco na relação de Olga e Prestes e o terceiro para conceder ênfase na representação da morte da personagem e o que se pode abstrair dessa cena. Essa divisão será a ponte para a segunda parte da pesquisa.

Para o trabalho do primeiro ponto elencado na pesquisa sobre a construção da personagem, pode-se abordar os minutos iniciais, nos quais vemos Olga ainda criança com a pretensão de pular uma fogueira em uma festa, seu pai a repreende, mas a menina segue em frente (Imagem 1). Uma cena aparentemente simples, entretanto, possui toda a estrutura que

---

<sup>2</sup> Durante o artigo será utilizado a palavra “História” com significados distintos: com inicial maiúscula refere-se ao saber histórico e com a inicial minúscula refere-se ao roteiro do filme.



auxilia na construção da figura da personagem quando adulta, ou seja, demonstra que ela “[...] é uma pessoa forte, que não teme enfrentar grandes perigos” (SILVA, 2005, p. 2).



Imagem 1: Olga pulando a fogueira, 1 min. 46 seg.

A partir dessa cena, diversas outras são fundamentais para a criação do imaginário ao redor dessa característica imponente da personagem, como, por exemplo, a manifestação nas ruas da Alemanha na qual a militância de Olga é visível e que gera conflitos familiares, o que a leva a sair de casa porque seus pais não concordavam com sua atuação no movimento comunista.

Nas manifestações, o namorado de Olga, Otto Braun, é preso e fica a encargo dela o resgate. No momento, vemos a personagem como a organizadora de toda a operação para a libertação de Braun. Após o ocorrido, os dois se dirigem para a URSS<sup>3</sup> e na viagem possuem um diálogo sobre família e ela se diz surpresa porque não sabia que ele se importava tanto com esse aspecto. A forma como o filme aborda esse assunto, faz o espectador entender que, por estar tão conectada ao movimento revolucionário comunista, a personagem não possuiu tempo para assuntos familiares e emocionais, de acordo com Silva (2005, p. 3).

Na União Soviética ela tem treinamento militar e, no quartel, conhece as vitórias da Coluna Prestes<sup>4</sup> durante a década de 1920 (MOREIRA, 2012, p. 267) e ouve pela primeira vez o nome *Cavaleiro da Esperança*, título dado a Luiz Carlos Prestes por liderar o movimento

<sup>3</sup> URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

<sup>4</sup> Durante a década de 20 o movimento tenentista, constituído a partir das colunas formadas pelas resistências ocorridas nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul em fins de 1924, ganhou forças e se dedicou a ir contra o governo ditatorial do presidente Arthur Bernardes; a historiografia sobre o período também reconhece tal movimento pelo nome de *Coluna Miguel Costa Prestes*, devido ao papel importante que o General Miguel Costa teve em organizar a Coluna em conjunto com Luiz Carlos Prestes (CUNHA, 2011) (CASTRO, 2016).

tenentista “[...] através de 25 mil quilômetros percorridos por todo o território nacional, sem jamais ter sofrido nenhuma derrota no combate”, de acordo com a historiadora Anita Leocádia Prestes (2005, p. 105).

Olga é chamada para conversar com seu superior no exército e é apresentada a Luiz Carlos Prestes. Nesse momento é visível a atuação do Komintern ao instruir Prestes a realizar um levante comunista no Brasil tendo Olga como sua guarda-costas e, para se criar um disfarce, acompanhante no caminho para as terras brasileiras. É perceptível a alcunha de “salvador” concedida ao personagem nesse momento da obra, característica que será abordada posteriormente.

O segundo ponto de divisão do filme proposto por esta pesquisa possui o intuito de focar na estruturação da relação de Olga e Prestes em sua viagem para o Brasil.

Novamente nos é apresentado a distância dos militantes comunistas das características familiares e emocionais, sendo o movimento a única importância para eles. O filme mostra o pragmatismo na relação de Olga e Prestes, ela como a guarda costas do indivíduo que levará a revolução social ao Brasil.

Quando o diretor decide produzir o filme concedendo ênfase ao lado afetivo, cria-se uma relação entre enredo e espectador “[...] de tal maneira que ele não tem tempo de fazer questionamentos sobre temas tão importantes e profundos como o comunismo e o nazismo” (SANGION, 2004, p. 39).

A questão do distanciamento emocional dos militantes fica mal explicada pelo enredo do filme, de tal forma a representar o movimento comunista por uma visão negativa. Esse aspecto é inerente à figura do diretor Monjardim, responsável pela tentativa de estabelecer uma conexão com o espectador e os personagens:

Ao produzir um filme o diretor acaba por imprimir perspectivas pessoais na tela, na medida em que constrói as cenas e as personagens conforme seu olhar frente a determinado aspecto histórico. Assim, deve-se analisar como é a representação da história, já que o filme mostra apenas um aspecto da realidade e apresenta as impressões de quem o produz. (FISCHER, 2005, p. 2)

De acordo com Michel Silva, há um entendimento errado provocado pelo filme sobre a abordagem de relações familiares no comunismo:

Marx entende que, apesar de a família na sociedade capitalista significar um progresso em relação às formas familiares anteriores, ao estar ligada ao sistema econômico do qual faz parte, sofre as consequências das contradições deste e, além disso, está a se degenerar (e caminhar para seu fim) junto com o capitalismo. (SILVA, 2005, p. 4)

O movimento não prega a extinção de laços familiares, pelo contrário, ele busca a criação dos mesmos fora do regime capitalista, porque este corrompe as relações.

Antes de abordar a construção da relação entre Olga e Prestes, é necessário verificar o que o comunismo prega sobre a relação mais pessoal entre os indivíduos:

Não há no marxismo uma teoria que proíba o amor, a entrega sentimental, a construção da relação amorosa e mesmo o casamento. O que há no marxismo é o incentivo a relações baseadas no respeito mútuo, na camaradagem (mesmo que não sejam camaradas de partido), na sinceridade e, por mais questionamentos que tal palavra possa causar, no amor. (SILVA, 2005, p. 5).

É possível verificar que a obra realiza uma leitura baseada em seus interesses sobre a História, ou seja, ela molda o ocorrido ao destino que deseja dar aos seus personagens. Isso fica evidente na mudança de interesses de Olga e Prestes. Antes os mesmos apenas tinham olhar para a causa comunista, não possuindo tempo para as questões particulares, mas, após se relacionarem e ficarem próximos, o melodrama invade a tela, com direito a uma cena íntima com velocidade reduzida para conceder importância à entrega de um ao outro (Imagem 2). Tais características de produção e meios de filmagem, como o movimento de câmera, podem ser vistas na maioria das novelas da Globo, principalmente as que são dirigidas por Monjardim.

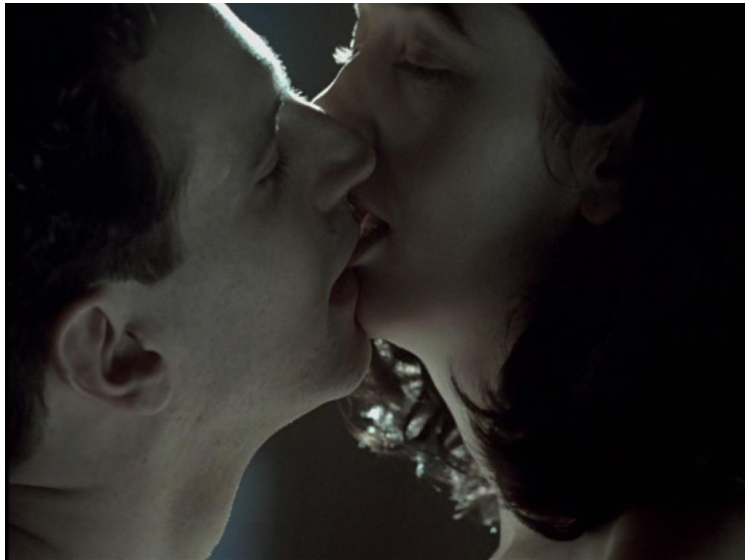


Imagem 2: Cena amorosa entre Olga e Luiz Carlos Prestes, 42 min. 41 seg.

Por fim, o último ponto de divisão do filme trabalha a representação da morte da personagem. Essa parte é confusa e, caso o espectador assista ao filme sem a legenda de tradução da língua alemã ele pode ter um entendimento ambíguo, pois a cena retrata Olga no campo de concentração de Ravensbrück, ela entra num ônibus e em seguida é mostrada dentro de uma câmara de gás com várias judias. Essa estruturação pode transmitir uma informação

incorreta, uma vez que Olga foi assassinada no campo de Bernburg, em 1942, de acordo com Oliveira (2005, p. 196), e a obra apresenta de uma forma que se entende que a morte dela foi em Ravensbrück.

Mesmo que a Rede Globo possua um demérito por trabalhar a questão Histórica sem aprofundamento, ela acerta na construção dos cenários e locações da obra, garantindo um maior realismo às cenas por transportar o espectador ao passado:

Olga funciona como uma janela através da qual o espectador pode ver o mundo real do passado. A produção do filme conseguiu recriar as cidades de Moscou, Berlim, Munique e Ravensbrück, sem sair do Rio de Janeiro. As sequências foram rodadas nos estúdios “Renato Aragão” da Rede Globo e em locações como a antiga Fábrica Bangu, que se transformou no campo de concentração de Ravensbrück. (SANGION, 2004, p. 39)

A maior parte do sofrimento de Olga ocorre enquanto ela está presa na Alemanha, após ter sido capturada no Brasil quando a Intentona deu errado e ser enviada por Getúlio aos nazistas por ser judia.

Nas cenas subsequentes vemos a mudança da personagem militante para a figura de mãe e esposa. A primeira característica que comprova essa mudança é o momento no qual dá à luz em pleno campo de concentração e sua preocupação passa a ser apenas a sua filha e não mais o movimento comunista; a segunda ocorre quando Olga deseja sair da prisão e voltar para seu marido e filha, após a mesma ter sido tirada dela e enviada para ficar com a mãe de Prestes, Anita Leocádia.

Se engana o espectador que possui uma visão simplista a respeito das cenas em que o emocional de Olga aflora. Ainda que a figura de mãe e esposa estejam presentes, a mulher forte que a personagem foi em seu tempo de militante pela causa comunista ainda continua em sua essência, prova disso é a violência sofrida por ela quando soldados alemães tentam tirar sua filha de seus braços e ela resiste.

O ápice desse momento é a cena final. Com um clima mórbido regado a uma trilha sonora dramática, Olga é levada a uma câmara de gás, juntamente com diversas judias. Enquanto elas estão gritando e agonizando, o filme mostra a personagem parada no centro da sala com um olhar vazio e sem medo (Imagem 3).



Imagem 3: Morte de Olga, 2 h. 14 min. 45 seg.

Nesse encerramento é possível perceber que novamente a personalidade forte toma conta da essência de Olga, mas agora o filme representa sua resistência contra a distância entre sua filha e marido provocada pelo regime nazista, não mais contra o capitalismo e seu apoio ao movimento comunista. A inversão de valores promovidas pelo enredo é digna de reviravoltas das novelas Globais.

### **O Cavaleiro da Esperança e a esperança da revolução**

A segunda parte desta pesquisa é destinada a abordar a representação do movimento conhecido como *Intentona Comunista* no filme. Para uma análise mais consistente, é preciso trabalhar esses três pontos visando maior apreensão da essência da obra: a apresentação das vertentes historiográficas da Intentona que busca compreender qual foi o papel da Aliança Nacional Libertadora (ANL) no movimento e, por meio desse entendimento, relacionar a alcunha de *Cavaleiro da Esperança* à esperança de revolução que os aliancistas e comunistas veem na figura de Luiz Carlos Prestes, sendo este último o objetivo central do trabalho.

Conforme abordado pelo historiador Rodrigo Tavares, existem três correntes historiográficas a respeito da Intentona Comunista. A primeira é elencada pela historiadora Marly Vianna (*apud* TAVARES, 2013, p. 2834), que minimiza o papel da União Soviética no movimento e confere o crédito maior aos tenentes e militantes do PCB em conjunto com a ANL. A segunda visão sobre a Intentona é do jornalista Willian Waack (*apud* TAVARES, 2013, p. 2835), e coloca a União Soviética como principal influenciadora do processo revolucionário comunista no Brasil.

A terceira corrente historiográfica é trabalhada por Paulo Sergio Pinheiro (*apud* *ibid.*, p. 2835), que possui uma posição intermediária em relação às duas primeiras vertentes, ou seja, para ele houve articulação entre os tenentes, ANL, PCB e União Soviética para a organização do levante comunista.

A forma como o filme trabalha o movimento pode ser enquadrado na última vertente, uma vez que é possível verificar a influência da URSS, quando manda Prestes e Olga de volta ao Brasil, bem como o diálogo entre o PCB e a ANL, juntamente com os tenentes do exército, na articulação do movimento de 1935.

No Brasil vemos a estruturação da Intentona Comunista, com Prestes no comando e o PCB e a ANL servindo de apoio. O objetivo do movimento era a “[...] procura pela melhoria nas condições econômicas e sociais” (SANTOS, 2012, p. 43) do país.

A representação do movimento pelo filme ocorre de maneira a não conceder ênfase à História, apenas na importância que Olga e Prestes tiveram na articulação da Intentona. A revolta militar em Natal possui cenas rápidas do conflito e o movimento do Forte da Praia Vermelha (RJ) é apenas citado, ou seja, não há explicação sobre a estruturação dos levantes e nem como eles foram detidos pelas forças de Vargas.

Ainda que exista certos momentos históricos, alguns apenas serão compreendidos por historiadores porque o filme coloca a História em segundo plano e concede um foco maior ao romance vivido pelos personagens, uma vez que não possui o compromisso de abordar as historiografias sobre o período detalhadamente. Dessa forma, abre-se pouco espaço para o espectador pensar no contexto histórico, de acordo com Sangion (2004, p. 40).

Como supracitado, a participação da ANL é pouco explorada pela obra, salvo os rápidos momentos de articulação da Intentona Comunista dentro do esconderijo de Prestes no Brasil, sendo este a casa de um dos membros do PCB.

A criação da Aliança Nacional Libertadora, por Luiz Carlos Prestes e assessores do Komintern, foi realizada em um momento de forte efervescência política no Brasil (PANDOLFI, 2004, p. 176).

Foi criada em 1935 com o intuito de ser uma:

[...] organização política de abrangência nacional que movia cerrada oposição ao governo Vargas. Inspirada no modelo das frentes populares que surgiam na Europa para impedir o avanço do nazi-fascismo, a ANL incluía em seu programa, pontos como a anulação de todos os débitos às nações estrangeiras, a nacionalização das empresas estrangeiras, a garantia das liberdades públicas, a distribuição das terras dos latifúndios entre os camponeses e a proteção aos pequenos e médios proprietários. (PANDOLFI, 2004, p. 176)



A sua organização consistia em “adesões individuais de destacadas personalidades da cultura, da ciência e da política quanto de organizações populares, sindicais, femininas, juvenis, estudantis, democráticas, etc.” (PRESTES, 2005, p. 107).

Com essa pluralidade de personalidades em sua estrutura a ANL conseguiu se espalhar por diversos locais no Brasil, se tornou um amplo movimento de massas que, no mesmo ano de sua criação, incomodou o governo de Getúlio Vargas e o fez promulgar a Lei de Segurança Nacional, que resultou na ilegalidade da Aliança (PANDOLFI, 2004, p. 177).

A Lei representava bem os interesses do governo de Vargas, porque:

[...] intensificava a perseguição não só aos comunistas como aos aliancistas e antifascistas, prendendo e sequestrando seus líderes, proibindo seus atos públicos e invadindo ou depredando suas sedes e as dos jornais democráticos. Por outro lado, as autoridades policiais fechavam os olhos aos distúrbios promovidos por integralistas, quando não os incentivavam, na busca de pretextos para identificar a ANL com o “comunismo internacional”, justificando, assim, a necessidade do seu fechamento. (PRESTES, 2005, p. 110)

É importante elencar que, antes do processo revolucionário, o Partido Comunista Brasileiro não estava em conjunto com a Aliança, houve a junção quando “o PCB logo percebeu que a ANL poderia ser um importante instrumento para derrubar Vargas e implantar um governo nacional e popular”, segundo a historiadora Dulce Chaves Pandolfi (2004, p. 177).

As propostas do Partido Comunista visavam o desenvolvimento do Brasil, visto que este era um país atrasado e isso apenas seria possível com a destruição dos grandes latifúndios e do imperialismo norte-americano, e, ao perceber o grande crescimento da ANL, o PCB se coadunou a essa nova plataforma para que pudessem promover a revolução comunista (PANDOLFI, 2004, p. 177).

No filme, são poucas as cenas destinadas a mostrar essa relação entre a Aliança e o Partido e principalmente a força da ANL sobre a população. É possível verificar sua política apenas na cena de um discurso, proferido por um dos representantes e organizado por Prestes, que salienta a desigualdade causada pelo imperialismo (Imagem 4).





Imagem 4: Discurso da ANL, 53 min. 17 seg.

Novamente, é possível identificar que a obra não possui a preocupação de trabalhar a fundo essas características Históricas sobre o movimento, funcionando, na maior parte de sua duração, como meio de entretenimento ao espectador.

O objetivo de apresentar as correntes historiográficas, bem como a organização da Aliança e a participação do PCB na Intentona, é poder discutir o ponto central desta pesquisa: o caráter de revolucionário e salvador que o filme concede a Prestes o colocando como líder e arquiteto desse movimento.

Conforme abordado por Anita Prestes (2005, p. 105), “[...] sem o Cavaleiro da Esperança e tudo o que ele representava no Brasil, naquele momento, a ANL dificilmente teria existido [...]”, a partir dessa afirmação é perceptível que a figura de Prestes foi de grande importância tanto para a estruturação da Aliança, quanto no arcabouço da Intentona.

A escolha do Cavaleiro da Esperança como líder representou a “[...] imagem que lideraria camponeses, negros, trabalhadores e soldados rumo à revolução sob a plataforma da ANL”, de acordo com Tavares (2013, p. 2841).

Antes de trabalhar o ideal que Prestes representa no filme, é necessário relacionar aspectos do comunismo com princípios religiosos uma vez que a obra o trata como salvador. Ainda que essa ideologia não se enquadre nesse tipo de crença, é uma manifestação cultural que possui elementos que, de forma implícita, funcionam como características religiosas (COSTA, 2016, p. 44).

O comunismo possui diversos elementos que se aproximam de práticas religiosas, como o “culto a heróis, sacralização da vida proletária, sacralização do partido, leituras canonizadas

e feitas religiosamente”, de acordo com Costa (2016, p. 46), e esses elementos podem ser relacionados a diversas cenas de exaltação de Luiz Carlos Prestes.

O título concedido a Prestes é uma forma de culto a heróis e a imprensa teve seu papel na difusão desse ideal, porque o “[...] noticiário publicado por esses jornais acerca dos feitos da Coluna tendia a exaltar a figura do jovem capitão, acabando por transformar Prestes em mito, inclusive atribuindo-lhe a alcunha que o acompanharia por décadas: O Cavaleiro da Esperança” (MOTTA, 2004, p. 92).

O jornal tenentista *A Esquerda* foi responsável por conceder o título a Prestes e criar o *Dia do Cavaleiro da Esperança* no período em que o PCB buscava um herói para realizar a revolução no Brasil (TAVARES, 2013, p. 2841).

O Partido Comunista soube utilizar a imagem de Prestes para representar os “[...] anseios dos segmentos da população brasileira que consideravam urgente transformar as estruturas políticas e sociais do país”, segundo o historiador Rodrigo Motta (2004, p. 92).

Para o movimento comunista brasileiro, Prestes foi transformado em salvador:

Durante décadas ele foi comemorado, homenageado e cultuado, num trabalho cuidadoso de cultivo de um mito que gerava apreciáveis dividendos políticos. Apresentou-se Prestes como a encarnação dos ideais dos revolucionários brasileiros, síntese máxima das virtudes e das promessas do comunismo. (MOTTA, 2004, p. 93)

A ANL contou com a liderança de Prestes para sua direção, juntamente com ele vieram alguns companheiros da Coluna e os militantes do PCB, estes vindos por último devido ao receio de que o movimento pudesse se dissolver, igual o que ocorrera com o Bloco Operário Camponês (BOC)<sup>5</sup> na década de 1920 (PRESTES, 2005, p. 107).

O filme representa em diversos momentos a liderança que Luiz Carlos Prestes exerce na articulação do movimento comunista. É possível verificar que todas as ferramentas e pessoas do PCB estão à disposição de Prestes, bem como o reconhecimento que ele possui no meio de seus companheiros e a confiança depositada em sua pessoa como condutor da revolução.

Os diretores da ANL não possuem certeza de que os comandantes dos quartéis e os trabalhadores irão aderir à revolução, mas Prestes os tranquiliza e diz que possui companheiros militares que ainda o apoiam desde os tempos da Coluna (Imagem 5). É possível verificar que

---

<sup>5</sup> BOC: enfrentou dificuldades “tanto pelo lado da progressiva organização político-partidária da burguesia industrial, como pelo lado da própria classe operária, que, fiel à prática anarquista e anarco-sindicalista, não demonstrou muito apego à organização político-partidária”, de acordo com o historiador Edgar Salvadori De Decca (2004, p. 201).

a luz utilizada para iluminar sua figura é mais clara, de forma a passar um aspecto de paz e de verdade em sua fala.



Imagem 5: Reunião da ANL antes da Intentona, 55 min. 59 seg.

Ainda que a Intentona não tenha obtido êxito, é perceptível no rosto de Getúlio Vargas (Osmar Prado) o medo do ideal que o *Cavaleiro da Esperança* representa, porque as vitórias que Prestes conquistou nos tempos da Coluna ainda ecoam no gabinete presidencial.

Mesmo que o filme seja um drama histórico-biográfico sobre Olga Benário, a importância concedida pela obra à Luiz Carlos Prestes, principalmente sobre seu papel na articulação da Intentona Comunista de 1935, é feita de forma a enaltecer o mito construído no entorno de sua figura histórica.

### Considerações Finais

De acordo com Sangion (2004, p. 37), “[...] a maior parte dos historiadores reluta em aceitar os filmes históricos como fontes históricas”. Sua afirmação está correta, uma vez que:

Todo o cuidado de produção do filme com a cenografia, o figurino e a caracterização dos personagens é, sem dúvida, válido quando se trata de um filme histórico, mas, procura fazer da tela apenas uma “janela para o passado” não contribui muito para uma visão crítica da História e para um debate mais amplo sobre o momento histórico em questão. (SANGION, 2004, p. 40)

Esta pesquisa, por meio de seus objetivos, apresentou diversos pontos que elencam a possibilidade que o filme *Olga* (2004) tem de ser utilizado como fonte para o estudo do movimento comunista brasileiro, da política do Brasil nesse período e do regime nazista na Europa.

Devido ao filme ser construído com um viés subjetivo, o tratamento dele como fonte deve ser realizado com o objetivo de aprofundar nos conteúdos apresentados, pois estes foram abordados de forma superficial, e criticá-lo com base na historiografia sobre o determinado assunto que se deseja estudar.

*Olga* proporciona uma visão ampla sobre a década de 1930 e localidades variadas (URSS, Alemanha e Brasil). Coube a este trabalho desconstruí-lo e trabalhar os aspectos que o estruturam, como a biografia da personagem principal e os acontecimentos que ocorrem concomitante à sua história, e, com o intuito de atingir o objetivo central, refletir sobre a historiografia da Intentona Comunista e o papel que a ANL e o PCB tiveram nesse movimento.

A figura de Luiz Carlos Prestes na História da política brasileira é importante, participou da Coluna na década de 1920 e retornou ao Brasil em 1935 para realizar a revolução comunista, conforme abordado no decorrer do texto. A pesquisa buscou trabalhar a construção do imaginário sobre o caráter de revolucionário e salvador na figura do *Cavaleiro da Esperança* no período que o PCB e a ANL precisavam de um herói para sua causa e promover a reflexão sobre as cenas do filme que enaltecem esse mito.

Ainda que a História apareça de forma a dar significado à vida da personagem principal (SANGION, 2004, p. 38), o filme consegue abordar a conjuntura da época e o papel de salvador que Prestes teve no levante comunista, mas a sua construção foi realizada com o objetivo de entreter o espectador, fazendo com que o romance prevaleça diante de fatos Históricos, esses sendo identificados apenas pelo olho do historiador.

## Fontes

OLGA. Direção: Jayme Monjardim. Produção: Claudia Braga. Brasil: Europa Filmes/Globo Filmes, c2004. 1 DVD (140 min), widescreen, color.

## Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História - considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo: Metodista (UMESP), Ano 32, n°55. p.175-202, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/viewFile/2324/2504>. Acesso em: 26 de jun. de 2018.

CASTRO, Maria Clara Spada de. A formação da Coluna Miguel Costa - Prestes: Conflitos e (re)construções em marcha. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA MILITAR, 1., 2016, Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra. **Anais...**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina: UEL, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: [http://www.uel.br/cch/his/ISNHM/index.php?arq=ARQ\\_P\\_principal](http://www.uel.br/cch/his/ISNHM/index.php?arq=ARQ_P_principal). Acesso em: 19 jan. 2019.

COSTA, Matheus Oliva. Conversão socialista: algumas hipóteses sobre o marxismo como uma religião secular. **Último Andar**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC), n. 27, p. 42-58, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/27092>. Acesso em: 26 jun. 2018.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. O General Miguel Costa: Socialismo e Esquerda Militar. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares#P>. Acesso em: 19 jan. 2019.

DECCA, Edgar Salvadori De. **1930-O Silêncio dos Vencidos**. Memória, História e Revolução. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FISCHER, Morgana. Da história para as telas: a construção de Olga Benário no cinema brasileiro. **Repositório de TCCS dos cursos de comunicação da UFSM**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Campus Frederico Westphalen, p. 01-21, jan. 2010. Disponível em: <http://decom.ufsm.br/tcc/2010/10/02/da-historia-para-as-telas-a-construcao-de-olga-benario-no-cinema-brasileiro-4/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. Publicação do 15º Encontro Anual do COMPÓS – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. UNESP/Bauru, v. 6, p. 1 a 12, 6 a 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/viewArticle/90>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. História e memória da insurreição de 1935 nas entrevistas de Luiz Carlos Prestes. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo - RS, v. 4, n. 8, p. 266-278, dez. 2012. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/139>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Batalhas em torno do mito: Luiz Carlos Prestes. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 91-115, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2223/1362>. Acesso em: 26 jun. 2018.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. **Revista de História Contemporânea**, Salvador, v. 1, n. 1, nov. 1995. Disponível em: <http://www.cinemahistoria.org/2015/04/novoa-jorge-apologia-da-relacao-cinema.html>. Acesso em: 26 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, Carmen Lucia Montechi Valladares De. **História da Psicanálise**. São Paulo (1920-1969). 1 ed. São Paulo: Escuta, 2005.

PANDOLFI, Dulce Chaves. A Aliança Nacional Libertadora e a Revolta Comunista de 1935. In: Getúlio Vargas e seu tempo. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2004. p. 175-182. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11976>. Acesso em: 26 de jun. 2018.

PRESTES, Anita Leocadia. 70 anos da aliança nacional libertadora (ANL). **Estudos Ibero-Americanos**, PUC-RS, v. 31, n. 1, p. 101-120, jun. 2005. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/memoria/1935/a\\_pdf/anita\\_leocadia\\_70\\_anos\\_anl.pdf](http://www.dhnet.org.br/memoria/1935/a_pdf/anita_leocadia_70_anos_anl.pdf). Acesso em: 26 de jun. 2018.

SANGION, Juliana. Olga, o filme: quando a opção pela emoção sobrepõe-se ao momento histórico abordado. **Sessões do imaginário - cinema, cibercultura e tecnologias da imagem**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), v. 9, n. 12, p. 37-42, dez. 2004. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/828>. Acesso em: 26 de jun. 2018.

SANTOS, Kleber Oliveira Dos. A revolta comunista de 1935 e as perspectivas de análise das atuais manifestações populares. **Revista Perspectiva Sociológica**. São Cristóvão - Rio de Janeiro, n. 8 e 9, p. 38-47, 2º sem. 2011/1º sem. 2012. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/ps/article/view/1020>. Acesso em: 26 de jun. 2018.

SILVA, Michel. Esvaziando Olga. **Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar**. Departamento de ciências sociais - Universidade Estadual de Maringá (DCS/UEM), n. 6, abr./jul. 2005. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/006/06silva.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2018

TAVARES, Rodrigo Rodriguez. Imagens da mobilização: os desenhos da imprensa do PCB e a insurreição comunista de 1935. **ANAIS - IV Encontro Nacional De Estudos Da Imagem - I Encontro Internacional De Estudos Da Imagem**, Londrina-PR, p. 2833-2848, mai. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2013/anais2013/trabalhos/pdf/Rodrigo%20Rodriguez%20Tavares.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2018.



## **A guerra contra a escravidão: Lutas pela liberdade no Pernambuco Imperial (1850-1870)**

Arthur Danillo Castelo Branco de Souza, UFPE<sup>1</sup>

### **Resumo**

As fugas escravas podem ser consideradas o aspecto mais comum de resistência à dominação escravista em toda história da escravidão. A formação de quilombos acontecia após uma fuga inicial por parte dos cativos que viriam a ser denominados quilombolas. As pequenas fugas para visitar parentes, amigos, cônjuges, possibilitaram aos cativos espaços e fragmentos de “liberdade” para poderem resistir e existir em cativeiro ao longo de suas vidas. Neste trabalho procuramos analisar, a partir dos anúncios de escravos fugidos retirados do Diário de Pernambuco e do Jornal do Recife, como as fugas individuais e coletivas atormentaram a instituição escravista brasileira em anos de desagregação do sistema escravista.

**Palavras-chave:** Escravidão, Fugas, Pernambuco.

### **Abstract**

Runaway slaves can be considered one of the most common resistance aspects to slavery throughout its history. The formation of quilombos happened after an initial escape by the captives that would then be called quilombolas. The little escapes to visit family, friends and loved ones made possible to the captives spaces and fragments of ‘liberty’ so they could resist and exist in captivity during their lives. In this paper we seek to analyze, from the advertisements of runaway slaves taken from the Diário de Pernambuco and Jornal do Recife, how individual and collective escapes plagued the Brazilian slave institution in years of disintegration of the slave system.

**Keywords:** Slavery, Escapes, Pernambuco.

### **A Guerra do Paraguai e os fujões voluntários**

Por muito tempo as fugas foram interpretadas pela historiografia como “atos repetitivos, quase banalizados da resistência escrava e, portanto, sem sentido político”. (GOMES, 1996. p. 76). Alguns enxergavam no aspecto mais comum da resistência escrava no Brasil uma ruptura com o mundo da escravidão por completo ou pela inadaptação ao cativeiro ou por conta dos constantes castigos físicos que sofriam os cativos. Esta ótica acabou por reduzir a ação dos escravizados a uma mera dualidade, que os transformava ou em seres passivos ou em seres rebeldes ao extremo, ocultando as diversas formas de seus protestos e adaptações ao cativeiro e à vida. (REIS; SILVA, 1989) Uma das grandes causas das fugas, desprezada pelos que analisavam o ato de forma dualista, por exemplo, era a reconstituição de laços familiares, parentais, a busca por amigos que se perderam ao serem separados pela venda, servindo a fuga como o início de um caminho para a negociação (REIS, 1999.).

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco.



Em trabalho pioneiro, Gilberto Freyre se utilizou de fontes “jornalísticas”, ou do que denominou de “anunciologia”, como objeto de estudo. Serviu-se dos anúncios de compra, venda e aluguel de escravos e, dando ênfase aos de fuga, buscou realizar uma descrição da vida dos escravizados a partir da análise dos castigos que sofriam, das “marcas de nação” ou “escarificações” étnicas, doenças, informações sobre ofícios e comportamentos, dentre outras questões (FREYRE, 1979). O próprio já apontava, em anos anteriores ao seu trabalho com anúncios, a ação dos cativos, que perante as situações e contradições do sistema negociavam seu cativeiro, “[...] fugiam por sua própria vontade, e não seduzidos por ninguém [...]” (FREYRE, 2013. p. 98). Mesmo imprimindo em suas análises uma visão positiva do paternalismo senhorial luso-brasileiro, ele, em termos historiográficos, salvo seus preconceitos, colocava o cativo como personagem principal, independente, como um ser humano que “por sua própria vontade”, e “não seduzidos por ninguém”, deixavam seus senhores a procura de uma condição melhor. Ainda que na visão do autor os únicos redutos de fuga para os cativos fugidos fossem os “engenhos grandes com a fama de paternalmente bons para os escravos”, com fatura de alimentos, bebida e diversão, eles fugiam porque queriam.

Para Robert Conrad, as fugas eram mais comuns do que as revoltas, que por sua vez seriam mais perigosas, de difícil organização e de “sucesso improvável” (CONRAD, 1975, p. 20). Segundo o autor: “[...] enquanto a escravatura durou, o problema dos fugitivos impôs um desgaste permanente das energias e bens da classe proprietária de escravos.” (CONRAD, 1975, p. 21) A fuga foi a solução mais comum e viável que os cativos encontraram para seu afastamento imediato do cativeiro. Concorda também Conrad que as fugas em massa nos anos de 1887-1888 contribuíram decisivamente para a abolição da escravidão, sendo os senhores “forçados a renderem-se às exigências abolicionistas”, agenciadas em massa pelos cativos. (CONRAD, 1975, p. 22)

As fugas poderiam ser efetuadas de diversas maneiras, dependendo da situação e das condições materiais dos cativos no momento de fugir. Estes poderiam fugir para se esconder, para trabalharem nos engenhos, nos portos, nas próprias instituições oficiais, também para reconstituir famílias, ou para festejar por alguns dias. As estradas, que muitos destes fujões tomavam ao longo da segunda metade do século XIX, foram cada vez mais abertas e passaram a movimentar um número considerável de pessoas, mercadorias e máquinas, como os trens a vapor das companhias inglesas, etc. A fiscalização das obras de aberturas destas estradas de ferro, ou das estradas normais, não eram das melhores, podemos notar isso nas reclamações que os senhores de cativos faziam aos mestres de obras e capitães de locomotivas de não empregarem seus escravos fugidos nestas obras e de não os aceitarem a bordo de suas máquinas.

Assim, reclamava, em 19 de junho de 1860, o senhor Manoel Ferreira Lima, informando que seu cativo mulato de “nome Belarmino, natural do sertão, de idade mais ou menos 40 anos”, estaria procurando trabalho na estação da via férrea a bordo da locomotiva de serviços, pedindo também seu senhor aos empregados na tal estação que reparassem na saída do trem de passageiros. Manoel fugiu após ter sido alugado no dia 08 de junho de 1860 e seu senhor corria contra o tempo para reavê-lo. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 19 de junho de 1860.) A estrada de ferro dava até mais facilidade para o sentido que deveria ser tomado na hora de fugir, sentido da cidade ou do interior. Mesmo que a vigilância fosse certa em alguns pontos, ou não como podemos concluir a partir dos anúncios, o cativo teria um rumo, uma direção referencial para seguir.

Joaquim fugiu do engenho Novo do Cabo, tomando rumo em direção à estação do Recife pelo “caminho de ferro”. Neste caso, Joaquim preferiu seguir para o Recife, se distanciando da sua área de escravização (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de outubro de 1860). Um pouco depois do Cabo, do engenho Bom Fim de Escada, fugiu Domingos, “muito cachaceiro, trabalha [va] em chapéus de palha” e seu senhor desconfiava que ele teria ido ao Recife pela via férrea. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de junho de 1870). Estes últimos devem ter se aproveitado das estradas de ferro que serviam a *Recife and San Francisco Railway*, construída para escoar a produção de açúcar da “Zona da Mata Sul”, região que após 1855 teve o seu número de engenhos “quase dobrados” (EISENBERG, 1977, p. 148). Estimulando a construção de engenhos devido a redução do custo logístico do açúcar para a capital, as ferrovias também serviram como vias de escape para os cativos.

Durante a década de 1880 houve a ascensão de um movimento abolicionista suprallegal, promovido por alguns grupos abolicionistas em conjunto com os escravizados, que promoveram fugas em massa através das redes ferroviárias. O grupo que assumiu estas iniciativas, em Pernambuco, a partir de 1884, ficou conhecido como “Clube do Cupim”. Esta agremiação dedicou-se “a libertação de escravos por todos os meios”. Desde negociações sobre alforrias até a rede “ferroviária clandestina” para ajudar os escravos em rota de fuga ao Ceará, província livre da escravidão oficialmente desde 25 de março de 1884 (SILVA in ABREU, 2011; HOFNAGEL in DANTAS, 1990; GIRÃO, 1956). As estradas de ferro se tornariam, assim como as ribeiras, os portos e os cortiços, ótimos esconderijos e um ótimo lugar para juntar dinheiro. Tanto é que Eugenio, pardo, fugido da rua da Imperatriz, poderia ser encontrado por quem quisesse empreender a sua captura na Ribeira ou na Estação de ferro em São José, ganhando a vida, bem pertinho de casa, mas misturado a uma multidão de mestiços, de homens e mulheres de todas as categorias sociais (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de junho de 1865).

Estas estações ferroviárias se tornariam, segundo feliz adjetivo de Robério Souza, “ferrovias-esconderijo” (SOUZA, 2011).

Assim como alguns fugiam de trens, ou pelas estradas férreas, outros fugiam montados a cavalo. Muitos anúncios indicam a normalidade de roubar um cavalo da estrebaria do senhor, ou de algum vizinho ou de fugir com seu próprio cavalo. Porém como os cativos não poderiam ser possuidores de propriedade os senhores geralmente anunciavam a fuga e o “roubo” do cavalo no mesmo anúncio. Fazendo do cativo, além de fujão, ladrão.

Clementino, “20 anos, costuma andar calçado e bem vestido, levou uma trouxa de roupa, e consta que levava um cavalo que alugara nessa ocasião”. Oficial de bolieiro, seu senhor afirmava que ele se passava por forro e que negociou com alguém o aluguel de um cavalo para fugir (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 03 de novembro de 1851). Já os carreiros, Simeão e Nicolao, ambos crioulos do engenho Camaragibe, fugiram com três burros do serviço do engenho. Os burros teriam sido levados por eles e seu senhor levantava a possibilidade de que o terceiro servisse de condutor ao “sedutor” dos crioulos, “[...] porque na noite precedente à saída dos ditos escravos foram vistos dois homens em comunicação com o Simeão junto a entrada do engenho. [sic.] Simeão e Nicolao aproveitaram a chance e fugiram montados nos “burros roubados” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 07 de setembro de 1865).

Joaquim Crioulo, com idade de 30 anos, fugiu do engenho Camila de Ipojuca no dia 11 de setembro de 1865, levando consigo “seu cavalo ruço pedrez”. “Este escravo disse antes de evadir-se que pretendia assentar praça na companhia de zoavos”. Joaquim disse a alguém que fugiria para servir ao Exército na maior guerra da América Latina, a Guerra do Paraguai, querendo se alistar numa das maiores e mais famosas companhias de negros que saíram da Bahia e de Pernambuco para guerrear no Sul (KRAAY, 2012, p. 124). O pretendente a zoavo, muito provavelmente estava informado da criação pelo governo imperial dos Voluntários da Pátria na primeira semana de janeiro de 1865.<sup>2</sup>

Assentar praça era outra modalidade muito seguida pelos cativos para transitarem do cativo à liberdade, ou conquistarem espaços entre os dois polos. O Exército brasileiro, e também os exércitos de outros países escravistas, como o dos EUA da guerra de independência (1775-1783) e da Guerra civil (1860-1864), o Exército Libertário do Haiti (1791-1804), tornaram-se potenciais “abrigos” de cativos que buscavam melhorar sua condição de vida. E apesar de, na maior parte destas guerras, lutarem a luta dos brancos, não significava que haviam

---

<sup>2</sup> Sobre a criação da companhia negra em Pernambuco, ver: FILHO, Márcio Lucena. **Pernambuco e a Guerra do Paraguai: o recrutamento e os limites da ordem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Dissertação de Mestrado, 2000.

aderido às causas destes. O recrutamento de homens negros e cativos tornou-se fator comum durante todo século XIX e em períodos anteriores a este na história militar mundial (KRAAY, 1996).

Enquanto muitos homens para fugir do recrutamento se utilizavam dos mais diversos expedientes, como ir para outras localidades, casarem, entregarem parentes ou cativos para servirem ao Exército em seu lugar, alguns cativos preferiam a dura lida das armas ao ficarem sujeitos ao tipo de cativo imposto pelos seus senhores.

Homens eram recrutados ao serviço do Exército ou da Armada imperial nas ruas das diversas cidades do Brasil, em sua maioria: pretos, mestiços, libertos, tidos por “vadios” e “ociosos”. Uma proposta de recrutamento que servia também de escoamento desta população indesejável para as fileiras das instituições militares (SILVA, 2003, p. 48 - 49). Muitos cativos se aproveitaram deste quadro de recrutamento e fizeram da situação mais uma válvula de escape ao cativo. Outros devem ter sido recrutados à força mesmo, trocados por filhos de potentados locais no serviço das forças armadas, mas alguns vendo a possibilidade de fugir das amarras de um cativo desagradável demais aos seus olhos buscam no recrutamento um auxílio para seus planos de fuga. Estas possibilidades, por exemplo só eram abertas, pelo menos oficialmente, aos homens. As mulheres não poderiam se utilizar destes subterfúgios, assim como de outros para se evadirem. Sigamos os passos destes “escravos-soldados”.

Faustino, cativo vindo do Maranhão para ser vendido, fugiu do Giquiá “para onde tinha ido a contento”. Segundo o anunciante, “falava bem”, e intitulava-se forro, trocando de nome para José da Rocha, “com o qual serviu no exército enquanto não foi reconhecido, dizendo ser natural de Marvon”. A recompensa por Faustino variava de 200\$000 a 400\$000 mil réis, dependendo das condições impostas pelo cativo para sua captura. Não seria fácil capturar um homem com experiência militar, com certeza esta ajudaria contra seus algozes e perseguidores (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de julho de 1860). Talvez por isso a variação da recompensa, em função da dificuldade que teriam para capturar Faustino. O escravo do Dr. João da Silva Ramos, fugiu de sua casa na rua Nova, era “ladino, amigo de baiano e fumador”. Teria sido também escravo do Sr. Simplicio Cavalcanti de Albuquerque, do Buique, de onde fugira para o Recife, assentando praça no corpo de polícia com o nome de José Francisco de Assis, sofrendo baixa em março de 1860. Depois de provada sua escravidão, foi vendido ao Dr. Ramos e quando alugado para servir de bolieiro, fugiu mais uma vez (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 08 de agosto de 1860). A recompensa de 50\$000 réis “José Francisco de Assis”, como passou a se autoproclamar no corpo de polícia, não era tão alta quanto a de Faustino, mas ainda assim era um estímulo. Muito embora a dificuldade deveria ser a mesma para recapturá-lo. Estes

homens realmente se “abrigavam”, não somente nas fardas do exército, da guarda nacional, dos corpos militares, mas também se mesclavam com a massa dos homens negros e pardos que serviam a estas instituições.

Segundo nos ensina Hendrik Kraay, em todas as sociedades escravistas ocidentais, os cativos não poderiam legalmente servir ao Exército. Os argumentos de Perdigão Malheiro sobre a falta de cidadania do cativo implicar em uma exclusão do serviço militar e a sagrada questão da propriedade privada, seriam suficientes para que a sociedade recusasse armar seus escravos ou permitir o seu alistamento (KRAAY, 1996, p. 32). A questão do medo de se armar cativos também pode ser levado em consideração aqui, principalmente após os acontecimentos do Haiti, as constantes revoltas em Salvador no começo do século XIX, entre outros exemplos<sup>3</sup>. Porém em épocas de guerra o assunto era bem diferente na prática. Hendrik Kraay cita vários exemplos de cativos levados aos campos de batalha, para lutar pelos interesses dos seus senhores, nas guerras de independência dos EUA, do “Brasil” (Bahia 1823), da Argentina, etc. Convocados por seus senhores “rebeldes” e “legalistas” recebiam promessas de liberdade em troca de serviços militares, sendo assim, não costumavam recusar (KRAAY, 1996, p. 32 - 33).

Seguindo os padrões legalistas e respeitando a propriedade dos senhores, tanto na guerra de independência (1822-1823), quanto na Guerra do Paraguai (1864-1870), o governo indenizou os proprietários pelo uso dos seus cativos nos momentos dos conflitos. Mesmo assim a instituição sofreu abalos após estas guerras<sup>4</sup>. Para Kraay, entrar no exército através da fuga, realmente fazia parte do processo de resistência escrava mais amplo após tentativas frustradas de negociação e conflitos com os seus respectivos senhores (KRAAY, 1996, p. 44). Do final de 1864 até o fim da guerra em 1870 seriam muitos os casos de escravos que fugiram e se alistaram no Exército para lutar no Paraguai. Escravos propriamente ditos, engajados como soldados, lutaram comprovadamente nos exércitos paraguaio e brasileiro. Aliás, segundo André de Toral, “[...] negros e índios teriam sido, por essas análises baseadas em simplificações raciais, as maiores vítimas da guerra” (TORAL, 1995, p. 287) em um conflito que custou ao Paraguai, aproximadamente, 95 % de sua população masculina (SALLES, 1990, p. 11).

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o tema veja: GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995. GOMES, Flávio dos Santos. SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Sedições, haitianismo e conexões no Brasil: outras margens do atlântico negro. **Novos Estudos**, n. 63, 2002, p. 131-144. FERREIRA, Roquinaldo. GOMES, Flávio dos Santos. A miragem da miscigenação. **Novos Estudos**, n. 80. Março de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a10n80.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017. REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil “Nos achamos em campo a tratar da liberdade”. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p.14-39, Dezembro/Fevereiro 1995/1996.

<sup>4</sup> Para um balanço mais acurado da participação dos cativos no conflito com o Paraguai ver: SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai**: Escravidão e Cidadania na Formação do Exército. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Em 07 de junho de 1864 o senhor anuncia a fuga de Galdino, do engenho Conceição das Flores, comarca de Pau d'Alho. Ele parecia ter “25 anos, pardo claro, com marcas de chicote”, sinais de sua insubmissão, tendo em “cada braço um sino de Salomão [...] e junto a este uma cruz com o pé da mesma para o lado do ombro”. Galdino havia sido soldado do corpo de polícia ou da companhia urbana da cidade, servindo com o nome de Antônio Caetano de tal, vendido ao tenente-coronel José Maria dos Santos Cavalcanti pelo seu senhor que desistiu de procurá-lo e preferiu passar a outro o encargo de sua captura. Seu anunciante desconfiava que tivesse fugido para assentar praça em corpos de polícia ou do Exército, oferecendo por ele a recompensa de 100\$000 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 07 de junho de 1864). Após quase um ano, outro anúncio com mais informações sobre Galdino, ou Antônio Caetano de Oliveira, como se autoproclamava e se registrou na seção urbana da 2º companhia. Já havia servido a este corpo de polícia, engajando-se em 17 de fevereiro de 1862, dando baixa do serviço por “ter dado em seu lugar o paisano João Pedro Ferreira da Rocha” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 24 de abril de 1865). Um detalhe interessante de alguns destes últimos anúncios é que estes cativos eram de senhores com patentes militares ou patentes da Guarda Nacional, sendo assim poderiam ter aprendido algo com seus senhores sobre a vida militar e teriam se aproveitado desta experiência para fugir.

Galdino ou Antônio, segundo o anunciante, havia sido cativo do capitão João de Deus Barros, morador em Campina Grande da Parahyba do Norte, que o vendeu em novembro de 1863 ao capitão Maurício Francisco de Lima, porque Galdino tinha “costume de andar fugido e a título de forro com o nome mudado”. O capitão Maurício Francisco de Lima pedia as autoridades civis e militares, não só de Pernambuco, como do Império inteiro, que apreendessem Galdino ou Antônio e que verificassem se ele havia sido recrutado ou teria assentado praça em algum dos corpos de Voluntários da Pátria. A recompensa por ele chegava a 200\$000 mil réis, novamente uma alta recompensa por um cativo com experiência militar (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 24 de abril de 1865). O certo é que ele se aproveitou da experiência alcançada servindo a seus senhores, todos eles portando patentes militares ou alcunhas militares e, fugindo, procurou se aproveitar do conhecimento com as armas para se “abrigar” nestas instituições oficiais, passando despercebido por muitos outros homens livres. Iniciada a Guerra do Paraguai, Antônio, poderia se utilizar de sua experiência militar bem longe de seus senhores do Norte lá no Sul do continente, longe da situação de cativo, servindo nas fileiras do Exército como um “patriota” ou somente como alguém querendo fugir da escravidão oficial.



Francisco fugiria em 7 de maio de 1865, também com um signo Salomão tatuado no corpo. Marca de guerra? Marca de proteção? Muito provavelmente seria uma tatuagem com fins protetores. Com 23 anos de idade, “pouco mais ou menos”, Francisco teria fugido em busca de seu antigo senhor, o tenente coronel Joaquim Carneiro da Costa, tentando entrar para sua proteção. Cativo de militares, tatuagens parecidas, experiências compartilhadas, possibilidades abertas de fuga para estes homens que foram muito além da sua escravização e lutaram por sua liberdade (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 20 de maio de 1865). Vale a pena salientar também que a vigilância nas províncias brasileiras durante a guerra do Paraguai foi prejudicada, pois os insuficientes efetivos do Exército brasileiro foram reforçados pelos contingentes da polícia e da Guarda Nacional recrutados nas diversas províncias do Império (TORAL, 1995, p. 291).

Agitado seria o ano de 1865, nos anúncios de jornais de cativos fugidos. Segundo John Schulz a partir de 1865, os “voluntários”, que de voluntários não tinham nada, eram recrutados a força mesmo e tanto a deserção quanto os conflitos por conta do recrutamento forçado aumentaram. Homens que juravam a bandeira sem nenhum amor pela pátria que os destituía de seus direitos (SHULZ, 1994, p. 59 e 290).<sup>5</sup> Wenceslau ao fugir montado numa besta, em 11 de novembro de 1865, disse que “desta vez iria para o Paraguai” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 24 de novembro de 1865). Encontramos também Francisco e Alexandre, pertencentes ao Major Claudino Correia de Mello, “ambos muito ladinos”, com idade de “32 anos, pouco mais ou menos”, fugidos segundo o anúncio para “assentar praça na província ou em outra qualquer” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 25 de setembro de 1865). Um “cabrinha” de Gameleira, “[...] cor canela, cabeça grande e um pouco pontuda para trás, bem parecido de feições, olhos grandes, idade 14 anos [...] talvez intitulado-se forro” fugiu em 14 de março de 1865 e segundo seu senhor queria “com influência de voluntários assentar praça”. As informações transbordavam, das notas oficiais e dos jornais, e passavam de boca em boca, chegando aos ouvidos dos cativos que iriam procurar a veracidade dos fatos na tentativa da fuga. Guilherme, “que de tudo pode se desfazer sem desacerto de informações, e mesmo mudar o nome, por ser bastante ladino” teve sua chance e aproveitou-a rumando para o sul (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 07 de abril de 1865). No mesmo jornal outro senhor desesperado anunciava a fuga de Rufino, “16 a 18 anos”. Já haviam avisado a ele que Rufino teria ido de Limoeiro ao Recife para assentar praça. A recompensa pelo “soldado”? 100\$000 mil réis. Era isso, ou, quem sabe, perdê-lo de vez (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 07 de abril de 1865).

---

<sup>5</sup> Para exemplos de homens constrangidos a assentar praça no corpo de voluntários podemos ver alguns casos discutidos nos jornais: HDBN, **Jornal do Recife**, 21 de março de 1865, n°66, p. 2; 10 de agosto de 1865, n° 184, p.2.

João José Reis ao estudar a vida do africano Domingos Sodré relata que quando a polícia cercou a casa do africano em 1862 este “[...] vestiu uma farda de veterano da independência e com ela foi recolhido à Casa de Correção” (REIS, 2006, p. 287). Sendo a artimanha definida como “esperteza” por um seu contemporâneo. O mesmo não poderia ter sido veterano da Guerra de Independência, pois, era na época das campanhas (1822-1823), cativo, vindo a obter a alforria somente em 1836. Porém na ocasião da guerra, Domingos era escravo do coronel Francisco Maria Sodré Pereira, comandante de batalhão brasileiro, que, segundo João Reis, poderia muito bem ter levado Domingos para servi-lo em campanha, como criado ou de outra forma (REIS, 2006, p. 288). Domingos, “esperto”, soube se aproveitar da situação na hora do inconveniente, no mínimo inibindo que os curiosos e adversários lhe atacassem publicamente enquanto era encaminhado à Casa de Detenção, buscou resguardar-se física e moralmente.

A luta destes senhores contra a esperteza e o aproveitamento do momento por parte dos seus cativos deveria ser grande, tendo em vista que o momento e as circunstâncias eram desfavoráveis a eles. A questão da Guerra, do Estado de guerra, do decreto que prometia a liberdade aos cativos que fossem se alistar “voluntariamente”, dificultariam a vida dos senhores, que intentavam recuperar sua mão de obra, trazendo para a linha de frente também a contradição entre o bem público e o bem privado (SALLES, 1990; TORAL, 1995).

Contradição que pode ser verificada no cenário político macro dos acontecimentos, tendo o próprio imperador dado exemplo, libertando todos os escravos das fazendas nacionais para lutarem na guerra (SHULZ, 1994, p. 60 e 290). O Imperador escreveria ao ministro da guerra em dezembro de 1866 que enviasse: "Forças e mais forças a Caxias, apresse a medida de compra de escravos e todos os que possam aumentar o nosso Exército". Sendo deste mesmo ano o decreto que “concederia” a liberdade aos cativos nacionais que servissem ao Exército na Guerra (LYRA, 1977, p. 241). E os exemplos não paravam aí, segundo André de Toral:

A compra de substitutos, ou seja, a compra de escravos para lutarem em nome de seus proprietários, tornou-se prática corrente. Sociedades patrióticas, conventos e o governo encarregavam-se, além disso, da compra de escravos para lutarem na guerra. O império prometia alforria para os que se apresentassem para a guerra, fazendo vista grossa para os fugidos (TORAL, 1995, p. 292).

O barão de Sahy ofereceu para as urgências do estado 1:000\$000 e deu liberdade a um pardo que era seu pagem para assentar praça de “voluntário” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 20 de março de 1865). O Capitão João Soares, de acordo com alguns amigos, tencionava brevemente dar uma representação particular no Teatro de S. José, cujo produto seria aplicado a alforria dos escravos que pretenderem assentar praça no Exército, afim de engrossar as fileiras

dos defensores do país (JORNAL DO RECIFE, 20 de fevereiro de 1865). Foram comuns casos como estes, divulgados durante os anos de Guerra nos periódicos nacionais. “Senhores patrióticos”, doando cativos para defender a honra do país, situação que nem sempre era do agrado dos ditos, lutar por uma pátria que não os considerava. Lauriana Maria da Conceição havia doado um seu escravo que não chegou a assentar praça, por não ter comparecido, quando devia, para esse fim. O cativo de Lauriana, que não tem seu nome anunciado, fugiu, só que desta vez não para se alistar, fugiu mesmo do alistamento (JORNAL DO RECIFE, 17 de abril de 1865).

Estas fugas nem sempre duravam muito e quando descobertos, os cativos sofriam as baixas e retornavam a seus senhores. Como no caso de Vicente Ferreira do Nascimento, achado por seu senhor, o traficante interprovincial, Silvino Guilherme de Barros. Servindo como praça no sétimo batalhão de infantaria, Silvino de Barros conseguiu provar a escravidão de Nascimento e o próprio ministro da guerra ordenou ao presidente da província que desse baixa e o devolvesse (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 17 de novembro de 1864). Um crioulo calçado e “decentemente vestido” se apresentou ao capitão José Pedro das Neves, na subdelegacia da freguesia de S. Frei Pedro Gonçalves, “o qual com todo empenho queria assentar praça na armada imperial desejando logo ir para bordo do *Itamaracá*”. Estranhando o seu comportamento e sua pressa, o Capitão Neves, a quem o crioulo disse chamar-se João Francisco de Souza, pressionou o “voluntário” e conseguiu saber a verdade. Descobriu que João Francisco chamava-se Laurentino e era cativo de um José Francisco de Souza, fazendeiro de Bonito. O cativo havia mudado de nome e “batizou-se” com o do seu proprietário. Após a confissão, Laurentino foi preso e levado a Casa de Detenção. Todavia, o redator da notícia faz uma espécie de crítica a esta ação por parte do capitão, considerando o destino de Laurentino “fatal”. Estaria ele “descansando em terra (na cadeia), um homem que tanta vocação parecia ter para os serviços marítimos!” (JORNAL DO RECIFE, 16 de março de 1870). Aceitando a possibilidade, bastante comum, aliás, do recrutamento de escravos para a Guerra, para lutar em lugar dos seus “senhores”.

O que restava aos que tinham sua fuga frustrada era a experiência, talvez servindo para outras horas, outras situações, dependendo da conjuntura, a fuga seria até mesmo facilitada pelos homens das instituições oficiais. Muitos comandantes de batalhões devem ter deixado passar em suas fileiras os cativos que iriam ajudar na guerra do Paraguai. Muitos, claramente, servindo de bucha de canhão, mas vencendo a guerra para um país e para um governo que os rejeitava como cidadãos e que teria que lidar com esta questão nos anos seguintes.

Para citarmos somente dois fatores contraditórios do pós-guerra do Paraguai e da participação de escravos e ex-escravos nesta, basta falarmos que, do ponto de vista legal, a escravidão foi abolida no Paraguai após uma investida do Conde D'Eu. Este fez um apelo ao governo provisório do Paraguai em prol da abolição da escravatura “baseado em sua própria autoridade” (SHULZ, 1994, p. 290). Apelo que resultou no decreto de 2 de outubro de 1869 que aboliu, pelo menos oficialmente, a escravidão no país vencido (CARNEIRO, 1980, p. 81). Um comandante-em-chefe das forças brasileiras, servindo a um país escravista, abolindo a escravidão em outro país, enquanto que no Brasil a situação dos cativos pós-guerra seria alterada gradualmente. Muito embora, no Paraguai, não houvesse mais tantos homens em idade adulta ou até mesmo crianças para alforriar, tendo em vista o genocídio sofrido pela população masculina paraguaia.

O segundo fator seria o posicionamento após a Guerra de algumas autoridades políticas e militares do Império, muitas delas contrárias ao retorno dos “voluntários” da pátria a antiga condição de cativos. A Guerra surgiu como mais uma oportunidade para os cativos e concorreu para o compartilhamento da aceitação e reconhecimento da humanidade e também da cidadania destes homens (VIOTTI DA COSTA, 1983. p. 43).

### **Navegar é preciso, fugir não!**

A deixa que nos dá o anunciante de algumas páginas atrás, sobre a vocação para os serviços marítimos, dos escravizados, é exemplar do que consideravam comum no século XIX. Associava o autor, o trabalho em navios ao conjunto de atividades que deveriam ser exercidos pelos escravos. O serviço marítimo, durante boa parte da história da humanidade, pode ser associado às práticas degradantes de existência humana, como muitos dias longe da família, má alimentação e restrição parcial da liberdade. Sem contar na exaustividade dos serviços, exercidos durante boa parte da história marítima mundial de maneira braçal, com dispensação de força física, brutal, e determinada força de vontade para combater as intempéries naturais. Força de vontade que nem sempre poderia ser encontrada facilmente, mas deveria vir acompanhada de alguma motivação, podendo ser esta financeira, visando alguma recompensa remuneratória, no caso de piratas, mercenários, conquistadores, ou uma motivação, melhor, coerção, muito presente neste tipo de serviço, como escravização de boa parte da marinharia, castigos físicos e ameaças constantes (RODRIGUES, 1999, p. 15 - 53).

No dia 8 de agosto de 1850, Antonio, catraeiro mina de 22 anos, ainda molecote, sem talhos no rosto (sem marcas de nação) e com “fala muito atrapalhada”, desapareceu do Porto da Lingueta, e seu senhor gratificava quem o devolvesse no mesmo porto. No outro anúncio,

o senhor de Antonio recrudesceria nas informações que faziam referência ao fugitivo. Não era mais Mina, mas da Costa, não apareceu também a sua idade, somente a designação de “molecote”, muito pequeno, e a gratificação que foi no primeiro anúncio de 40\$000 passou para 100\$000 nove dias após a primeira tentativa. Antônio era um africano importado ilegalmente, seu senhor e seus informantes sabiam disso, as autoridades passaram a saber disso no anúncio que dava provas veementes ao citar a idade, a procedência africana ocidental, a falta de conhecimento da língua. Costumes ilegais que repetidamente e banalmente apareciam nos jornais em anúncios de fugas ou vendas<sup>6</sup>.

Candido fugiu do brigue *Argos* no dia 21 de abril de 1851, de “nação Angola”, “parecia ter 29 anos” e pertencia ao comendador João Batista da Silva Pereira de Porto Alegre (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 06 de maio de 1851). Candido deveria fazer o percurso Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, tão comum no comércio de víveres e de outros produtos que eram transportados em navios por estes portos. Em outro anúncio de 29 de maio de 1851, ele é dado como fugido pela terceira vez do brigue *Argos*, era um fujão costumaz. Desta vez, fugiu no dia 25 de maio, depois de ter sido capturado após o primeiro anúncio de 06 de maio de 1851 (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 29 de maio de 1851). Talvez Candido não estivesse tentando fugir de vez do cativo, ou talvez estivesse estudando esta possibilidade, todavia podemos entender que com essas fugas constantes ele se desviava dos serviços pesados que deveria fazer a bordo do brigue *Argos*, andando pela cidade, empreendendo suas *petit marronages*.<sup>7</sup>

Conseguir se aproveitar destas situações abertas pelos serviços, pela mobilidade, pelas relações sociais, eram realmente fatores potenciais da resistência escrava. Não esqueçamos que o único caso de um cativo que auto registrou sua passagem pelo Brasil e por Pernambuco, dentre outros lugares, é um caso que termina com uma fuga possibilitada em parte por suas viagens marítimas. Mohhamah Gardo Baquaqua, trazido cativo do continente africano para o Brasil, viveu em Pernambuco e depois foi vendido a um capitão de navio que navegava entre o Rio Grande do Sul até o continente norte americano comercializando e utilizando mão de obra escrava em seu navio. Dentro de sua rota de escravidão Baquaqua intentou fugir três vezes, fora uma tentativa de suicídio em Pernambuco, pois segundo ele “servia a um mau senhor” (LARA, 1988, p. 269).

<sup>6</sup> Ver por exemplo edições do Diário de Pernambuco em UFDC, **Diário de Pernambuco**, 31 de agosto de 1850, n° 195; **Diário de Pernambuco**, 22 de agosto de 1850; **Diário de Pernambuco**, n° 183. Um dito de nação (preto), catraeiro de 20 anos a venda em 1852. **Diário de Pernambuco** 4 de fevereiro de 1852. N° 27.

<sup>7</sup> O termo *petit marronage* era dado pelos franceses às pequenas fugas que os escravos das colônias francesas empreendiam, geralmente para festejar ou visitar algum parente, por vezes até mesmo com data marcada.

Ainda segundo Baquaqua, suas tentativas de fuga fracassaram por diversas vezes, sendo que em sua “última” conseguiu fugir com a ajuda de alguns homens favoráveis à sua causa. Nas vezes que tentou evadir-se sozinho ou acompanhando de alguns amigos de bordo, sua fuga fracassou, quando ajudado por terceiros sua fuga se efetivou, embarcando nos EUA para o Haiti (LARA, 1988, p. 270 - 275). Em suma, as possibilidades se abriram a Baquaqua após conquistar experiência em seu serviço a bordo de um navio mercante, também após ficar informado das missões religiosas em prol da libertação de negros em alguns estados livres dos EUA. Estas informações eram compartilhadas pelos parceiros de serviço e cativo.

A formação de malhas de solidariedade em conjunto com as habilidades dos homens e mulheres escravizados, suas experiências em posições ambíguas entre o cativo e uma liberdade negociada, deram a eles condições de resistirem o máximo possível e minou a mais que tricentenária instituição escravista do Brasil com o agigantamento destas ações nos anos pré-abolição. A experiência da população escrava na década de 1880 já contava com um conjunto de princípios e normas forjados ao longo de três séculos de cativo. Adaptados e aptos ao embate, os cativos jogavam no campo dos brancos, o jogo dos brancos, às vezes com as próprias peças destes, porém, a todo momento lutavam para reverter este jogo e estas regras a seu favor.

As trajetórias atlânticas nem sempre eram as mesmas compartilhadas entre africanos escravizados e brasileiros escravizados, os contextos sempre diferiam de região para região, de nação para nação. Ao contrário de Baquaqua que foi buscar a liberdade em solos americanos, o “escravo pardo escuro de nome Honorato”, que aparentava ter “25-30 anos, sabendo ler alguma coisa, com ofício de pedreiro e de cocheiro”, sendo natural do Pará, mas também “dizendo ser do Maranhão”, obteve passaporte como cidadão brasileiro, com o nome trocado para João do Porto. O senhor de Honorato ficou sabendo que ele havia conseguido este passaporte, que o destinava a Lisboa, a bordo do vapor *Milford Haven*. Todavia, para o senhor de Honorato, ele poderia ter pagado a passagem e tirado passaporte para Lisboa, mas suas verdadeiras intenções seriam voltar para o Maranhão ou para o Pará, de onde já havia chegado ao Rio de Janeiro em 22 de novembro de 1856, “[...] com passaporte afiançado por José Joaquim de Gouveia e Silva, remetido a Novaes e Passos (uma firma comercial), já tendo servido como criado anteriormente na Corte a um Sr. Deputado.” Honorato ou João do Porto se beneficiou das relações que entreteve com homens livres no Rio de Janeiro e de suas habilidades, sabendo ler, tendo ofício, conseguiu tirar passaporte como homem livre para ir a Europa. Experiências atlânticas diferentes, homens igualmente impressionantes em sua luta pela liberdade (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 26 de novembro de 1860).



Em 13 de janeiro de 1850, fugiram do engenho Novo de Sirinhaém, muito provavelmente através do rio de mesmo nome, localizado no sudeste da província de Pernambuco, os cativos Thomaz, “cabra-escuro, cor fula, 25-30 anos, oficial de pedreiro, pescador e cortador de carne, muito regrista, contador de histórias”, e Amaro, “cabra claro, 45-50 anos, preguiçoso para qualquer serviço, canoeiro, andando sempre ébrio”. Os parceiros fugiram pela praia do “Gamella” em Rio-Formoso, onde compraram uma jangada e seguiram na direção da província de Alagoas, de onde Amaro era natural, tendo “parentes para o centro”. A recompensa pelos dois somava 200\$000 mil réis, boas alvissaras para quem se incumbisse da missão de recapturá-los e conseguisse (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de abril de 1850).

Já Cosme, morador na cidade de Penedo, fugiu do porto grande do rio Japaratuba em fevereiro de 1850. Nascido na província de Sergipe tinha uma história de vendas constantes e de conhecimento das águas, advindo destas suas experiências em cativo. Foi primeiro, cativo do alferes João de Deus, senhor do engenho ilha dos Bois, preso em rio Real com outros parceiros de cativo, “por terem daí saídos fugidos em uma canoa, e aqui aportados” (Penedo). Segundo o anunciante, Cosme era “pardo claro, pouco pachola e sabia afetar de homem livre”, se passava por livre com facilidade. Além disso, fazia “todo serviço de roça, pescaria e também se afetava a passar por marinho”. O canoeiro tinha uma irmã em Amparo (Sergipe), a qual tinha dois filhos, que eram sustentados, segundo depoimentos do próprio Cosme, quando preso em rio Real, por ele. Cosme, ainda havia conseguido passaporte como forro para a Bahia e deveria já haver mudado de nome também segundo o costume dos fujões. A rede montada para capturar Cosme era grande, passando por pelo menos três províncias, Pernambuco, Alagoas e Bahia (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 30 de novembro de 1850).

Tanto Cosme quanto Thomaz e Amaro, contavam com o auxílio de seus próprios conhecimentos, por que não também de sua tonalidade de tez mais clara? Sendo-os talvez mais fácil “afetar por livre” em meio a uma multidão de “homens de cor”. Contavam também com as malhas de solidariedade abertas pelo reencontro com familiares, amigos e parentes nas antigas localidades de onde foram vendidos e afastados. Navegaram de volta a seus locais de origem não somente por saudade, mas também porque nestes locais seus planos de fuga e projetos de liberdade talvez fossem mais sustentáveis devido a inclusão social e o reestabelecimento de laços sociais. Amaro ainda tinha como tarefa, mesmo em cativo, “sustentar os sobrinhos”, segundo ele mesmo contou aos seus apreensores em rio Real.

Esta mobilidade e preparo dos cativos para o trabalho, para o mundo em cativo, representou para muitos senhores o paradoxo que os primeiros necessitavam para resistir ao mundo do cativo. O calcanhar de Aquiles do sistema escravista, que se não desferiu um golpe

mortal, ajudou a derrotar a instituição. Para Marcus Carvalho por exemplo, “[...] os canoieiros do Recife tinham mais autonomia do que muita gente livre” (CARVALHO, 2010, p. 241). Estes homens exerciam importantes funções na ordem escravista e eram muito valiosos para seus senhores, fosse pelo investimento feito neles, fosse mesmo por estas funções e possibilidades de ganhos. Segundo Carvalho:

A profissão de canoeiro devia ser procurada por muitos libertos, negros e pardos livres, principalmente quando era possível ter uma canoa própria. Um negócio que poderia combinar com a pesca e pega de caranguejo. Os canoieiros do Recife eram tantos, que chegaram a ter uma capela própria. Uma capela simples, da qual foi feita uma pintura na metade do século passado. A atividade era reconhecida pela justiça local, tanto que, das oito profissões discriminadas numa lista de gente que passou pela cadeia de Pernambuco em 1838, uma delas era a de “canoieiros, pescadores e marinheiros”. Todavia, como qualquer trabalho braçal, também era ocupação própria para escravos (CARVALHO, 2010, p. 32).<sup>8</sup>

Homens especializados em atravessar mercadorias e gentes por entre os rios de Pernambuco<sup>9</sup>, do continente africano e de todo Brasil afora, souberam se valer muito bem de tudo que tinham e dos espaços que conquistaram (KOSTER, 2003, p. 35; RODRIGUES, 2010; SILVA, 2004, p. 41).

João, cativo “crioulo, 20 para 21 anos, cor fula, altura regular” teria sido conduzido por um jangadeiro para Pernambuco “em título de forro”, segundo o anunciante. João teria sido visto por diversos conhecidos perambulando pelo Recife, seu senhor, morador na Parahyba do Norte clamava as autoridades que o recapturasse e o devolvesse. João teria sido “seduzido” na linguagem senhorial, ou teria mesmo conseguido ajuda do jangadeiro para fugir da Parahyba a Pernambuco, quem sabe também em busca de parentes ou de outras possibilidades (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 17 de junho de 1853). A ajuda de terceiros mais uma vez apontando como fator crucial para uma bem-sucedida empreitada.

Assim como João, um “preto crioulo, bastante ladino de nome Miguel, com ofício de canoeiro, bonita figura, bem preto, com costume de fugir” contou com a ajuda de terceiros.

<sup>8</sup>Muitos Catraeiros corajosos receberam até mesmo medalhas por salvarem vidas, como foi o caso de Francisco de Oliveira que salvou o soldado do 11º batalhão de infantaria José Damásio. UFDC, **Diário de Pernambuco**, 27 de fevereiro de 1877. Da mesma forma que algumas tentativas de suicídios e tragédias foram evitadas devido à ação salvadora destes homens: **Diário de Pernambuco**, 6 de setembro de 1881, nº 202; **Diário de Pernambuco**, 18 de agosto de 1882, nº 187; **Diário de Pernambuco**, 11 de março de 1867, nº 58. Assim como muitos eram presos por brigas ou embriaguez, como foi o caso de Bento, pardo de 22 anos e Raymundo José de Lima, pardo de 26 anos: **Diário de Pernambuco**, 4 de fevereiro de 1862, nº28; Antonio Luiz Dias, pardo 52 anos por desordem, **Diário de Pernambuco**, 16 de abril de 1862, nº 88.

<sup>9</sup> Henry Koster, ao chegar em Pernambuco além de ter visto várias jangadas por todos os lados, foi recepcionado e desembarcou em uma lancha “tripulada por negros quase nus”. KOSTER, Henry. **Viagens ao nordeste do Brasil**. Fortaleza: ABC, Tradução, prefácio e comentários de Câmara Cascudo, 12ª edição, vol. 2, 2003 (1816), p.35.

Seus “amigos e irmãos” canoieiros lhe davam abrigo e guarida, “ocultado mesmo dentro da cidade junto com os canoieiros da Rua Nova”. Quando não recebia guarida dos seus parceiros de ofício e amigos de trabalho, Miguel se escondia a algumas léguas da cidade, fazendo isso na última fuga que havia feito e passando “algum tempo no engenho Mossambique”, devolvido pelo senhor do engenho Dr. Velloso a seu senhor (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 05 de Janeiro de 1855). Tanto as relações que Miguel mantinha com os canoieiros do Recife, quanto suas capacidades, evidenciadas pelo seu senhor ao dizê-lo “ladino”, permitiam-no as possibilidades de fugas e quem sabe as negociações de serviços com proprietários de engenhos no entorno da cidade, muito destes próximos a rios e necessitados de homens com as capacidades de Miguel para poder fazer algumas tarefas como: buscar água potável, trazer frutas e mercadorias da cidade nas canoas, transportar pessoas para diversos lugares, etc, não faltariam serviços para Miguel se este se estabelecesse longe das vistas de seu senhor urbano num dos engenhos de Pernambuco, mas talvez este não fosse seu plano de liberdade. Tanto é que permanecendo um tempo no engenho Mossambique [sic.] foi “devolvido” pelo proprietário do mesmo engenho. As experiências destes homens em cativo tornavam-nos “mais livres que muitos livres”. Marcus Carvalho que atentou bastante para os negros canoieiros em seu livro sobre escravidão no Recife, asseverou que:

A mobilidade própria da função trazia outras vantagens para os cativos. Além de poderem ir para longe com uma certa facilidade, os canoieiros teciam relações com pessoas que moravam longe dos seus senhores [...] no momento em que decidia fugir, um canoieiro podia se beneficiar dos contatos feitos em outros bairros da cidade [...] quando dava tudo errado, fugiam como outros escravos quaisquer, só que tinham uma distância de vantagem (CARVALHO, 2010, p. 37 - 39).

Mas para não pensarmos que tudo eram flores, devemos ter em mente que, diferentemente dos canoieiros, as condições de vida na marinha e no exército nestes contextos históricos de vigência da escravidão, com direito a castigos físicos, prisões, humilhações e trabalhos forçados não deveriam ser tão incomuns realmente para os cativos que buscavam “abrigo” nestas instituições. Não esqueçamos o destino dos homens livres pobres que foram armados por seus patrões durante a Insurreição Praieira, ao serem capturados, para além de sofrerem os castigos corporais, eram recrutados para o Exército e para a Marinha, como uma espécie de penalidade, assim como esta mesma penalidade se expandia sobre “vagabundos”, homens livres pobres sem moradia fixa, solteiros, ambulantes, etc.

### **Considerações finais**

“Em todo lugar onde houve escravidão, houve resistência”, segundo João Reis e Flávio Gomes (REIS; GOMES, 1996). Podemos aproveitar esta frase emblemática dos autores e afirmar que em todos os níveis a vigilância também se fazia presente. Fosse em terra, no mar, nos campos, nas cidades, dentro das casas grandes, dos sobrados urbanos, a vigilância fazia parte do cotidiano dos homens e mulheres submetidos ao cativo. Pois a escravidão para além de ser um modo de produção se tornou também, e muito especificamente, uma forma de controle social que naturalizou ao longo de séculos de história, a violência, a opressão e a discriminação. Não acomodando homens e mulheres, mas forçando-os a resistir dia após dia, de diversas formas, aproveitando as múltiplas experiências desenvolvidas ao longo da vida em cativo.

Fomos informados das trajetórias de vida destes cativos a partir da sua resistência e persistência em se manterem vivos e longe das amarras senhoriais. Fizeram-se donos dos seus próprios destinos, ou quando não, pelo menos enfrentaram as consequências das próprias escolhas. A importância dada a inteligência e a agência destes homens e mulheres deve ser levada em consideração ainda mais pelo fato de estarem eles submetidos a um regime onde a sua degradação humana e moral era vista por muitos como uma das formas de dominar melhor a sua propriedade. Rejeitando rótulos, estigmas, superando desafios, obstáculos e limitações conjunturais e estruturais estes personagens marcaram a história do Brasil com suas escolhas e contribuições que vão muito além do ato de fugir.

John Locke ao tratar do estado da escravidão resumia este como sendo “o estado de guerra continuado entre o conquistador legítimo que teria direito sobre a vida do conquistado e o cativo a quem restaria somente a escolha da morte” (LOCKE, 1963, p. 17-18). Para Locke, que colocou a escravidão em termos contratuais, os dois lados teriam obrigações, que ele não explicita no seu tratado, mas é interessante notar que reconhece no cativo a opção de escolha, quando não a vida em cativo, a uma vida de guerra constante ou até mesmo a própria morte. Talvez tão acostumados ao “Estado de Guerra”, para os cativos, fugir em direção a outra guerra não seria tão doloroso, em certas circunstâncias seria até melhor do que viver sobre a ameaça constante de senhores, feitores, etc.

Homens negros lutaram na guerra do Paraguai e foram os grandes responsáveis pela nossa nada honrada vitória sobre os paraguaios. Estiveram presentes, e em grande número, tanto na Armada quanto no Exército Imperial. Sua luta no Sul do Império repercutiu até chegar na Corte no início da década de 1870. A lei do Ventre livre reconhecia implicitamente a desonra e a desmoralização de no Brasil nascerem ainda pessoas na condição de escravos. Como poderiam os mesmos negros serem heróis nacionais se não eram nem mesmo considerados

como livres, como seres humanos, pela legislação imperial os que nasciam de mãe escrava? Contradições que não foram tão bem resolvidas pelo sistema. Mas que foram aproveitadas pelos cativos em muitos momentos.

### Fontes

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de abril de 1850.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 30 de novembro de 1850.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 06 de maio de 1851.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 29 de maio de 1851.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 03 de novembro de 1851.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 17 de junho de 1853.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 19 de junho de 1860.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de julho de 1860.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 07 de junho de 1864.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 20 de março de 1865.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 07 de abril de 1865.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 24 de abril de 1865.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 24 de setembro de 1865.  
DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 10 de junho de 1870.  
JORNAL DO RECIFE, 21 de março de 1865.  
JORNAL DO RECIFE, 17 de abril de 1865.  
JORNAL DO RECIFE, 10 de agosto de 1865.

### Referências Bibliográficas

CARNEIRO, Édison. **A lei do ventre livre**. Afro-Ásia, n. 13, 1980.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade: Rotinas e Rupturas do Escravismo**. Recife, 1822-1850. Recife: EdUFPE, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **Abolição**. São Paulo: Global, 1982.

EISENBERG, Peter. **Modernização sem mudança: A indústria açucareira em Pernambuco 1840-1910**. Rio de Janeiro/Campinas: Paz e Terra/Unicamp, 1977.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX: tentativa de interpretação antropológica, através de anúncios de jornais brasileiros do século XIX, de características de personalidade e de formas de corpo de negros ou mestiços, fugidos ou expostos à venda, como escravos, no Brasil do século passado**. São Paulo/Recife: ed. Nacional e Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 2ª edição, 1979.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro - século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Flávio dos Santos. SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **Sedições, haitianismo e conexões no Brasil:** outras margens do atlântico negro. *Novos Estudos*, n. 63, 2002, p. 131-144. FERREIRA, Roquinaldo.

GOMES, Flávio dos Santos. **A miragem da miscigenação.** *Novos Estudos*, n. 80. Março de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n80/a10n80.pdf>. Acesso em: 30/10/2017.

HOFFNAGEL, Marc J. Rumos do Republicanismo em Pernambuco. In. SILVA, Leonardo Dantas (ed.). **A República em Pernambuco.** Recife: Massangana, 1990.

KOSTER, Henry. **Viagens ao nordeste do Brasil.** Fortaleza: ABC, Tradução, prefácio e comentários de Câmara Cascudo, 12ª edição, vol. 2, 2003 (1816).

KRAAY, Hendrik. **"O abrigo da farda":** o Exército brasileiro e os escravos fugidos, 1800 - 1888. *Afro-Ásia*. n. 17, 1996.

LARA, Silvia Hunold. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. **Revista Brasileira de História**, vol. 8, n. 16, p. 269-284. Disponível em: [http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=25](http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=25). Acesso em: 28/11/2017.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** São Paulo: IBRASA, tradução de E. Jacy Monteiro, 1963.

REDIKER, Marcus. **O navio negreiro:** uma história humana. São Paulo: Companhia as Letras, 2011.

REIS, João José. **Domingos Sodré:** Um sacerdote africano na Bahia oitocentista. *Afro-Ásia*, n. 34, 2006.

REIS, João José. SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito:** a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

RODRIGUES, Jaime. Cultura Marítima: marinheiros e escravos no tráfico negreiro para o Brasil.(sécs. XVIII e XIX). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n. 38, 1999.

SILVA, Eduardo. Domingo dia 13: O Underground abolicionista, a tecnologia de ponta e a conquista da liberdade. In: ABREU, Martha. PEREIRA, Matheus Serva (Orgs.). **Caminhos da Liberdade:** Histórias da Abolição e do Pós-Abolição no Brasil. Niterói: EdUFF, 2011.

SILVA, Wellington Barbosa da. **Entre a liturgia e o salário:** a formação dos aparatos policiais no Recife do século XIX (1830-1850). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Tese de doutorado, 2003, p. 48-49.

SLENES, Robert. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, n. 12, 1992.

SOUZA, Robério Santos. **Tudo pelo trabalho livre!:** trabalhadores e conflitos no pós-abolição (Bahia 1892-1999). Salvador/São Paulo: EdUFBA/Fapesp, 2011.

TORAL, André Amaral de. **A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai.** *Estudos Avançados*, vol. 9, n. 24, São Paulo, Maio/Agosto de 1995, p. 287-296.



**Resenhas****Histórias de Ultramar: Antecedentes e proclamação da Primeira Cruzada. O caminho e a conquista de Jerusalém.**COSTALONGA, Jeferson Dalfior<sup>1</sup>

GUILHERME DE TIRO. *Historias de Ultramar: Antecedentes y proclamación de La Primera Cruzada. El camino y La conquista de Jerusalén*. Traduzido ao espanhol por Lorenzo Vicente Burgoa. Murcia: ADIH, 2015. 490 pp.

Poucas obras na história se tornaram tão indispensáveis para a compreensão de determinados temas como fora *Historia rerum in partibus transmarinis gestarum* para análises acerca das cruzadas. Este trabalho se faz presente na bibliografia de qualquer livro que se propõe abordar o referido assunto; invariavelmente, a obra do cronista Guilherme de Tiro, descrito por Steven Runciman (2003, p. 409) como o maior dos historiadores cruzados e “um dos maiores historiadores medievais”, estará citada. Em diversas ocasiões, inclusive, o autor se torna ator da própria história que narra.

Não encontramos a referida crônica de Guilherme de Tiro em idioma português. Acreditamos que, de fato, não exista. Recorremos, dessa forma, a uma tradução em espanhol, intitulada *Historias de Ultramar*, elaborada por Lorenzo Vicente Burgoa, doutor em Filosofia, Teologia e Letras. Além de traduzir, Burgoa, que é professor emérito da Universidade de Múrcia, na Espanha, enriqueceu a obra ao inserir notas, apêndice e introdução.

O livro abordado nesta resenha foi lançado na Espanha no ano de 2015. Descreve os momentos que antecederam a Primeira Cruzada até a conquista de Jerusalém. Trata-se do primeiro tomo, de uma série de três. Em contato, via *e-mail*, com Lorenzo Vicente Burgoa, o professor espanhol nos informou que a tradução de toda a obra está concluída e que o lançamento dos dois tomos restantes está a cargo da editora. Os dois volumes seguintes narram as cruzadas subsequentes e demais eventos ocorridos no Oriente Cristão, muito dos quais testemunhados por Guilherme de Tiro.

Pouco se sabe sobre os primeiros anos de vida de Guilherme de Tiro, os dados que obtivemos foram através de renomados historiadores que o citam em seus respectivos trabalhos e de informações pessoais fornecidas pelo próprio Arcebispo no decorrer de sua narrativa, como

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Faculdade Saberes, Vitória-ES; Bacharelado no Curso de Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: j.costalonga@hotmail.com

cargos por ele exercidos e as motivações que o levaram a escrever suas crônicas referentes às cruzadas. Mesmo com poucas referências disponíveis, é possível traçar uma breve biografia de nosso cronista.

Guilherme de Tiro nasceu em Jerusalém, por volta do ano 1130; começou a ser educado na escola do Santo Sepulcro (MAYER, 2013, p. 233), instituição que visava instruir jovens que pretendiam seguir carreira eclesiástica. Presume-se que na adolescência Guilherme já havia aprendido os idiomas árabe e grego, além do latim (RUNCIMAN, 2003, p. 408). Prestes a completar dezesseis anos de idade viajou para a Europa com intuito de prosseguir com seus estudos. Em Orleans cursou Artes Liberais; em Paris aprofundou-se nos aprendizados teológicos. Fora, então, para Bolonha, à época um renomado centro de estudos jurídicos, onde recebeu instrução em Direito (BURGOA, 2015, p. 26).

Devido ao longo período que permaneceu em solo europeu, cerca de 15 anos, é possível que nessa época, precocemente, já havia começado a exercer funções sacerdotais em alguma das cidades em que estivera, pois assim que regressa ao Oriente, por volta de 1160, torna-se cônego em Acre<sup>2</sup> e arcediogo de Tiro<sup>3</sup>. Sua formação intelectual o credenciaria para ascender na hierarquia da Igreja e também a ocupar cargos na administração do Estado; em 1170 fora nomeado chanceler do Reino de Jerusalém<sup>4</sup> pelo rei Amalrico, função que exerceu até 1174. Outra incumbência delegada ao clérigo foi cuidar da educação do filho do monarca; Guilherme se tornou tutor da criança que mais tarde se tornaria Balduíno IV, o Rei Leproso. Fora o Arcebispo, inclusive, a descobrir que o príncipe havia contraído lepra, uma das doenças mais temidas na Idade Média.

Dentre os trabalhos diplomáticos sabe-se que, em 1168, Amalrico enviou uma embaixada liderada por Guilherme de Tiro à Constantinopla com a finalidade de solicitar o apoio do Imperador bizantino, Manuel Comneno, para uma ação conjunta contra o Egito. Foi recebido com cortesia e firmou um acordo com Manuel no qual estabeleceram as divisões de uma eventual conquista; entretanto, quando Guilherme regressou a Jerusalém Amalrico já havia levado seu exército em direção ao Cairo, antes mesmo de saber a resposta do Imperador (RUNCIMAN, 2003, p. 327).

Como mencionamos, nosso cronista era membro do clero. Dito isto, pode-se imaginar, a priori, que Guilherme de Tiro compusera algo como uma epopéia com o propósito de enaltecer

---

<sup>2</sup>Cidade então localizada na costa da Palestina.

<sup>3</sup>Cidade Localizada na região costeira do Líbano.

<sup>4</sup>O Reino Latino de Jerusalém foi um dos quatro Estados cristãos que surgiram no Oriente em decorrência da Primeira Cruzada; os outros foram: Principado de Antioquia, Condado de Edessa e Condado de Trípoli.

e justificar os atos dos cruzados. Ledo engano. Em diversas situações é possível observar críticas feitas a comportamentos de seus correligionários, bem como enaltecer atitudes de líderes maometanos. O texto deixa transparecer que o objetivo era, de fato, informar seus leitores acerca do que ocorrera no Oriente àquela época, bem como o trajeto feito pelos cruzados para essa região. Guilherme de Tiro, aliás, se apresenta como historiador; esse é o tratamento que recebe de autores que o mencionam em trabalhos acerca das cruzadas. Já no século XII apresentou uma perspectiva que consideramos bastante plausível na atualidade: considerava parte do ofício de um historiador entender cada indivíduo de acordo com os costumes de suas respectivas nações (GUILHERME DE TIRO, 2015, p. 35).

O Arcebispo de Tiro mostra comprometimento com a ocupação que admite desempenhar. Nota-se que os cargos de arcebispo e chanceler se restringiam para as questões do Estado ou da Igreja, na construção de sua narrativa assume, com efeito, a função de historiador. Em seus escritos mostra uma excessiva preocupação com o que supunha ser a verdade e que essa, na concepção deste cronista, deve ser inerente ao trabalho de um historiador; Guilherme (2015, p. 35) acreditava que “[...] deixar de lado a verdade dos fatos e ocultar algo intencionalmente, é atuar contra seu próprio ofício. Afastar-se do ofício é, sem dúvida, algo culpável<sup>5</sup>”. Guilherme de Tiro (2015, p. 36) condena historiadores que escrevem com o intuito de simplesmente agradar o leitor, bem como os que mesclam veracidade e ficção na elaboração de textos. O abuso de elementos literários nas narrativas, conforme concepção deste cronista, induz o leitor ao ócio. Esses artifícios podem enganar as futuras gerações de leitores e, portanto, vão em direção contrária às suas funções.

Para Guilherme de Tiro, um historiador no exercício de suas atividades pode despertar os mais variados sentimentos, principalmente quando o leitor se identifica com o objeto de estudo do escritor. Nessa circunstância, surgem duas opções para o autor: escrever de forma verídica, de acordo com o que seja sua compreensão da verdade, ou escrever de forma com que os fatos se apresentem agradáveis, tanto para quem o lê, como para aqueles que tem suas histórias narradas. De acordo com o cronista e dentro do contexto em que sua narrativa fora construída, a verdade e o agradável são inconciliáveis.

Os dilemas mencionados pelo autor talvez tenham sido originados por causa de sua proximidade da corte, como exigia sua incumbência de chanceler. Guilherme de Tiro (2015, p. 37) menciona que inseriu em seus escritos “muitas coisas acerca da vida e costumes dos reis [...], tanto o recomendável como o oculto<sup>6</sup>”. A forma como esse cronista escreve sugere que,

---

<sup>5</sup>Tradução livre.

<sup>6</sup>Tradução livre.

possivelmente, sofreu retaliações por parte da elite ierosomilitana e dos reis latinos de Jerusalém.

Originalmente escrita com o título de *Historia rerum in partibus transmarinis gestarum*, algo como “História dos eventos ocorridos no Ultramar”, foi redigida entre 1170 e 1184 e narra desde o início da Cruzada até o reinado de Balduino IV. Runciman (2003, p. 295) a classifica como “tremenda e importante fonte”. Por solicitação de Amalrico, o Arcebispo também elaborou uma série de crônicas que expunha a história do Oriente desde o tempo do Profeta Maomé até o ano de 1184 (GUILHERME DE TIRO, 2015, p. 38); contudo, infelizmente, essa obra se perdeu no tempo.

Nota-se algumas diferenças entre o Arcebispo de Tiro e outros autores das cruzadas. Os textos de Guilherme apresentam a perspectiva de um indivíduo inserido na cultura oriental, ao passo que os demais cronistas cristãos eram sujeitos nascidos no Ocidente, que se dirigiam à Síria e Palestina como integrantes dos séquitos de nobres senhores europeus. No início do movimento cruzadista até a tomada de Jerusalém, os cristãos tinham o hábito de destruir todos os livros e manuscritos muçulmanos encontrados, pois consideravam diabólicos os caracteres árabes (MICHAUD, 1956, p. 317). O próprio Guilherme de Tiro (2015, p. 38) menciona que, além dos fatos que pôde presenciar e relatos dos primeiros cruzados, fez uso de manuscritos árabes para construir sua narrativa. Kostick (2010, p. 209) ressalta que Guilherme de Tiro “teve acesso a uma tradição oral relativa à cidade de Jerusalém e era extremamente cuidadoso no uso das fontes escritas”.

Guilherme de Tiro (2015, p. 37) diz que, em princípio, não pretendia escrever acerca daqueles acontecimentos, contudo, o medo de que aquelas histórias não chegassem à posteridade o motivou a registrá-las. De forma humilde, Guilherme (2015, p. 37) diz que havia preparado uma obra superior à sua capacidade e inferior em relação à importância dos assuntos tratados. Aparentemente, Guilherme de Tiro compreendia a relevância que as gerações posteriores dariam para o tema. Além disso, demonstra total respeito com seus futuros leitores ao explicar que havia dividido sua obra em vinte e três livros com seus respectivos capítulos, com o intuito de que “[...] o leitor possa encontrar facilmente o que considerar necessário sobre fatos particulares desta história<sup>7</sup>.” (GUILHERME DE TIRO, 2015, p. 39).

Ocorria eventualmente na Idade Média um escritor fazer uso de obras de terceiros para elaborar outros textos e crônicas; faziam-se algumas adaptações e omitia-se o autor e título original. A crônica de Guilherme de Tiro serviu de base para a criação de, pelo menos, outras

---

<sup>7</sup>Tradução livre.

duas obras muito relevantes, trata-se de *Histoire d' Eracles*, crônica escrita em francês (RUNCIMAN, 2003, p. 409) e *La gran conquista de Ultramar*, produzida em castelhano, por encomenda de Alfonso X, o Rei Sábio<sup>8</sup>. Essas adaptações talvez expliquem o fato do pouco número de traduções dos textos originais da referida crônica.

No momento em que compilou suas crônicas, Guilherme de Tiro diz que essas abrangiam até o ano de 1184 (2015, p. 38) e manifesta o desejo de continuar a escrevê-las enquanto a vida lhe permitisse (2015, p. 39). Por opção própria ou por motivos de força maior, deixou de desempenhar o ofício que exerceu com muito apreço, competência e imensa erudição. Sua narrativa encerra-se quando o cronista abordava sobre os momentos ainda, de certa forma, estáveis da gestão de Balduino IV. O Arcebispo de Tiro faleceu em Roma, por volta de 1186. A história, contudo, relegou a Guilherme de Tiro grande importância, assim como os acontecimentos narrados com tanto respeito, por esse historiador.

### Referências bibliográficas

- BURGOA, Lorenzo Vicente. *El autor de esta obra*. In: GUILHERME DE TIRO. *Historias de Ultramar: Antecedentes y proclamación de La Primera Cruzada. El camino y La conquista de Jerusalén*. Tradução em espanhol por Lorenzo Vicente Burgoa. Murcia: ADIH, 2015, pp. 25-26.
- GUILHERME DE TIRO. *Historias de Ultramar: Antecedentes y proclamación de La Primera Cruzada. El camino y La conquista de Jerusalén*. Tradução em espanhol por Lorenzo Vicente Burgoa. Murcia: ADIH, 2015.
- KOSTICK, Conor. *1099 - A Primeira Cruzada e a dramática conquista de Jerusalém*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Rosari, 2010.
- MAYER, Hans Eberhard. *Historia de las cruzadas*. Traducción de Jesús Espino Nuño. Madrid: Istmo, 2001.
- MICHAUD, Joseph François. *História das Cruzadas, Vol. 1*. Tradução de Vicente Pedroso. São Paulo: Editora das Américas, 1956.
- RUNCIMAN, Steven. *História das Cruzadas Vol. II: O Reino de Jerusalém e o Oriente Franco*. Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- RUNCIMAN, Steven. *História das Cruzadas Vol. III: O Reino de Acre e as últimas cruzadas*. Tradução de Cristina de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

---

<sup>8</sup>Segundo o historiador e bibliografo Pascual de Gayangos, *La gran conquista de Ultramar* foi composta no século XIII, provavelmente a pedido de Alfonso X, rei de Leão e Castela. Contudo existem divergências se essa crônica fora produzida a partir dos textos de Guilherme de Tiro ou de alguma tradução francesa.