

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**CENAS DA ESCRAVIDÃO:**

*Imagens de Debret e o Ensino de História no Distrito Federal  
2008 ao tempo presente*

**Área de Concentração:** História Cultural

**Linha de Pesquisa:** Identidades, Tradições, Processos

**Autora:** Edriane Madureira Daher

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléria Botelho da Costa

Brasília, novembro de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**CENAS DA ESCRAVIDÃO:**  
*Imagens de Debret e o Ensino de História no Distrito Federal*  
*2008 ao tempo presente*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de mestre.

**Autora:** Edriane Madureira Daher  
**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléria Botelho da Costa

Brasília, novembro de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CENAS DA ESCRAVIDÃO:**

*Imagens de Debret e o Ensino de História no Distrito Federal  
2008 ao tempo presente*

**Autora:** Edriane Madureira Daher

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléria Botelho da Costa

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cléria Botelho da Costa (UnB).....Presidente  
Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva (UnB).....Examinador Interno  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sainy Coelho Borges Veloso (UFG).....Examinadora Externa  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucília de Almeida Neves Delgado (UnB).....Suplente

Brasília, novembro de 2011

*A José Daher e Adalcydes Madureira Daher, meus amores, minha fortaleza, meus pais.*

*A Carlos e Edu, mais que irmãos, amados companheiros.*

*A meus tios e padrinhos Dora e Nazim que me deixaram doces saudades.*

*Aos sobrinhos com carinho.*

*A cada professor (a) e a cada estudante do Recanto das Emas, do Distrito Federal e do país.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora a quem admiro, respeito e agradeço o acompanhamento constante com paciência e zelo.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa pela credibilidade, comprometimento e coragem.

Aos meus pais indescritivelmente especiais, por cada gesto de afeto, esteio e torcida.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhadas pela presença constante e tão querida.

À Helenice (Teacher), Veroca e Elô, meu impagável agradecimento pela parceria constante desde os primeiros instantes dessa trajetória cheia de desvios, incertezas e conquistas. Aos amigos que tanto prezo, muitos e muitas, quase irmãos, irmãs pelos cuidados e gestos de apoio e presteza, tais como a Tati, Celina, Cris, Clerismar e Jacy Peninha, hiper companheiros e aos amigos que conquistei na UnB ao longo desses anos em curso e no curso da vida.

Aos mestres com carinho, admiração e respeito: Nancy Aléssio Magalhães, José Walter Nunes, Selma Pantoja, Olga Cabrera pelas oportunidades, compreensão e aprendizado; Tereza Negrão, Márcia Kuyumjian, Silviane Barbato e Jaime de Almeida que me permitiram participar de suas aulas enquanto me preparava para o mestrado e ainda a prof<sup>a</sup> Albene Miriam pela consideração e solicitude enquanto coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História da UnB.

Ao Carlos Alberto de Paula e Néelson Inocêncio – depois de conhecê-los nunca mais eu vi o mundo do mesmo jeito.

Ao Felipe que também dedicou horas de cumplicidade e companheirismo nas filmagens dessa pesquisa.

Às prestimosas Cléria Maria Costa, de largo sorriso, pela tradução e a doce Renata, solícita e hábil na edição imagens.

À equipe de médicos, fisioterapeutas que cuidaram tão bem de mim, Dr Nildo e Dr Gu, juntando a medicina moderna com a tradicional. À Meire, primorosa profissional e amiga inesquecível e à Brenda e Liana super dedicadas à minha recuperação. E aos que ajudaram a nossa família diariamente, cuidando de meu pai meu eterno agradecimento: Dr Edmon, Dr Marcelo, Alex, Fabrício, Thalita, Daniela - César, Joana e Cida nossos companheiros até hoje.

Aos parceiros de trabalho e da vida - Lourdeir, Cláudia Leal e Malu.

À EAPE/Secretaria de Educação por me conceder bolsa e tempo para a pesquisa.

À Universidade de Brasília enquanto instituição que me incentivou.

Enfim, nesse momento de pressa e emoção tenho certeza de que a memória me trai e a injustiça se instala. Portanto, agradeço a todos que me acompanharam nessa jornada,

independente do jeito, aos quais se eu fosse citar nominalmente excederia essa página. Graças a Deus!

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar como os professores de História do Ensino Fundamental das escolas públicas do Recanto das Emas, Distrito Federal interpretam as imagens da escravidão expressas na pintura do artista francês Jean Baptiste Debret produzidas durante os anos de 1816 a 1831, no Rio de Janeiro, Brasil.

Procurei orientar-me pelos pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, entrecruzando o corpus imagético e a oralidade com outras fontes escritas.

Tal exercício metodológico de análise das imagens foi fundamentado à luz da História Oral realizada com os professores, em diálogo com a obra do próprio artista - produtor das imagens, com outros teóricos e com a minha própria interpretação como pesquisadora. Assim, busquei evidenciar qual a interpretação dos professores sobre as imagens da pesquisa, quais discursos podem ser produzidos a partir da narrativa visual do pintor e ainda, procurei estabelecer algumas possibilidades de trabalho pedagógico no ensino de História a partir dessas imagens.

Penso que com essa pesquisa talvez seja possível aguçar os sentidos para a valorização da imagem como elemento intermediário entre as culturas oral e escrita, de modo a realçar o seu papel e estimular o diálogo dessas linguagens na construção da narrativa histórica.

Palavras-chave: Imagem, História Oral, Ensino de História.

## ABSTRACT

This work aims at analyzing how Public Fundamental School History teachers in the city of Recanto das Emas-DF interpret the slavery images expressed in the paintings by the French artist Jean Baptiste Debret (Paris, 1768 – ditto, 1848) produced during the years 1816 to 1831, in Rio de Janeiro, Brazil. I have tried to base my studies on the theoretical and methodological assumptions of Cultural History by cross-crossing the imagery corpus and oral interpretations with other written sources. Such methodological analytic exercise was founded on the teachers' Oral History dialoguing with the artist himself – the producer of such images, with other theorists and my own interpretation of the teachers' understanding. Therefore, I have tried to evidence which were the teachers' interpretations of the images presented during the research, which discourses could be produced from the visual narrative of the painter, as well as which possible pedagogic work could be done in History teaching from those images. I believe this research may open spaces for the valuing of images as a mediator between the oral and written cultures, as a way of emphasizing its role and stimulating the dialogue of those languages in the construction of history narrative.

Key words: Image, Oral History, History Teaching.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Mapa do Distrito Federal – Regiões Administrativas.....	12
Figura 2. O Judas no Sábado de Aleluia (*)......	14
Figura 3. Pequena Moenda Portátil (*)......	34 e 142
Figura 4. Enterro de uma Negra (*)......	35 e 180
Figura 5. Coroação de D. Cebolinha I.....	40
Figura 6. Coroação de D. Pedro I, Imperador do Brasil (*)......	41
Figura 7. Mapa do Recanto das Emas.....	44
Figura 8. O Jantar no Brasil (*)......	60
Figura 9. Imagem sobre Racismo Veiculada no Jornal Correio Braziliense.....	76
Figura 10. Retrato de Debret (*)......	98
Figura 11. Estudos (*)......	113
Figura 12. Atelier de Debret à Catumby (*)......	114
Figura 13. Camacãs [Prancha 1 (*)]......	116
Figura 14. Camacãs [Prancha 2 (*)]......	117
Figura 15. Botocudos (*)......	118
Figura 16. Caboclas Lavadeiras (*)......	120
Figura 17. Mercado da Rua do Valongo (*)......	160
Figura 18. Cirurgião Negro (*)......	176
Figura 19. NÈGRE & NÈGRESSE DANS UNE PLANTATION.....	186
Figura 20. Enterro do Filho de um Rei Negro (*)......	216
Figura 21. Fragmento do Livro <i>Debret em Viagem Histórica e Quadrinhesca ao Brasil</i> , Spacca.....	256

\* Imagens do pintor Jean Baptiste Debret. A maior parte das informações contidas nas legendas dessas imagens foi extraída de sua obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* e do livro *Debret e o Brasil*, de Pedro Corrêa do Lago e Júlio Bandeira, 2009.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A PESQUISA.....</b>	<b>7</b>
A Escolha do Tema.....	7
O Distrito Federal e o Recanto das Emas.....	10
Imaginários do Negro e o Objeto de Estudo.....	13
Representações: as Relações entre o Imaginário e o Simbólico.....	21
As Imagens de Debret na Construção de Imaginários.....	35
O Fazer da Pesquisa.....	43
<b>CAPÍTULO 2 - OS IMAGINÁRIOS EUROPEUS SOBRE O BRASIL.....</b>	<b>53</b>
Ser ou não Ser Civilizado?.....	54
Da Mesa à Cama: Comportamentos Civilizados.....	58
Brasil, um Paraíso Babilônico.....	65
Cultura e Imaginários: Transmissão e Ressignificação.....	68
Civilização e Cientificismo: a Negação do Outro Legitimada.....	71
Eurocentrismo e Iconografia: o não Olhar sobre o Outro.....	77
O Processo Civilizador no Brasil.....	80
A Missão Artística Francesa de 1816 como uma Prática Civilizadora do Brasil.....	87
A Desmistificação da Missão Artística Francesa como Fundadora da Arte no Brasil.....	92
Jean Baptiste Debret (1768 – 1848).....	98
A Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil e o Olhar Civilizador de Debret.....	111
<b>CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES.....</b>	<b>127</b>

As Reações dos Professores Frente às Imagens e as Relações Estabelecidas por Eles no Ato de Ensinar História.....	141
Pequena Moenda Portátil.....	142
Enterro de uma Negra.....	180
Universos Religiosos ou Cosmologias em Negociação – a (Cultura da) Morte como Espaço de Negociação.....	220
As Concepções da História e o seu Fazer.....	223
Percepções de Educação dos Professores Sobre o Ensino no DF.....	245
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>263</b>
<b>CORPUS DOCUMENTAL.....</b>	<b>270</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>277</b>

## INTRODUÇÃO

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1989 encerro o ano de 2011 com uma experiência de 22 anos dedicada à Educação.

Iniciei minhas atividades docentes com uma turma de terceira série, atual quarto ano da Educação Infantil, onde me deparei com uma grande dificuldade relativa ao conteúdo de Estudos Sociais - o Distrito Federal.

Naquela época, com dezoito anos e recém formada pela Escola Normal de Taguatinga e iniciando o curso de Pedagogia<sup>1</sup>, sentia minhas limitações no que diz respeito à História e em especial à História do Distrito Federal. Em função disso, participei do curso “Oficina da Memória”, projeto “Refazendo a Trama”, realizado pelo Museu Vivo da Memória Candanga, com o intuito de suprir essa deficiência e melhorar minhas aulas. O curso do magistério há muito me sensibilizava para a importância de abordagens pedagógicas mais lúdicas e afetivas, mas foi a “Oficina da Memória” que desvelou as perspectivas patrimoniais e culturais do uso da história oral e das imagens como um meio salutar para o ensino da História do DF.

A partir de então, passei por um processo de readaptação funcional, por ter adquirido “nódulos” nas cordas vocais, afastando-me da sala de aula. Porém, durante esse processo, fui convidada a trabalhar nos extintos Núcleos de Educação Ambiental do Jaburu<sup>2</sup> e de Samambaia<sup>3</sup> onde coordenei os projetos de memória a partir da história oral. Nesse período de 1994 a 1995, atendíamos no NEA Jaburu, estudantes da quinta série, atual sexto ano do Ensino Fundamental, oriundos das cidades de Planaltina, Núcleo Bandeirante e Sobradinho e no NEA Samambaia, os estudantes daquela cidade. Em ambos os núcleos, além da trilha ecológica e oficinas de meio ambiente, as crianças assistiam a um espetáculo de teatro de bonecos que contava a história da sua cidade.

Vale salientar que a pesquisa histórica para a montagem dos espetáculos foi realizada por meio de entrevistas orais gravadas em áudio, textos escritos e imagens tais como livros, jornais, fotografias e vídeos do Museu Vivo da Memória Candanga e do Arquivo Público do DF, além de visitas à Chácara das Três Meninas<sup>4</sup>, em Samambaia e ao Museu de Planaltina, o

---

<sup>1</sup> Licenciatura para Alfabetização e Séries Iniciais, de 1989 a 1993, na atual Universidade Católica de Brasília.

<sup>2</sup> O Núcleo de Educação Ambiental – NEA - do Jaburu funcionava na área do Palácio do Jaburu e era financiado pela Vice-Presidência da República, por iniciativa do então vice-presidente Itamar Franco que estabeleceu convênio entre a SEMATEC e SEDF (respectivamente atuais SEMARH - Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Distrito Federal e Secretaria de Estado de Educação do DF).

<sup>3</sup> Já o NEA de Samambaia funcionava na Chácara Três Meninas e foi um desdobramento da experiência do NEA Jaburu, porém uma parceria somente entre a SEMATEC e SEDF.

<sup>4</sup> Durante o período da construção de Brasília o governo JK cedeu provisoriamente uma área rural situada na atual cidade de Samambaia, para a moradia do então Ministro Interino da Educação, Dr Inezil Penna Marinho

Vale do Amanhecer, entre outros espaços de memória das respectivas cidades.

No ano de 1996, trabalhando no Núcleo de Integração Escola Comunidade da Diretoria Regional de Ensino de Samambaia, entre outras atividades, coordenei um novo projeto<sup>5</sup> que oferecia àquela comunidade o curso “Confeccionador e Manipulador de Bonecos para Teatro”, ministrado pelo ator e diretor José Regino, da companhia teatral Celeiro das Antas. A contrapartida desse trabalho resultou no espetáculo “Cada Pequena Coisa é Grande” que mais uma vez contava a história da cidade, agora pesquisada e encenada por seus protagonistas. O resultado foi a apresentação de um espetáculo belo e sensível exibido para um público composto pela comunidade local e que ficou bastante emocionada com a encenação de sua história.

No período de 1997 a 1999, tive a honra de compor a equipe de direção do Centro de Ensino Fundamental 427 de Samambaia, como vice-diretora. Primeira escola do Orçamento Participativo daquele novo governo<sup>6</sup> que com todos os problemas, penso que era comprometido com a Educação e que além das melhorias na infraestrutura da rede pública de ensino, propiciou a realização da Gestão Democrática nas escolas do DF e a reformulação do currículo, abandonada pelo governo seguinte. Assim, recém chegados naquela comunidade da Expansão da Samambaia nossa equipe passou por um processo eleitoral bastante tenso, mas o nosso trabalho foi reconhecido nas urnas quando fomos eleitos por maioria de votos em todos os segmentos escolares – pais, alunos, auxiliares e professores. Era muita responsabilidade que procuramos honrar com muito trabalho e dedicação. Eu tinha 26 anos e assumira a função de vice-diretora, na qual tive a oportunidade de atuar diretamente com os professores nas coordenações pedagógicas e com o ensino noturno. Esse foi então, um período marcante em minha vida pessoal e, sobretudo profissional, pois foi uma época rica em reflexões, discussões, estudos, provocações, embates, clamores e sabores peculiares a práxis pedagógica construída no dia a dia da escola. Certamente aquela escola em seu conjunto me tornou uma profissional e uma pessoa melhor, mais bem preparada para a vida e para o respeito mútuo e para a arte de seguir educando e me educando.

Entre 2000 e 2001, atuei na coordenação do projeto “Conhecendo e Construindo uma

---

e sua família formada por sua esposa Dona Marta e suas três filhas, que tinham três casinhas de bonecas feitas em alvenaria, à beira da piscina da então Chácara Três Meninas. Nesta Chácara, o casal recebera várias autoridades da época, incluindo o próprio presidente Juscelino. Após a desapropriação e construção de Samambaia o local passou por várias tentativas de ocupação pública, como escola, museu, casa de memória e atualmente, foi institucionalizado como parque ecológico, abrigando um importante sítio arqueológico do DF.

<sup>5</sup> Uma parceria com a Administração Regional de Samambaia e Instituto Candango de Solidariedade, junto à Secretaria de Trabalho do Distrito Federal que financiou o projeto com recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.

<sup>6</sup> Atual senador da República Cristovam Buarque.

História para Brasília” com alunos do Centro de Ensino Médio 01 do Riacho Fundo, numa proposta direcionada à Educação Patrimonial e inicialmente integrada à disciplina de Língua Portuguesa, junto à professora Eloísa Pereira Barroso. E assim, os alunos participaram de passeios a diferentes locais do Distrito Federal, buscando perceber Brasília para além de sua consagrada dimensão de capital administrativa – centro de poder. Era preciso redescobri-la como capital cultural, ambiental e mística. Para tanto, os estudantes leram e produziram poesias alusivas à Brasília, ao DF e aos locais visitados. No segundo ano do projeto, a professora Eloísa saiu da escola, mas aí eu já estava mais integrada ao grupo e procurava aproximar-me dos professores de História. O projeto amadurecia e além da História de Brasília, o projeto passou a discutir as relações raciais no Brasil de modo que os alunos realizaram a primeira atividade da escola alusiva ao Dia Nacional da Consciência Negra, durante uma Feira cultural.

Nessa época, em 2001, eu participava do curso de extensão universitária “As Relações Raciais no Brasil<sup>7</sup>”, o qual resultou num grupo de estudos de professores da rede pública, coordenado pelo professor Néilson Fernando Inocêncio da Silva<sup>8</sup>. Devido a várias dificuldades o grupo se desfez, porém, diversos desses professores, assim como eu, nos reencontramos em 2006 durante o curso de especialização “Culturas Negras no Atlântico: História da África e dos Afrobrasileiros<sup>9</sup>” que aguçou ainda mais nossos olhares.

Continuando essa trajetória educacional, de 2002 a 2008 fui trabalhar no Centro de Ensino Fundamental 301 do Recanto das Emas, onde montei o grupo de teatro “Porca Solta” onde desenvolvi o projeto “Teatro e Leitura: Uma Escola para o Prazer” com alunos do Ensino Médio, que resultou na montagem e apresentação da peça teatral “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna, por dois anos consecutivos. E desse modo, iniciei as discussões sobre as relações raciais no Brasil, a partir do Cristo Negro de Suassuna.

Essa foi a escola em que permaneci por mais tempo. Os alunos do Ensino Médio foram transferidos de escola e, aos poucos comecei a coordenar outros projetos na escola, entre os quais o da Parte Diversificada do currículo no qual professores de História e Geografia abordavam a cultura local e a diversidade cultural por meio do projeto “Um Recanto Brasileiro: história e cultura da escola às casas e ruas da cidade”. Por outro lado, junto a todos os professores da Educação Infantil até o Ensino Fundamental batalhamos pela

---

<sup>7</sup> Fórum Permanente de Professores do CESPE da Universidade de Brasília.

<sup>8</sup> Professor doutorando do Departamento de Artes Visuais – Instituto de Artes – Universidade de Brasília, pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília – NEAB/CEAM-UnB.

<sup>9</sup> Realização do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, do NEAB/CEAM-UnB.

abertura da Sala de Leitura da escola que servia até 2006, como depósito de livros didáticos e conseguimos ativá-la.

Enfim, rememoro esses 22 anos de experiências vividas porque fazem parte de minha história. Lembro com muito carinho dos primeiros passos como professora, enquanto estudante normalista que desde os 15 anos de idade refletia com meus professores sobre a formação da inteligência na criança a partir de leituras sobre Jean Piaget, ou das inúmeras e gostosas aulas de didática nas quais aprendia a elaborar planos de aula e a executá-los. Muitas vezes olho para trás e vejo o quanto era menina para discutir assuntos tão sérios sobre a formação do ser humano, por meio dos quais eu também me formava, e hoje, vejo como o curso “Normal” era importante na formação do educador. Eu e minhas amigas de turma passávamos a maior parte do dia dentro da escola, lendo, estudando, fazendo trabalhos, elaborando e simulando aulas. Era muito especial o amor que tínhamos por aquela escola e pelos mestres que nos ensinavam.

Enfim, foram esses os caminhos que desde há muito me conduziram de alguma maneira ao fazer desta pesquisa, e dessa eterna busca em entrelaçar Educação, Arte e História em uma perspectiva cultural.

Em meio a tantos lugares percorridos escolhi iniciar a pesquisa no Recanto das Emas por entender que os últimos seis anos de trabalho lá me ligaram à cidade e seus protagonistas. O grupo de teatro “Porca Solta”, no qual meus alunos ainda hoje fazem contato comigo, os projetos desenvolvidos com os professores, as discussões pedagógicas durante as coordenações, os eventos relacionados seja à leitura, à história local, às culturas negras, cada um desses detalhes serviu como motivação para escolher a cidade como *locus* para iniciar minhas pesquisas. Pois percebi que tanto os estudantes quanto os professores se interessavam pelas provocações feitas ao longo de nossos trabalhos, então senti vontade de contribuir mais e aprender mais.

Ao iniciar meus contatos com a obra do pintor francês Jean Baptiste Debret (Paris, 1768 – 1848), autor do livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicado entre os anos 1834 a 1839, em Paris, ficava imaginando como seriam as aulas de História se os professores se aventurassem a explorar aquelas imagens com os alunos. Em que elas poderiam contribuir? Eles estariam habituados a trabalhar com imagens? Será que conheciam a obra ou parte da obra do artista? Quais seriam as relações entre imagem e História para eles?

Estamos há quase dois séculos da chegada do pintor francês ao Brasil. Debret desembarcou no Rio de Janeiro no ano de 1816 e aqui permaneceu na qualidade de pintor de história da Corte Portuguesa. Ele fez parte de uma expedição de artistas e artífices franceses

bonapartistas, exilados e contratados por D. João VI - também um exilado -, para criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Brasil – uma das medidas joaninas para modernizar (civilizar?) o Brasil.

Debret foi um pintor do cotidiano brasileiro e nos deixou o maior legado de imagens e textos escritos sobre os costumes brasileiros da primeira metade do século XIX. Uma miscelânea cultural formada por indígenas, africanos e europeus está visualmente representada em sua obra e da qual optei por trabalhar com as cenas da escravidão – certamente um dos fatores que mais chamaram a atenção de Debret. Nesse sentido, algumas indagações se configuravam: como a obra do artista tem sido explorada no ensino da História do Brasil? Quais os sentidos atribuídos pelos professores às suas imagens? As cenas da escravidão de Debret faziam parte do ensino da História do negro no Brasil? Estava posto um desafio.

Portanto, comecei por delinear o objeto de pesquisa e a estabelecer o marco temporal a ser abordado procurando criar um espaço de diálogo entre o passado vivido pelo artista e o presente vivenciado por professores de História do Ensino Fundamental do Recanto das Emas, Distrito Federal.

Assim, um processo de seleção das imagens também se desenvolvia até conseguir chegar ao limite de duas gravuras. Isso não foi tão simples. Inicialmente, pensava em trabalhar com mais imagens, pois o acervo de Debret me instigava bastante - e agora me instiga ainda mais -, porém era necessário delimitar a quantidade a ser utilizada na pesquisa afim de torná-la exequível. O mesmo ocorreu com a escolha e delimitação das escolas e o número de professores a serem entrevistados. Inicialmente dez professores de cinco escolas me parecia pouco, porém no desenvolver do exercício percebi que era uma quantidade plausível, tendo em vista o universo existente em cada um daqueles colaboradores.

Definidos esses marcos iniciais que me serviriam como referência para a pesquisa fui a campo para convidar os professores. Cabia então, elaborar um roteiro de entrevistas semi estruturadas para iniciar os trabalhos.

A opção por trabalhar com história oral foi uma maneira de buscar apreender as percepções daqueles educadores, percebendo-os como sujeitos de sua própria história e mediadores da construção da História no ambiente escolar. Procurei então, compreender em suas narrativas possíveis interpretações para a história da escravidão no Brasil, diferentes dos caminhos percorridos pela historiografia oficial.

Então, essa pesquisa se construiu em meio à interpretação de várias narrativas possibilitadas pelo corpus documental deixado por Debret, a narrativa dos professores de



História, a narrativa de pesquisadores de sua obra e a minha própria interpretação dessas narrativas enquanto pesquisadora.

Esses caminhos teóricos e metodológicos serão mais bem detalhados no decorrer dessa dissertação que está organizada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo trata de explicitar os caminhos percorridos na construção do objeto de pesquisa, as posturas metodológicas adotadas e os pressupostos teóricos norteadores dessa prática. Assim, procurei orientar-me, principalmente, pelo diálogo permitido ao historiador de construir história a partir das categorias da representação e do imaginário por entendê-las como possibilidades de ampliar as fontes e as narrativas históricas diferenciadas da tradição oficial, predominantemente marcada pelos documentos escritos. Para tanto, busquei apoiar-me nos referenciais do filósofo Cornélius Castoriadis e da historiadora Sandra Pesavento como ancoragens teóricas, além do diálogo com outros autores para melhor entender os caminhos e dialogar com a História Oral e os Estudos da Cultural Visual.

No segundo capítulo procurei apresentar Debret e sua obra, a partir do contexto histórico, político e cultural que marcaram a sua biografia e os imaginários que influenciaram o seu olhar europeu sobre o Brasil. Procurei, portanto, compreender a vinda do artista como parte de um conjunto de medidas modernizadoras adotadas pela Corte Portuguesa como meio de “civilizar” o Brasil. E nesses aspectos os pesquisadores Norbert Elias, Rodrigo Naves, Afonso Escragnolle Taunay, Rafael Cardoso, Pedro Corrêa do Lago e Júlio Bandeira foram aqueles com os quais mais dialoguei.

Já no terceiro capítulo, procurei evocar o mestre Paulo Freire, patrono da Educação no Distrito Federal, para tecer algumas reflexões caras à Educação. A partir de então, a pesquisa se atém mais detalhadamente ao ensino de História, e à análise das imagens de Debret pelos professores de História do Ensino Fundamental do Recanto das Emas, em diálogo com o pintor e outros estudiosos de sua história e da História do Brasil.

Portanto, espero com essa pesquisa contribuir na construção de possibilidades para o ensino da história da escravidão e do negro no Brasil, ampliando assim as percepções da historiografia brasileira e do entrecruzamento de diversas fontes no fazer da História.

## CAPÍTULO 1

### A PESQUISA

#### A Escolha do Tema

O meu interesse em articular escravidão, imagem e educação, a partir da obra do pintor francês Jean Baptiste Debret (1768 – 1848) resulta de minhas inquietações, enquanto professora coordenadora de escola pública, no que se refere ao ensino de História. Tais inquietações foram intensificadas pela publicação da lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros<sup>10</sup>.

No ano de 2001 participei do curso de extensão universitária “Relações Raciais no Brasil”<sup>11</sup>, na Universidade de Brasília, no qual resultou em um grupo de estudos sob a coordenação do professor Néelson Fernando Inocêncio da Silva<sup>12</sup>, convidado pela turma. Porém, devido a várias dificuldades, o grupo se desfez.

Desse modo, quando fui trabalhar no Centro de Ensino Fundamental 301 do Recanto das Emas – CEF 301 –, em 2002, tentei trazer para a minha prática pedagógica as reflexões suscitadas nesse curso. Então, coordenei o projeto “Teatro e Leitura: Uma Escola para o Prazer” com alunos do Ensino Médio e, que resultou na montagem e apresentação da peça teatral “O Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna, por dois anos consecutivos, período no qual iniciei as discussões sobre as relações raciais no Brasil com os alunos, a partir do Cristo Negro de Suassuna<sup>13</sup>. Após 2004 essa escola passou a atender somente a modalidade

---

<sup>10</sup> A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na qual o Artigo 26 passa a ter a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

<sup>11</sup> Curso de extensão do Fórum Permanente de Professores do CESPE da Universidade de Brasília, ministrado pelo Prof. Mestre Carlos Alberto Santos de Paula, atualmente coordenador do NEAFRO/UCB – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Temática Racial da Universidade Católica de Brasília.

<sup>12</sup> Néelson Fernando Inocêncio da Silva. Professor mestre do Departamento de Artes Visuais – Instituto de Artes – UnB e pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB (NEAB/CEAM\_UnB).

<sup>13</sup> É interessante observar o antagonismo existente na obra de dois intelectuais da maior importância para a história e cultura brasileiras – “O Auto da Compadecida” (1955) de Ariano Suassuna e “Casa Grande e Senzala” (1933) de Gilberto Freyre. Duas décadas separam a 1ª edição das respectivas obras. Em 1955 a segunda edição de Casa Grande e Senzala era publicada em Nova York, ao passo que o “mito da democracia racial” criado por

do Ensino Fundamental e então, comecei a atuar na coordenação de projetos especiais, tais como: implementação da Sala de Leitura Machado de Assis e respectiva semana da leitura; organização de gincanas e festas juninas; feiras culturais do projeto “Um Recanto Brasileiro” – um projeto interdisciplinar que buscava a construção da história da cidade, e assim, aos poucos comecei a aproximar-me dos professores de História da escola.

Na ocasião da promulgação da lei, recordo-me de ter abordado esse tema em uma das reuniões pedagógicas realizadas com a direção e professores dessa escola. Percebi na época o total despreparo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – no encaminhamento de tais questões. E não era menor o despreparo dos professores diante dessa nova situação, pois uma questão básica se colocava: como ensinar uma história que não fazia parte da formação curricular dos professores? Em poucas linhas, sentia portanto, não somente um verdadeiro incômodo no grupo docente, como também partilhava com eles da vontade de aprender e de nos adequarmos à nova realidade. Então procuramos organizar eventos mais pontuais, como dois ciclos de palestras com a temática racial<sup>14</sup> e a instituição do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar (como também determina a lei), enfim, atividades cotidianas de uma escola, sempre buscando uma perspectiva interdisciplinar de repensar nossas práticas. Outra ação que também implementamos na Parte Diversificada do currículo foi a introdução da temática “Diversidade Cultural” com o intuito de tentar sistematizar essas reflexões com toda a escola. Estava posto um desafio para todos nós.

Diante disso, senti necessidade de buscar outras discussões para além dos muros da escola, procurei fazer isso mais uma vez, numa instituição academicamente reconhecida. O curso de pós-graduação *lato-sensu* “Culturas Negras do Atlântico: História da África e dos Afro-brasileiros”, realizado pela Universidade de Brasília<sup>15</sup> direcionado a professores da rede pública de ensino do Distrito Federal<sup>16</sup>, no qual participei na qualidade de cursista, me levou à

---

Freyre difundia-se em várias partes do mundo, a suposta harmonia entre a convivência de brancos, negros e índios no Brasil. Penso contudo, que Suassuna ao publicar o seu Auto, o fazia à contra-pelo da história e de maneira muito bem humorada e perspicaz, parecia denunciar a existência de um Brasil racista, mediante principalmente, a criação de um Cristo Negro, ou seja, a ruptura do Cristo branco e de traços europeus, imagem predominante no imaginário Ocidental.

<sup>14</sup> I ciclo foi realizado em 2004 com os seguintes palestrantes/temas: Prof<sup>ra</sup> Teresa Paiva-Chaves – Oralidade e História no DF (Núcleo de Estudos de Imagem, Oralidade e Memória do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília - NECOIM/CEAM/UnB) e Prof. Carlos Alberto Santos de Paula – Relações Raciais (Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR) e a assistente social Lucimar Alves Martins (Centro de Referência do Negro - CERNEGRO). Por oportuno informo que a partir desse momento, a Universidade de Brasília será grafada por meio da sigla UnB.

II ciclo em 2007 – Temática racial - Professores Nelson Inocência da Silva (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros /Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – NEAB/CEAM/UnB) e Professor Carlos Alberto de Paula (coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Temática Racial - NEAFRO/UCB).

<sup>15</sup> NEAB/CEAM/UnB - 2004 a 2006.

<sup>16</sup> Destaco que doravante Distrito Federal será representado graficamente por meio da sigla DF.

inúmeras reflexões que culminaram com a proposta de pesquisa aqui apresentada.

Dentre as diversas aulas e temáticas desenvolvidas no decorrer do curso, os módulos, “Literatura e Ensino” e “Questões Raciais e Representações”, proporcionaram discussões acerca de questões históricas básicas para facilitar a compreensão das situações das mulheres e homens negros no Brasil de hoje. Desse modo, as temáticas da escravidão e das representações do negro na cultura visual e na literatura brasileiras, desenvolvidas pelos professores Cléria Botelho da Costa<sup>17</sup> e Néelson Fernando Inocêncio da Silva<sup>18</sup> foram as que mais me chamaram a atenção. Motivada por tais questões escrevi na época, a monografia de final de curso intitulada “Cenas da Escravidão: A representação da Escravidão e dos Escravizados na obra de Debret”, embrião desta pesquisa de mestrado e que atualmente está direcionada ao ensino de História.

Desse modo, a pesquisa que desenvolvi tem como objeto de estudo analisar como os professores do Ensino Fundamental das escolas públicas do Recanto das Emas, DF, interpretam as imagens da escravidão expressas na pintura do artista francês Jean Baptiste Debret. Essas imagens foram produzidas a partir da estada do pintor no Rio de Janeiro, no período de 1816 a 1831, são, portanto, representações dos aspectos sociais, culturais e políticos desse momento de nossa história. Com o desenvolvimento dessa pesquisa acredito ser possível estabelecer uma ponte entre o passado vivenciado por Debret e os escravizados, bem como com o tempo presente vivenciado no cotidiano dos professores que constroem a Educação Pública do DF.

Tal perspectiva temporal se apresenta de algum modo na narrativa do professor Jorge quando ele reflete sobre o lugar do negro no Brasil:

Assim..., a gente tenta enfocar, assim, mostrar o que era, tentando trazer pro dia a dia de hoje. Por exemplo, que era um trabalho duro, um trabalho árduo, ele não tinha mesmo direitos nenhum, ele era visto mesmo como um objeto, né?! E que hoje, já, assim, já se acabou, acabou totalmente a escravidão, mas que esse negro ainda tá tentando lutar por um espaço, né?! Aí, eu uso, eu falo o seguinte, que geralmente quem faz papel de empregada, quem é que faz papel de...? É o negro. Os melhores serviços, hoje, você começa a ver despontar o negro dentro da sociedade de alto nível. Mas, assim, mas até então era esse negro que fazia? Não. Então, eu tento destacar essa imagem de, de assim, que era sofrido, e que a partir desse momento eles tentavam fugir, pra ter uma vida melhor, pra ter um próprio espaço, já que eles não podiam voltar pra sua terra natal, que era mesmo trazido à força pra cá, né?! Então a gente tenta buscar, mostrar todo esse lado pra eles. Eu falo até pra eles: “imagina se você tá na sua casa e você ser arrancado do nada à força da tua casa, e ser trazido pra um lugar onde você não conhece ninguém, aonde você tem que conviver até com tribos que eram inimigas, que...” Até falo pra eles: “isso acontecia,

<sup>17</sup>Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB).

<sup>18</sup>Prof. Doutorando do Departamento de Artes Visuais da UnB e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, vinculado ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da UnB (NEAB/CEAM – UnB).

porque o português quando chegava pegava todo mundo e eles eram obrigados a conviver e a fazer um trabalho que não era, que não era legal, que era forçado, né”?! Então eu tento retratar essa imagem desse negro e que hoje esse negro tenta lutar por um espaço melhor, que apesar de já ter mais de 100 anos de, de fim de escravidão no Brasil, mas até hoje esse negro tá tentando ainda lutar por um espaço.<sup>19</sup>

Ou seja, o passado registrado nas imagens de Debret, nos chega como fagulhas de um tempo marcado pela escravidão africana, mas que encontram fortes ressonâncias na sociedade atual e de algum modo perpassa a sala de aula. A narrativa do professor Jorge reflete um esforço, uma tentativa de demonstrar aos alunos como os papéis sociais dos negros foram historicamente construídos e sedimentados e, como eles interferem no imaginário da sociedade contemporânea e conseqüentemente, nas relações humanas.

Nesse sentido, ao refletir sobre o conceito de História, o filósofo alemão Walter Benjamin (1996, p. 224) me ajuda a perceber que os fragmentos do passado que tento reconstruir neste estudo é parte da experiência vivida pelo artista e pela sociedade escravista do início do século XIX e que nos chega por meio de imagens. De acordo com Benjamin: “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido”. Nessa perspectiva, tentarei contribuir para ampliar a compreensão acerca da historiografia brasileira do século XIX mediante o diálogo com o tempo presente.

## **O Distrito Federal e o Recanto das Emas**

O território do Distrito Federal está localizado no Planalto Central do Brasil e faz divisa com os estados de Goiás e Minas Gerais. Com uma área de 5.789,16 Km<sup>2</sup> o DF tem Brasília como sede do governo desde o ano de 1960 e conta com uma população aproximada de 2.455.903 habitantes e índice de analfabetismo de 4,35%<sup>20</sup>, possuindo no total 640 escolas públicas, nas quais 564 na zona urbana e 76 na zona rural<sup>21</sup>.

Uma das principais características de Brasília talvez seja apresentar-se ainda hoje, como espaço atraente à migração, mesmo após os seus 51 anos de existência. O lema “Brasília: capital da esperança” que durante a política nacional desenvolvimentista do então presidente da república Juscelino Kubitschek de Oliveira que motivou a vinda dos

<sup>19</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

<sup>20</sup> Fonte: CODEPLAN 2010 – Companhia de Planejamento do Distrito Federal.

<sup>21</sup> Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF/2010.

candangos<sup>22</sup> para a construção da cidade na segunda metade da década de cinquenta parece perdurar até os dias de hoje.

A meta síntese durante a campanha eleitoral de JK foi a de cumprir a Constituição e assim, transferir a sede administrativa do país do litoral<sup>23</sup> para o interior. Após eleito presidente, JK estabeleceu a ação governamental com o intuito de promover a segurança nacional, garantir a integração do território com o conseqüente desenvolvimento econômico e social interiorano e assegurar um equilíbrio demográfico. No entanto, o que se segue (resumidamente) com a implementação da nova Capital é um permanente fluxo migratório e o surgimento crescente de invasões e de novos e diversificados aglomerados urbanos no território do Distrito Federal. Nessa perspectiva, a pesquisadora Marília Steinberger (1999, p. 45) chama a atenção para o início dos anos 90, especialmente o período entre 1991 e 1996, no qual houve um crescimento demográfico de 20 mil pessoas por ano, constituindo-se em “um fenômeno único entre os aglomerados urbanos do país”.

Nessa época o governo do DF – GDF criou uma série de assentamentos por meio da distribuição de lotes na periferia e com o nítido objetivo de construir o que se convencionou chamar de “currais eleitorais”<sup>24</sup>. Segundo a autora essa política de distribuição de lotes explica em parte a explosão demográfica do período no DF, pois

O saldo migratório da periferia cresceu para 27 mil por ano, fazendo com que sua população alcançasse 461 mil habitantes. No aglomerado, a população chegou a 2,28 milhões de habitantes e o saldo migratório 47 mil por ano, ou seja, quase o dobro do registrado na década de 1980 [...]. (STEINBERGER, 1999, p. 45).

Esses assentamentos constituíram-se em novas Regiões Administrativas<sup>25</sup>, de modo que novas cidades foram criadas e com sérios problemas estruturais, tais como saneamento

---

<sup>22</sup> O termo candango é originado na África e após algumas ressignificações foi adotado como o gentílico de Brasília no início da cidade. Também designava os primeiros operários migrantes, (homens simples, muitos deles mestiços e a maioria oriunda do Nordeste brasileiro) que vieram para construir a nova capital. In. Candango. – Brasília: Secretaria da Cultura, Coordenadoria do Programa do Patrimônio Cultural, 1986. (Série Patrimônio Cultural. Documento; 1).

<sup>23</sup> Salvador, capital do Brasil colonial de 1549 a 1763 – Rio de Janeiro capital: Colônia (1763), Vice-Reinado (1763 a 1808), Reino Unido de Portugal Brasil e Algarves (1808 a 1822), Império (1822 a 1889) e República (1889 a 1960).

<sup>24</sup> Expressão popular ressignificada pelos brasilienses para designar a “farra” dos lotes distribuídos pelo ex-governador do DF, Joaquim Roriz (político e fazendeiro goiano), como meio de consolidar-se no poder estabelecendo uma política clientelista da tentativa explícita da troca do lote pelo voto, marca de seus governos. Sobre o tema, ver também o artigo de GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos, 1999, p. 253 - 270, no qual o autor aborda sobre os problemas com a política habitacional no DF em vários governos, como por exemplo, o “Cheque Lote” de Roriz, p. 259)

<sup>25</sup> Forma de organização administrativa, instituída pela Lei Orgânica do DF, como meio de descentralização administrativa. Grosso modo, as Regiões Administrativas – RAs corresponderiam aos municípios em um estado brasileiro.

básico, inexistência de hospitais e criação de escolas precárias feitas de pré-moldado, madeira e até mesmo de lata. A cidade de Samambaia - RA XII - criada em 1989, representa o início dessa nova fase de política eleitoreira no DF seguida da criação de outras cidades tais como Santa Maria, Riacho Fundo, São Sebastião e o Recanto das Emas, um dos focos de atenção desta pesquisa.

Tendo em vista a descentralização prevista na sua Lei Orgânica, atualmente o DF está organizado em vinte e nove Regiões Administrativas, dentre as quais se encontra a Região Administrativa do Recanto das Emas - RA XV, limitada ao norte por Samambaia, ao sul com Gama, a leste com Riacho Fundo II e a oeste com o Rio Descoberto, tal como podemos observar na figura 1.



Figura 1. Mapa do Distrito Federal – Regiões Administrativas.

A Região Administrativa do Recanto das Emas, inaugurada em 28 de julho de 1993 é portanto, uma cidade relativamente nova, com uma população predominantemente de baixa renda e composta por aproximadamente 160 mil habitantes<sup>26</sup>, 24 escolas públicas<sup>27</sup> e uma pequena biblioteca pública comunitária que, na época da pesquisa, se encontrava em reforma. Nesta cidade não há nenhum teatro, nenhum cinema e as escolas, de acordo com meu entendimento, são o principal espaço de referência cultural e de socialização da população,

<sup>26</sup> <http://www.recanto.df.gov.br/> Acesso em 04 de dezembro de 2010.

<sup>27</sup> <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/Escolas-Públicas-Total.pdf> Acesso em 05 de outubro de 2011.

possivelmente seguidas das igrejas ou espaços religiosos.

Em meio a essa deficiência no que se refere aos espaços de manifestações culturais na cidade, chama à atenção a existência de um Centro de Referência do Negro, o CERNEGRO, entidade civil, sem fins lucrativos criada em 1997. O CERNEGRO é uma organização não governamental - ONG que tem como principais objetivos a luta contra a discriminação racial e a promoção social da comunidade negra, de baixa renda, do DF. A partir das políticas de ação afirmativa essa ONG, expõe à sociedade a existência de uma população negra que habita o espaço urbano do Recanto das Emas<sup>28</sup>.

A percepção da existência de uma comunidade negra organizada nessa cidade suscita em mim algumas inquietações formuladas aqui por meio de três perguntas iniciais:

1 - De modo geral, como a escola trata a questão do negro?

2 - As abordagens pedagógicas contemplam a história do negro no Brasil como prevê a Lei 10.639/03?

3- De que modo as imagens de Jean Baptiste Debret podem contribuir para um ensino de História que favoreça a percepção e a valorização por parte dos alunos no que se refere à contribuição das culturas negras na História do Brasil?

Tais inquietações me levam a crer que a pesquisa proposta é relevante, na medida que apresenta e faz emergir questões voltadas: **primeiro**, para a história do negro no Brasil; **segundo**, para as metodologias utilizadas no ensino de História e; **terceiro**, para a formação do professor.

## **Imaginários do Negro e o Objeto de Estudo**

Dentre as motivações que me conduziram a esta pesquisa estão as discussões largamente empreendidas no artigo “As Vítimas-Algozes e o Imaginário do Medo” de Cléria Botelho da Costa (2004). Sobretudo, a leitura desse texto me fez dar conta das possibilidades metodológicas de articular imagem e escrita na construção da História. Nesse artigo, a autora faz uma analogia entre a obra literária de Joaquim Manuel de Macedo (1820 -1882) “As vítimas algozes” – 1869 – e as duas imagens que podemos observar na figura 2, contidas na obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* – Paris, 1834 -1839 -, de Debret (1989, v. 3).

---

<sup>28</sup> [http://www.responsabilidadesocial.com/article/article\\_view.php?id=324](http://www.responsabilidadesocial.com/article/article_view.php?id=324) Acesso em 04 de dezembro de 2010. (O site do CERNEGRO está desativado).





Figura 2. O Judas no Sábado de Aleluia. Jean Baptiste Debret, 1823. Prancha 21 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 3. A aquarela sobre papel “Queima de Judas”, 17 x 23,5 cm, (imagem de cima) encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Ao interpretar essas imagens que compõem a prancha intitulada “O Judas no Sábado de Aleluia” e a narrativa de Macedo, a autora chama a atenção para as formas de resistência negra durante a escravidão as quais parecem ter provocado um grande temor senhorial na segunda metade do século XIX. Para ela,

Jean Baptiste Debret, em sua *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de 1839, apresenta duas cenas de ‘Malhação de Judas no sábado de Aleluia’ que, se observadas com os olhos do pânico senhorial, parecem prefigurar, sem querer, os quadros de envenenamento e violência física imprevista por parte dos servos contra seus proprietários, convertidos em espécies de Judas ingênuos e em corpos de palha e máscaras, com os quais um escritor como Joaquim Manuel de Macedo procuraria, três décadas depois, amedrontar a população branca e sugerir como única solução possível para tais ‘malhações’ inesperadas uma emancipação gradual dos escravos com plena indenização para seus senhores por parte do governo. Solução que configura a tese básica, reiterada desde o prólogo, e que passa pela conclusão de cada um dos três quadros de escravidão e traição narrados por Macedo em seu volume de novelas-libelo de 1869, *As vítimas-algozes*. (COSTA, 2004, p. 21)<sup>29</sup>.

Assim, Costa (2004) percebe certa inversão da lógica escravocrata presente na pintura de Debret, na qual está associada “a cor branca para os bonecos supliciados”, os judas malhados e, “a cor negra para os seus algozes”, os diabos carrascos. Nesse sentido, ela observa o quanto o escritor Joaquim Manuel de Macedo construiu “um perfil aterrorizante para o escravo, misto de tigre e serpente, de vítima a algoz, capaz de atacar quando menos se espera” (p. 22). Imagens nefastas do negro registradas tanto por Debret quanto por Macedo, cada um ao seu tempo e ao seu modo, podem ter influenciado seus contemporâneos? Será que ainda perduram no imaginário atual? De quais maneiras?

A narrativa de Costa sugere algumas maneiras de como o imaginário do negro foi-se construindo e se difundindo por meio da Arte e da Literatura, constituindo-se como parte de um repertório imagético que parece sobreviver e integrar a nossa cultura visual.

Nessa perspectiva, pesquisadora Sainy Coelho Borges Veloso ajuda a esclarecer como ocorre esse processo histórico de construção de imaginários a partir da cultura visual. Veloso compreende a cultura visual

como um campo de poder, palco para atuações visuais, instância e performance cultural, afetada tanto no processo de produção como no de recepção. Nesse processo, as imagens são construídas a partir de um repertório cultural forjado no passado, todavia, fixado no presente e nele dissemina-se modos de compreender historicamente construídos. (VELOSO, 2007, p. 21).

A reflexão da autora reforça minha análise do quanto é fundamental compreender como esses repertórios imagéticos do negro são construídos e se perpetuam ressignificados na sociedade e em particular, na escola, aonde chegam e são novamente transmitidos, muitas vezes de maneira preconceituosa e discriminatória.

---

<sup>29</sup> A citação foi retirada do artigo original publicado pela professora e mais tarde foi revisado e publicado no livro *História e Literatura: identidades e fronteiras*, sob o título de “O imaginário do medo: a escravidão em Manuel Macedo”, EDUFU, 2006.

Por isso, também considero importante ressaltar a influência das pesquisas imagéticas desenvolvidas pelo professor Néilson Fernando Inocência da Silva em minha escolha do tema para essa pesquisa. Durante as aulas do curso de especialização, ele analisou, juntamente com a turma, várias representações do negro na cultura visual, inclusive em algumas imagens de Debret.

Todavia, em seu artigo “Representação visual do corpo afro-descendente”, Néilson Inocência da Silva (2001, p. 191 - 193) observa que atualmente, convivemos com uma intensa cultura visual, na qual existe uma grande quantidade de imagens e seus significados. Tais imagens aparentemente ingênuas e despreziosas são carregadas de sentidos ideológicos deturpadores das imagens do outro não hegemônico. Dentre esses agentes ele, resalta que “brincadeiras” tais como da “boca da nega”, ou a imagem da “nega maluca”, constituem-se respectivamente em bons exemplos de como por meio da imagem (pré) conceitos são construídos. Essas manifestações até bem pouco tidas como “culturais” - inclusive bastante presentes nas escolas durante as festas juninas, principalmente - tendem a deformar e a desqualificar características fenotípicas da mulher negra, como a boca e o cabelo.

O autor considera ainda, a denominação “malucos”, “doidos” ou “deficientes mentais” geralmente atribuída “às pessoas negras que não estabelecem os limites bem comportados para os seus cabelos”, tais como os “*rastas*” ou os “*blacks*”. Das considerações do autor a respeito de como tais expressões imprimem uma distorção física das pessoas negras, pode-se depreender também que essas mesmas palavras alimentam o imaginário social no sentido de conferir aos negros menos credibilidade.

No decorrer de suas pesquisas, Néilson Inocência da Silva aponta para os avanços das reflexões sociológicas e antropológicas do imaginário acerca do negro nas representações visuais. Além disso, o estudioso nos faz refletir sobre as possibilidades de interligações entre as diversas áreas das ciências sociais, tais como: a Psicanálise, as Artes, a Comunicação e, no meu entender, a História. De acordo com o autor,

Curiosamente, essas áreas podem explicitar fortes vinculações entre si e significativas respostas para aquelas pessoas preocupadas em deslindar as tramas produzidas pela ideologia que permeia a convivência entre negros e brancos em nossa sociedade. Isto porque, ao tratarmos de questões como representação visual e imaginário nos contextos multirraciais, dificilmente não nos daremos conta de que é necessário um esforço no sentido de desconstruir as armadilhas engendradas pelas idéias eurocênicas acerca do outro não hegemônico, as quais encontram no imaginário da cultura brasileira terreno profícuo para ampliação do seu raio de alcance [...] (SILVA, N., 2001, p. 191 ).

As narrativas de Costa e Inocêncio nos ajudam a perceber a importância das imagens e suas inter-relações com outras fontes, leituras e disciplinas na construção de sentidos para a História e em particular para a História do Brasil. Nessa perspectiva, o imaginário do medo ao qual Costa se refere não estaria, de alguma maneira re(significado) no presente também, na imagem do negro “doido”? Posso me recordar da infância, quando algumas vezes eu ouvia as pessoas amedrontando as crianças que brincavam na rua. Às vezes os adultos costumavam apontar para algum mendigo negro, de cabelos grandes e despenteados e, logo alertavam: “Cuidado com o homem do saco, ele é doido e pega as criancinhas!” O tal “homem do saco” que pega criancinhas poderia ter alguma semelhança com as representações dos escravizados envenenadores, malvados, algozes???

Diz o ditado que “uma coisa puxa a outra”. Portanto, penso que se cada um de nós se propuser a lembrar de alguma imagem, situação ou expressão que desqualifique tanto os homens quanto as mulheres negras, poderemos complementar as reflexões acima com uma infinidade de exemplos de cunho preconceituoso e/ou racistas. Afinal de contas quem nunca ouviu uma “piadinha”<sup>30</sup> considerada “inocente” depreciando os negros?

O vídeo “Quando o crioulo dança?” de Dilma Lôes, produzido pela Rede de Defesa da Espécie Humana - REDEH<sup>31</sup> aborda várias situações de racismo e estabelece uma reflexão sobre o tema. A versão do vídeo a qual tive acesso não é datada, mas aparentemente, foi produzido por ocasião do centenário da Abolição da Escravatura, em 1988.

À título de ilustração e reflexão, transcrevi do primeiro capítulo do vídeo a narrativa de uma adolescente negra, de uma escola do Rio de Janeiro. A garota - não identificada - disse que ainda no primeiro bimestre daquele ano, o professor de História do Brasil iniciou a aula, parou e disse que contaria duas piadas:

Segundo a aluna o professor fez a seguinte provocação:

“O que é um negro andando de fusca, com um Cruzeiro no bolso, em São Gonçalo?

Não é nada. Porque negro não é gente, porque fusca não é carro, São Gonçalo<sup>32</sup> não é lugar, porque um Cruzeiro<sup>33</sup> não é dinheiro.”

De acordo com a garota, o professor riu muito e contou outra piada racista. Então ela protestou:

---

<sup>30</sup> Anedota.

<sup>31</sup> Além da REDEH, o vídeo contou com o apoio de instituições como UNESCO, CEDIM – Conselho Estadual dos direitos da Mulher - RJ, CACES – Centro de Atividades Culturais Econômicas e Sociais e da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto.

<sup>32</sup> São Gonçalo é um bairro do Rio de Janeiro.

<sup>33</sup> Cruzeiro era o nome da moeda brasileira naquela época.

Professor, além dessa piada ser sem graça é uma piada racista!  
Aí ele foi e falou: Ah é? Então toma essa:  
O que nasce, o que nasce de uma macaca grávida e de uma negra grávida?  
Dois macaquinhos. Aí ele começou a rir de novo e a gente começou a discutir de novo! [...] (Aluna entrevistada no vídeo: Quando o crioulo dança, de Dilma Lóes, cap. 1)

Após sofrer tamanha agressão, a aluna disse ter discutido com o professor e foi chamada por este de racista e complexada. A aluna questionou e procurou o movimento negro e outras entidades e fizeram um movimento em frente ao colégio. Ao buscar apoio na direção da escola, não encontrou. Por fim, ela disse que mediante aquela situação “optou” por ser transferida para outra instituição de ensino, pois não havia a menor condição de manter-se naquele colégio sofrendo agressões escancaradas por aquele que devia ser um educador e ameaças de morte (não identificadas). Nem precisa comentar que sendo o agressor um professor de História do Brasil, a situação torna-se ainda mais absurda.

Tal narrativa aguça para a percepção de como as piadas racistas fazem parte do imaginário social brasileiro e têm sido historicamente naturalizadas no cotidiano. Esse tipo de piada faz parte de um contexto perverso, no qual o preconceito e o racismo se travestem de “brincadeira”. Essas piadas contam com o apoio daqueles que fingem ignorar as diversas facetas do racismo, perpetuando assim, a transmissão de tais piadas e imaginários nas salas de aulas, nos ambientes de trabalho, nos teatros, nos cordéis, nos lares, nos bares, enfim, em qualquer lugar.

O objetivo desse exercício é aguçar nossas lembranças para as construções históricas sociais do negro no imaginário brasileiro e com isso, conduzir o nosso pensamento para um espaço fundamental na construção da cidadania e dos direitos humanos – a escola.

Se lembrarmos de nossos tempos escolares talvez a reflexão fique mais interessante, pois a escola é um espaço muito importante na formação de nossa identidade e é ricamente permeada pelas diferenças. Isso porque as diferenças estão presentes na constituição básica desse espaço - a comunidade escolar - formada pelos alunos, seus pais ou responsáveis, professores, auxiliares de ensino (no meu entendimento, todo o corpo de trabalhadores da educação e da escola que não pertencem à carreira do magistério) e ainda a própria comunidade que circunda a escola. Por isso, convido o leitor a lembrar de seus tempos escolares porque vejo a escola, também, como um ambiente no qual os conflitos da sociedade tais como os sociais, políticos, ideológicos, culturais e conseqüentemente, raciais estão presentes e de um modo ou de outro, atingem os membros de sua comunidade. Assim sendo, as representações do negro que perpassam a sociedade fora dos muros escolares também estão

presentes nas relações que se constroem cotidianamente dentro da escola.

Desse modo, o imaginário racista se manifesta na escola de várias maneiras. A ocorrência de agressões, principalmente entre os alunos, é mais comum do que se pensa. Tais agressões se expressam por meio das “piadinhas” racistas, dos apelidos pejorativos e xingamentos, entre outras aberrações que tendem a rebaixar os negros à condição de animais, como as analogias aos macacos. Esses termos racistas foram historicamente construídos e constituem um conjunto de violências simbólicas que exercem um efeito avassalador na auto-estima das crianças e jovens vitimados por tamanha agressão. Tais termos compõem um repertório de representações preconceituosas e racistas e que são transmitidas informalmente no cotidiano escolar de maneira oral e que muitas vezes se convertem em agressões físicas. Expressam, portanto, que as relações raciais no país, mesmo após um século da Abolição, ainda são bastante conflituosas e devem ser repensadas no interior das escolas também.

Colocado de outra maneira, há representações do negro institucionalizadas pelo sistema educacional e transmitidas por meio das ilustrações dos livros de literatura infantojuvenil e dos livros didáticos folheados diariamente pelos alunos e professores e que, à sua maneira, também contribuem na formação da imagem e auto-imagem do negro na sociedade, fato que não passa despercebido por um de nossos entrevistados, o professor Pedro:

A gente vê muito nos livros, a maior parte das imagens que você tem de escravos nos livros, é o escravo em trabalho. E normalmente em trabalho, né, a gente não vê outras imagens do cotidiano do escravo, não sei nem se existem. [...] Às vezes, muito dificilmente você vê imagens da capoeira. Eu vi já em alguns livros. Mas imagens pequenas, assim, meio... Mas você não vê muito, né, e tal, do ... Então, assim, elementos que mostram que de alguma forma a sociedade toda tá querendo desumanizar esse escravo, um processo, assim, de, eu não sei quem é que usava essa categoria que eu vou ter que usar agora porque é a única que me vem à mente, de coisificação, é. [...] Enfim, então, eu não vejo essas imagens nos livros, a gente vê basicamente a imagem do trabalho ou outra imagem recorrente ehhh, imagem do tráfico, né?! Imagens, gravuras ou desenhos de navios negreiros, das condições que os negros eram submetidos na viagem da África pra cá. Normalmente são essas imagens mais freqüentes nos livros didáticos [...]. Pelo menos, assim, dependendo do assunto, você tem lá, falando de tráfico negreiro, sempre tem aquela imagem do, dos escravos acorrentados no porão do navio, mostrando as condições ruins. [...] Aí falava como era, fala como é que é a viagem, da África, quanto tempo dura, que eles, muitos morriam por escorbuto, falta de vitamina c, falta de sol, aquela coisa toda, né?! Com relação a algumas imagens relacionadas à cultura canavieira, tradicionalmente, eu vejo imagens que eu me recordo é de na maioria das vezes ver imagens de moenda, né, assim, de engenho, né?! E em alguns livros, você vê área de plantação de cana, assim, sendo colhida, imagens, assim... Em outros livros você vê um pouco de, dos castigos físicos, né, retratos de, retratando, algumas imagens os castigos físicos, né, imagem do tronco, ehhh, coisas nesse sentido. Mas no grosso, né, é lógico que tem (sic), é isso que eu aponto que tá sendo visto nos livros.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.

A fala do professor Pedro reforça nossa percepção segundo a qual, parte desses livros apresenta conteúdos preconceituosos e estereotipados do negro, seja por meio de textos, seja por meio das imagens. E embora o trabalho não deva ser visto como algo ruim na vida humana, o fato do negro estar diretamente associado basicamente ao trabalho braçal e escravo é uma questão preocupante, pois omite e nega outras dimensões do ser, naturalizando-o como aquele que veio ao mundo só para trabalhar, inclusive “ser escravo”. E a narrativa do professor deixa explícita a história do negro que é massificada em sala de aula. Mesmo quando se apresentam outros aspectos positivos eles parecem não ser a tônica.

Portanto quer pela via informal, quer pela institucional, o problema das representações das culturas negras no ambiente escolar se coloca como um desafio para a Educação. Porém, nem sempre os educadores estão preparados para lidar com a complexidade de tais questões, pois elas são a tradução de imaginários que foram histórica e socialmente construídos e, naturalizados pela sociedade em geral.

Portanto, promover a reflexão acerca da imagem do negro no ensino da História do Brasil, a partir das imagens da escravidão produzidas por Debret<sup>35</sup> no século XIX, pode ser um caminho que ajude aos professores e aos de História em especial, a superar as dificuldades enfrentadas no ensino das temáticas africanas na construção da história brasileira, na medida em que permite a construção de novos olhares em relação à população afrodescendente por meio de um ensino que valorize o negro como protagonista de nossa história, de nossa cultura.

Certamente esta pesquisa não resolverá um problema desse porte, tampouco tem essa pretensão, pois se trata de questões históricas e sociais muito amplas. No entanto, ela poderá provocar incômodos e reflexões acerca do uso das imagens no ensino da História e da cultura brasileiras e com isso, contribuir para a construção de perspectivas metodológicas mais criativas, de olhares mais críticos e de novos imaginários sobre o negro a partir da Educação. A narrativa da professora Raquel aponta nessa perspectiva:

Período escravista, né, realmente você tá levando a gente a refletir, a pensar, assim. Isso é bom, mas eu não... História é muito amplo, né?! É um campo, é uma disciplina, assim, que é bem ampla, assim. Tem vários aspectos, assim. Mas é interessante essa questão das gravuras, assim, né?! Todo ano a gente vai aperfeiçoando o nosso trabalho assim. Por exemplo, quando eu entrei eu num era

---

<sup>35</sup> Embora as imagens de Debret, tenham sido amplamente utilizadas pelos meios de comunicação de massa tais como a novela *Escrava Isaura*, 1977, na qual a imagem do negro escravizado tenha se fortalecido – pra época, década de 70 do século XX– ele passa a ser representado como dócil e sem orgulho racial. Ou seja, sem prestígio social e reafirmando sua condição de inferioridade – imaginário que ainda persiste (Ver, ARAÚJO, Joel Zito, *A negação do Brasil*, 2000, 202-211).

muito de gravura, não, sabe. Aí depois que eu fui perceber, né, que tem que ter e tal. A gente vai se adaptando, né, vai, vai tentando fazer melhor.<sup>36</sup>

### **Representações: as Relações entre o Imaginário e o Simbólico**

Na perspectiva de problematizar um pouco mais as questões suscitadas até aqui, procuro apoiar-me nos estudos do filósofo Cornelius Castoriadis (2000). Pois o pesquisador argumenta que a imaginação assume um poder fundamental na sociedade, uma vez que o sujeito por meio da reflexão e, baseado em suas experiências sociais e históricas, torna-se capaz de recriar o mundo vivido e sonhado por meio das suas representações simbólicas. A partir de então é possível atribuir novos sentidos e novos significados para a sua história, pois é por meio dessas representações que se constituem os imaginários. Logo, na medida em que as representações humanas são a expressão de sua cultura, só é possível, compreender os significados atribuídos às experiências vividas, a partir da categoria do imaginário.

Assim, segundo Castoriadis (2000), uma sociedade extrapola os limites da visão funcional marcadas por questões meramente biológicas (nascer, comer, crescer, reproduzir, morrer). Para, além disso, é preciso que uma série de funções seja preenchida tais como a produção, reprodução, educação, administração dos conflitos, etc. Mas mesmo assim, uma sociedade não se reduz a isso, tal como as suas maneiras de encarar seus problemas não são “ditadas uma vez por todas por sua ‘natureza’; ela inventa e define para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades” (p. 141). Conforme o autor, a existência de uma sociedade está marcada inclusive pelas novas maneiras que ela inventa, configura e reconfigura cotidianamente a sua existência.

De acordo com Castoriadis, (2000) essas formas de inventar e recriar assenta-se em um conjunto de representações constitutivas de imaginários que só serão possíveis a partir de uma rede simbólica. Ele esclarece que encontramos o simbólico primeiramente na linguagem. Mas também o encontramos nas instituições, embora de outra maneira e num outro grau. Cada instituição constrói sua própria rede simbólica e embora as instituições não se limitem ao simbólico, elas só podem existir no simbólico. Portanto, determinadas organizações sociais tais como uma determinada religião, um poder instituído, ou um sistema de direito, existem socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Esses sistemas consistem em “ligar a símbolos (a significantes) significados (representações) e fazê-los valer como tais, ou seja, a

---

<sup>36</sup> Entrevista concedida em 22/12/2009.



tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado.” (p. 142-144).

Grosso modo, pode-se dizer baseado em Kátia Mattoso (1990) que durante o sistema da escravidão no Brasil (séculos XVI ao XIX), um ser humano era capturado no continente africano, marcado a ferro como se fosse um animal (no ombro, na coxa ou no peito), confinado em um navio, forçado a atravessar o Oceano Atlântico, para ser comprado por outro ser humano no território brasileiro. Pensando nisso, busco construir uma analogia à lógica de Castoriadis. Basta dizer que essa relação de compra e venda, mediada pelo tráfico negreiro era símbolo do amplo direito - “socialmente sancionado” - do proprietário (ser livre e branco) de escolher irrestritamente a quais usos ele podia submeter a “mercadoria” de sua propriedade (o ser escravizado e negro).

Para Castoriadis (2000, p. 142) as relações de trabalho em uma empresa são também de caráter simbólico. A folha de pagamento seria o símbolo do direito do trabalhador assalariado de exigir uma determinada quantidade de cédulas das quais ele é possuidor. As questões levantadas pelo filósofo a respeito do simbólico me permitem supor que a ausência de remuneração do trabalhador escravizado, talvez possa ser percebida entre outras formas, como símbolo de sua absoluta exclusão dos direitos humanos.

Indo além, Castoriadis (2000), contesta a idéia de um simbolismo perfeitamente “neutro” ou “totalmente ‘adequado’ ao funcionamento dos processos reais”, por acreditar que tal idéia é inaceitável e sem sentido tendo em vista que,

O simbolismo não pode ser nem neutro, nem totalmente adequado, primeiro porque não pode tomar seus signos em qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos. Isso é evidente para o indivíduo que encontra sempre diante de si uma linguagem já constituída, e que se atribui um sentido “privado” e especial a tal palavra, tal expressão, não o faz dentro de uma liberdade ilimitada mas deve apoiar-se em alguma coisa que aí se “encontra”. Ela também deve tomar matéria no “que já existe”. (CASTORIADIS, 2000, p. 146).

Para o autor, isso é válido tanto para a sociedade quanto para o indivíduo. E, não obstante, a sociedade constitui sua ordem simbólica num sentido distinto ao que o indivíduo pode fazer, já que essa escolha não é “livre”, e busca por referências “o que já existe”, o que já estava lá. Dessa maneira, ela utiliza material histórico, ou seja, algo preexistente. Enfim, o simbolismo está cravado tanto no natural quanto no histórico, ou seja, participa não só do racional, mas também do representacional. Desse modo, as conexões naturais e históricas ocorrem de maneira ilimitada, nas quais o significante pode ultrapassar as rígidas ligações a um significado preciso e conduzir ao inesperado.

Por conseguinte, a escolha dos símbolos não ocorre nem de maneira puramente aleatória e nem é absolutamente inevitável, assim como “um símbolo nem se impõe com uma necessidade natural, nem pode privar-se em seu teor de ‘toda’ referência ao real” (CASTORIADIS, 2000, p. 144). Nessa perspectiva, uma melhor apreensão do mundo social só é possível se fundamentada no simbólico, considerando-se, contudo, que não há como estabelecer “fronteiras” para o simbólico.

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (CASTORIADIS, 2000, p. 142).

Portanto, o simbólico se apresenta como atribuição de sentidos ao mundo que ocorrem histórica e socialmente, tanto de maneira individual como coletiva. E com o intuito de ampliarmos essas reflexões acerca da importância do simbólico na criação dos imaginários, buscaremos compreender o que são os símbolos a partir das noções do psiquiatra Carl Gustav Jung.

Segundo Jung (2002) os símbolos podem se apresentar por meio de palavras (escritas ou faladas), de sinais ou de imagens. No entanto, tais palavras, sinais ou imagens só podem ser considerados como símbolos quando elas expressam um sentido para além da significação óbvia e imediata. Quer dizer, os símbolos carregam mais do que aquilo que é mostrado, explicitado e definido. Eles trazem um significado mais abrangente, algo “inconsciente”, impreciso e que não pode ser completamente decifrado, explicado ou revelado em sua totalidade. Ou seja, os símbolos expressam “idéias que estão fora do alcance de nossa razão.” Segundo o autor,

o que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós. (JUNG, 2002, p. 20-21)

De acordo com Jung (2002, p. 21), constantemente o homem se utiliza de termos simbólicos para representar conceitos que não consegue definir ou compreender completamente. “O homem também produz símbolos, inconsciente e espontaneamente, na forma de sonhos.” E é a partir dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) que ele percebe o mundo que o cerca. Contudo Jung explica que o homem “nunca percebe

plenamente uma coisa ou a entende por completo”. O autor observa que os sentidos são limitados e assim, só podemos enxergar ou ouvir algo até certa distância, depois disso podemos até utilizar algum instrumento que auxilie nossa visão ou audição, mas chegará um ponto em que haverá limites que o consciente não poderá ultrapassar.

Há, portanto, segundo o autor:

Aspectos inconscientes na nossa percepção da realidade. O primeiro deles é o fato de que, mesmo quando os nossos sentidos reagem a fenômenos reais, a sensações visuais e auditivas, tudo isto, de certo modo, é transposto da esfera da realidade para a da mente. Dentro da mente estes fenômenos tornam-se acontecimentos psíquicos cuja natureza extrema nos é desconhecida (pois a psique não pode conhecer sua própria substância). Assim, toda experiência contém um número indefinido de fatores desconhecidos, sem considerar o fato de que toda realidade concreta sempre tem alguns aspectos que ignoramos desde que não conhecemos a natureza extrema da matéria em si. (Jung, 2002, p. 23).

Portanto, o que se pretende uma realidade concreta está muito mais ligado a esse jogo entre o consciente e o inconsciente, o racional e o representacional, que o simbólico se constitui e as realidades são vividas, sonhadas e imaginadas nas quais o real se constitui também de uma dimensão simbólica que também é imaginária e que se apresenta de diferentes maneiras nos diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, retomamos a Castoriadis, pois conforme o autor:

O simbólico comporta quase sempre um componente “racional-real”: o que representa o real ou o que é indispensável para o pensar ou para agir. Mas este componente é tecido inextricavelmente com o componente imaginário efetivo – e isso coloca, tanto para a teoria da história como para a política, um problema essencial. (CASTORIADIS, 2000, p. 155).

O autor argumenta ainda, que as relações entre o simbólico e o imaginário são profundas e obscuras nas quais:

O imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para ‘expressar-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais... Mas também, inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária. Pois pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é. (CASTORIADIS, 2000, p. 154).

Nessa perspectiva, as representações assumem um papel fundamental nessa relação entre o imaginário e o simbólico, pois: “o simbolismo supõe a capacidade de estabelecer um vínculo permanente entre dois termos, de maneira que um ‘representa’ o outro.”

(CASTORIADIS, 2000, p. 154). Nessa dimensão, o imaginário se dá por meio das representações nas quais as imagens são evocadas preenchem o desconhecido, o inteligível, o incompreensível. Tais evocações imaginárias que se (re)colocam como forma de conferir significados e como meio, força motivadora para determinar as condutas e os modos de agir nesse mundo.

Desse modo, os diferentes grupos sociais partilham de imaginários diferentes, tendo em vista que suas experiências espaciais, sociais e históricas ocorrem de maneiras distintas. Nesse sentido, seus modos de representar a sociedade a qual pertencem também se dá de maneiras diferenciadas, de acordo com o repertório de significações e do material histórico que têm.

Nesse entendimento, o imaginário é uma categoria histórica e, que se apresenta de diferentes maneiras no tempo e no espaço, na qual o imaginário é a realização que ocorre simultaneamente aos conhecimentos e desejos de um determinado tipo de sociedade. O imaginário preenche uma parte importante nos momentos de tensões sociais, revitalizando imagens e conteúdos, ativando pulsões e emoções coletivas no processo das formações sociais e se expressa por meio das representações.

A historiadora Sandra Pesavento (1998) ressalta que as representações são permeadas por relações ambíguas entre a “ausência” e a “presença” de algo. Nessa perspectiva, a representação torna-se a presentificação da coisa ausente, que se (re) apresenta por meio de uma imagem mental ou visual que é portadora de uma imagem discursiva:

A representação, pois, enuncia um ‘outro’ distante no espaço e no tempo, estabelecendo uma relação de correspondência entre ser ausente e ser presente que se distancia do mimetismo puro e simples. Ou seja, as representações do mundo social não são o reflexo do real nem a ele se opõem de forma antitética, numa contraposição vulgar entre imaginário e realidade concreta. Há no ato de tornar presente ou ausente, a construção de um sentido ou de uma cadeia de significações que permite a identificação. Representar, portanto, tem o caráter de anunciar, ‘pôr-se no lugar de’, estabelecendo uma semelhança que permita a identificação e reconhecimento do representante com o representado (PESAVENTO, 1998, p. 19).

Das palavras de Pesavento, depreende-se que, as representações do mundo social e cultural não se avaliam, nem se deixam determinar pelos critérios de veracidade ou autenticidade em oposição ao ficcional, mas sim pela confiança, credibilidade e capacidade motivadora. Desse modo, as representações são criações/recriações a partir das múltiplas realidades e temporalidades e sendo assim, não devem ser consideradas como simples cópias do real. As representações estão ligadas também à construção de um imaginário, mas à

identificação permeada pelo contraponto inerente à relação de identidade/alteridade ou na inter-relação entre o eu e o outro coletivo que não está condicionado à integração social (PESAVENTO, 1998).

Roger Chartier em sua obra *A História Cultural – entre práticas e representações* (1998) propõe que o conceito de representação deve ser elaborado levando-se em conta a individualidade do sujeito em oposição ao sujeito universal e as variações históricas, ou seja, como a realidade é vista e pensada em diferentes situações e de diferentes maneiras. Pensar desta ou daquela maneira conduzirá o indivíduo ou a sociedade a adotar, a identificar-se e aceitar ou a rechaçar determinadas condutas, práticas, ou seja, a agir de acordo com as suas convicções, desejos e expectativas.

A pesquisa de Jan Vansina (1967) pode ser uma boa reflexão para compreendermos melhor essa relação entre as representações e as práticas sociais. Ao analisar a complexidade e a importância das tradições orais africanas, o autor observa que para determinados grupos sociais conhecer a própria história e saber recontá-la, transmiti-la oralmente, constitui um valor de prestígio aos membros daqueles grupos. “El sentido del ridículo juega también un cierto papel. Si alguno no conoce las tradiciones de su grupo, es a menudo motivo de risa por parte de los miembros de su tribu” (p. 46).

De outro ângulo, em seus estudos sobre a cultura popular tradicional inglesa no século XVIII, Edward Paul Thompson (2005), apresenta também um interessante exemplo das práticas exercidas pela alta *gentry*<sup>37</sup> a fim de reafirmar seu status de superioridade mediante as representações que a diferenciava da plebe.

[...] as formidáveis mansões impunham sua presença, afastadas da aldeia ou da cidade, mas vigiando-as. Suas aparições em público tinham muito da estudada representação teatral. A espada era posta de lado, exceto para fins de cerimonial. Mas a elaboração das perucas, as roupas ornamentadas e as bengalas, e até os gestos patéticos ensaiados e a arrogância da postura e da expressão, tudo se destinava a exibir a autoridade aos plebeus e a extrair deles a deferência. E isso se fazia acompanhar de certas características rituais significativas: o ritual da caçada, a pompa das cortes (e todo o estilo teatral das cortes de justiça), os bancos apartados na igreja (onde entravam mais tarde e de onde saíam mais cedo que o resto dos mortais). (THOMPSON, E. P., 2005, p. 48).

Portanto, as práticas sociais são instituídas a partir das concepções de mundo, das crenças, dos imaginários, das representações. Pois o acreditar em algo se constitui de alguma maneira em sua institucionalização seja por meio de ritos, de códigos legislativos, de modismos, seja por meio de sistemas educacionais e ainda, de uma infinidade de outras

<sup>37</sup> Uma espécie de burguesia agrária.

condutas e práticas.

As práticas das quais o leitor se apropria das histórias, dos textos ou das imagens, não são fixas, mas histórica e socialmente construídas. Nessa direção, a apropriação do leitor pode traduzir-se em uma multiplicidade de interpretações e atribuições de sentidos. Nessa direção Chartier avalia que:

A problemática do ‘mundo como representação’, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e pensar o real (CHARTIER, 1998, p. 23-24).

As palavras de Chartier me permitem então afirmar que as representações do negro no Brasil formam um terreno profícuo para percebermos a força do imaginário no processo histórico e que legitimou práticas preconceituosas e discriminatórias. A construção do olhar sobre os negros e os indígenas brasileiros tem sido historicamente mediada pelo imaginário eurocêntrico que presume a hierarquização dos valores e posicionamentos políticos, estéticos, ideológicos e culturais.

Conforme essa visão, o homem branco europeu é superior aos demais não brancos e não europeus. Desse modo, tradicionalmente, a Europa vê o mundo a partir de si e se apresenta como o modelo ideal de sociedade organizada, evoluída, bela e civilizada. Portanto, desde os tempos colonialistas aos dias atuais marcados pela globalização, o pensamento eurocêntrico ainda tem estabelecido qual é o lugar dos não europeus no mundo, muito embora, atualmente esse modo de ver, de compreender, seja cada vez mais questionado pela sociedade contemporânea.

Pensando em termos de Brasil, as representações desse imaginário eurocêntrico se presentificam nas diversas esferas da sociedade, seja no mercado de trabalho, seja na publicidade, seja no campo da Educação. Assim sendo, sabemos que os negros trazidos ao Brasil vieram na condição de seres humanos que foram escravizados, no entanto, é expressão corriqueira na literatura, na linguagem cotidiana e mesmo na academia, o uso do termo escravo, em vez do termo escravizado.

Quando experimentamos usar o termo escravizado em vez de escravo, estamos de certo modo, desacomodando a lógica que naturaliza esses homens negros na condição de escravos – simbolicamente nasceram para isso, é normal que fossem escravos. Por outro lado, se preferirmos uso do termo escravizado, a idéia de um processo que levou alguém a determinada condição torna-se implícita. Ora, se os negros foram trazidos ao Brasil ainda no

processo de colonização, na condição de escravos, nada mais “lógico ou natural” que eles sejam geralmente apresentados atualmente nos meios de comunicação, por exemplo, na condição que lhes foi tradicionalmente imputada pela sociedade.

Se antes eles faziam parte de uma ampla categoria de trabalhadores explorados – denominados escravos – hoje são trabalhadores livres, mas a maioria continua explorada e muitas vezes destituída tanto do exercício da cidadania, quanto dos próprios direitos humanos. Contudo, se estamos na rua e vemos uma criança negra a pedir esmola, isso parece causar um leve incômodo, afinal trata-se de uma criança, mas quando vemos tratar-se de uma criança branca, loira e olhos azuis a situação muda completamente de figura. E algum desavisado pode facilmente dizer em tom de espanto: Nossa, o que uma criança tão **linda** está fazendo aí?

Embora saiba que a questão é bem mais complexa, não se pode ignorar que ela passa por essas reflexões. Buscando então ser um pouco mais assertiva, trago um pouco da pesquisa do cineasta Joel Zito de Araújo<sup>38</sup> sobre as representações do negro na telenovela brasileira dos anos 1963 a 1997. O pesquisador publicou o livro *A Negação do Brasil – O negro na telenovela brasileira* e ainda, produziu um filme documentário sob o mesmo título e temática.

De acordo com o Araújo (2000, p. 305–310) as novelas negam a diversidade racial brasileira e representam os negros a partir de uma visão euro-norte-americanizada e racista. Para o pesquisador, os autores em geral representam o racismo de forma dissimulada, como um tabu e além disso, não desenvolvem pesquisas que os conduzam para fora dessa visão “Zona Sul”. E embora reconheça nas décadas de 1980 e 1990 um período de ascensão do negro na teledramaturgia, o pesquisador observa que mesmo com uma população formada por cerca de cinquenta por cento de negros, as telenovelas sempre desrespeitaram “as definições étnico/raciais que os brasileiros fazem de si mesmo”. Os dados colhidos por Araújo mostram que:

De 98 novelas produzidas pela Rede Globo (excluindo aquelas que tiveram como temática a escravidão) não foi encontrado nenhum personagem afro-descendente em nenhuma delas. Apenas em 29 telenovelas o número de atores negros contratados conseguiu ultrapassar a marca de dez por cento do total do elenco. E em nenhuma delas o total de negros e mulatos chegou a ser metade, ou mesmo quarenta por cento de todo elenco. (ARAÚJO, 2000, p. 305).

As personagens negras das telenovelas brasileiras protagonizadas por muitos negros eram aquelas que abordavam a temática da escravidão. Segundo Araújo (2000), nos anos 1960 os papéis representados pelos afrodescendentes, reificavam sua condição subalterna e

---

<sup>38</sup> Cineasta e doutor em Comunicação pela ECA/USP e membro do Núcleo de Pesquisas em Telenovelas.

estereotipada na sociedade: escravos - figurantes em uma novela com essa temática, empregadas domésticas, a mãe preta, o personagem “Canarinho, interpretando o estereótipo de um malandro carioca, Arquimedes, prometendo ‘mulatas muito boas’ para os turistas que viessem com muito, ‘mas muito dinheiro’” (p. 100), uma cantora de blues norte-americana e dona de boate. Muitas dessas personagens que representavam papéis de empregadas sequer tinham alguma fala. Há ainda uma situação que provocou bastante conflitos na época: um ator branco interpretando o “Pai Tomás” na novela ***A Cabana do Pai Tomás***. Assim, como nos programas e cinema norte-americano desse período, o ator se pintava de preto e usava rolas no nariz e nos lábios para exagerar os traços fenotípicos e aparentar-se negro. O pesquisador diz que a escolha desse ator foi uma imposição da agência Colgate-Palmolive que patrocinava a novela. Mais ainda, narra que não pode ser descartada a hipótese de que o racismo e preconceitos provenientes dos patrocinadores e produtores da televisão norte-americana influíam nas escolhas de suas subsidiárias no Brasil e na América Latina (p. 92 - 93). Nessa década também se iniciavam as primeiras cenas de relacionamentos sugerindo a democracia racial, independentemente da condição social inferior do negro (p. 102).

Nos anos 1970 (ARAÚJO, 2000, p. 110–115), período do milagre econômico brasileiro, as temáticas das telenovelas estavam voltadas para a ascensão social de pobres que conseguiam alcançar a classe média ou ainda, tornavam-se milionários. Nesse período as mulheres negras continuam em seus papéis de empregadas domésticas legais ou malvadas, assim como os casamentos inter-raciais continuam, os malandros, o Pai João, a mãe preta, o moleque de recados, a criada fiel. No entanto, outros papéis para os afrodescendentes são introduzidos: governantas, o jogador de futebol bem sucedido, o jardineiro, o jagunço, uma mãe de filha mulata e prostituta, chofer, feirante, motorista de ônibus, presidiária, mordomo, leão-de-chácara, a ganhadora de concursos de Miss Renascença, vendedor de flores, dançarina de boate, porteiro e detetive de hotel, camareira, boiadeiro. Contudo já aparecem outros tipos de personagens mais valorizados socialmente como o radialista, o psiquiatra, engenheiro, artista plástico, professores e um administrador.

De 1975 a 1989 o tema da abolição da escravatura foi bastante recorrente nas telenovelas sendo a ***Escrava Isaura***<sup>39</sup> a novela de maior sucesso. Contudo, nessas novelas adaptadas de romances históricos do século XIX, a abolição é uma realização protagonizada

---

<sup>39</sup> Novela transmitida no Brasil, pela rede Globo de televisão nos anos 1976, 1977, 1982 e 1990. A novela foi uma adaptação do romance do abolicionista Bernardo Guimarães publicado em 1875 e adaptado pela primeira vez para a televisão, pelo novelista Gilberto Braga e dirigida por Herval Rossano e Milton Gonçalves em 1976. Para obter mais informações assistir ao filme documentário “A Negação do Brasil”, de Joel Zito de Araújo. Na net acessar os sítios: <http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo>, <http://www.arquivoluceliasantos.com/fichatecnica/novela/escravaisaura.htm>. Acesso em: 05/04/2011.



por heróis brancos e assim, são realçadas as características da docilidade dos escravizados e seu caráter subalterno, sem orgulho racial e de comportamento protetor em relação aos senhores, em detrimento de outras características.

Araújo (2000) salienta que, o mais trágico nesse período das novelas é que “a única personagem afro-brasileira que demonstrou consciência de sua época e orgulho de si mesma, foi a escrava Isaura, interpretada por uma atriz branca.” (p. 187). Segundo o autor, tais problemas de representação negativa dos afrodescendentes só vão ser amenizados em 1989 ainda no contexto das comemorações do centenário da Abolição com a novela *Pacto de Sangue* – novela que mais apresentou personagens negros, conscientes e orgulhosos de suas origens e, portadores de novas atitudes frente ao escravismo e ao racismo. No entanto, os personagens principais do romance continuavam brancos (p. 222-223).

Nos anos 1980 aos 1990 (ARAÚJO, 2000, p. 235) os personagens negros aparecem com maior frequência e os conflitos raciais são evidenciados nas tramas. Os negros passam então a representar uma maior diversidade de papéis e transitam mais na escala social, porém os papéis de subalternos ainda são predominantes: governanta, marinheiro, órfão, professora de História, estudante que namora um rapaz branco, secretária elegante, caseiro, artesão casado com uma branca, motorista, empregado da padaria, capanga, jagunço, empregado “alugado”, governanta, gerente de conservatório que namora um branco, peão boiadeiro, mecânico, porteiro de prédio, capataz mau, auxiliar de florista, parteira, nordestino ingênuo, copeira, diretor honesto de presídio, empregado de fazenda, lavadeira, criada, ajudante de bar, uma empregada doméstica que se torna uma cantora de sucesso, doceira, braço-direito de um bicheiro, funcionário de museu e ladrão, dono de equipe de som, diretor de museu, menor abandonado, arquiteta e paisagista, marceneiro, cozinheira, copeiro, pequeno empresário, promotor insubornável, cantador, delegado, síndico, guardador de carros, empregado doméstico, ator e alcoólatra, advogado e deputado, cantora e dançarina, chefe de criminosos, feirante, secretária, operário, mordomo, dançarina de boate e amante, pescador, assistente da Mangueira, vendedor de carro, aprovado em vestibular de medicina, pai-de-santo, favelada, ex-taxista, prostituta de boate, ... e é claro as muitas empregadas domésticas e os malandros. Nesse período, os casamentos inter-raciais e os conflitos raciais se tornam mais frequentes, porém os personagens negros e suas tramas passaram a ter mais espaço, especialmente na novela das oito – horário nobre da TV.

Para Araújo (2000, p. 310) esses espaços foram resultado das lutas da militância negra para o reconhecimento de suas identidades, o crescimento da visibilidade e o combate ao racismo.

Entre as principais conquistas dessa militância e da sociedade brasileira como um todo, está a legitimação de ações afirmativas para a população afrodescendente, com leis que garantem a inclusão social e a punição às manifestações racistas, tais como, xingamentos, piadas e outras manifestações de violência e exclusão.

Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 5º, XLII: “a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei”.

Antes da Constituição de 1988, a temática racial já vigorava em leis como o **Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal** que trata da injúria, passando pela **Lei Afonso Arinos em 1951**, que reconhece o preconceito de raça e cor como contravenção e posteriormente, pela **Lei Nº 7.716, 05 de janeiro de 1989**, que “define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor”. Todas essas Leis passaram por alterações e revisões mais contundentes, especialmente a partir dos anos 1997.<sup>40</sup>

O fato de o Estado reconhecer as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias como crime, faz com que as pessoas comecem a repensar mesmo nas camadas mais conservadoras, o preconceito e o racismo com algo ilegal – ainda que motivadas pelo medo

---

<sup>40</sup> **Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal**

Art. Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro...

Pena: detenção de 1 (um) a 6 (seis) meses ou multa.

[...]

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem:

Pena: reclusão de um a três anos e multa (inserido pela Lei 9.459, de 13 de maio de 1997).

**Lei Afonso Arinos - Lei Nº 1.390, de 03 de julho de 1951** – que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça e cor. Tal lei foi revogada pela **Lei Caó - Lei Nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985** que dá nova redação à anterior e inclui entre as contravenções penais, atos resultantes de preconceitos de raça, cor, sexo e estado civil. Essa lei trata especificamente das contravenções referentes ao ingresso em estabelecimentos comerciais ou de ensino, bem como relações de mercado, de trabalho de natureza pública ou privada por motivo de raça ou cor.

**Resolução Nº 93, de 1970**, do Regimento Interno do Senado Federal, em seu Art.21, resolve que:

Art. 21 – Ao Senador é vedado:

a) Fazer pronunciamentos que envolvam ofensas às instituições nacionais, propaganda de guerra, de subversão à ordem pública ou social, de preconceito de raça, de religião, ou de classe, configurem crimes contra a honra ou contenham incitamento à prática de crimes de qualquer natureza (Const., art. 30, Parágrafo único, c).

**Lei Nº 7.716, 05 de janeiro de 1989**, que “define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor”. Alterada pela **Lei nº 8.081/90, Lei nº 9.459/97 e Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**.

**Art. 1º** Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de discriminação e preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (**Alterada pela Lei nº 9.459/97, de 13 de maio de 1997**).

Redação original – Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

Esta Lei trata de crimes de racismo, preconceito e discriminação: em cargos na Administração Direta e Indireta, nas Forças Armadas; acesso, permanência e benefícios em instituições educacionais e empresas públicas e privadas; relações comerciais, esportivas, de lazer, de transporte, prédios; nos meios de comunicação e publicação radiofônicos, televisivos, entre outros, incluindo a rede mundial de computadores; etc...

do processo criminal.

A recente criação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial<sup>41</sup>, sancionado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, também faz parte de uma política pública que estabelece ações, metas e prioridades para a promoção da igualdade de oportunidades, remuneração e inclusão das populações negras, indígenas, quilombolas, ciganas e demais historicamente discriminadas.

É importante, porém, pensar tais legislações e políticas de ações afirmativas como um amadurecimento da sociedade brasileira e que influenciam, diretamente, as representações do negro e práticas sociais em diversos âmbitos da vida.

Trata-se, pois, na opinião de Araújo (2000, p. 310) “de um lento e complexo processo que está transformando, simultaneamente, a representação e o imaginário da população e consequentemente, dos autores e diretores de telenovela sobre o negro brasileiro”.

Essa longa descrição acerca dos papéis que os negros historicamente representaram nas novelas assume importância na medida em que tais personagens foram recebidos diariamente no cotidiano das famílias brasileiras de todas as camadas sociais. Entretanto, devemos considerar que nas camadas mais pobres – a maioria da sociedade brasileira – as telenovelas constituem-se muitas vezes como o principal meio de entretenimento. Desse modo, penso que as representações do negro na teledramaturgia têm o seu papel de destaque tanto na construção, quanto na reificação de imaginários do negro em nossa história e que por sua vez, chegam às salas de aulas, muitas vezes, como referência histórica, como bem observa o professor Jorge.

Eu procuro falar, ó, tinha certas mulheres escravas que não ia pra trabalhar nisso aqui, ia pra trabalhar na casa grande. Aí a gente, aí é quando eu falo assim: “vocês já viram a novela tal?” Então eu tento ver se, eu tento, eh, com que eles também imaginem, “na novela tal, lembra que...”. Até a última, eles falam Sinhá Moça, uma coisa assim, eles falam: “ah, tinha mesmo, tinha sempre uma negra que tava na cozinha, tinha uma que cuidava lá da roupa da sinhazinha, ah, tinha aquele...”. Então a gente tenta conversar dessa história aí, que é, tem que usar o cotidiano deles, que é a novela. Que pode ser um erro lá, tem certos autores que eu já vi, de História, que não concordam. Mas é um recurso que a gente tem pra poder eles poderem visualizar esse período, né?![...] Então eu uso, assim, a novela que tá mais próxima. Acho que a última foi mesmo Sinhá Moça, que eles sempre comentam. [...] Escrava Isaura, que é clássica. Ah, eles falaram da Escrava Isaura, mas essa versão agora que passou há uns quatro anos, acho que é isso, né. [...] Qual foi um que não é desse período mas mostra bem a imagem do negro? Eh, teve até, eh, Xica da Silva, né?! Eles falaram que viram a novela, que é, se for ver, tem um conteúdo erótico muito forte. Então, assim, pra eu trazer pra uma sala de aula, eu acho meio complicado certos filmes, de utilizar, né?! Até porque aí você envolve depois até pai, “ah, o professor tá passando filme

<sup>41</sup> O Decreto N. 6.872 de 04 de junho de 2009, aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e institui o seu Comitê de Monitoramento.

pornográfico”, (sic). Então você tem que ter um certo cuidado. [...] Então, a novela como é geral e eu não tenho mesmo o controle, então já fica assim, eles tão vendo, mas aí é responsabilidade deles com o pai e eu posso utilizar: Ah, eles viram em casa, eu posso falar, né?! Agora, o filme, e se for, dependendo do tipo de filme, não tem como trazer mesmo, né?! A gente tem essa preocupação de, eu tenho essa preocupação, né, pra não dar problema no futuro.<sup>42</sup>

A narrativa do professor Jorge elenca papéis destinados aos nas telenovelas e nos oferece uma noção do alcance delas no cotidiano dos estudantes e familiares. Jorge alerta ainda para o forte caráter erótico de alguns filmes nacionais e também da novela *Xica da Silva* – erotismo relacionado ao negros, já observado pelo cineasta Joel Zito de Araújo nas reflexões acima. A ponderação do professor Jorge, demonstra que, inevitavelmente, as novelas chegam à escola de fora para dentro, cabendo ao professor aproveitar o recurso imagético trazido pelo cotidiano familiar dos alunos, como fonte metodológica para o ensino da História.

Nesse sentido, as categorias do imaginário, representação e simbólico se tornam fundamentais para compreender como a imagem do negro brasileiro tem sido construída ao longo de nossa história e como ela é abordada na Educação, especialmente no ensino da História do Brasil. Ao analisar como os professores de História interpretam as imagens de Debret tais categorias se colocam como os pilares para a compreensão das sutilezas muitas vezes ocultas por meio de simbologias que fazem com que os afrobrasileiros sejam representados desta ou daquela maneira. Pretendo, portanto, estabelecer uma relação entre o contexto histórico em que as imagens de Debret foram produzidas no século XIX e as suas ressonâncias no século XXI a partir do olhar dos educadores.

A proposição em pesquisar o uso das imagens no ensino da História a partir das imagens de Debret também está amplamente relacionada à difusão de sua obra para representar o século XIX e, especialmente a escravidão. As imagens do artista podem ser encontradas na ilustração de livros didáticos, acadêmicos, paradidáticos, quadrinhos, capa de CD e foram amplamente difundidas no século XX, na TV, durante a transmissão da novela *Escrava Isaura*. Já que uma sequência de imagens de Debret era exibida, diariamente na abertura dessa novela que representava a escravidão e a luta abolicionista, ambientada no Rio de Janeiro de 1865.

Dentre a eclosão de novelas sobre a escravidão, como já mencionado acima, a “Escrava Isaura” foi a novela de maior repercussão e a que mais viajou no mundo e estima-se ter percorrido mais de cem países tais como Itália, China, Polônia, Rússia, Cuba e Venezuela.

---

<sup>42</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

Curiosamente, já no século XXI, a novela foi regravada no ano de 2004, com novo elenco e transmitida pela rede Record de televisão, também sob a direção de Herval Rossano, dessa vez, em parceria com Emílio di Biasi. Contudo, a reedição da abertura manteve as cenas da escravidão produzidas por Debret, trazendo mais uma vez as imagens do artista para um grande público, representando a ambiência da sociedade escravocrata do século XIX.

Pensando nessas questões acerca das representações do negro na construção do imaginário brasileiro, apresento nas figuras 3 e 4 as imagens selecionadas para este estudo, as quais foram analisadas durante o processo da pesquisa de campo. Tais análises serão abordadas ao longo do terceiro capítulo, considerando-se mais uma vez, que se constituem em representações das diversas realidades vivenciadas no cotidiano do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX.

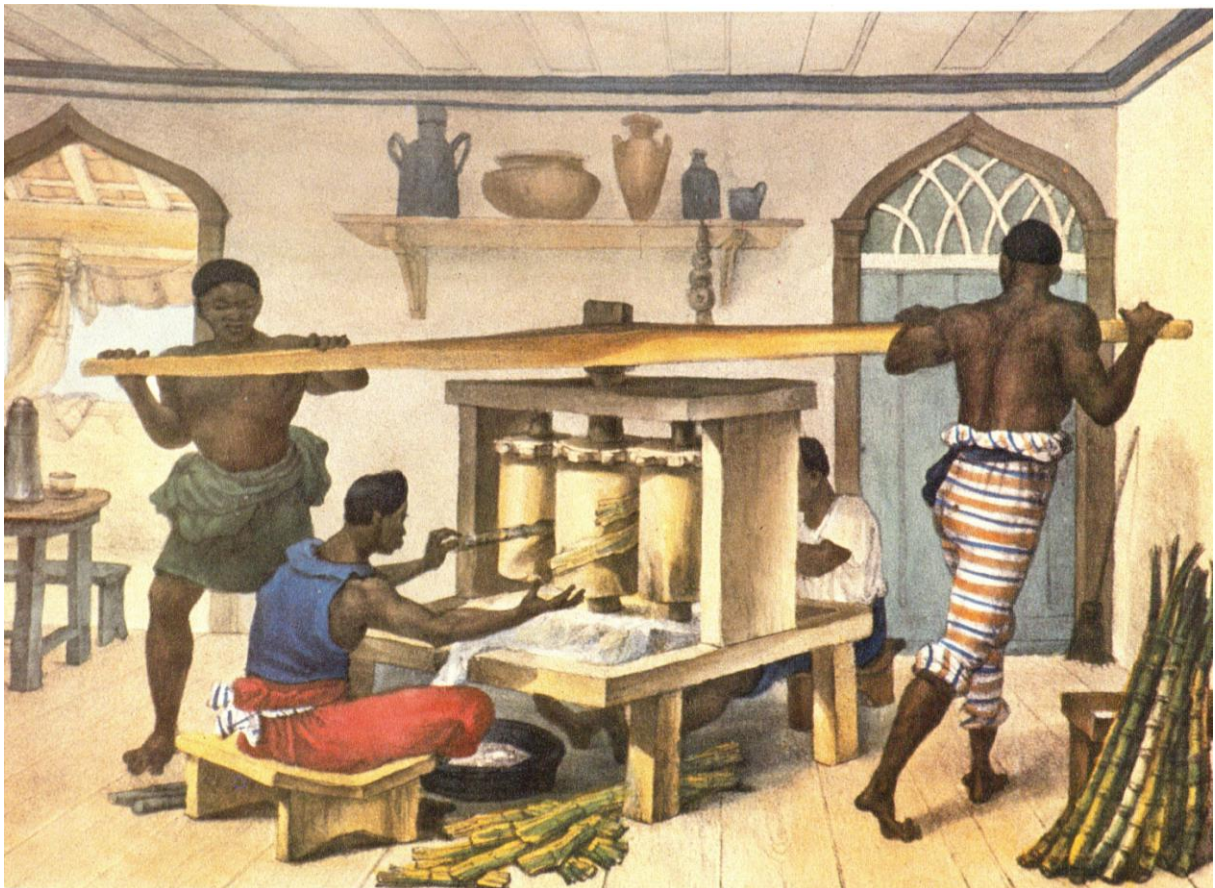


Figura 3. Pequena Moenda Portátil. Jean Baptiste Debret, 1823. Prancha 27 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 2. A aquarela sobre papel “Engenho manual que faz caldo de cana”, 17,6 x 24,5 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.



Figura 4. Enterro de uma Negra. Jean Baptiste Debret, 1826. Prancha 16 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 3. A aquarela sobre papel “Enterro de uma Negra católica chegando à Igreja da Lampadosa”, 15,3 x 22,4 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

### As Imagens de Debret na Construção de Imaginários

As imagens de Debret selecionadas para esta pesquisa (apresentadas acima) são: “Pequena Moenda Portátil” e “Enterro de uma Negra”. Essa escolha atende a dois critérios básicos: a imagem da moenda configura-se talvez entre as mais difundidas quando o assunto é escravidão, reificando o lugar do negro como trabalhador braçal, remetendo à vida no meio rural e elevando os aspectos econômicos daquela sociedade escravista; A imagem do enterro, provavelmente menos conhecida, está situada no meio urbano e representa aspectos mais culturais, tais como a sociabilidade, a religiosidade, a musicalidade e outras possíveis relações culturais e sociais existentes entre os escravizados. Vejamos então o que nos fala Alice, uma de nossas colaboradoras, quando solicitei que comentasse o sentido Histórico dessa imagem:

O sentido histórico dessa imagem? Bom, aí, quando, voltando ao assunto, o sentido histórico dela tá na... deixa eu ver como é que eu vou falar. Na fonte, mesmo, sabe. Por exemplo, a imagem como também, entre aspas, um documento. Ainda que ela possa ser realmente, que ela possa ser questionada, igual eu te falei: será que era assim mesmo? Será que tava tudo arrumadinho e bonito? Mas o sentido histórico dela na retratação mesmo do cotidiano do que a gente imagina que seja. Porque ele num inventou isso aqui. Ainda que não seja a realidade, que ele possa ter visto alguma

coisa parecida, ou ele via no dia-a-dia, ele acabou representando, mas na visão dele, que não deixa de ser real.<sup>43</sup>

A resposta da professora Alice tocou em alguns aspectos fundamentais dessa pesquisa – o uso da imagem como fonte histórica e metodológica. Na interpretação da professora, o artista expressou uma visão própria daquele cotidiano que de algum modo ele vivenciava e por isso o representou. Na abordagem de Alice, aquela pintura é uma representação da realidade “que não deixa de ser real”.

Como veremos no decorrer dessa pesquisa, existe uma boa dose de desconfiança dos professores em relação às imagens. Uma das preocupações centrais é se elas retratam a realidade, ou melhor, se é a expressão fiel do real. Alice questionou: “Será que era assim mesmo? Será que tava tudo arrumadinho e bonito?” O arrumadinho e bonito também foi um aspecto ressaltado por vários professores, pois a possibilidade de um ambiente limpo e organizado parece destoar bastante do imaginário caótico que eles têm da escravidão, da realidade. Aparentemente, suas visões de mundo separam bem o real do imaginado e, portanto, representações desse tipo parecem incomodar e quase invalidar, para alguns deles, o caráter histórico da imagem. Além do mais, a escravidão dos textos escritos talvez não fale em limpeza. Conclusão, o artista inventou – e invencionice é História?

Por isso, gostaria de evocar mais uma vez Castoriadis (2000) quando ele estabelece uma crítica à divisão aristotélica *theoria, práxis, poiésis*. De acordo com o filósofo:

A história é essencialmente *poiésis*, e não poesia imitativa, mas criação e gênese ontológica no e pelo fazer e o representar/dizer dos homens. Este fazer e este representar/dizer se instituem também historicamente, a partir de um momento como fazer pensante ou pensamento se fazendo. (CASTORIADIS, 2000, p. 14).

Portanto, o fazer de Debret, sua prática, é a pintura, o desenho, o quadro - expressão de seu pensamento de uma maneira visual, de como o artista percebia, sentia aquela realidade - a qual ele representava/dizia por meio da pintura/fazer – prática. Não como uma imitação, cópia fiel, mera ilustração do real, dos acontecimentos, mas como um fazer criativo ancorado em suas reflexões, concepções de vida histórica e socialmente construídas. Ainda que o artista pretendesse registrar as cenas daquele cotidiano como um retrato havia algo de imaginado, expressão criativa própria do fazer artístico.

Talvez o desejo do historiador em apropriar-se da verdade, do real, muitas vezes o distancie de sutilezas tais como a pintura e outras manifestações artísticas por concebê-las

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

como mera imaginação, portanto “irreal”. Tal concepção Positivista da História estabelece rígidos padrões expressando uma concepção binária de mundo: o concreto/real em oposição ao abstrato/imaginação. Mas para Castoriadis, o imaginário:

É criação incessantemente e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos. (CASTORIADIS, 2000, p. 13).

Portanto, nessa perspectiva, a Arte e nesse caso específico, as imagens em si podem ser apreendidas como produtos históricos visuais, expressão de sentimentos, emoções, reflexões, ideologias, visões de mundo. Elas são criações/recriações e sendo assim, são também expressão de múltiplas realidades, olhares, além de serem registros humanos a serem constantemente re/interpretados como modo de tentar melhor compreender nossa existência e atribuir sentido ao mundo, nos conduzindo a agir dessa ou daquela maneira. Ou seja, o modo como acreditamos no mundo é que determina nossas práticas, ações e intervenções cotidianas.

E é nesse sentido que apreendo essas, e as imagens em geral, como representações e não como mera ilustração da realidade, e sim imagens do cotidiano que representam realidades e produzem diferentes interpretações e imaginários em seus observadores. Trata-se, portanto, de acordo com Sandra Jatahy Pesavento, (2005) de uma maneira de fazer História e assim, procurar traduzir o mundo a partir de uma instância cultural, onde a representação, num panorama geral, pode ser entendida e trabalhada “com a mesma idéia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam por meio de palavras, discursos, imagens, coisas, práticas.” (p. 17).

A perspectiva teórica até aqui apresentada, aliada ao que diz a professora Cecília na seguinte passagem expressa uma mostra de como essas questões perpassam o ensino da História:

Eu nunca fui de, é, trabalhar com imagem, nem do livro. Eu passo, a gente passa. Nunca achei que fosse perguntar: “o que você acha que tá acontecendo? Que período que é?”, nunca. Você acredita nisso? Me chamou atenção. A partir de amanhã eu vou ver isso com os meninos. (risos) A imagem diz tudo, sabia. Trabalha muito, a imagem, porque você tá vendo, né?! Engraçado! Me chamou atenção isso, essa imagem aqui também. Uma imagem importante. Que mais? Vai perguntando aí! (risos).<sup>44</sup>

Em meio a risos e certa ansiedade, a professora Cecília, admitiu não dedicar-se a

<sup>44</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.



explorar o potencial das imagens em suas aulas. Esse desconhecimento da professora quanto ao uso da imagem em sala de aula, me leva a alguns questionamentos, indagações, sobre a proposta levantada por essa pesquisa de levar as imagens “Pequena Moenda Portátil” e “Enterro de uma Negra” como um instrumento possível em sala de aula:

- O professor conhece Debret?
- Ele já teve contato com alguma imagem produzida por Debret?
- Conhece as imagens de Debret focalizadas nesta pesquisa?
- Quais os sentidos atribuídos por eles a essas imagens?
- Ele utiliza imagens no ensino da História?
- Como são utilizadas pelos professores?

À medida que tais reflexões colocam a categoria da representação no cerne da questão e do fazer histórico, creio que para pensar tais questões, talvez seja necessário refletir também acerca dos novos paradigmas que orientam a História.

Lynn Hunt (2001, p. 25) considera fundamental compreender que “todas as práticas, sejam elas econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido a seu mundo”. Desse modo, a inclusão das imagens artísticas como corpus documental tornam-se de grande relevância às práticas do historiador.

Nesse sentido, uma hipótese se constrói: **a imagem apresenta diferentes significados os quais são construídos histórica e culturalmente. Significados estes que variam de acordo com o olhar de quem produz a imagem, do olhar de quem vê a imagem e do olhar do pesquisador. Tais significados também são re/construídos a partir dos diferentes momentos históricos e contextos culturais vivenciados por cada um desses intérpretes.** Portanto, a minha interpretação de pesquisadora se constrói a partir das imagens da escravidão pintadas por Debret, dos significados atribuídos àquelas imagens pelos professores de História do Ensino Fundamental e na interpretação realizada por outros pesquisadores sobre a obra do artista.

A partir da hipótese, no desenrolar da pesquisa em tela, procuro construir a história à luz da Cultura Visual e da História Cultural.

Com o intuito de entender essas relações, busquei orientar-me na perspectiva da História Cultural e da Cultura Visual. Apoiando-me nas discussões teóricas das duas áreas, procurei realizar um exercício metodológico de interpretação de algumas imagens de Debret.

Ao compreender as imagens selecionadas para essa pesquisa como narrativas visuais, penso que elas expressam não somente o imaginário do artista, mas também o imaginário desse período histórico da escravidão e dos escravizados e que de alguma maneira perpassam o tempo presente. Afinal, a narrativa, tal como nos fala Walter Benjamin (1996, p. 204) “não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”.

De acordo com Fernando Hernández (2007), a Cultura Visual, ou Estudos da Cultura Visual emergem nos fins dos anos 1980 extrapolando os domínios exclusivos dos especialistas em história da arte, para apresentar-se como formas de discurso em um espaço pós-disciplinar de investigação, na qual a subjetividade está no centro do debate político e da Educação.

Conforme o autor, tais estudos colocam as questões culturais e sociais relacionadas ao olhar na vida contemporânea, às práticas e representações que nos levam a novas possibilidades de interpretar e repensar as narrativas do passado. Quando Hernández (2007, p. 22) se refere à cultura visual, ele fala de um “movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneira de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo.”

As reflexões de Hernández (2007) apontam que os Estudos da Cultura Visual colocam a questão de “quem vê” de maneira tão importante como “o que se vê”. Em tempos como os nossos nos quais o acesso a inúmeras imagens está cada vez mais disponível (especialmente com a TV e a crescente popularização da internet), torna-se necessário sugerir outro rumo para a educação das artes visuais, tendo em vista o “novo regime de visualidade” em que vivemos dentro e fora da escola.

Uma consequência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na Escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças e jovens e também aos educadores, a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. Experiências que permitam aos estudantes, como aponta Nancy Pauly (2003), terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

Dessa maneira, o visual se apresenta às sociedades não somente nos limites das artes, mas por meio da cultura vivida e produzida cotidianamente por crianças, jovens e adultos oriundos das mais diversas áreas do conhecimento formal ou não. Com o advento da globalização e das novas tecnologias que colocam os seres humanos conectados em rede e em

tempo real, há a promoção e uma aceleração cada vez maior na difusão, acesso e reorganização dos acervos imagéticos e obras de arte. Se antes tais acervos eram restritos a museus, bibliotecas ou coleções privadas, atualmente, eles são até mesmo recriados, deformados, recolocados em outras situações inusitadas. Apenas para exemplificar, não pudemos apreciar no início dos anos 2000 a exposição “História em Quadrões” do cartunista brasileiro Maurício de Sousa?<sup>45</sup> Uma exposição que encantou os visitantes e recolocou personagens dos quadrinhos da Turma da Mônica em outro contexto histórico e cultural, assumindo papéis originalmente destinados a personagens criados por artistas consagrados mundialmente, conforme demonstrado na figuras 5 e 6.



Figura 5. Coroação de D. Cebolinha I. Maurício de Sousa, 2003. Acrílica sobre tela, 130 x 200 cm.

<sup>45</sup> Maurício de Sousa (Santa Isabel, São Paulo, 1935). A exposição História em Quadrões, apresentava a reprodução do quadro original como referência para a paródia. foi realizada na Pinacoteca de São Paulo, em outubro de 2001 e também esteve em Brasília. Depois de São Paulo, a exposição passou pelo Rio de Janeiro, Salvador, Curitiba e esteve em Brasília, no Conjunto Cultural da Caixa em Brasília, em 2003 e no Palácio do Planalto em 2004. O autor, Mauricio de Sousa também publicou o respectivo livro em dois volumes, apresentando a obra original, seguida da paródia e com informações históricas e artísticas em uma linguagem direcionadas ao público infanto-juvenil.

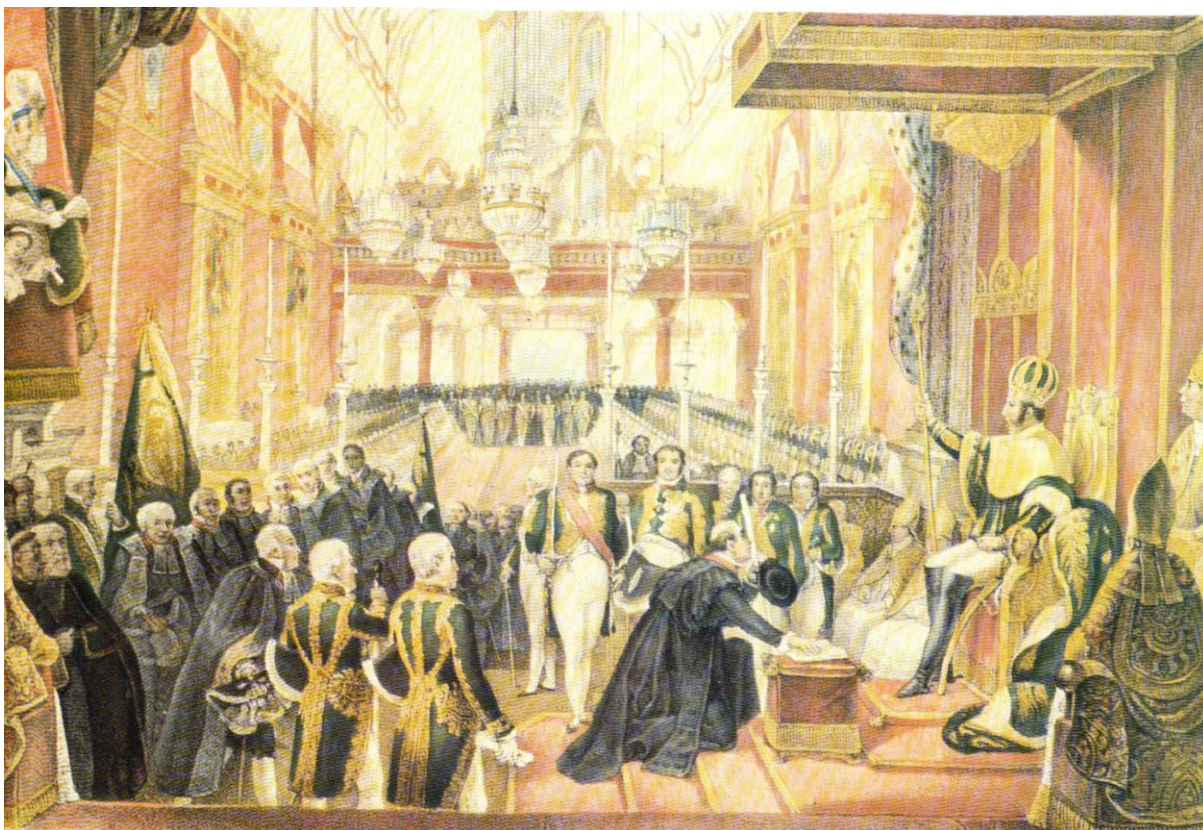


Figura 6. Coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil. Jean Baptiste Debret, 1828. Prancha 48 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 3. Óleo sobre tela, 380 x 636 cm, encontra-se no Palácio do Itamaraty, Brasília, Brasil.

De modo que o próprio Debret também foi homenageado e o quadro “Coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil”<sup>46</sup> (1828) foi parodiado por vários personagens da Turma da Mônica. No contexto da exposição, o Imperador D. Pedro I foi representado pelo personagem Cebolinha, de Maurício de Sousa, na paródia: “Coroação de D. Cebolinha I” (2003). Ou seja, um personagem brasileiro criado em 1960, ressignificado no contexto do Império e ao mesmo tempo mantendo as características peculiares à turminha de crianças travessas dos gibis que dialogam com o nosso cotidiano. Portanto, a partir de D. Cebolinha I, acredito ser perfeitamente possível iniciar uma discussão histórica em sala de aula até chegar a um maior aprofundamento teórico sobre a história do país.

Como observamos, não há limites para a criação artística, tampouco para as criações visuais e culturais, entretanto, as diversas reflexões que podem ser suscitadas por uma interpretação crítica e sensível de uma obra de arte, ou sua cópia, ou ainda sua representação, ou até mesmo de imagens não artísticas, podem constantemente contribuir na compreensão de nosso tempo, no diálogo com outras temporalidades e na atribuição de novos sentidos à

<sup>46</sup> O quadro original da “Coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil -1828, de Jean Baptiste Debret (1768 – 1848), faz parte do acervo do Palácio do Itamaraty, em Brasília, DF, e é parte da obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, V. 3, prancha 48 (1834 -1839).

sociedade e ao mundo.

Desse modo, a partir dessas reflexões e baseada em Hernández (2007), compreendo que a cultura visual e em alguns contextos Estudos da Cultura Visual, extrapolam as preocupações tradicionais da Arte para além das questões estética e que, apresentam-se como um importante campo político e social. Nesse processo a subjetividade encontra-se no foco do debate, seja no processo da produção artística ou visual, seja na valorização do observador – tido não mais como um ser passivo, mero apreciador, mas um ser histórico, político, social e cultural – portanto sujeito ativo no processo dialógico da emissão e recepção de visualidades.

Assim, trata-se de um movimento cultural que orienta nossa reflexão, nosso olhar e promovem maneiras culturais e subjetivas de ver o mundo e a si mesmo na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que propiciam as representações de nosso tempo e que nos levam a repensar as narrativas do passado em contextos sócio-históricos. Hernández (2007, p. 21–25) considera ainda, que esses estudos podem ampliar fontes e conteúdos, ainda mais em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação, tornando-se então, um forte instrumento político e de crítica social.

Sob outro ponto de vista, as representações também podem ser entendidas como o cerne da História. Para Roger Chartier (1998), a história cultural estuda os processos com os quais os homens atribuem sentido ao mundo. Assim, a representação constitui-se como um instrumento que orienta os modos de viver dos grupos sociais. Para o autor, é preciso pensar a história como uma análise do trabalho de representação:

isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. (CHARTIER, 1998, p. 27).

Sendo assim, ao optar por trabalhar com as categorias da representação, do imaginário e da narrativa, penso estar em sintonia com conceitos que, de acordo com a historiadora Sandra Pesavento, (2005) fazem parte das mudanças epistemológicas que provocaram um novo olhar da História e reorientaram a postura do historiador. Isto porque a realidade do passado somente chega ao historiador mediada pelas inúmeras representações que foram historicamente construídas pelos homens para atribuir sentido ao mundo.

Conforme a autora, as representações são formas discursivas e/ou imagéticas de explicação do mundo que não apenas se colocam no lugar desse mundo, mas também se

constituem como “matrizes geradoras” das condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva. Nessa perspectiva, os homens buscam por meio das representações, expressar as suas percepções da realidade, bem como orientar as suas condutas, enfim, elaborar a sua própria existência. As representações expressam as normas, instituições, discursos, imagens, ritos, mitos, crenças, construídos pelos homens para explicar a realidade e assim, atribuir sentido tanto ao mundo conhecido, inteligível, como ao desconhecido, ao oculto. Disso depreendemos que, as representações são construções culturais.

### **O Fazer da Pesquisa**

No desenvolvimento dessa pesquisa utilizei a história oral a partir da realização de entrevistas temáticas semiestruturadas para compreender a percepção dos professores sobre aquelas imagens e, quais os seus usos e apropriações no ensino da História na construção de novas narrativas da escravidão no Brasil. Nas entrevistas semiestruturadas utilizei um roteiro temático que norteou a entrevista a partir basicamente dos seguintes eixos mediadores: a autoidentificação dos professores – nome, história pessoal e profissional; após a apresentação da imagem – se fosse dar uma aula a partir dela, como seria?; a relação do entrevistado com a imagem – se já conhecia, de onde, qual a autoria, quando foi produzida; como o entrevistado percebia as cores da imagem.

Acredito que este posicionamento metodológico possibilitou aos entrevistados maior liberdade para a interpretação das imagens e a exposição de seus saberes e sentimentos. No início do diálogo optei por deixá-los mais livres para recorrer às suas histórias de vida ou aterem-se às histórias profissionais – as experiências de vida como professores de História - formação acadêmica, o cotidiano escolar, perspectivas de educação, o olhar para com os alunos. Desse modo, estabelecíamos alguns vínculos e as tensões iniciais, causadas por qualquer tipo de entrevista, começavam a se diluir possibilitando assim, as condições para a introdução da imagem. Em algumas entrevistas esse momento chegou de maneira muito tranquila e quando percebíamos já estávamos falando sobre a imagem.

Assim, com a preocupação em viabilizar metodologicamente a pesquisa com os professores de História do Recanto das Emas, selecionei cinco das treze escolas de Ensino Fundamental, tendo o CEF 301- como a primeira delas. A escolha desse universo tem duas justificativas: primeiro porque essa escola está localizada no centro da cidade, segundo porque eu tinha curiosidade em perceber se a escola ainda trabalhava com as questões raciais e

como<sup>47</sup>. As demais escolas estão localizadas em pontos distintos da cidade, representando situações sócio-econômicas, culturais e históricas um pouco diferenciadas, o que possibilita uma variedade de olhares sobre a cidade e conseqüentemente, uma amostra de natureza diversificada.

A figura 7 nos apresenta as escolas selecionadas para a pesquisa, a saber: CEF 301, CEF 101, CEF 405, CEF 802 e CEF 113. Inicialmente essa seleção contemplava o CEF 115, por ser a escola mais ao extremo da cidade. No entanto, tive que substituí-lo pelo CEF 113 (mais próximo do CEF 115). Isso porque após três semanas de contato, uma das professoras não pôde conceder-me a entrevista, outra professora licenciada em História e Geografia tinha mais de cinco anos que não atuava na História e, a terceira estava em licença médica por período indeterminado.

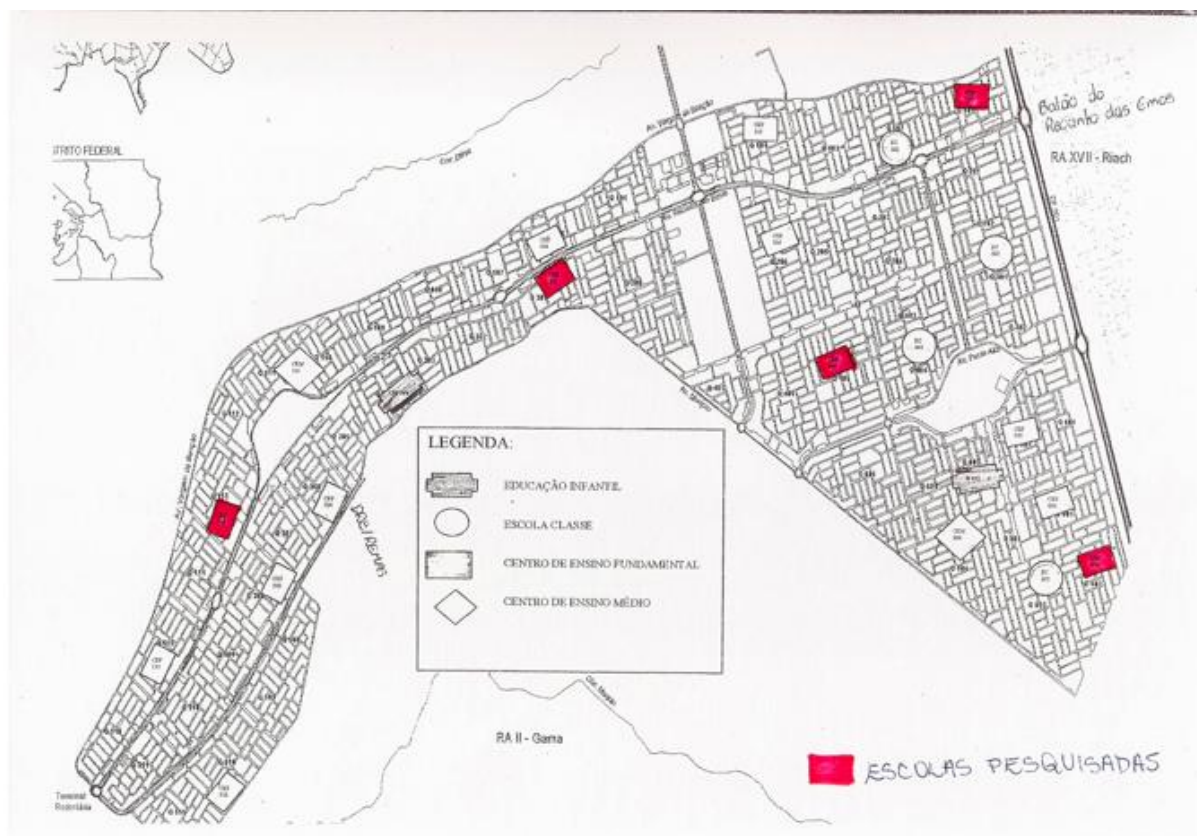


Figura 7. Mapa do Recanto das Emas cedido pela Diretoria Regional de Ensino do Recanto das Emas. As escolas selecionadas para a pesquisa estão destacadas em vermelho como um modo de melhor visualizar a abrangência espacial da amostra colhida.

<sup>47</sup> Conforme expliquei no início deste capítulo, trabalhei nessa escola desde a sua criação em 2002 até 2007 e portanto, gostaria de saber, a partir das entrevistas, se a temática racial ainda fazia parte do Projeto Político e Pedagógico da escola - portanto, havia curiosidade em saber se projetos dessa área, desenvolvidos anteriormente, continuavam na prática pedagógica. Contudo, nenhum dos professores mencionou nada a respeito e optei por não interferir.

Os primeiros contatos com as escolas tiveram início em setembro de 2009. Meu primeiro passo foi entrar em contato com a Diretoria Regional de Ensino do Recanto das Emas – DRE/RE - e assim obter a autorização para ter acesso às escolas e professores. Esse contato aconteceu no dia 21 de setembro de 2009 e agradeço muito à professora Javan Nascimento, diretora da DRE/RE à época, pela respeitosa e calorosa acolhida. Ao chegar em cada escola com a autorização na mão, apresentei-me como professora da SEE/DF e pesquisadora da UnB e conversei com a direção, que de modo geral, conduziu-me diretamente aos professores ou na maioria das vezes pediu-me que retornasse no dia e horário da coordenação dos professores. Esse processo tomou-me um pouco de tempo. Nem sempre era possível encontrar os professores no dia previsto e também porque até chegar em uma escola, apresentar-me à direção e ser por esta apresentada aos professores, convidá-los a serem colaboradores na pesquisa, agendar a data, horário e local da entrevista, já era hora de suas saídas da escola. Então, muitas vezes não dava mais tempo de ir a outra escola no mesmo dia.

Em razão disso, comecei as entrevistas com uns, enquanto contactava os outros professores. Todos eles assinaram um termo de consentimento no qual se declaravam cientes de que participariam de uma pesquisa científica. Nesse sentido, concordavam espontaneamente em ser colaboradores, do mesmo modo que autorizavam a divulgação dos dados e imagens colhidos. Nenhum dos colaboradores solicitou o sigilo de sua identidade.

A primeira entrevista aconteceu em 10 de novembro e a última no dia 22 de dezembro de 2009. Embora os professores ficassem livres para escolher onde e quando seriam entrevistados, a maioria das entrevistas aconteceram nas escolas<sup>48</sup>. Vale considerar também que um espaço adequado para fazer uma entrevista nas escolas é algo bem difícil, pois geralmente todas as salas são ocupadas e o barulho das salas de aula sempre interfere, algumas vezes chegando a atrapalhar a atenção e o diálogo entre entrevistado e entrevistadora. Entretanto, existem barulhos que caracterizam o ambiente escolar, que dão uma sensação de vida ao ambiente, nada há de mais desolador que uma escola totalmente silenciosa. A atmosfera de qualquer escola, no qual os rumores, ecos de vozes estão em toda a parte possibilitam também ao pesquisador perceber os ditos e os entreditos.

---

<sup>48</sup> Somente um dos professores sugeriu que fôssemos à uma pizzaria próxima, isso porque ele já havia cumprido o seu horário e haveria um evento no pátio da escola. Realmente, ficou impraticável qualquer tentativa de diálogo lá, devido ao enorme barulho por toda a parte. A mudança do local não interferiu na qualidade da entrevista, aliás acabou contribuindo porque percebi que a informalidade do local deixou o professor mais à vontade e tivemos uma entrevista com a duração de cerca de uma hora e meia. Ele falava de sua formação acadêmica, dos lugares em que já trabalhou e demonstrou bastante conhecimento e envolvimento com a cidade, os alunos e suas histórias.



Mas há também aquele barulho do arrastar de cadeiras, carteiras e das vozes dos alunos que se alteram no intervalo da troca de professores. Assim foi nossa primeira entrevista: na sala dos professores/coordenação do CEF 802. A sala estava praticamente vazia, havia somente dois professores em coordenação. Quando cheguei acompanhada de um auxiliar que realizou as filmagens, escolhemos o local, nos organizamos, montamos o equipamento - uma câmera filmadora digital pequena, montada em um tripé - e então, aguardamos a chegada da professora Mara Cristina de Oliveira, que desde o nosso primeiro contato sempre se mostrou muito solícita. Quando ela chegou nos cumprimentamos e começamos uma conversa informal. Ela estava bem arrumada e naquele horário chegava de casa, exclusivamente para a entrevista. Enquanto ela falava baixinho, um pouco tímida talvez, os alunos da sala de cima aumentavam o volume de suas vozes, às vezes ao máximo, ou então na troca de professores eles arrastavam as cadeiras fazendo um barulhão. Com certeza isso atrapalhou um pouco, não só a nossa concentração como também a minha preocupação com as interferências na captação e aproveitamento do áudio. Persistentemente, seguimos adiante e a entrevista transcorreu bem.

A professora se apresentou e analisou a imagem “Enterro de uma Negra”. É interessante como as falas expressam detalhes tão distintos de uma pessoa para outra de modo que elas falam coisas que a gente nem imagina. Senti que a professora estava um pouco nervosa, mas mesmo assim ela se expressou bem. Eu também, embora procurasse manter o controle da situação, estava um pouco apreensiva porque era, para mim, uma primeira experiência e sempre ficam dúvidas sobre a condução do processo. Houve também a intenção de dar a maior informalidade possível para tentar garantir uma maior espontaneidade na entrevista. A duração dessa entrevista foi de trinta e três minutos.

Tenho consciência de que falar diante de uma câmera, ciente de que sua fala será analisada não é uma das tarefas mais confortáveis e compreendo que essa dificuldade pode ser maior para alguns. Isso se confirma na preocupação por vezes expressa na voz dos entrevistados tal como o professor Luís que ao final da entrevista disse: “Desculpa a falta de prática aí, que eu nunca dei entrevista pra ninguém viu!”<sup>49</sup> Ou do professor Pedro “Ainda bem que tem edição, né?!”<sup>50</sup> Ou ainda, a preocupação em demonstrar erudição e sintonia com as questões contemporâneas, por meio de referências a intelectuais.

De qualquer maneira trata-se de uma exposição pública e pessoal, pois de alguma maneira o entrevistado acaba por desnudar-se frente ao desconhecido, a uma pesquisa em

---

<sup>49</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>50</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.

construção, da qual pouco se sabe. Eles sabiam que a pesquisa abrangia alguns professores de História do Ensino Fundamental do Recanto das Emas e que a instituição responsável era a UnB. Cabe ressaltar o sentido da UnB para os professores entrevistados, pois se trata de uma instituição de grande respeitabilidade e certamente, isso confere certo “peso”, ou seja, maior credibilidade. Quando abordei, desde a primeira vez, os entrevistados era nítido o misto de orgulho e poderia dizer até mesmo de insegurança. É lógico que para mim esse sentimento também deve ser evidenciado, afinal partir para o campo em nome dessa instituição requer bastante responsabilidade. Aliás, a responsabilidade é um valor que deve acompanhar o profissional e o pesquisador sempre, mas a UnB parece nos conferir de um prestígio especial que pude sentir e partilhar nessa experiência com meus colegas de Secretaria de Educação.

Acostumada ao cotidiano escolar, procurei ser eu mesma - professora da rede, como eles -, além de pesquisadora. Entretanto, mesmo correndo o risco de que algum entrevistado se sentisse um pouco constrangido frente à câmera, optei pelo recurso da filmagem, por compreender que tal como as palavras, os gestos, sorrisos, olhares e a performance também fazem parte da expressão oral e como tal, são elementos preciosos ao pesquisador da cultura.

Neste sentido, Eric Haveloc (1992), analisa que a oralidade transcende aos limites da fala, da voz, da audição, da memorização e expande-se a um complexo sistema de comunicação não escrita, composto de gestos, interjeições, performances, cantos, declamações, símbolos, imagens e a outras formas de atribuição de sentidos. Afinal como reflete o autor,

o que é a oralidade senão uma realização da boca de uma pessoa que se dirige ao ouvido da outra e ouve com o próprio ouvido a resposta pessoal e espontânea? Aqui certamente, reside a essência da comunicação, um processo de troca espontânea, variada, flexível, expressiva e momentânea. (HAVELOC, 1992, p. 82-83)

Com a intenção de colher os ditos e os interditos na fala dos professores entrevistados, optei por filmar todas as entrevistas e contei com o auxílio de um técnico, para garantir não somente a qualidade do material coletado, como também a minha total disponibilidade para a atividade da entrevista. Definitivamente, creio que eu me sentiria muito insegura se tivesse que entrevistar os professores pensando se a câmara está gravando mesmo, se há espaço suficiente no cartão de memória, se o enquadramento está bem feito, o áudio... enfim, preferi deixar essas preocupações técnicas e estéticas com um profissional de minha confiança, e ficar focada na pesquisa. De todo modo, embora tenha construído um rico material de pesquisa por meio dos relatos dos professores, não é objetivo da pesquisa, neste momento, elaborar um vídeo. Porém, acredito que em um segundo momento, tal como em uma possível

pesquisa de doutorado, essa possibilidade possa vir a se consolidar.

Por outro lado, há que se considerar também a sensação de medo, insegurança ou desconforto demonstrado, em maior ou em menor grau, pelos colaboradores seja pelo receio de serem avaliados, de falarem algo “errado”, ou mesmo pelo receio em serem filmados. Com isso em mente, desde o princípio eu procurei tranquilizá-los quanto à essas questões. De certo que o dia da entrevista tende a ser um dia diferenciado do cotidiano dos professores. O modo como se vestem, o jeito de falar mais comedido, as mulheres geralmente com os cabelos mais arrumados, enfim, parece haver um ritual implícito nesse processo, por maior informalidade que se queira.

De qualquer modo, foi pensando nessas possíveis preocupações, que procurei aprimorar esse momento. Desde a primeira entrevista, o auxiliar técnico e eu chegávamos mais cedo na escola e sempre nos dirigíamos à direção para que ela nos cedesse um espaço para a entrevista. Quando o professor chegava, já começávamos uma prosa bem informal, que podia ser sobre qualquer assunto trivial, como o tempo, a escola, algum acontecimento atual ou qualquer assunto que nos deixasse mais à vontade enquanto nos acomodávamos. Esse bate-papo inicial era uma maneira de nos conhecermos um pouco mais, de nos aproximarmos e criarmos algum vínculo que nos permitisse estabelecer um diálogo mais próximo e na sequência, eu ia sentindo o clima e finalmente pedia ao professor que se apresentasse, pois tudo que eu queria era não provocar uma ruptura do tipo: “agora vamos começar a entrevista!”. Penso que isso seria desastroso e bastante intimidador. Embora quase todos perguntassem mais ou menos: “já posso falar?” ou “devo olhar para você ou para a câmera”. Enfim, o fato de ter consciência de que está sendo gravado parece causar alguma ansiedade, mas nada tão intimidador a ponto de causar bloqueios ou maiores desconfortos.

Começávamos, portanto, nossas entrevistas, com uma apresentação pessoal na qual eles falavam sobre quem eram, a profissão exercida, escola em que trabalhavam, a formação acadêmica e o que mais eles quisessem expressar a respeito de si próprios, cada um falava o quanto seu desejo permitisse. Uns falavam mais sobre a família, outros se estendiam em reflexões acerca da vida profissional.

Só então, é que começávamos a entrevista propriamente dita. Eu propunha uma espécie de sorteio ao primeiro entrevistado de cada escola no qual apresentava as duas imagens viradas ao verso, de modo que ele sortearia qual delas iria interpretar. Minha intenção, com esse procedimento, era de não influenciar na escolha do professor e talvez mais ainda, tentar ser justa, pois se eles pudessem escolher, imagino que a tendência seria que cada um escolheria aquela com a qual mais se familiarizasse e/ou ainda, que detivesse maior

conhecimento para discorrer sobre o tema.

Outro artifício introduzido para tentar deixar o entrevistado mais solto foi um detalhe aparentemente insignificante, porém de grande ajuda. Água. Em uma das escolas que fomos, a direção teve a preocupação de deixar uma jarra d'água para nós. E a partir de então, procuramos sempre disponibilizar água para todos nós. Percebi que tal gesto, além de demonstrar apreço e cuidado, pode servir como um escape em momentos de tensão, quando se quer lembrar algo que fugiu à memória ou simplesmente, para refrescar e aliviar o desconforto causado pelo uso contínuo da voz. Enfim, beber água ajuda a retomar o fôlego.

Durante as entrevistas observei que uns falaram mais, outros menos. Uns com maior desembaraço, outros não. O mais importante é que cada um teceu sua própria narrativa de acordo com a sua experiência, vivência e opinião, enfim, lembrando Darton (1986) conforme suas coações culturais, maneiras de ver, sentir e interpretar o mundo. Contudo, foi nítido perceber em todos eles o orgulho de participar e colaborar com uma pesquisa e principalmente, por ser uma pesquisa da UnB enquanto instituição de referência acadêmica no Distrito Federal. Só isso, já foi extremamente gratificante para mim.

Após essa primeira entrevista, encontrei-me com a minha orientadora para assistirmos juntas, avaliarmos o meu desempenho e colher sugestões. Depois de algumas ponderações, redefinimos alguns detalhes e prosseguimos.

No decorrer da pesquisa, entretanto, comecei a ganhar mais confiança, percebi que à medida que eu ia me familiarizando com a proposta, conseguia manter meus colaboradores mais falantes de modo que a duração média das entrevistas ficou em torno de uma hora. Com um total de dez professores entrevistados, os critérios adotados foram: o fato de serem professores de História do Ensino Fundamental, de estarem atuando em regência de classe, além da disponibilidade de cada um. Entre os professores contatados, inicialmente, dois desistiram e foram substituídos.

O próximo passo desenvolvido foi a gravação de áudio e a interpretação das narrativas acerca das imagens e posteriormente, o cruzamento das interpretações dos narradores com outras fontes.

As transcrições foram feitas literalmente, respeitando-se os modos de falar. Desse modo, a forma oral com os trejeitos e interjeições foram preservadas, embora alguns excessos tenham sido retirados, tais como é, é..., né, né...

Portanto, tentei estabelecer uma relação entre diferentes interpretações: a interpretação que os professores fizeram de algumas imagens do artista, a do próprio Debret como autor das imagens, a interpretação de outros teóricos e pesquisadores da obra do artista e a minha

própria interpretação enquanto pesquisadora. Ao adotar essa postura metodológica, busco criar um quadro de intertextualidade, no qual o diálogo entre as diversas fontes orais, imagéticas e escritas se constrói por meio da ressignificação das representações.

As várias interpretações/discursos acerca de um determinado objeto de investigação, geralmente são baseadas em uma gama de evidências que possibilitam aos historiadores a construção das muitas histórias que compõem a História. Desse modo, certezas e dúvidas podem adquirir um papel fundamental no processo de pesquisa e construção histórica. Isso porque, segundo Darton (1986, p. 17-39) por mais que os historiadores pretendam alcançar a mais absoluta precisão ou o que chamaríamos de “verdade”, tais verdades, são criadas a partir das suas visões de mundo e são limitadas também à sua “coação cultural”, ao seu tempo e espaço e ainda, aos sentidos atribuídos por eles ao universo. Lembramos de que torna-se cada vez mais relevante, refletir sobre as escolhas e posturas adotadas pelo historiador, tendo em vista que estas são a tradução de suas concepções de vida, da sociedade em que vive, de seu tempo presente e de suas ideologias e dessa maneira, não devem ser percebidas como práticas ingênuas.

Darton (1986, p. 17) pondera ainda que todos nós operamos dentro de coações culturais, do mesmo modo que partilhamos de convenções de fala. Sendo assim, é possível afirmar que as leituras são permeadas de valores e, são análises realizadas a partir das formulações culturais do leitor na busca de significados. Portanto, se toda obra pode ser interpretada de diferentes maneiras, só podemos formar uma idéia aproximada do seu significado, pois cada leitor partilha de visões de mundo distintas. Nesse processo interpretativo, várias evidências podem vir à tona e apontar novos caminhos para a construção da História. Por esses motivos, o autor adverte sobre a importância em se tomar cuidado com as conclusões de caráter totalizante, levando-se em consideração que a dinâmica da história pode nos proporcionar novas interpretações às fontes e às releituras do passado. Dito isso, algumas questões se colocam: Qual o sentido de civilização da época, ou seja, qual o sentido de civilização do pintor? Por outro lado, qual era o projeto da Corte ao contratar uma missão artística para a sede do Império? Por que contratar uma missão artística francesa e não portuguesa ou mesmo inglesa? As reflexões sobre essas questões estão esboçadas no decorrer do trabalho, mediadas pela análise das entrevistas em diálogo com imagens e a pesquisa teórica.

A proposta aqui foi a de compreender até que ponto essas questões são problematizadas em sala de aula. E, sobretudo, entender como ocorre o uso da imagem no processo de ensino-aprendizagem da História e quais imaginários da escravidão perpassam a sala de aula. Enfim,

a perspectiva é de perceber, a partir das imagens de Debret - “Pequena Moenda Portátil” e “Enterro de uma Negra” - , se o professor usa e, como usa a imagem em sala de aula, ou seja, qual é o sentido atribuído à imagem como representação das realidades e quais os seus significados no Ensino da História?

As imagens de Debret nos estimulam a imaginar o cotidiano da sociedade escravocrata do início do XIX e do mesmo modo, também convidam a repensar como esse momento histórico brasileiro perpassa a sala de aula. Pensando nessas questões, esta pesquisa tem uma preocupação diretamente voltada à formação acadêmica dos professores de História do Ensino Fundamental. A ênfase reside em compreender quais as concepções de História e Ensino os professores se apóiam. Pois se crêem no pensamento dicotômico no qual o real e o imaginado são duas coisas distintas, um ligado ao que existe e o outro ao que não existe, isso podem indicar que o uso das imagens em sala de aula funciona como a ilustração do real, de como as coisas “realmente” aconteceram. Diante disso, acredito que uma análise do período histórico vivenciado por Debret e a influência de suas representações na atualidade podem contribuir para a compreensão de tais questões.

Nessa perspectiva, busquei na construção dessa narrativa, as metodologias da história oral e da cultura visual, promovendo o intercruzamento do corpus oral e imagético, com outras fontes escritas, acreditando assim, promover uma abordagem cultural e inter/transdisciplinar das representações visuais, capaz de romper “com o discurso dualista que dá origem aos pares deterministas como emissor/receptor, arte/popular, autor/leitor, produtor/consumidor, professor/estudante, corpo/mente, ensinar/aprender”, oral/escrito, erudição/ignorância e que acabam por limitar a capacidade crítica, autônoma, de resistência e de reinvenção dos sujeitos, como propõe Hernández (2007, p. 17-18).

Dessa maneira, a relação que procurei desenvolver neste trabalho, foi a de pesquisar com as lentes da contemporaneidade essas evidências imagéticas, que outrora refutadas como fontes pela historiografia tradicional, mas que podem nos oferecer novas leituras e atribuir novos sentidos aos tradicionais estudos a respeito da escravidão pautados basicamente em documentos oficiais e de origem escrita.

Acredito que a minha experiência profissional como professora da rede pública de ensino contribuiu não somente com a construção do meu objeto de pesquisa, como também em relação ao meu acesso às escolas, de maneira que percebi nos professores colaboradores, uma maior disponibilidade em contribuir com a pesquisa. De fato, gostaria de poder traduzir esse sentimento, com o qual fui recebida, como solidariedade e generosidade. Pois, se por um lado, perceba o quanto é delicado esse tipo de metodologia de entrevista e ainda do exercício

proposto da análise de imagens, por outro, vejo o quanto os colaboradores procuraram contribuir da melhor maneira possível.

Ao mesmo tempo em que falavam de sua experiência em sala de aula com ternura e entusiasmo, deixavam transparecer, não poucas vezes, certo desestímulo com as condições de trabalho as quais estão submetidos. A transparência de suas falas expressou as emoções, os desabafos e as angústias inerentes a profissionais comprometidos com o processo educacional e penso que só foram possíveis de serem colhidas em função da confiança a mim depositada. Desse modo, portanto, expressei meu desejo de assumir um compromisso ético com cada um deles.

## CAPÍTULO 2

### OS IMAGINÁRIOS EUROPEUS SOBRE O BRASIL

Nesse capítulo convido a refletir acerca das lentes européias que mediaram os olhares dos navegadores, viajantes, aventureiros, exploradores, religiosos, artistas, cientistas, poetas, cronistas, colonizadores... Enfim, dos europeus que vieram do Velho Mundo e se aventuraram a desvendar os mistérios idealizados, sonhados e imaginados das terras e gentes transatlânticas até então desconhecidas. Conhecer, dominar, explorar, enriquecer, evangelizar, registrar, interferir, civilizar...

É interessante quando nos referimos ao mundo como o “Velho” e o “Novo” mundos. Nesses momentos nossa visão eurocêntrica tende a situar o Velho Mundo como o existente, previamente existente em oposição ao Novo Mundo, ao desconhecido. Contudo, se os antigos povos americanos tivessem escrito a história, como ela seria narrada? Como ela seria/tem sido contada de boca em boca ao longo dos últimos cinco séculos? Poderíamos, ainda, inverter a narrativa e imaginar uma situação na qual os indígenas se referissem aos invasores como as pessoas de um “novo mundo”?

O olhar europeu sobre o Brasil tem sido, historicamente, um olhar carregado de preconceitos. E para melhor compreender parte de sua gênese é importante conhecer as antigas construções imaginárias do medievo em relação ao outro não europeu e ao “Novo Mundo” que se descortinava com as chamadas Grandes Navegações.

O livro *A Conquista da América*, de Tzvetan Todorov (2003) aborda como as grandes navegações do século XV e XVI proporcionaram ao homem europeu medieval expandir seus horizontes rumo ao novo. Eles já conheciam parte da Ásia e da África. E assim, fecharam um ciclo e puderam ao longo da história, configurar o completo mapeamento do globo terrestre. Descobriram um novo continente que já era tão antigo quanto misterioso. Era tudo tão belo, tão diferente, tão pitoresco, tão natural... Teriam descoberto o Paraíso?

Uma nova *Odisséia* era protagonizada por homens de renome tais como Colombo, Américo Vespúcio, Pedro Álvares Cabral e seus tripulantes, a maioria deles anônimos, mas que apimentaram o rumo da história.

Por outro lado, as antigas civilizações americanas também se indagavam a respeito dos recém chegados. Seriam de paz? De onde vieram? Eram os deuses navegadores? Por que vieram?

O desconhecido se revelava para ambas as culturas. Parte dos europeus voltou aos



lares para contar as histórias que viveram, aumentar uns pontos. Outros jamais retornaram, ficaram nas Américas para aprender a língua, a cultura, descobrir as riquezas. Desses, muitos foram mortos, devorados pelos canibais, aniquilados.

Nessa época, as cortes européias e as aristocracias revisavam seus próprios costumes e buscavam distanciar-se do atraso. Era preciso ser diferente, moderno, civilizado. Mas também era preciso civilizar. A Europa sistematizava seu processo civilizador por meio de novos comportamentos que levariam séculos para se popularizar. No entanto, de modo geral todos tinham a certeza de sua superioridade em relação aos outros não europeus.

### **Ser ou não Ser Civilizado?**

Para Norbert Elias no livro *O Processo Civilizador* (1994), o conceito de civilização está relacionado à vários fatores que vão desde o nível tecnológico até às maneiras de se comportar, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às concepções religiosas, aos costumes, aos tipos de habitações, aos modos de viver de homens e mulheres, às formas de sistemas judiciários e até mesmo, aos modos de preparo dos alimentos. O autor pondera que não há nada que “não possa ser feito de maneira ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’”. Ao dizer isso, Elias ressalta a importância da cultura. Segundo ele, embora seja difícil resumir tudo o que possa ser descrito como civilização, é possível, se analisarmos as qualidades comuns que fazem com que determinadas atitudes e atividades humanas sejam reconhecidas como civilizadas, chegarmos a seguinte conclusão:

este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão de mundo, e muito mais. (ELIAS, 1994, p. 23).

De acordo com Elias, o conceito de “Civilização” tem diferentes significados para as diferentes nações ocidentais, sobretudo no emprego da palavra. Para os franceses e os ingleses, tal conceito, segundo Elias, expressa o orgulho que sentem pela importância de suas nações para o progresso da humanidade. Já para os alemães, o conceito “*Zivilization*”, expressa um valor de “segunda classe”, algo externo que expressa a superfície dos seres

humanos. E, portanto, é por meio da palavra “*Kultur*” que os alemães se interpretam e expressam o seu orgulho pelas suas próprias realizações e por si próprios.

Norbert Elias realça que o conceito francês e inglês de civilização é mais amplo e pode se referir tanto a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais, quanto a realizações, atitudes ou “comportamento” das pessoas, independente se elas realizaram ou não alguma coisa. Contrastando então com a amplidão fornecida pelas posições francesas e inglesas, o conceito alemão de *Kultur* é bem mais delimitado e se refere basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e tende a estabelecer uma nítida fronteira separando esses fatos de demais fatores tais como os políticos, econômicos e sociais. Com relação as diferenças básicas inerentes a tais conceitos, Elias vai além e observa que, para o conceito de *Kultur*, o “comportamento” assume uma posição secundária, ou seja, “o valor que a pessoa tem em virtude de sua mera existência e conduta, sem absolutamente qualquer realização”.

Diante dessa constatação sobre o conceito de *Kultur*, Norbert Elias apresenta os termos *kulturell* e *kultiviert* (cultivado). De acordo com ele, enquanto o adjetivo *kulturell* abrange “o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa”, a palavra que mais se aproxima do conceito ocidental de civilização é *kultiviert* que, de certo modo, representa “a forma mais alta de ser civilizado”. O autor prossegue afirmando que

Tal como a palavra ‘civilizado’, *kultiviert* refere-se primariamente à forma da conduta ou comportamento da pessoa. Descreve a qualidade social das pessoas, suas habitações, suas maneiras, sua fala, suas roupas, ao contrário de *kulturell*, que não alude diretamente às próprias pessoas, mas exclusivamente a realizações humanas peculiares. (ELIAS, 1994, p. 24).

Outra diferença básica abordada por Elias está relacionada ao movimento de ambos os conceitos, no qual o conceito de civilização é percebido como um processo em constante movimento, e que expressa o caráter continuamente expansionista dos grupos colonizadores.

‘Civilização’ descreve um processo ou, pelo menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente ‘para frente’. O conceito alemão de *kultur*, no emprego corrente, implica uma relação diferente com movimento. Reporta-se a produtos humanos que são semelhantes a ‘flores do campo’, a obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos, nos quais se expressa a individualidade de um povo. O conceito de *Kultur* delimita. Até certo ponto, o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou \_ na opinião dos que o possuem \_ deveria sê-lo. Manifesta a autoconfiança de povos cujas fronteiras nacionais e identidade nacional foram tão plenamente estabelecidos, desde séculos, que deixaram de ser tema de qualquer discussão, povos que há muito se expandiram fora de suas fronteiras e colonizaram terras muito além

delas. (ELIAS, 1994, p. 24-25).

O autor destaca ainda que, embora tais conceitos e suas respectivas auto-imagens sejam diferentes, tanto os franceses e ingleses, que pensam a sua “civilização” com orgulho, quanto os alemães que falam de sua *Kultur* também com orgulho, consideram incontestável que “a sua é a maneira como o mundo dos homens, como um todo, quer ser visto e julgado” (ELIAS, 1994, p. 25). Ou seja, para ambos, o mundo deve ser pensado a partir deles e de seus próprios referenciais.

Elias reconhece que tais conceitos foram construídos a partir de situações históricas e que, para além de suas esferas racionais, eles também estão permeados por uma atmosfera emocional e tradicional. São, portanto, portadores de significados que expressam as experiências comuns partilhadas por esses povos. Daí a dificuldade em definir tais palavras/conceitos para o outro, ou seja, aqueles que não compartilham das mesmas experiências, tradições e situações históricas.

Conforme o pesquisador, embora os conceitos de civilização e *Kultur* possam ter sido formados a partir de material lingüístico preexistente em seu próprio grupo ou mesmo pela atribuição de um novo significado, eles “lançaram raízes” e se estabeleceram. Foram apropriados, experimentados, desenvolvidos e burilados na fala e na escrita repetidas vezes até se fazerem instrumentos eficazes para comunicar, para expressar e para transmitir as experiências partilhadas por gerações. Norbert Elias destaca que, nem sempre as gerações são conscientes desse processo como um todo, mas se tais conceitos sobrevivem é porque fazem sentido, são dotados de significados e de um valor existencial para a própria sociedade. Assim, a partir da cristalização e transmissão das experiências e situações pasadas eles se tornaram

palavras da moda, conceitos de emprego comum no linguajar diário de uma dada sociedade. Este fato demonstra que não representam apenas necessidades individuais, mas coletivas, de expressão. A história coletiva neles se cristalizou e ressoa. O indivíduo encontra essa cristalização já em suas possibilidades de uso. Não sabe bem por que este significado e esta delimitação estão implicadas nas palavras, por que, exatamente, esta nuance e aquela possibilidade delas podem ser derivadas. Usa-as porque lhe parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende a ver o mundo através da lente desses conceitos. O processo social de sua gênese talvez tenha sido esquecido há muito... Os termos morrem aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade deixam de se vincular a eles. Em outras ocasiões eles apenas adormecem... São lembrados então porque alguma coisa no estado presente da sociedade encontra expressão na cristalização do passado corporificada nas palavras. (ELIAS, 1994, p. 26).

Nesse sentido, Elias alude à história das palavras e observa que o conceito de *civilization*, deriva de seu antecessor *civilité*<sup>51</sup> (segundo quartel do século XVI). Conforme o autor, o surgimento relativamente repentino de palavras em línguas, tende a indicar a ocorrência de mudanças na vida do próprio povo, especialmente se os novos conceitos estão destinados a tornarem-se alicerces e de longa duração.

O conceito de *civilité* adquiriu um significado específico para a sociedade em virtude do tratado *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças), de autoria do humanista<sup>52</sup> holandês Erasmo de Rotterdam (1467 – 1536) (ELIAS, 1994, p. 172).

Elias (1994) chama a atenção para repercussão alcançada pelo tratado de Erasmo, pois o livro publicado em 1530 teve mais de 30 reedições, formando um conjunto de mais de 130 edições, sendo que 13 delas foram publicadas já no século XVIII. A obra foi traduzida para o alemão, o tcheco, o francês e outras línguas e influenciou vários autores que publicaram livros sob o título *Civilité* ou *Civilité puerile*. Outro aspecto curioso acerca da força desse livro na sociedade da época e conseqüentemente, na transição do conceito de *civilité* para *civilisation* foi a reconfiguração da antiga e comum palavra *civilitas*. Entretanto, o conceito de *civilitas* ter gerado palavras correspondentes em várias línguas tais como: *civilité* (francês), *civility* (inglês), *civilità* (italiano), *Zivilität* (alemão – notadamente de menor extensão em relação a palavras similares às das outras grandes culturas).

Portanto, o estudo de Elias (1994) compreende a civilização como um processo histórico e social de longa duração e de transformação do comportamento humano. Ao analisar as mudanças nos padrões comportamentais do mundo Ocidental, o pesquisador busca dialogar com os trabalhos sobre maneiras, bons costumes (civilidade) elaborados pelos humanistas, especialmente o tratado de Erasmo de Rotterdam.

O livro de Erasmo trata do comportamento das pessoas em sociedade e também do decoro corporal externo – postura, vestimentas, expressões faciais. É escrito para a educação de crianças e dedicado a um menino nobre, filho de príncipe, mas alcança tamanha repercussão que é apropriado pela aristocracia. A narrativa de Erasmo é simples, direta e

---

<sup>51</sup> Conforme Elias, *civilité* era um tipo particular de família de caracteres tipográficos francês, retirado da obra do francês Mathurin Cordier que combinava doutrinas dos humanistas Erasmo de Rotterdam e Johannes Sulpicius.

<sup>52</sup> “Os humanistas eram representantes de um movimento que buscava libertar a língua latina de seu confinamento à esfera e tradição eclesiásticas e torná-la a língua da sociedade secular, pelo menos da classe alta secular... Os humanistas são as molas propulsoras dessa mudança, agentes dessa necessidade da classe alta secular. Em suas obras, a palavra escrita, mais uma vez, aproxima-se da vida social mundana. Experiências dessa vida encontram acesso direto à literatura erudita. Esta também. É uma das vertentes do grande movimento de ‘civilização’. E é aqui que tem que ser procurada uma das explicações da ‘revivescência’ da antiguidade”. (ELIAS, 1994, p.172).

objetiva e, transita da seriedade à ironia por meio de uma linguagem polida, pontual e instrutiva.

De acordo com Elias, o cuidado e a naturalidade com a qual Erasmo fala do comportamento das pessoas em sociedade, podem chocar os homens “civilizados” de um estágio posterior, pois os menores gestos do cotidiano são postos sem cerimônia alguma. Fontes como a obra de Erasmo de Roterdã são concebida por Elias como uma ponte entre a Idade Média e os tempos modernos. Para esse pensador, por meio desse *corpus* documental, interessa saber como e por que a sociedade ocidental foi “civilizada”, movendo-se de um padrão comportamental para outro.

O estudo de Elias (1994) ajuda-nos a perceber como o nosso comportamento foi se transformando historicamente, até o ponto de hoje, considerarmos algum tipo de atitude como “incivil”, completamente descabida, ou impensada. “Na verdade, nossos termos ‘civilizado’ e ‘incivil’ não constituem uma antítese do tipo existente entre o ‘bem’ e o ‘mal’, mas representam, sim, fases em um desenvolvimento que além do mais, ainda continua.” (p. 73). Ou seja, devemos entender que protagonizamos uma das fases de um processo cultural no qual o nosso comportamento “civilizado” (aparentemente tão óbvio e natural para nós), ainda está em contínuo movimento e transformação.

### **Da Mesa à Cama: Comportamentos Civilizados**

A pesquisa de Elias traz a riqueza de proporcionar ao leitor uma dimensão muito próxima dos hábitos da sociedade européia medieval ao longo de seu processo civilizacional. Selecionei aqui alguns fragmentos dos exemplos compilados de vários manuais de bons comportamentos pesquisados por Elias e apresentados em seu livro para demonstrar e ajudar a compreender o movimento das mudanças de comportamentos que também contribuíram na formação do nosso ritual diário:

**Do comportamento à mesa** – comer com as mãos era um hábito da sociedade feudal e cortês (mesmo entre reis e rainhas) e que ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, passa por uma fase de mudanças relativamente rápidas, impulsionando o desenvolvimento de um novo padrão de condutas refinadas à mesa. A partir dessa fase com o padrão já atingido, o movimento parece tornar-se mais lento, porém de grande importância como instrumento de diferenciação social e de moldagem comportamental. “Mais do que antes, o dinheiro torna-se

a base das disparidades sociais. E o que as pessoas concretamente realizam e produzem torna-se mais importante que suas maneiras” (ELIAS, 1994, p. 115).

a) Exemplos que representam o comportamento da classe alta em forma razoavelmente pura.

### **Século XIII**

Vejamos o poema de Tannhäuser sobre as maneiras cortesias:

1. Considero bem educado aquele que sempre pratica boas maneiras e nunca se mostra grosseiro...

37. Não é polido beber no prato, embora alguns que aprovam esse grosseiro hábito insolentemente levantem o prato e o sorvam como se fossem loucos.

41. Os que caem sobre os pratos como suínos quando comem, bufando repugnantemente e estalando os lábios... (In, ELIAS, 1994, p. 95-96).

... No verso 117. Cf. *Stans puer in mensam*:

30 . Mensa cultello, dentes mundare caveto.  
Evita à mesa limpar os dentes com a faca.

141. Ouvi dizer que alguns comem sem lavar as mãos (se isto é verdade, é um mal sinal). Que seus dedos fiquem paralíticos!

157. Não é educado enfiar os dedos nas orelhas ou nos olhos, como fazem algumas pessoas, ou introduzi-los no nariz, quando estiveres comendo. Esses três hábitos são feios. (In, ELIAS, 1994, p. 98-99).

### **1530**

De *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em meninos), de Erasmo de Rotterdam, Cap. 4:

Se um guardanapo é fornecido, ponha-o sobre o ombro esquerdo ou no braço.

Se está sentado com pessoas de categoria, tire o chapéu e cuide para que o cabelo esteja bem penteado.

Seu cálice e faca, devidamente limpos, devem ficar à direita, o pão à esquerda.

Algumas pessoas levam as mãos ao prato de servir logo que se sentam. Lobos fazem isso...

Não seja o primeiro a tocar o prato que foi trazido, não só porque isto demonstra gula, mas também porque é perigoso. Isto porque alguém que põe sem saber, alguma coisa quente na boca tem ou de cuspi-la ou, se a engolir, vai queimar a garganta. Em ambos os casos, ele se torna tão ridículo como digno de pena. (In, ELIAS, 1994, p. 100).

### **Entre 1640 e 1680**

De uma canção de autoria do marquês de Coulanges:

No passado, as pessoas comiam em um prato comum e enfiavam o pão e os dedos no molho.

Hoje todos comem com colher e garfo em seu próprio prato e um criado lava de vez em quando os talheres no *buffet*. (In. ELIAS, 1994, p. 102).

**1714**

De uma anônima *Civilité française* (Liège, 1714?), p. 48:

Não é... educado beber a sopa do prato, a menos que você esteja no seio de sua própria família e apenas, nesta ocasião, se tomou maior parte com a colher.

... Não jogue no chão ossos, cascas de ovos ou casca de qualquer fruta.

O mesmo se aplica a caroços de frutas. É mais educado tirá-los da boca com dois dedos do que cuspi-los na mão. (In. ELIAS, 1994, p. 104).

**1859**

De *The Habits of Good Society* (Londres, 1859, 2ª ed., *verbatim*, 1889), p. 257:

Os garfos foram indubitavelmente uma invenção posterior aos dedos, mas uma vez que não somos *canibais*, sinto-me inclinado a pensar que os garfos foram uma boa invenção. (In. ELIAS, 1994, p. 108).



Figura 8. O jantar no Brasil. Jean Baptiste Debret, 1827. Prancha 07 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 2. A aquarela sobre papel “Um jantar brasileiro”, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Entre a diversidade de aspectos do cotidiano representados por Debret, a imagem “O Jantar no Brasil”, figura 8, parece realçar algo para além da segregação social e a disparidade entre senhores e escravizados. É possível observar nessa cena a distinção entre os modos de ser ou não civilizado. As representações da civilização se expressam no jantar à mesa, com o

uso de prato, garfo e faca, entre outros utensílios próprios para servir as refeições, a disposição do casal cuidadosamente posicionados, o jeito como estão vestidos, a suntuosidade da mulher,... Mas também há algo de “não civilizado” representado nessa imagem – a escravidão e os escravizados. Uma das possíveis interpretações pode ser pensada a partir do modo “incivilizado” como as crianças negras e nuas são alimentadas pela senhora branca. A mulher espeta no garfo restos de sua alimentação (?) e entrega aos bebês, sua propriedade, que se refastelam com a comida – “bichinhos de estimação” (?).

**Do hábito de assoar-se:** Assoar o nariz com as mãos era outro hábito comum na sociedade medieval e como as pessoas também comiam com as mãos tornou-se necessária a criação de regras e instrumentos que possibilitassem a polidez social. O uso do lenço, bem como do garfo surge primeiramente na Itália, no século XVI e sua difusão, especialmente entre os jovens da Renascença, se dá pelo alto valor de prestígio que adquirem. Tornaram-se de início importantes instrumentos de diferenciação social, pois eram tão caros quanto raros, mesmo para a alta classe. Sabe-se que Henrique IV, possuía apenas cinco ao final do século XVI e foi Luís XIV o primeiro a adquirir um grande suprimento de lenços difundindo o seu uso nos círculos da corte. Nesse período os senhores passam a exigir um maior controle e restrição das funções corporais de seus servidores (mas não as impõem a si mesmos) com o objetivo de tornar o ambiente mais agradável aos olhos.

### **Século XIII**

De *De la zinquanta cortesie da tavola* (Cinquenta cortesias à mesa), de Bonvesin de la Riva (Bonvicino da Riva).

a) Regras para cavalheiros:

Quando assoar o nariz ou tossir, vire-se de modo que nada caia em cima da mesa... (In. ELIAS, 1994, p.147).

### **Século XV**

De *S'ensuient les contenances de la table*:

Não assoe o nariz com a mesma mão que usa para segurar a carne.<sup>53</sup> (In. ELIAS, 1994, p. 148).

### **Século XVI**

De *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em meninos), de Erasmo, Cap. 1:

---

<sup>53</sup> Conforme Elias, era polido assoar o nariz com a mão esquerda, para que se pegasse a carne com a direita. (1994, p. 152).



Assoar o nariz no chapéu ou na roupa é grosseiro, e fazê-lo com o braço ou cotovelo é coisa de mercador. Tampouco é muito mais educado usar a mão, se imediatamente limpa a meleca na roupa. O correto é limpar as narinas com um lenço e fazer isto enquanto se vira, *se pessoas mais respeitáveis estiverem presentes*.

Se alguma coisa cai no chão enquanto se assoa o nariz, deve-se imediatamente pisá-la com o pé.

[Dos escólios a respeito dessa passagem:]

Entre a meleca e o escarro há pouca diferença, exceto que o primeiro fluido deve ser interpretado como mais grosso e mais sujo. Os autores latinos confundem constantemente o babador, o guardanapo, ou qualquer pedaço de linho, com o lenço. (In. ELIAS, 1994, p. 148-149).

Na citação anterior, também são perceptíveis traços de preconceito em relação aos povos latinos. Rotterdam critica: “seus autores confundem constantemente o babador, [...] com o lenço”. Percebe-se também que os mercadores pertenciam, nessa perspectiva civilizacional, a uma categoria de hábitos incivilizados.

#### 1558

De *Galateo*, de Della Casa, transcrito da edição em cinco idiomas (Genebra, 1609), pp. 72, 44, 618:

Não ofereça o lenço a ninguém, a menos que ele esteja recém-lavado...

Tampouco é correto, após assoar o nariz, abrir o lenço e olhar dentro dele como se pérolas e rubis pudessem ter caído de sua cabeça.

... O que direi então, daqueles que enfiam o lenço na boca? ... (In. ELIAS, 1994, p. 149).

**Do hábito de escarrar:** Escarrar com frequência na Idade Média era tanto um costume comum quanto uma necessidade. As únicas exigências eram basicamente essas:

#### Idade Média

... De *Contence de table*:

29. Não escarres sobre a mesa.

51. Não escarres na bacia quando estiveres lavando as mãos, mas ao lado dela. (In. ELIAS, 1994, p. 156).

**Do comportamento no quarto:** “O quarto de dormir tornou-se uma das áreas mais ‘privadas’ e ‘íntimas’ da vida humana. Tal como as demais funções corporais, o sono foi sendo transferido para o fundo da vida social.” (ELIAS, 1994, p. 164). Conforme o autor, na Idade Média tais funções não eram tão privativas e a vida íntima tinha um caráter mais social. As camas demonstravam valor de prestígio de acordo com a sua opulência, no entanto, era normal receber hóspedes que dormissem no mesmo quarto no qual várias pessoas dormiam, tais como os servidores e seus serviçais, ou as senhoras com suas damas de companhia, ou

mesmo homens e mulheres no mesmo quarto. Nas sociedades leigas as pessoas podiam dormir nuas ou vestidas, enquanto nas ordens monásticas deviam dormir vestidas conforme as regras. A relação com o corpo e suas funções também mudam o estilo de vida das classes altas e mais lentamente para as classes baixas a partir do século XVI. Inicialmente a exposição do corpo (sinal de benevolência no caso de inferiores) torna-se uma “infração repugnante” e passa a ser mal vista, seja para as pessoas da alta classe ou mesmo entre iguais. Desse modo, a nudez até então considerada normal fosse ao dormir, ou nas casas de banho, passa a ser mais vigiada e regida pelo aumento do sentimento de vergonha, especialmente no século XIX. Consequentemente a moralidade imposta pelo progresso da civilização também trouxe mudanças de atitudes nas relações entre os sexos.

### 1530

De *De civilitate morum puerilium*, de Erasmo, Cap. 12, “Do Quarto de Dormir”:

Quando se despir, quando se levantar, não se esqueça do decoro e cuidado para não se expor aos olhos de outras pessoas qualquer coisa que a moralidade e a natureza exigem que seja ocultada.

Se dividir a cama com um companheiro, deite-se sossegadamente. Não mexa o corpo, pois isto pode descobri-lo ou causar inconveniência ao companheiro, puxando dele as cobertas. (In. ELIAS, 1994, p. 163).

### 1774

De La Salle, *Les Règles de la bienséance et de la civilité chétienne* (ed. De 1774), p. 31):

Constitui um estranho abuso fazer com que duas pessoas de sexo diferente durmam no mesmo quarto. Se a necessidade isto exigir, você deve cuidar para que as camas fiquem separadas e que o pudor não sofra de maneira alguma com essa mistura. Só a penúria extrema pode desculpar essa prática...

Se for obrigado a dividir a cama com uma pessoa do mesmo sexo, o que raramente acontece, deve manter um rigoroso e vigilante recato...

Ao acordar, tendo repousado o suficiente, você deve sair da cama com o apropriado decoro e nunca ficar na cama conversando ou ocupando-se de outras coisas... Nada indica com mais clareza indolência e frivolidade; a cama destina-se ao descanso e nada mais. (In. ELIAS, 1994, p. 164).

Os fragmentos acima exemplificados são analisados na íntegra por Norbert Elias e representam, conforme o autor, o modo como o processo sócio-histórico modificou a personalidade humana, passando pelos sentimentos, emoções, racionalização, enfim configurando-se em atitudes, práticas que moldaram os padrões de comportamento da sociedade Ocidental. Vimos portanto, que as transformações da sociedade e das relações humanas foram empreendidas por meio das relações de interdependência social e tornaram-se uma marca de distinção entre ser ou não civilizado.

Não há um ponto zero na historicidade do desenvolvimento humano, da mesma forma que não há na socialidade, na interdependência social dos homens. Nos povos “primitivos” e “civilizados”, observam-se as mesmas proibições e restrições socialmente induzidas juntamente com suas equivalentes psíquicas, socialmente induzidas: ansiedades, prazer a aversão, desgosto ao deleite. No mínimo, por conseguinte, não é muito claro o que se tem em vista quando o chamado padrão primitivo é oposto, como “natural”, ao “civilizado”, como social e histórico. No que interessa às funções psíquicas do homem, processos naturais e históricos trabalham indissolúvelmente juntos. (In. ELIAS, 1994, p. 162).

### Segundo Elias,

A ‘civilização’ que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos \_ a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja \_ atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. Resta saber se a mudança em comportamento, no processo social da ‘civilização’ do homem, pode ser compreendida, pelo menos em fases isoladas e em seus aspectos elementares, com qualquer grau de precisão... Este processo que não teve fim pode ser remontado indefinidamente ao passado. (In. ELIAS, 1994, p. 73).

O autor (1994) considera necessário lembrar que embora o padrão de comportamento medieval fosse diferente do nosso não cabe julgarmos com as nossas lentes no sentido de determinar se tratava-se de um padrão melhor ou pior, mas tentar compreender o que aconteceu às pessoas nesse período de transição. Por isso, Elias considera importante perceber que o padrão comportamental da Idade Média também era dotado de um movimento interno no qual certamente, não se constitui como o princípio, como o começo do processo civilizacional, assim como não representa um estágio de “barbarismo” ou “primitividade”. Desse modo, o padrão de “bom comportamento” que expressava a auto-imagem da classe alta medieval, a autoconsciência aristocrática podia ser resumida sob diferentes maneiras no conceito francês “courtoisie”, no inglês “courtesy”, no italiano “cortezia”, no alemão “hövescheit”, “hübescheit” ou “zuht”.

Atualmente, os manuais de comportamento que instruem homens e mulheres a se comportarem “bem” em sociedade, ou melhor “civilizadamente”, ainda estão em alta. Eles ensinam desde como comportar-se à mesa, organizar festas, pequenas reuniões, jantares, o tipo de vestimenta adequados a determinados ambientes, ao modo adequado de trocar de correspondências eletrônicas, etc. Enfim, embora ressignificados, ensinam a etiqueta contemporânea e se fazem presentes nas prateleiras de livrarias, em programas de televisão e

no cotidiano de várias pessoas.

### **Brasil, um Paraíso Babilônico**

O avanço do desenvolvimento tecnológico dos povos europeus, as guerras e as Cruzadas dos cavaleiros e dos senhores feudais, dão espaço a outras formas de colonização que se efetiva pela civilização.

O objetivo de percorrer o processo civilizador segundo Elias adquire especial sentido quando tentamos compreender quais e como os valores, costumes e imaginários regiam os homens que protagonizaram a grande aventura da expansão ultramarina. Ou seja, como esses imaginários foram transmitidos e ressignificados ao longo de séculos por diferentes culturas e suas (re) configurações acerca do Brasil.

O desenvolvimento tecnológico do século XV permitiu aos europeus atravessarem o Oceano Atlântico, ele proporcionou ao homem medieval algo muito além da descoberta e da exploração de novas terras e da busca de ouro, pedras preciosas e riquezas. Possibilitou também a descoberta de novos grupos sociais portadores de seus próprios códigos e padrões comportamentais que diferiam bastante daqueles presentes no sistema europeu, ocasionando com isso, o confronto entre diferentes culturas. A maneira como os dois sistemas culturais se olharam foi completamente distinta. Nesse sentido, o processo de diferenciação cultural em andamento na Europa trouxe um componente a mais para o colonizador em busca de riquezas, civilizar as mentes nativas.

Na avaliação de Tzvetan Todorov (2003), a descoberta da América e dos americanos foi o encontro mais surpreendente de nossa história e provocou um sentimento radical de estranheza no colonizador. “Os europeus nunca ignoraram totalmente a existência da África, ou da Índia, ou da China, sua lembrança esteve sempre presente, desde as origens.” (p. 5). De acordo com o autor, o ano de 1492 além de marcar o início da era moderna e de adquirir um sentido especial em nossa genealogia, significou também uma reorientação do homem europeu em relação ao mundo. “Os homens descobriram a totalidade de que fazem parte. Até então, formavam uma parte sem todo.” (p. 7)

Em sua pesquisa, Todorov utiliza fontes a partir dos escritos (diários, cartas, relatos de viagens) do genovês Cristovão Colombo (1451 – 1506) e de suas tripulações, bem como textos de outros autores e ilustrações da época.

Todorov analisa que a nudez encontrada no Novo Mundo deixou os colonizadores

pasmados. Tratava-se de uma nudez completamente diferente daquela ainda aceita ao dormir ou nas casa de banho, na Europa medieval (conforme Norbert Elias nos relatara). Impactado e sem respostas para o que via, Todorov salienta que Colombo passou a avaliar os indígenas conforme sua própria conveniência e acreditava que tal como eles eram desprovidos de roupas, aqueles seres eram desprovidos também, de cultura.

Fisicamente nus, os índios também são, na opinião de Colombo, desprovidos de qualquer propriedade cultural: caracterizam-se, de certo modo, pela ausência de costumes, ritos e religião (o que tem uma certa lógica, já que, para um homem como Colombo, os seres humanos passam a vestir-se após a expulsão do paraíso, e esta situa-se na origem de sua identidade cultural). (TODOROV, 2003, P.48-49).

Portanto, de acordo com Todorov (2003) na falta de uma compreensão do outro, a apreciação de Colombo em relação aos indígenas se dava de maneira binária e de certa forma vazia, referindo-se a eles por meio de adjetivos reducionistas, tais como bom/mal. A diferença traduzia-se então, por meio de um sentimento de superioridade/inferioridade, no qual o homem europeu sentia-se superior a todos os demais. Colombo não reconhecia os indígenas como sujeitos dotados dos mesmos direitos que ele e projetava neles seus próprios valores, seus padrões civilizados. Para ele, os indígenas deveriam assimilar os costumes do reino andando vestidos e adotando a fé cristã, enfim, algo perfeitamente lógico para um europeu do medievo que desconhecia que os valores são convenções culturais.

Não devemos perder de vista que o estranhamento cultural entre os nativos ameríndios e os exploradores europeus, ocorreu de ambos os lados. Afinal, os invasores vindos do Velho Mundo também se constituíam em uma novidade para as antigas populações do Novo Mundo, fosse no aspecto fenotípico, linguístico, comportamental ou cosmológico, entre tantos outros quesitos físicos e culturais que poderíamos destacar.

Contudo, Todorov observa que passados os primeiros momentos de encantamento com a natureza, o olhar de Colombo para os americanos muitas vezes se apresentava de uma maneira ambígua, sugerindo uma visão guiada por preconceitos e incompreensões, mas sempre acompanhada do sentimento de superioridade. Como não havia uma língua comum entre eles, boa parte da comunicação e das relações estabelecia-se por meio das trocas, evidenciando ainda mais a distância existente entre os dois padrões culturais.

A narrativa de Colombo deixa transparecer a ambiguidade das impressões que o acometem. Em alguns momentos, o navegador elogia os indígenas, referindo-se a eles como “uma boa gente” (considerando-os generosos por partilharem tudo que tinham de bom grado)

contribuindo assim para o mito do bom selvagem.

Na falta das palavras, índios e espanhóis trocam, desde o primeiro encontro, pequenos objetos; e Colombo não se cansa de elogiar a generosidade dos índios, que dão tudo por nada. Uma generosidade que, às vezes, parece-lhe beirar a burrice: por que apreciam igualmente um pedaço de vidro e uma moeda? (TODOROV, 2003, p. 52).

Porém em outros momentos quando os indígenas colocavam-se em situação de igualdade (prática corriqueira de sua própria cultura) e pegavam algo dos cristãos que fosse do seu agrado, a história mudava de rumo. Nesses momentos, os europeus destituíam os indígenas que qualquer valoração de bondade, passavam a tratá-los como seres covardes ou ladrões, imputando-lhes assim, duros castigos mediante, até mesmo, à situações de mutilação, em caráter exemplar, de narizes e orelhas. Pois assim, todos sabiam o que aconteceria aos que infringissem as novas regras em imposição.

Conforme Todorov (2003), Colombo aos poucos passara da idéia do assimilacionismo à ideologia escravagista. O navegador tinha convicção acerca da posição de inferioridade dos americanos e os classificava de acordo com as seguintes categorias: os inocentes, cristãos em potencial; os idólatras, praticantes do canibalismo; os pacíficos (que se submetiam ao seu poder) e os belicosos. Pensando dessa maneira, justificava ser perfeitamente natural que todos os que não se convertessem ao cristianismo, deveriam ser escravizados. E de fato levou muitos deles para a Espanha. Curiosamente, embora os Reis da Espanha não aceitassem a sugestão de receberem escravos (pois preferiam vassallos que pagassem impostos), Colombo não desistiu de seu projeto, pois para ele “a propagação da fé e a escravização estão intimamente ligadas.” (p. 65).

O pesquisador ressalta que os nativos além serem concebidos como bestas e destinados à escravidão, tinham a situação ainda mais agravada quanto às relações de gênero. Ser indígena e ainda por cima mulher, significava ser rebaixada, automaticamente, no mesmo nível que o gado. São muitos os relatos que narram a condição dessas mulheres, vistas e rotuladas como prostitutas, muitas se tornaram objeto da dupla violentação dos homens europeus, os “civilizados”. De tal modo, o autor coloca a seguinte questão:

Como Colombo pode estar associado a estes dois mitos aparentemente contraditórios, um em que o outro é um “bom selvagem” (quando é visto de longe), e o outro que é um “cão imundo”, escravo em potencial? É porque ambos têm uma base comum, que é admitir que sejam sujeitos com os mesmos direitos que ele, mas diferentes. Colombo descobriu a América, mas não descobriu os americanos. (TODOROV, 2003, p. 68-69).

Havia, portanto, uma disparidade entre os valores, os padrões comportamentais e as perspectivas de sociedade de Colombo e dos ameríndios. Conforme Todorov, o explorador europeu tinha como principais objetivos cristianizar aqueles sujeitos desconhecidos, os quais eram portadores de outros valores, padrões, costumes e objetivos. Tais sujeitos tinham suas próprias histórias, seus próprios sistemas cosmológicos, tecnológicos, artísticos forjados em milhares de anos de povoamento das Américas. Eles constituíam sociedades diferentes, intimamente integradas com a natureza, a terra, o tempo, as plantas, os animais e consigo mesmos, ou seja, possuíam outros códigos linguísticos, sociais e culturais. Os encontros e desencontros entre as diferentes culturas extra-europeias e a incompreensão com o outro americano levou o século XVI a cometer o maior genocídio da humanidade (TODOROV, 2003, p. 7).

### **Cultura e Imaginários: Transmissão e Ressignificação**

Os historiadores Boris Kossoy e Maria Luiza Tucci Carneiro na obra *O Olhar Europeu – o negro na iconografia brasileira do século XIX* (2002) analisam que o Novo Mundo foi visto, admirado e conquistado com as lentes herdadas da Idade Média, por entre as quais o olhar do homem branco, católico, “civilizado” foi surpreendido por uma multiplicidade de culturas, que fugiam definitivamente aos padrões da época. Ao deparar-se com esse universo desconhecido, incompreendido e diferente, o colonizador sentiu-se infinitamente superior a esse outro e, o rotulou como selvagem, exótico e “inculto”. Pensando assim, convicto de sua própria superioridade, o homem europeu encontrou as justificativas necessárias para empreender o seu projeto de colonização, dominação e civilização dos grupos humanos nativos das Américas. Segundo os autores:

Perplexo com os rituais e nudismo dos índios, com o canibalismo, o incesto, o politeísmo, a feitiçaria, constatou, em função de seus valores morais e religiosos, a coexistência de um mundo de 'pecado' em meio a uma natureza paradisíaca. Descobriu não somente a América, mas também o homem americano.

Através de seu olhar de homem branco colonizador, apegado aos preceitos da Igreja católica, esse observador tentou decifrar os mistérios implícitos no imaginário europeu: encontrando no Novo Mundo criaturas que viviam naturalmente, numa paisagem virgem, e, constatando atitudes de canibalismo e politeísmo, passou a questionar-se sobre a idéia de Paraíso e de Inferno terrestre. (KOSSOY; CARNEIRO, 2002, p. 18).

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda no livro *Visão do Paraíso* (2010, p. 55-59) o

significado de Paraíso e Inferno terrestre que permeava o imaginário de homens como Colombo e dos demais exploradores e colonizadores do Novo Mundo estava fundamentado nas antigas convenções formuladas, principalmente na Idade Média. O tema do Paraíso Terreal era recorrente nas narrativas forjadas pelos eruditos da época. Assim, historiadores, geógrafos, teólogos, poetas, viajantes, cartógrafos..., cada qual à sua maneira, procurava atribuir uma realidade física ao Éden, tentando localizá-lo, descobrir em qual lugar do Globo ele estaria. As representações desses homens eram marcadas pela presença de criaturas antropomórficas e seres estranhos. Talvez, simbolicamente, tais representações se constituíssem num modo de tentar justificar ou alertar os homens de que essas criaturas esquisitas foram criadas pela vontade divina de Deus. Significariam, portanto, que não devemos nos descuidar de nossa salvação, bem como, assegurar que os medos fazem parte do percurso para a vida eterna. Isso porque segundo o mencionado autor, o homem medieval era regido pela idéia:

de que existe na Terra, com efeito, algum sítio de bem-aventurança, só acessível aos mortais através de mil perigos e penas, manifestos, ora sob a aparência de uma região tenebrosa, ora de colunas ígneas que nos impedem alcançá-lo, ou então de demônios ou pavorosos monstros, pode prevalecer, porém, independentemente das tradições clássicas ou das escolásticas sutilezas. (HOLANDA, 2010, p. 59).

Nesse contexto, Holanda (2010) constata que de alguma maneira, Colombo e outros navegantes buscavam mediante à especulações extravagantes situá-las na geografia visionária do Novo Mundo. Nessas especulações uma miscelânea de mitos e imagens da Antiguidade e bíblicas se fundia. Do ponto de vista geográfico, Colombo não sabia que havia cruzado o Atlântico e que tinha descoberto um novo continente e por isso, acreditava piamente que estava na Ásia<sup>54</sup>. Do ponto de vista imaginário, ele acreditava ter encontrado nas novas terras a Fonte de Juventude, a ilha das amazonas e estava certo de que logo encontraria o Eldorado, ou seja tinha em mente representações mitológicas da Antiguidade. O autor destaca que a força desse imaginário edênico foi tão significativa que ainda em fins do século XVII, imagens como a empresa de Jasão e os argonautas em busca do Velocino de Ouro, as do Ouro da Colchida e do tesouro do Cáucaso, percorridas pelas amazonas da antiguidade, exerciam o mesmo fascínio que provocaram no tempo de Colombo.

---

<sup>54</sup> Há uma divergência em relação a essa informação geográfica imaginada por Colombo. Enquanto Sérgio Buarque de Holanda afirma que Colombo tinha “a certeza de que se achava no extremo oriente da Ásia” (2003, p. 56), Tzvetan Todorov sustenta que o colonizador não descobriu a América porque ele “encontra-a onde ‘sabia’ que estaria (onde ele pensava estar a costa ocidental da Ásia)” (2003, p. 31).



Percebe-se, no entanto, que o imaginário medieval acerca do Paraíso Terreal fez parte da descoberta e da construção eurocêntrica do outro não europeu e esteve presente nas histórias que perpassaram a África e o Oriente Médio, chegando à América e conseqüentemente, expandindo-se para o Brasil, *locus* de nosso interesse.

Ao longo desse período expansionista das grandes navegações uma Babilônia tropical se configurava por meio de trocas, incompreensões e (des) encontros culturais.

A pesquisa de Plínio Freire Gomes no livro *Um Herege Vai ao Paraíso: cosmologias de um ex-colono condenado pela Inquisição (1680 – 1744) - (1997)* contribui para entendermos a força desses imaginários que perduraram no Brasil ainda no século XVIII. O pesquisador analisa a trajetória do ex-colono português Pedro de Rates Henequim (1680 – 1744) que viveu no Brasil nas duas primeiras décadas do século XVIII e que algum tempo depois de retornar a Portugal foi acusado de heresia, condenado à morte pelo Tribunal do Santo Ofício e executado no auto-de-fé em Lisboa diante da família real no ano de 1744.

Certamente Henequim não foi o único a cair nas mãos dos Inquisidores, mas a intensidade de sua “heresia” ultrapassou os limites toleráveis em seu tempo. O português aportou em Pernambuco em 1702 e fez parte dos inúmeros aventureiros que adentraram nos sertões em busca de riquezas em um período marcado pela exploração do ouro.<sup>55</sup>

Como a principal motivação de Henequim era evangelizar os brasileiros, ele trouxe consigo seu próprio repertório cosmológico proveniente das tradições orais européias, de sua formação religiosa meio protestante, meio católica e das leituras de filósofos, teólogos e das Sagradas Escrituras. Impactado pela pluralidade de culturas aqui encontradas Henequim viveu no Brasil trocando experiências com pessoas das mais diversas origens, histórias, cosmologias e tradições. Vivendo nas Gerais e marcado pelas contradições culturais desde a mais tenra infância, as suas andanças transatlânticas só vieram a exacerbar essas dissonâncias culturais pois, no seu

encontro com o babélico tumulto racial das Gerais, ele nunca deixou de assistir ao embate de visões de mundo que nada tinham de solidárias. Sob os tentáculos da dominação lusa, setores populares, cristãos-novos foragidos, mestiços, negros e índios das mais diversas etnias circulavam por vastos territórios, transportando (e realimentando) sistemas cognitivos altamente discrepantes (GOMES, 1997, p. 63).

---

<sup>55</sup> Nessa época, o Brasil tornou-se o centro das atenções mundiais atraindo imigrantes de várias partes da Europa e mesmo da Ásia. Momento no qual a imigração ao Brasil aumentou consideravelmente, alcançando uma média anual de 3 a 4 mil imigrantes, um movimento populacional como esse só alcançaria tamanha dimensão com a corrida do ouro, em 1849, na Califórnia. (GOMES, 1997, p. 43-44).

Portanto, considero importante observar a maneira como Plínio percebe Henequim, vendo-o não como um simples louco (embora não descarte essa hipótese), mas encarando-o como um mitógrafo, um homem que em frente as questões de seu tempo e dos deslocamentos territoriais que marcaram sua história de vida, sentiu medos e inseguranças, sonhos e desejos.

A partir dessa ótica de ambiguidades e da característica dialógica desse inquieto personagem, torna-se perfeitamente plausível compreender que ele encontrou na polifonia dos mitos que contatou, as referências para criação de sua própria mitologia. Produzindo assim, novas respostas para acalantar os inúmeros conflitos que se estabeleciam e abalavam sua visão de mundo, ou seja, “uma tentativa desesperada de superar o permanente impasse dialógico que o cercava” (GOMES,1997, p. 63). E, por mais absurda que possa parecer, a mitologia de Henequim resulta desses conflitos vividos pelo personagem. Conflitos esses que abalaram todas as certezas que a mitologia católica oferecia. Tanto que se o Tribunal do Santo Ofício o considerasse simplesmente um louco, ele não teria sido condenado à morte.

A intensa convivência de Henequim com as tradições orais e escritas presentes nas doutrinas católica e protestante e, posteriormente no Brasil, com o judaísmo e as cosmologias indígenas e africanas coexistiam e formavam algo que Plínio Freire chama de “*caldo de culturas*” do território brasileiro (GOMES, 1997, p. 19). Os conflitos criados a partir dessas inúmeras representações mitológicas, num tempo e espaço altamente propícios à misturas, tornaram-se então, o combustível para que o português elaborasse sua própria cosmogonia, capaz de abalar os dogmas imperantes no catolicismo. De acordo com a sua cosmologia, Henequim acreditava ser ele o novo Moisés e afirmava que o Paraíso só poderia ser aqui, no Brasil. Para o poder inquisitorial, tamanha heresia precisava ser combatida com o máximo de rigor e assim foi.

Cento e quatorze anos separam a chegada de Henequim e a de Debret ao Brasil. Entretanto o contexto histórico que separa os dois protagonistas me permite supor que na condição de europeus ambos foram influenciados – cada um a seu tempo e à sua maneira - pela pluralidade cosmológica do paraíso babilônico expressa no imaginário do Novo Mundo, em contínuo processo de descoberta e civilização.

### **Civilização e Cientificismo: a Negação do Outro Legitimada**

Conforme os historiadores Boris Kossoy e Maria Luiza Tucci Carneiro (2002), se durante os séculos XVI a XVII, a ênfase européia estava centrada na curiosidade e no projeto

de colonização, de evangelização e de dominação dos então denominados povos “primitivos” e “incultos”, os séculos XVIII e XIX estavam centrados na promoção do desenvolvimento científico, no processo de industrialização, na coleta de dados e na divulgação do conhecimento acerca das novas colônias.

Nesse sentido, Kossoy e Carneiro (2002) esclarecem que motivados por essa lógica os pesquisadores dos séculos XVIII e XIX eram “além de exploradores, observadores da natureza e do *outro*” (p. 19). Nessa época, uso da ilustração assumira um importante papel nos registros científicos, tornando-se cada vez mais usual como meio de inscrever e conferir maior credibilidade a tais relatos.

“Desta vez, o olhar se fez sob o prisma da Ilustração, das ciências biológicas e das novas teorias raciais, contínuas questionadoras do múltiplo e fortalecedoras do imperialismo e da postura etnocêntrica” (KOSSOY; CARNEIRO, 2002, p. 19). Desse modo os desenhos e as pinturas como registro visual das novas descobertas participavam do corpus documental científico apresentando o “outro” ao mundo, de modo “imparcial” mediante a “fidelidade” e “neutralidade” das imagens – “retratos” desse novo mundo.

Kossoy e Carneiro também destacam que o encontro com as diferentes culturas, e a paradoxal atração e incompreensão com o múltiplo, forjou as justificativas fundamentais ao projeto de colonização e de dominação europeus. Em seu livro, os autores explicam, em nota, que “durante mais de três séculos predominou, na Península Ibérica o mito da pureza de sangue, que discriminava judeus, cristãos-novos, negros, índios e mulatos, impedindo-os de ocuparem cargos eclesiásticos, acadêmicos e administrativos.” (KOSSOY; CARNEIRO, 2002, p. 222 – nota explicativa referente à p. 19).

Para melhor compreender como essa relação de estranhamento com o múltiplo e a justificativa para a colonização do outro não compreendido, podemos dialogar com a pesquisadora Lilia Moritz Schwarcz, em seu livro *O espetáculo das Raças* (2007). A autora considera que as reflexões suscitadas pela Revolução Francesa (1789) e pelo pensamento Iluminista serviram como suporte filosófico para se repensar a humanidade enquanto totalidade, dotada naturalmente, de liberdade e igualdade. Assim, herdeira da tradição humanista, a diversidade torna-se um tema central no século XVIII.

Schwarcz (2007) pondera que os “selvagens” americanos passam a ser abordados como “primitivos” - numa acepção aos “primeiros” do gênero humano -, e a humanidade, vista como um espécie “una”, mas “diversa em seus caminhos”. Tal abordagem, ressalta a pesquisadora, caminha em conformidade ao o conceito de “perfectibilidade” do filósofo Jean Jacques Rousseau (Genebra, 28/06/1712 – Paris, 02/07/1778), que preconizava a capacidade

do ser humano em superar-se e aperfeiçoar-se. Rousseau também forjou a noção do “bom selvagem” aplicada ao homem americano como um “modelo lógico, já que o ‘estado de natureza’ significava, para esse autor, não o retorno a um paraíso original, e sim um trampolim para a análise da própria sociedade ocidental, um instrumento adequado para se pensar o próprio ‘estado de civilização’.” (p. 45).

A autora esclarece ainda que o “outro” – o “americano selvagem” – representava para Rousseau um ideal de virtude e moralidade superior. E um dos principais traços de desigualdade entre os homens, estaria nos vícios adquiridos pela experiência ocidental que corrompeu os homens.

Schwarcz aponta que essa concepção de “progresso às avessas” formulado por Rousseau teve ampla aceitação no século XVIII. Contudo, essa visão humanista, especialmente, na segunda metade do século foi repensada por outros intelectuais que postulavam uma América mais negativa, tais como o naturalista francês Buffon (1707 – 1788). Com Buffon, o continente era visto sob o signo da “carência” e “um agudo senso de hierarquia aparecia como novidade [...] uma concepção étnica e cultural estritamente etnocêntrica delineava-se” (p. 46). A partir de então, o jurista Cornelius de Pauw (França, 1739 – 1799) – radicalizou os argumentos de Buffon criando a noção de “degeneração” – aplicada aos seres considerados inferiores, “degenerados” - assumindo uma postura antiamericana que desqualificava os americanos como “decaídos” e “imaturos”.

A pesquisadora (2007) analisa que o termo “raça” surge na literatura mais específica a partir do início do XIX como uma “reorientação intelectual” à abordagem unitária da humanidade. O conceito de raça aproxima-se da noção de povo. As teorias raciais surgiram nesse contexto e foram elaboradas por europeus e estadunidenses ao longo do século XIX e princípio do XX. Tais teorias gozavam de status científico e sua base de sustentação se dava a partir da teoria evolucionista de Charles Darwin (1809 – 1882) e, se estavam pautadas na hierarquização das raças, na qual o homem branco europeu era superior aos demais.

A divisão da espécie humana em três grandes raças – branca, negra e amarela – surge, com Ernest Renan (França, 1823 – 1892). “Segundo esse autor, os grupos negros, amarelos e miscigenados ‘seriam povos inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso’”. (SCWHARCZ, 2007, p. 62). Além de E. Renan, Gustave Lebon (França, 1841 – 1831), Hippolyte Taine (1828 - 1893) e o conde Gobineau (1816 – 1882) figuraram entre os principais teóricos raciais do século XIX que apresentavam a diferença a partir de modelos biológicos deterministas que percebiam a diferença como uma degeneração nociva à civilização.

Entre as teorias raciais que circulavam à época, podemos citar com base em Schwarcz (2007), a teoria racial determinista desenvolvida pelo médico italiano Cesare Lombroso (1835 – 1909) - a “antropologia criminal” – que “argumentava ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário.” (p. 49).

De acordo com a autora (2007), o advento da Independência do Brasil (1822), motivou a criação dos primeiros cursos de direito no Brasil, que tiveram início no ano de 1828 com a fundação das faculdades de direito de Olinda, Pernambuco (transferida para Recife em 1854) e a de São Paulo. Nesse período, os intelectuais brasileiros buscavam conferir ao direito um *status* científico, livre das questões religiosas e metafísicas predominantes. E assim uma nova postura se constrói: “Uma noção ‘científica’, em que a disciplina surge aliada à biologia evolutiva, às ciências naturais e a uma antropologia física e determinista.” (p.149). Assim, o direito distanciava-se cada vez mais das ciências humanas, da subjetividade, para buscar “leis e certezas” como proposta para uma nova nação - civilizada. Os juristas “entendiam-se como mestres nesse processo da civilização, guardiões do caminho certo.” (p. 187).

Nesse contexto, Schwarcz (2007) ressalta que a antropologia criminal teve ampla aceitação nesses cursos por meio da difusão dos artigos relacionados às teorias raciais deterministas, aos quais a leitura de Lombroso, entre outros teóricos das correntes raciais era quesito básico, especialmente na Faculdade de Recife que se debruçou sobre o tema.

A criminalidade concebida como um fenômeno antropológico negava o livre arbítrio e concentrava-se a determinar um tipo físico do criminoso. Baseada na frenologia (craniologia), a antropologia criminal de Lombroso, apresentava uma tabela detalhada com vários elementos anatômicos que incluíam desde a medição do crânio, orelhas, mandíbulas à existência de tatuagens no corpo.

Para além da criminalidade, esse modelo teórico também foi utilizado como fundamento tanto para se reconhecer a loucura, quanto para identificar as potencialidades de um país. No Brasil, Sílvio Romero, jurista, professor de Direito e literato, foi um dos intelectuais brasileiros representantes dessas correntes raciais, elegendo o

mestiço como produto final de uma raça em formação. [...] A partir de Romero, o direito ganha um estatuto diferente no Brasil. Passa a combinar com antropologia, se elege como ‘sciencia’ nos moldes deterministas da época e se dá o direito de falar e determinar os destinos e os problemas da nação (SCHARCZ, 2007, p. 154).

Entretanto, Schwarcz (2007, p 154) atenta para a importância de não se confundir Romero com um defensor da igualdade racial, tendo em vista ter sido um fiel seguidor das

teorias raciais deterministas. Para ele, a mestiçagem seria um meio de “viabilizar a nação” convertendo a “hibridação racial” como um meio de se constituir um “arianismo de conveniência” – como ideal de branqueamento racial.

Percebe-se, pois nos anos 1920, embora de modo mais suavizado, que as teorias raciais ainda predominavam, mas nesse momento buscava-se não mais o radicalismo evolucionista e nem a conformidade enaltecida da mestiçagem. Para os intelectuais da época:

Os mestiços de raças antagonicas, pelo accumulo de hereditariedade de raças diferentes são de natureza passional e instável. Pela sua natureza selvagem matam e pela civilização choram. Mas no nosso meio tem remorsos. É preciso que venham boas raças de mestiços para que se evite o disparate do crime (Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife, 1913, p. 83, apud. SCHWARCZ, 2007, p. 170).

Observamos conforme o trecho do artigo, que os mestiços guiados pela “natureza selvagem matam e pela civilização choram”, sugerindo o entendimento de ser o arrependimento e a bondade qualidades intrínsecos do sangue branco. O que se pretende, portanto com a mestiçagem “boa” é aumentar o “influxo de sangue branco”, na população brasileira.

Embora Schwarcz desenvolva uma esclarecedora genealogia das teorias raciais até os anos 1930 – período no qual começam a ser questionadas e em alguns contextos “motivo de chacota”-, não nos aprofundaremos nelas. Porém observamos que se trata de um rico estudo, fundamental para a compreensão do racismo na atualidade.

Hoje, praticamente superadas, constatamos por meio das leituras anteriores que essas teorias raciais atingiram diversos povos por séculos e serviram de justificativa para genocídios nas mais variadas formas, tal como o Holocausto na Segunda Guerra Mundial. No entanto, mesmo refutadas do ponto de vista científico atual, fica a dúvida em relação ao seu alcance e permanência no estabelecimento do imaginário racista ainda no século XXI.

Recentemente, um jornal de grande circulação local publicou uma matéria sobre algumas cartilhas distribuídas na Rodoviária e no Metrô de Brasília com a finalidade de orientar aos passageiros sobre quais atitudes deveriam tomar para evitar roubos e furtos e ainda, como agir em situação de assalto. A cartilha foi distribuída pela Polícia Militar do Distrito Federal – PMDF –, e após denúncia de um professor universitário à Câmara dos Deputados o material foi recolhido pela própria PM. Mas, o que havia de tão preocupante em uma cartilha tão bem intencionada? A figura 9 nos responde: a imagem.

**RACISMO****PMDF distribui  
panfleto polêmico**

Em cartilha sobre segurança feita para o Batalhão da Esplanada, dois negros assaltam um branco. Câmara manda recolher material para não se associar ao caso

» EDSON LUIZ

**U**m panfleto distribuído pela Polícia Militar do Distrito Federal na rodoviária e no metrô de Brasília vem gerando polêmica, principalmente entre afrodescendentes. O documento é uma espécie de orientação aos passageiros sobre cuidados para evitar roubos e furtos no local e seria um excelente manual de utilidade pública



**O desenho criticado pelo movimento negro traz dicas de como agir em assaltos**

Figura 9. Jornal **Correio Braziliense**, Brasília, 15 out. 2011. Brasil, p. 13

De acordo com o jornal: “A ilustração mostra dois supostos assaltantes de cor negra, usando boné e revólver. A vítima é uma pessoa branca, calva, vestida de terno e portando uma maleta executiva.” (Racismo – PMDF distribui panfleto polêmico. **Correio Braziliense**,

Brasília, 15 out. 2011. Brasil, p. 13).

Uma situação como essa pode denotar no mínimo que imaginários cristalizados sobre o negro ainda fazem parte do nosso cotidiano e a Secretaria de Comunicação Social da corporação está no mínimo desatenta aos estereótipos que reproduz, em nome de uma instituição que deve zelar pelo respeito aos direitos humanos dos cidadãos. Curiosamente, dois negros assaltando um executivo branco parece ser algo tão naturalizado, que o panfleto possivelmente passou pelos seus criadores, *designers*, diagramadores, artefinalistas, assessores, diretores/chefes/comandantes que o aprovaram e chegou à impressão e à distribuição sem que ninguém questionasse o seu conteúdo imagético.

Um episódio como esse insinua que as teorias raciais e a antropologia criminal de Lombroso, podem ter perdido a validade enquanto ciência, contudo, ainda hoje, parece ser lugar comum, cristalizado no imaginário social, no qual o negro continua visto como um “degenerado” e “naturalmente tendencioso à criminalidade”.

### **Eurocentrismo e Iconografia: o não olhar sobre o outro**

Retomando, portanto a questão iconográfica na construção do imaginário civilizador, é nesse contexto histórico e cultural de in/compreensão do outro que foram criadas as viagens exploratórias no século XIX, as chamadas missões. Nelas o cuidado dos pesquisadores e observadores em registrar e divulgar suas vivências aumentou consideravelmente. Nessa tarefa, o registro das diferenças era fundamental, pois assim, seria possível reafirmar a sua identidade de homem branco europeu. “Nesse sentido, a iconografia teve papel fundamental enquanto veículo de difusão da **imagem do outro**, apresentada como novidade” (KOSSOY; CARNEIRO, 2002, p.19. Grifo dos autores).

Em seu livro *The Invention of Africa. Agnosis, Philosophy, and the order of Knowledge*, o filósofo Valentin Yves Mudimbe<sup>56</sup> (1988) ajuda a compreender parte desse processo civilizador a partir da iconografia africana. E embora a perspectiva dessa pesquisa esteja focada no Brasil, acredito que a análise do filósofo acerca do discurso do poder produzido pelos europeus colonizadores em relação à África também pode contribuir para o entendimento de nossa história. O olhar eurocêntrico acerca do outro não europeu criou imaginários que se difundiram pelo mundo e influenciaram diversas culturas repercutindo

---

<sup>56</sup> O texto original escrito em inglês foi traduzido por mim e aqui compilado e analisado.



também na construção de nossa história.

Mudimbe analisa que a estrutura colonial é responsável pela produção de sociedades, culturas e seres humanos marginais como consequência do desenvolvimento da industrialização européia e de uma reorganização territorial além mar, submetida ao modelo Ocidental. Segundo o estudioso, ela forma dicotomias que são a expressão do que Ignacy Sachs (economista francopolonês, autor do livro *La Dicourverte du Tiers Monde*, 1971) chama de europeicentrismo. Dessa forma, retomando I. Sachs, Mudimbe faz ver o

europeicentrismo como um modelo que domina nossos pensamentos numa projeção de escala mundial pela expansão do capitalismo e do fenômeno colonial. Esta seria uma marca da cultura contemporânea, impondo-se ela mesma como um modelo de forte condicionamento para alguns e de forte aculturação para outros. (Sachs, 1971; Bigo, 1974. apud. MUDIMBE, 1988, p. 4. Tradução minha).

Desse modo, o europeicentrismo tem o modelo europeu como o centro da civilização e do desenvolvimento. Assim, tanto para Sachs e Bigo, quanto para Mudimbe, as estruturas binárias e reducionistas têm sua formação na

Estrutura colonizadora, um sistema dicotômico tem emergido, e com ele um grande número de correntes paradigmaticamente contrárias têm-se desenvolvido: oral versus escrito e impresso; comunidades de costumes agrários versus civilizações urbanas e industrializadas; subsistência econômica, versus alta produtividade econômica. Na África imigrante parte da atenção é geralmente voltada para a evolução subtendida, prometida pela passagem de paradigmas formados à posteriori. (MUDIMBE, 1980. In MUDIMBE, 1988, p. 4. Tradução minha).

Mudimbe (1998, p. 5) observa que existe uma forte tensão entre a modernidade - frequentemente uma ilusão de desenvolvimento - e uma tradição que muitas vezes reflete uma imagem pobre de um passado mítico. Essa visão introduziu na atualidade novas atitudes culturais e religiosas através da televisão, das escolas, quebrando assim, a unificação cultural de tradições africanas e de certo modo, deixando as pessoas confusas. Segundo ele, essa tensão empírica insiste em mostrar os exemplos concretos da falência desenvolvimentista, tais como o desequilíbrio demográfico, desintegração da estrutura clássica familiar, disparidades econômicas e sociais, ditaduras difarçadas de regimes democráticos... Portanto, o autor argumenta que os cientistas sociais, preocupados com tamanha confusão, preferem pleitear novos programas de modernização, mas já deveriam ter entendido que esse espaço marginal contemporâneo tem sido um grande problema desde o início da experiência da colonização - imaginada como um "processo evolucionário" - *locus* dos paradoxos das implicações da

modernização da África.

Mudimbe procura, a partir desses estudos culturais, estabelecer uma crítica epistemológica ao europeicentrismo e seus sistemas classificatórios. Segundo ele, esses dois aspectos ocultam ou evidenciam a diferença de forma negativa nas representações visuais que hierarquizam os seres humanos de acordo com seus tipos físicos.

De acordo com Mudimbe, o europeicentrismo e seus sistemas classificatórios estão expressos na iconografia. Portanto, o autor procura estabelecer uma análise do “objeto africano” na pintura desde o século XV até a antropologia do século dezenove.

O Mudimbe chama a atenção para o fato de muitos dos pintores que historicamente, de alguma forma, representaram o outro não europeu, o fizeram a partir de relatos de outros viajantes e, assim, reificaram preconceitos Ocidentais.

De acordo com o pesquisador, o africano têm sido não apenas o “outro” que é todo mundo exceto “eu”, mas antes a chave em que nas suas diferenças, especificam a identidade do “mesmo”. Em seu estudo, o autor faz uma análise interpretativa dos discursos do poder e do conhecimento da diversidade a partir das representações dos africanos nas obras de arte. Para ele, apesar da experiência colonial africana representar apenas um momento resumido, a partir da perspectiva atual, esse momento ainda é carregado e controverso. Entretanto, tal experiência significou, no mínimo, uma nova forma histórica, uma possibilidade de tipos e categorias radicalmente novas de discursos sobre as tradições e culturas africanas (MUDIMBE, 1988: p. 1-2).

Ao estabelecer essa relação, Mudimbe analisa pinturas que remetem a dois mitos contraditórios: a pintura de Hobbesian e a pintura de Henri Rousseau<sup>57</sup>. A pintura de Hobbesian remete à uma África pré-européia, em que não há contagem do Tempo, nem Artes, nem Letras, nem Sociedade, o que existe é o temor contínuo e o perigo de mortes violentas. A pintura de Rousseau, por sua vez, representa o mito de uma era do ouro da África, da liberdade perfeita, da igualdade e da fraternidade. Ou seja, tais representações transitam da mais absoluta barbárie, da desordem, do absurdo e da não história, a uma sociedade sem defeitos, coroada pela mais perfeita justiça social e política, que tem como referência os ideais Iluministas da Revolução Francesa da qual o pensador Jean Jacques Rousseau é um dos difusores. Contudo, em ambas as representações o que se percebe é uma transposição do pensamento europeu para a África, por meio de simbologias dicotômicas que parecem dizer que, antes do contato com os europeus, havia o caos, a desordem, a selvageria, em

---

<sup>57</sup> Pintor francês Henri-Julien-Félix Rousseau (21/05/1844 – 02/09/1910).

contraposição ao paraíso perdido da civilidade perfeita. Nesse sentido, seja pela imperfeição abominada, seja pela perfeição idealizada, a falta de equilíbrio entre esses imaginários representam a incapacidade de organização social dos africanos, justificando-se mais uma vez, a colonização dessas terras e grupos humanos - único meio de organizar, de domesticar, de reformar as mentes nativas e transformar essas áreas não europeias em constructos fundamentalmente europeus - simbolizando a civilização (MUDIMBE, 1988, p. 1, tradução minha).

As reflexões de Mudimbe, bem como dos autores que o antecederam – Kossoy, Carneiro, Schwarcz, Todorov, Elias, entre outros, contribuem para se formar uma idéia de como o conceito de civilização foi se construindo ao longo da história focalizado em uma perspectiva eurocêntrica. Desse modo, uma visão europeia sobre o mundo reafirmava-se e difundia-se por meio da iconografia expressando um não olhar para o outro.

### **O Processo Civilizador no Brasil**

Na obra *A Era das Revoluções – 1789 -1848* (2010), o historiador Eric Hobsbawm aborda os anos de 1789 a 1848 como a era das revoluções, reciprocamente marcadas pela Revolução Francesa e suas consequências que estabeleceram as bases para a Revolução Industrial Inglesa. O decorrer dessa era revolucionária foi permeado por grandes transformações culturais no globo. Os homens e mulheres de até então viviam praticamente limitados a seus lugares de origem. Conforme o historiador eram poucos os que viajavam e conheciam outros lugares e para a maior parte dos habitantes da época o mundo era “incalculavelmente grande”.

A maioria deles, a não ser que fossem arrancados de seu pedaço terra por algum acontecimento, como o recrutamento militar, viviam e morriam no distrito ou mesmo paróquia onde haviam nascido: ainda em 1861, nove em cada dez habitantes de 70 dos 90 departamentos franceses moravam no departamento onde haviam nascido. O resto do mundo era assunto dos agentes governamentais e dos boatos. Não havia jornais, exceto os pouquíssimos periódicos das classes média e alta – ainda em 1814 era de apenas 5 mil exemplares a circulação de um jornal francês -, e de qualquer forma pouca gente sabia ler. As notícias chegavam à maioria das pessoas por meio dos viajantes e do setor móvel da população: mercadores e mascates, artesãos itinerantes, trabalhadores de temporada, grande e confusa população de andarilhos que ia desde frades ou peregrinos até contrabandistas, ladrões e populacho; e, é claro, através dos soldados que caíam sobre o povo durante as guerras e o aquartelavam nos períodos de paz. Naturalmente que as notícias também vinham dos canais oficiais – pelo Estado ou pela Igreja. [...] Fora das colônias, o funcionário nomeado pelo governo central e enviado para uma sucessão

de postos nas províncias era algo que apenas começava a existir [...]. (HOBSBAWM, 2010, p. 32).

Os dados apresentados por Hobsbawm são reveladores de que ainda no XIX, o mundo era fortemente influenciado por boatos, e regido por sociedades de tradições predominantemente orais. Essas informações trazidas pelo autor assumem importância fundamental para balizar nossas impressões relativas ao um período histórico também fortemente marcado pelo pensamento Iluminista – lembrando-nos que a chamada “ilustração” era um privilégio tipicamente das elites dominantes europeias.

Como relatamos, a efervescência política e cultural dessa era Iluminista buscava incessantemente o conhecimento da humanidade, de suas origens. A ciência consolidava-se como estatuto da verdade e como propiciadora do progresso, da industrialização – vistos como constructos inerentes à evolução humana e à civilização. A escrita legitimava-se como fonte de poder, conhecimento e *status*. Ao mesmo tempo, a iconografia também assumia uma função básica e era cada vez mais incorporada às expedições científicas criadas com a missão de estudar, registrar, descortinar o novo, o recém-descoberto, ainda ainda tão misterioso. Guerras aconteciam reconfigurando o território mundial. E nesse contexto efervescente, uma peculiaridade: uma corte europeia se transplantava para o outro lado do Atlântico e pela primeira vez, um monarca pisava em solo americano, acelerando assim, o processo civilizador para as terras de além mar.

O início do século XIX foi um período bastante dinâmico na história brasileira, especialmente a partir da chegada da Família Real portuguesa, em 22 de janeiro de 1808, ocasionando assim, a elevação do Brasil a Reino Unido e sede provisória da corte. Cabe destacar que um acontecimento dessa natureza foi algo inusitado na história mundial, caracterizado por aspectos bem peculiares: a transferência da capital de um império para uma de suas colônias. E se isso ainda hoje pode soar estranho aos nossos sentidos, imagine naquela época. Pois tratava-se de uma transferência para uma colônia localizada em outro continente, no Novo Mundo, na América Portuguesa.

De acordo com Rafael Cardoso no livro Castro Maya – colecionador de Debret (2003), tal acontecimento é uma das consequências históricas da significativa influência de Napoleão Bonaparte na configuração do território colonial americano, mesmo sem o imperador francês jamais ter atravessado o Atlântico. Em sua intervenção em terras americanas, o autor destaca duas ações colocadas em andamento por Napoleão, no sentido de garantir o domínio francês na Europa. A primeira delas está relacionada com a venda das colônias francesas da Lousiana,

em 1803, para os Estados Unidos com a finalidade de financiar o conflito bélico com a Inglaterra e assim, fortalecer a posição militar da república americana contra a antiga metrópole britânica e dar reconhecimento oficial a região. A segunda trata-se da invasão da Península Ibérica por Napoleão entre 1807 – 1808, a qual exerceu um papel decisivo para a transferência da corte portuguesa para as suas terras de além-mar. Isso porque o sequestro da família real espanhola na França consolidou o clima ameaçador à corte dos Bragança, temerosa de perder o trono e ser substituída, tal como os seus vizinhos espanhóis.

A historiadora Lilia Moritz Schwarcz no livro *O Sol do Brasil* (2008, p. 159 -160) ressalta que o traslado da Família Real para a colônia brasileira já era uma possibilidade antiga, cogitada desde 1580, quando a Espanha invadiu Portugal. De tempos em tempos, tal possibilidade era levantada, e em outros momentos, acalentada. Tudo dependia da situação na qual a soberania monárquica se encontrasse, se estivesse sob ameaçada ou não.

A autora (2008) narra que em 1807, Portugal encontrava-se pressionado pelas duas nações mais poderosas da época, a Inglaterra e a França. Após o Tratado de Tilsit (julho de 1807), Napoleão insistia para que D. João VI, príncipe Regente em Portugal tomasse partido do império francês, a fim de evitar a invasão do território português e a conseqüente destituição dos Bragança do trono. O objetivo seria desacomodar Portugal de sua costumeira pretensão a manter uma postura de neutralidade política e obrigá-lo declarar guerra à Inglaterra. Na condução desse processo Bonaparte envia, por meio do ministro português em Paris, d. Lourenço de Lima, as instruções contendo as seguintes exigências a serem executadas pelo monarca português no prazo de um mês, ou seja, a partir de 1º de setembro daquele ano: “o ministro português residente em Londres deveria ser retirado, assim como se ordenava a saída do inglês de Lisboa; os portos estariam fechados aos navios ingleses, e, por fim, os ingleses residentes em Portugal seriam presos, e suas propriedades, confiscadas”. Ao mesmo tempo, Bonaparte extrapolou as relações diplomáticas e nomeou o general Junot (antigo representante francês em Lisboa) para a formação de uma armada na região fronteira Franco-espanhola de Bayonne, que chegaria à Lisboa em 29 de novembro de 1807, mesmo dia da partida da Família Real para o Brasil.

Schwarcz (2008) conta que uma vez encurralado, o príncipe regente de Portugal realizou, ao longo dos meses de agosto a novembro, vários Conselhos na tentativa de encontrar uma solução pacífica ao conflito. Se de um lado Napoleão estava irredutível, do outro D. João VI acreditava e tentava evitar veementemente declarar uma guerra, seja ela de qual lado fosse. Repetidas vezes, em resposta as determinações francesas, o príncipe concordou em aderir ao Bloqueio Continental (imposto pela França em 1806), determinando

o fechamento dos portos europeus ao comércio dos produtos ingleses, porém ressaltava que não prenderia ou expulsaria os ingleses, tampouco confiscaria seus bens. Nessa época, Portugal era o único país europeu que ainda mantinha os portos abertos aos ingleses, contrariando o bloqueio imposto por Napoleão.

De fato, em meio a tais circunstâncias, bastante delicadas, a coroa portuguesa conjuntamente com os seus ministros, estudou exaustivamente sobre qual seria a melhor decisão, no sentido de tentar preservar sua soberania, frente à ameaça napoleônica. Eles chegaram a cogitar a hipótese de uma conveniente aliança com a França. Mas por fim, optaram em dar prosseguimento ao plano inglês e nesse caso, D. João VI permaneceria imperador de Portugal governando nos seus domínios ultramarinos. Ele levaria “consigo o estado de direito e tornando-se talvez o primeiro exemplar de um fenômeno característico da era moderna: o governo em exílio” (CARDOSO, 2003, p. 19).

Contudo, Schwarcz (2008) evidencia que mesmo em meio a tamanhas pressões, D. João VI e seus conselheiros tiveram muita dificuldade em tomar uma decisão, pois enquanto uns eram favoráveis a um acordo com Napoleão, outros eram partidários da Inglaterra e então, elaboram uma estratégia na tentativa de acalmar os ânimos de Napoleão. Primeiramente, D. João VI foi aconselhado a enviar ao Brasil seu filho Pedro, o “príncipe da Beira”, de apenas oito anos, embora não fosse descartada a hipótese da partida da Família Real. Todavia, Portugal encontrava-se no impasse de agradar os franceses sem desagradar os ingleses, e ainda tentar evitar uma guerra. Em dúvida sobre qual seria a melhor aliança, no sentido de garantir os interesses do Estado português e da manutenção da monarquia, teceu uma estratégia de simulação, mantendo a Inglaterra informada de todos os encaminhamentos. A autora explica que na segunda reunião, ainda em 26 de agosto, o tema da vinda do príncipe regente ou da Família Real estava em pauta, assim como a adesão ao bloqueio, porém, sem as sanções aos ingleses. Entretanto, Schwarcz revela que o que não se registrou oficialmente foi o teor do relatório enviado pelo inglês Percy Clinton Sydney, visconde de Strangford, ao seu superior em Londres, George Canning, secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros.

Portugal não tinha jeito de se esquivar de Bonaparte e que a guerra contra a Inglaterra seria declarada, mas como simulação. E para dar um ar de veracidade ao caso, d. João autorizava o governo britânico a capturar todos os seus navios de guerra que operassem contra os ingleses. Enfim Portugal propunha uma guerra ‘para francês ver (SCHWARCZ, 2008, p. 161).

Com isso, o governo assumia a arriscada postura de tentar ganhar tempo e de alguma forma resolver a situação pacificamente, ao mesmo tempo em que se precavia “por baixo dos

panos” em meio a negociações duplas, nas quais só alguns tinham conhecimento. Já em fins de setembro de 1807, Bonaparte insistia em forçar Portugal a declarar a guerra aos ingleses. D. João VI por sua vez também mantinha a postura inicial, porém a situação foi se complicando cada vez mais e os ministros de França e Espanha já ameaçavam deixar Portugal e o prazo-limite imposto por Napoleão já havia expirado. Paralelamente, a Inglaterra continuava as negociações secretas com Portugal e a transferência da Família Real para o Brasil já era um assunto que pairava em Lisboa e os boatos apavoravam a sociedade que rezava muito. Enquanto isso os ingleses vendiam seus bens e embarcavam nos navios britânicos.

Cardoso (2003) avalia que uma decisão dessa natureza não era tão simples de se tomar, pois havia sempre o risco de uma tomada de poder e a conseqüente ocupação permanente do território português. Além do mais, não se sabia qual seria a reação dos súditos, tanto portugueses quanto aqueles das colônias asiáticas e africanas. Neste sentido, não somente a lealdade ao imperador estava em jogo, como também o espectro da situação espanhola assustava os portugueses, pois a tomada do poder espanhol gerou o que o autor considera um “vácuo de legitimidade”, ou seja, uma sensação de vazio nas colônias hispano-americanas.

Outro aspecto a ser considerado nesses meses que antecederam a vinda da Corte ao Brasil é a demora na comunicação, pois uma correspondência entre Paris e Lisboa levava em média de dez a onze dias de viagem terrestre. E entre Lisboa e Londres, uns sete dias via marítima. Desse modo, as correspondências reais chegavam repletas de exigências e respostas, porém bastante atrasadas e gerando assim, vácuos de informação acerca das decisões tomadas entre os governos. Para se ter uma noção do que isso representava na época, Portugal ainda acreditava em um possível acordo com Napoleão, propagando o seu rompimento com a Inglaterra, pois desconhecia que a invasão já estava determinada e a caminho. França e Espanha já haviam publicado o Tratado de Fontainebleau, no “*Le Moniteur*, órgão oficial do governo francês”. De acordo com o tratado de 27 de outubro, os Bragança seriam destituídos do trono e Portugal seria dividido em três partes: uma para a rainha da Etrúria, uma para a Espanha e a maior parte para a França. Londres por seu lado também se precipitou e determinou que a “frota inglesa capturasse a portuguesa e bloqueasse Lisboa, caso os portugueses não cumprissem imediatamente os termos da convenção secreta de 22 de outubro.” (SCHWARCZ, 2008, p. 165). E mais, declarou bombardeio a Lisboa, no caso do príncipe se recusar a embarcar para o Brasil.

Portanto, em meio à informações desencontradas, as tropas francesas do general Junot

já estavam nas fronteiras de Portugal e, os diversos boatos provocavam uma atmosfera de incertezas na corte e também de muita confusão. Enquanto isso, o visconde de Strangford aproveitava o momento para convencer D. João VI a partir imediatamente para o Brasil e, “para consolidar seus argumentos, Strangford teria entregado a d. João o exemplar do *Moniteur*, revelando a verdadeira intenção dos franceses” (SCHWARCZ, 2008, p. 167).

Vale lembrar que, ao mesmo tempo em que a coroa portuguesa receava e tentava adiar ao máximo a decisão de mudança para o Brasil, ela também se mantinha atenta à situação de sua colônia americana. Pois do lado de cá do Atlântico, os recentes movimentos emancipacionistas, de caráter social ou intelectual, constituíam-se em mais um ponto a ser analisado, inspirando ainda mais insegurança na corte. Nesse ponto Thomas E. Skidmore em seu livro *Uma História do Brasil* (2003) analisa que os interesses políticos e econômicos das elites brasileiras pós-1750 passaram a defender, cada vez mais, a separação entre Brasil e Portugal. Tais movimentos demonstravam a insatisfação dos colonos em relação à tutela portuguesa e questionavam o poder monárquico. Entre eles, a Inconfidência Mineira em 1789, é o mais conhecido. Seguem-se ainda, as supostas conspirações que levaram a devassa da Sociedade do Rio de Janeiro em 1794, a Conjuração Baiana ou Conjuração dos Alfaiates, em 1798 e, a Conjuração dos Suassunas, em Pernambuco de 1801.

Conforme Schwarcz (2008), enquanto a colônia era a fonte de ouro e diamantes mais rica do mundo, as extravagâncias dos gastos da Coroa com a ostentação e a manutenção de sua corte e com a construção de novos palácios e igrejas, deixavam a economia portuguesa em contínuo déficit, mantendo somente a estabilidade interna. Todavia, segundo Rafael Cardoso (2003), confiada no poderio militar e marítimo do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, seus tradicionais aliados, a corte portuguesa finalmente embarcou, protegida pela esquadra britânica. Em contrapartida os ingleses tiveram acesso imediato ao livre comércio colonial português (CARDOSO, 2003).

O embarque da Família Real ocorreu em 27 de novembro de 1807, no entanto, a partida só ocorreu no dia 29, mesmo dia da entrada dos soldados napoleônicos em Lisboa. Schwarcz (2008) aponta que os relatos da viagem são bastante contraditórios e não há como saber ao certo quantas e quais pessoas vieram de Lisboa nas quinze embarcações da real esquadra, fortemente armada. Isso porque na pressa do embarque os registros tornavam-se cada vez mais genéricos. De acordo com a historiadora tais relatos registravam, por exemplo, o embarque do conde X com a esposa ou, do senhor Silva com a família e empregados. Isso, sem contar os navios mercantes que também vieram e até hoje, não se sabe ao certo quantos eram e nem a quantidade de suas respectivas tripulações. Segundo a autora, alguns relatos



falam em trinta, outros em cerca de cinquenta. Mas sabe-se que colocar tal projeto em andamento causou uma enorme confusão, pois além da insegurança dos súditos que ficavam, pairavam muitas incertezas daqueles que partiam e deveriam impor-se enquanto Corte. Daí para além de pessoas, tais como “nobres, ministros de Estado, conselheiros e oficiais maiores e menores, médicos, padres, desembargadores”, os navios transportavam toda a parafernália, de objetos à instituições que simbolicamente representavam o poder monárquico.

Não eram, porém, indivíduos isolados que fugiam, carregando seus objetos pessoais, indecisões e receios. Era, sim, a sede do Estado português que mudava temporariamente de endereço, com seu aparelho administrativo e burocrático, seu tesouro, suas repartições, secretarias, tribunais, seus arquivos e funcionários, e os ingleses se davam conta do tamanho da empreitada. Viajavam com a rainha e o príncipe regente tudo e todos que representassem a monarquia: os personagens, os paramentos necessários para os costumes rituais de corte e cerimoniais religiosos, as instituições ou o erário; enfim, o arsenal indispensável para sustentar e dar continuidade à dinastia e aos negócios do governo de Portugal (SCHWARCZ, 2008, p. 170).

Segundo Cardoso (2003) D. João VI foi o primeiro monarca europeu a pisar em solo americano e muito embora a esquadra britânica se fizesse presente a fim de evitar qualquer ameaça à família real e conseqüentemente, garantir o êxito da chegada da corte, parece que tais preocupações não se justificaram. Isso porque segundo a narrativa do autor “ao que consta, os próprios súditos coloniais receberam o rei fugitivo com patética exultação, não tendo sido registrada na sequência dos acontecimentos uma única tentativa sequer de lesa-majestade nos moldes das inconfidências de 1789 e 1798.” (p. 19).

Aliás, o autor destaca que uma grande festa foi organizada na qual uma multidão se fez presente e nessas circunstâncias, o rei foi instalado em um palácio improvisado e, as melhores casas cariocas foram entregues à cerca de quinze a vinte mil pessoas, entre fidalgos e outros membros da corte recém chegados ao Rio de Janeiro.

Nessa época, o Rio de Janeiro contava com uma população aproximada de cinquenta mil habitantes, cerca da metade deles escravizados e de origem africana. A chegada da corte alterou profundamente o cotidiano da cidade. Até então, a capital colonial era apenas um entreposto de escoamento para o intenso tráfico de pessoas e mercadorias entre Portugal e as vilas ricas de Minas Gerais. Segundo Luiz Felipe de Alencastro (1997), a transferência da família real impulsionou o fluxo migratório para o Rio. Vieram administradores e colonos das outras partes do Império Português, principalmente de Angola e Moçambique. Cresceu, portanto, a demanda por vários serviços e atividades dos mais variados e logo, chegaram mais africanos, a maioria destinados para as zonas agrícolas. No entanto, a crescente migração

européia aumentou a demanda por escravizados no meio urbano. Tanto que, desde o final do XVIII, a baía da Guanabara havia tornado-se o maior terminal negreiro da América, e “entre 1799 e 1821 a percentagem de cativos no município salta de 35% para 46%” (p. 13).

Ao explicar essa questão, Cardoso (2003), chama atenção para esse contexto de intensas mudanças provocadas pela chegada da família real ao Brasil, no qual D. João VI iniciava um processo de emancipação política e o estabelecimento de um Estado Nacional baseado nos ideais europeus de civilização e modernidade, tão necessárias à noção de progresso vigente. Logo, a chegada da Corte portuguesa impulsionou o processo de modernização e independência da colônia, mediante a uma série de medidas liberais adotadas por D. João, como forma de viabilizar os negócios e criar condições apropriadas a uma corte. Afinal de contas, não se sabia por quanto tempo duraria o império napoleônico.

O Ato de Abertura dos Portos foi uma das primeiras medidas de ordem econômica no sentido de favorecer o comércio internacional, principalmente em benefício da Inglaterra, numa espécie de contrapartida. Com efeito, o decreto do tratado de comércio de 1810, determinava que as mercadorias britânicas pagariam tarifas de importações menores, até mesmo, um pouco menores que as de origem portuguesa.

Além disso, D. João VI também fundou o Banco do Brasil, reorganizou o arsenal da marinha, estimulou o desenvolvimento da indústria, promoveu a imigração de estrangeiros a partir da concessão de terras férteis, instituiu o regime protecionista para os produtos brasileiros, concedeu a expedições científicas o direito de seguirem para o interior do país entre outras iniciativas voltadas para o desenvolvimento e o progresso do Império.

Em relação ao desenvolvimento da vida intelectual e cultural da colônia, D. João VI instalou a Imprensa Régia criou o Horto Botânico, fundou a Biblioteca Real, construiu o Teatro de S. João, e abriu as academias militares, de medicina e de belas artes, fio condutor da chegada de Debret ao Brasil. Na realidade, todas essas medidas e muitas outras, era uma maneira de adaptar a colônia às necessidades da corte, de criar-se uma imagem de desenvolvimento, de modernidade e assim, registrar o progresso de uma nação emergente, de forma que a possibilitasse ingressar nos moldes civilizatórios em vigor.

### **A Missão Artística Francesa de 1816 como uma Prática Civilizadora do Brasil.**

A contratação de uma expedição de artistas franceses para a implementação de uma academia de Belas Artes na nova sede do Império português fez parte de uma política cultural

do século XIX e que representou um seguimento de transformações rumo à modernidade e civilidade desejados pela corte. Talvez essa tenha sido uma das ações que repercutem ainda hoje, em nossa história.

Imbuído do imaginário civilizador de sua época, D. João VI viu com bons olhos a sugestão do Conde da Barca (Antônio de Araújo Azevedo, Ministro de Portugal), de se fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Brasil, criando assim a demanda da contratação de uma grupo de acadêmicos de Arte franceses, convencionada posteriormente, como Missão Artística Francesa.

De acordo com Afonso de Escagnolle Taunay, descendente de um dos membros da missão e autor do livro *A Missão Artística de 1816* (1983), o Conde da Barca veio ao Brasil junto com D. João VI e era considerado um dos homens mais cultos do seu tempo e gozava de grande prestígio. Ele já havia sido, de 1814 a 1817, ministro da Marinha e Domínios Ultramarinos e, interinamente, da Guerra e dos Estrangeiros, além de também, presidente do Real Erário.

Em 1814, o Conde da Barca reassumiu o ministério e dedicou-se a implementar ações para o desenvolvimento de uma política industrial e cultural para o Brasil. Coube a ele, dois anos depois, a tarefa de organizar da Missão, aproveitando-se do difícil e conturbado período de 1814 – 1815, na França, para intermediar a contratação dos artistas franceses para o ensino das artes e ofícios no Brasil.

Em 1815 a paz foi decretada na Europa e a colônia foi elevada à condição de igualdade com a metrópole dentro do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Sinalizando então, que D. João VI não retornaria tão cedo a Portugal, mesmo depois de estabelecida a paz e das constantes reclamações dos súditos portugueses de que o Brasil tinha se tornado o centro das atenções da coroa. Nesse sentido, de acordo com Cardoso (2003), “Ao decretar a fundação de uma escola de ciências, artes e ofícios em pleno ano de 1816, D. João VI sinalizava claramente a sua intenção em permanecer no Brasil e de continuar investindo no aparelhamento do Rio de Janeiro para as funções de capital Imperial” (p. 22).

Cardoso (2003) avalia que a opção por artistas e artífices franceses constituía uma forma indireta do Conde da Barca dizer à corte do Rio de Janeiro que não se renderia a influência exclusiva de Londres. No mais, essas intenções não deveriam transparecer e configurar-se numa afronta aberta aos britânicos. Por isso, o Conde da Barca teria agido com muita moderação e manteve certa distância das negociações, deixando-as a cargo de dois representantes da corte em Paris: o embaixador Marquês de Marialva e o encarregado dos negócios de Portugal, o cavalheiro Francisco José Maria de Brito. Este último assumira as

negociações depois que Marialva foi obrigado a deixar Paris.

Também considerado um homem de grande prestígio em Paris, o Marquês de Marialva fora apresentado ao literato Frances Joachim Lebreton (1760 – 1819), recém-demitido secretário da Classe ou Academia de Belas Artes do Instituto de França. Cardoso (2003) conta que “Jacobino exaltado, depois bonapartista ardente e finalmente, bourbonista por necessidade” (p. 22) Lebreton viu-se obrigado a demitir-se do cargo depois de elaboradas conspirações de seus desafetos e especialmente após insultar a Inglaterra publicamente por roubo e saque de obras de arte – uma antiga contenda francesa. Segundo Taunay (1983) o convite de Marialva para que Lebreton o auxiliasse na composição da Missão foi bem-vindo e livrou-o de cair em miséria.

Taunay (1983) lembra ainda que Lebreton conseguiu organizar uma missão completa com um quadro superior e artístico composto de um chefe (o próprio Lebreton), seis professores e três assistentes. Um segundo quadro complementar ou de artes mecânicas, composto por seis mestres de artes e ofícios, foi organizado posteriormente.

Dialogando com Taunay, Cardoso (2003) reitera que a corte portuguesa trouxe consigo as antigas querelas e disputas de poder entre seus ministros. De um lado D. Antônio de Araújo de Azevedo, o Conde da Barca, identificado com a chamada corrente francesa, de outro D. Rodrigo de Souza Coutinho, o Conde de Linhares, favorável à ascendência britânica. Na verdade, a criação da escola representava também uma manobra de afirmação da autonomia política em relação a Londres e Lisboa. Essa era, portanto, uma estratégia sutil do Conde da Barca de tentar fortalecer a posição do reino luso-brasileiro.

As negociações iniciaram-se em 1815, em meio a uma série de turbulências devido a invasão da França em 1814 e 1815.

Os terríveis abalos pelos quais passou a França, invadida em 1814 e 1815, ameaçada de desmembramento, a queda do 'Lobisomem da Córsega', a volta dos Bourbons, todo este conjunto de pasmosos acontecimentos, sucedidos em tão pequeno lapso de tempo, a numerosíssimos franceses desnorteava. Viram-se em situação insustentável muitos daqueles que haviam sido corifeus do regime oposto pela invasão estrangeira. Entre eles numerosos artistas e intelectuais, além dos políticos, dos regicidas, dos grandes dignatários e personalidades da República e do Império. (TAUNAY, 1983, p.14).

Certamente essas circunstâncias tumultuadas foram decisivas na França, para os artistas da Missão, pois dos que vieram para cá, a maioria, em maior ou em menor grau, eram partidários de Napoleão Bonaparte, e encontravam-se em situação bastante desfavorável com o novo regime. As perseguições políticas eram intensas e nesse momento, o Brasil de certa

forma, serviu-lhes de asilo político, constituindo o que Cardoso (2003) considera como exílio voluntário.

É importante considerar que além dos motivos políticos, cada um desses homens nutria suas próprias motivações que os conduziram a essa forma de exílio voluntário. Afinal de contas, tratava-se de trocar o maior centro artístico da Europa, por uma terra considerada, do ponto de vista europeu, primitiva, habitada por selvagens indígenas e africanos, no meio da floresta (TAUNAY, 1983).

Depois de acertadas a ajuda de custo para a viagem e os demais detalhes, Lebreton iniciou o recrutamento dos artistas e artífices, com aval da Corte para garantir-lhes a passagem, moradia, mobiliário, alimentação e promessa de fortuna e prestígio. Desta maneira, Lebreton convidou seus amigos artistas para aderirem à expedição à América do Sul, contratados pelo governo português (por no mínimo seis anos) e disseminou entre eles o entusiasmo de serem os pioneiros, os fundadores das belas artes nas terras virgens da América (TAUNAY, 1983).

A expedição partiu do Porto do Havre em 15 de janeiro de 1816 e chegou ao Rio de Janeiro em 26 de março de 1816. Lebreton trouxe consigo uma grande quantidade de quadros originais e cópias de telas dos grandes mestres com o objetivo de vendê-los ao governo português para iniciar a futura pinacoteca da Academia (TAUNAY, 1983, p. 68).

O decreto executivo de 12 de agosto de 1816, sancionado por D. João VI estabelecia as condições necessárias para a contratação dos artistas e artífices estrangeiros e dava existência jurídica à instituição. Muito embora as relações políticas entre Portugal e França não fossem as mais favoráveis, em consequência da recente invasão francesa, peça chave que motivou a fuga da família real para o Brasil; a arte francesa gozava de alto prestígio no cenário internacional. Nesse sentido, era um importante referencial. Logo, os padrões culturais franceses aliados aos interesses da corte, coadunavam as qualidades fundamentais para tentar diferenciar a metrópole do chamado “primitivismo” das Américas e, ainda, configurar uma certa independência política.

A colônia de artistas e artífices franceses desembarcou no Rio de Janeiro em 26 de março de 1816. Chefiada por Joaquim Lebreton (1760 – 1819), a Missão Artística Francesa teve a seguinte composição: Jean Baptiste Debret (1768 – 1848), pintor histórico; Nicolas Antoine Taunay (1755 – 1830), pintor; Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), arquiteto; Auguste Marie Taunay (1768 - 1824), escultor, Charles Simon Pradier (1786 – 1848), gravador; Sigmund Neukomm (1778 – 1858), compositor, organista e mestre de capela; Françoise Ovide, engenheiro mecânico. Posteriormente, chegaram ao Brasil e se

incorporaram à missão, os irmãos Marc Ferrez (1788 – 1850) e Zepherim Ferrez (1797 – 1851), escultores.<sup>58</sup> Entre eles vieram vários artífices auxiliares, para o ensino dos ofícios mecânicos, compondo-se de um mestre-serralheiro, um mestre-ferreiro e preito em construção naval, dois carpinteiros e fabricantes de carros e dois surradores de peles e curtidores. (VILLAÇA, 1989, p. 16) e (TAUNAY, 1983).

Segundo Taunay (1983) eles foram muito bem recebidos pelo conde da Barca e depois apresentados a D. João VI. Com o passar do tempo, a situação foi se complicando em virtude das inúmeras contestações por parte de artistas e políticos brasileiros. Na verdade, houve uma relação bastante conflituosa entre as correntes artísticas anglófilas e francófilas, sendo que todos tentavam influenciar D. João VI e em especial o Cônsul Maler, diplomata que representava a França na corte. Ele era decididamente contrário aos artistas franceses por acreditar que o Brasil protegia os correligionários de Napoleão, conferindo-lhes altos cargos. Portanto, o Cônsul Maler tratava uma batalha em especial contra Lebreton e procurava dissuadir D. João VI de sua nomeação para a academia.

Desse modo, de acordo com Rafael Cardoso (2003), parte dos artistas brasileiros sentiu-se ameaçada. Assim, instalou-se um clima hostil e de animosidades contra os franceses da Missão. Maler representou um dos maiores obstáculos para os artistas da missão francesa, principalmente após a morte do Conde da Barca, em 1817. Suas atitudes buscavam provocar a partida dos artistas franceses.

Diante das infindáveis adversidades apresentadas e que atrasavam a criação da Academia, Lebreton deprimido com o rumo das coisas, exerceu o que Cardoso (2003) considera um segundo exílio, isolou-se em um sítio na sossegada praia do Flamengo, aonde veio a falecer em 1819 – sem ver seu projeto frutificar.

Com a morte de Lebreton, o Cônsul Maler, em contínua oposição aos franceses, nomeou como sucessor o artista português Henrique José da Silva, para o cargo de primeiro diretor da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, criada por decreto em 1820, mas que nunca funcionou. Maler pretendia com essas atitudes forçar o retorno da colônia de franceses e com isso, aumentaram ainda mais as polêmicas e o acirramento das relações entre eles, intensificando as maledicências e as manipulações que emperraram por dez anos a inauguração da Academia de Belas Artes.

Desse modo, o ensino das artes e ofícios no Brasil foi iniciado de maneira improvisada em função dos entraves que atrasavam a fundação da Academia. Conforme Quirino

---

<sup>58</sup> Zepherim Ferrez era considerado um ótimo gravador. Cf. TAUNAY. *Ibidem*.

Campofiorito (1983), como os artífices não foram aproveitados no ensino oficial, dedicaram-se às atividades ligadas à indústria emergente, surgindo assim, as primeiras oficinas gráficas e a expansão da arte da litografia e as formas usuais da gravura de reprodução.

Os dez anos que se seguiram desde o desembarque dos artistas franceses em 1816, até a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, em 05 de novembro de 1826, foram marcados por vários aborrecimentos causados por intrigas, fofocas e entraves políticos e pessoais provocados pelos portugueses que se opunham aos franceses. Assim, Nicolas Antoine Taunay, decepcionado com o encaminhamento das coisas retornou à Paris em 1821 antes do prazo contratual de seis anos. Entretanto, não foi o único a regressar - antes dele, em 1820, Pradier e Neukomm já haviam retornado. Outros como Lebreton e Augusto Taunay morreram no Brasil, porém antes de verem a Academia inaugurada.

Debret chegou ao Rio de Janeiro, aos 48 anos de idade, onde viveu por 15 anos. Foi considerado um dos mais importantes artistas da Missão Artística Francesa, especialmente pela persistência, pela forte influência na formação acadêmica dos artistas brasileiros, pela contribuição no processo artístico de transição do estilo Barroco para o Neoclássico. Para além desses aspectos o pintor deixou um rico legado visual na documentação iconográfica brasileira do início do século XIX.

### **A Desmistificação da Missão Artística Francesa como Fundadora da Arte no Brasil**

A expedição denominada Missão Artística Francesa, chegou ao Rio de Janeiro em 1816 com a missão de “criar as artes” no Brasil e ainda, assumir o papel de representar os grandes feitos do Império.

O período que antecede a chegada da Missão Francesa no Brasil é caracterizado na arte oficial brasileira, pelos cânones da arte europeia, por uma tradição colonial de origem portuguesa. A arte brasileira assumiu, nesse período, uma expressão litúrgica, própria do estilo Barroco, de fundo religioso e aspectos profanos, rebuscados, marcados pelo uso das linhas curvas e abundância de ornatos. Vale lembrar que Portugal não tinha uma academia considerada de porte, como era a academia francesa.

De início, a arquitetura brasileira do século XIX foi o segmento que primeiro afrancesou-se e modernizou-se. Aos poucos os elementos modernos da arte francesa se impuseram, ou seja, a assimilação do estilo Neoclássico, o qual evocou o mítico de maneira laica, voltando-se para a Grécia e Roma antiga. Em consonância com o pensamento

Iluminista, esta arte estava centrada no homem e no progresso. A adoção de representações visuais de reis e imperadores em poses heróicas como as da era napoleônica, transpostas para a corte portuguesa, foram uma das influências de Debret, entre outras contribuições (CARDOSO, 2003).

É importante compreender que a Missão em si, no século XIX, não foi um acontecimento isolado de ruptura cultural, mas uma circunstância a mais, em consonância com toda uma série de mudanças intensificadas desde a chegada da família real portuguesa. De acordo com Rafael Cardoso (2003), “a maior interferência da Missão, seja no gosto e ensino acadêmico, ou seja, nas demais transformações culturais”, só começou a acontecer, com maior intensidade, a partir da inauguração da Academia (1826), da primeira organização de seus estatutos (1831) e da direção de Félix Emile Taunay em 1840. Este último instituiu as exposições gerais (1840), a abertura da pinacoteca (1843) e criação do prêmio viagem, ingressando assim, a Academia no circuito artístico da época centrado na Escola de Belas Artes de Paris e seu Salão.

A colônia de exilados ao receber o nome de missão parece ter assumido também o status heróico de criar a arte brasileira.

O modernismo vitorioso da década de 1950 soube reconhecer na chamada Missão Francesa o espelho distante de suas próprias tentativas de modernizar (civilizar?) o Brasil ao aproximar as elites daqui com as suas similares francesas. (No lugar de Debret, Lévi-Strauss, no lugar de Grandjean de Montigny, Le Corbusier; e assim por diante) (CARDOSO, 2003, p. 27).

O historiador (2003, p. 28) observa ainda que, essa vultuosidade histórica atribuída à Missão Francesa está muito mais relacionada ao significado cultural atribuído pelos historiadores. Segundo ele, os historiadores do século XX, especialmente nos anos cinquenta, estavam muito mais preocupados com o resgate da história nacional do século XIX, do que como um processo de ruptura com a arte até então produzida no Brasil, nos oitocentos.

Nesse contexto, Cardoso (2003) observa que a Missão faz parte de um conjunto simbólico que encerra o ano de 1816, como um momento fundador ou refundador da identidade cultural brasileira. Ela representou para o Brasil mais um seguimento de transformação cultural - importou da França os aspectos, formas de expressão artística e intelectual em voga representando constituindo-se assim, como um marco simbólico na história, na cultura, na identidade e na iconografia do Brasil - até então caracterizado na arte oficial, por uma tradição colonial de origem portuguesa (CAMPOFIORITO, 1983).

Logo, com as reflexões suscitadas por esta pesquisa busco também desmistificar a



Missão de 1816 como fundadora das artes no Brasil, por acreditar tratar-se de uma idéia reducionista, ao reafirmar apenas, o ponto de vista eurocêntrico no qual essa herança positivista oculta a produção artística das camadas populares brasileiras, historicamente renegadas ao primitivismo de um suposto “atraso cultural”. Nessa ótica, as produções artísticas, tais como as cestarias, a cerâmica, a música, o cordel, a xilogravura, a ourivesaria, enfim, a produção artística brasileira proveniente dessas camadas sociais, destoavam do projeto de modernidade e civilidade proposto desde a chegada da família real.

Considerando apenas o campo das artes, a produção artística indígena é ainda hoje reduzida ao folclore e ao artesanato. Seu valor, entretanto, recebeu certo prestígio, no momento em que se buscava fundar no elemento indígena, as raízes para a construção da idéia de nação brasileira, ou seja, na idealização do índio romântico, tal qual expressa o romance *Iracema* do escritor brasileiro José de Alencar (1829 – 1877).

Por outro lado, a contribuição africana, vinda por intermédio da escravidão, também costuma ser posta de lado, sendo mais ocultada. Entretanto, conforme afirma Mariano Carneiro da Cunha (1983, p. 989) “a infiltração do elemento escravo nas artes plásticas brasileiras, coincide com a própria eclosão das mesmas no Brasil”.

Em outras palavras, o negro contribuiu de modo definitivo na desvinculação das artes plásticas brasileiras de sua tutela metropolitana, quando essas assumem as características próprias que as definem nos séculos XVII e XVIII. Na feição peculiar que apresenta o Barroco brasileiro desse período, em sua tropicalidade, como diz Gilberto Freyre, já se encontra o elemento africano. Este será uma constante que acompanhará de modo claro ou velado a curva evolutiva das artes plásticas no Brasil, pois é um componente essencial de sua dinâmica interna (CUNHA. In. ZANINI, 1983, p. 989).

Segundo Cunha (1983) essa presença pode ser percebida desde os detalhes presentes em utensílios familiares, jóias, adereços de uso pessoal, objetos expostos em museus e feiras, nos instrumentos musicais e até mesmo nas capelas, igrejas. Porém o autor adverte que muitos desses elementos não estão explícitos, mas são ocultados pelo que ele chama de “etiqueta européia, cabocla ou indígena,” pelo fato de serem atribuídas ao europeu quando se trata da arte barroca, por exemplo, ou diluída no “primitivismo” indígena.

Cunha (1983) argumenta que é inegável perceber essa influência das culturas africanas quando se observa os anjos e santos barrocos com feições negras. Ele também chama a atenção para a fertilidade do campo religioso para o desenvolvimento de uma arte ritual riquíssima. Nesse sentido, as produções artísticas das camadas populares foram intencionalmente mantidas à margem, ou à sombra da matriz colonizadora, tida como erudita,

sábua, bela em oposição ao suposto atraso cultural das camadas populares.

Desta maneira, tem sido comum mitificar o processo artístico brasileiro, onde essa proposição torna-se coerente com os diversos elementos edificadores do mito fundador do Brasil, baseado na ideologia do progresso e desenvolvimento inspirados nos cânones europeus e para atender especialmente aos interesses das elites brasileiras.

Supervalorizar a Missão de 1816 tem sido uma tendência na história da arte brasileira. Contudo, essa postura trás implicações importantes, na medida em que bem antes da colonização do território brasileiro, os americanos autóctones não só povoavam essas terras, como também desenvolviam seus sistemas culturais, com diferenças peculiares a cada aldeia. Entretanto, a invasão européia, ao desconsiderar esses povos como civilizações, fez tábua rasa do passado e criou marcos estabelecendo-se os homens europeus como heróis. Tanto é que o termo *descobrimento do Brasil* já foi amplamente discutido e (re) significado, especialmente por ocasião das comemorações dos 500 anos do Brasil, de modo que atualmente, muitos historiadores optam pelo termo conquista ou invasão.

A proposição nesse caso, para se interpretar esse período histórico ou mesmo a sua produção artística, dar-se-á mediante a desconstrução do caráter missionário da própria Missão, ou seja, perceber a expedição de 1816 como colaboradora e não como a criadora das artes no Brasil. Trata-se contudo, de percebê-la dentro de um projeto de modernidade e civilidade desejada pelo Império no século XIX e que representa apenas os segmentos sociais ligados as elites européias da época.

Nessa perspectiva, o pensamento corrente anulava a existência de qualquer embrião artístico na colônia anterior a chegada da missão. E por isso, um dos objetivos dessa pesquisa é justamente desmistificar a Missão Artística Francesa como criadora das artes no Brasil, pois penso que essa perspectiva é reducionista e que não somente nega a influência indígena e africana, como se coloca numa ideia de aculturação e de regeneração das mentalidades nativas. No entanto, é importante ponderar embora nos houvesse uma tendência da arte oficial brasileira negar a produção artística anterior aos franceses, é importante ponderar que o próprio Debret em alguns momentos, demonstra respeito e interesse em conhecer essa produção, embora noutros, acreditasse que o Brasil ainda precisava se consolidar nesse campo – perspectiva civilizadora.

Nesse aspecto, de acordo com a pesquisa de Rodrigo Naves (1996), Debret teria sido convidado a repintar um painel colocado na Capela Real, pintado por um artista mulato chamado José Leandro de Carvalho – ainda vivo na época. Porém, um relato de Araújo Porto-Alegre, aluno de Debret, conta que o mestre se recusou a repintar a obra em uma

manifestação de respeito. Contudo, a própria atitude de convidar um artista francês para cobrir um painel pintado por um artista brasileiro e mulato, reforça a idéia de que a arte do Brasil antes da chegada dos franceses não era considerada como tal.

Para melhor refletir sobre essa questão a Missão Artística Francesa como mito fundador das Artes no Brasil, recorro à análise da História brasileira Marilena Chauí faz do próprio mito fundador do Brasil. Em seu livro *Brasil - Mito fundador e sociedade autoritária* (2000), a autora argumenta que o mito fundador do Brasil foi construído de várias formas. Para ela um mito deve ser entendido como uma narrativa que se constrói como “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (p. 9). Esse mito também pode tornar-se fundador quando

impõe um vínculo com o passado de origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. [...] Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2000, p. 9).

A autora (2000) exemplifica essas maneiras pelas quais o mito fundador brasileiro foi construído a partir da disseminação da ideologia positivista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro criado em 1838 – fundamentado baseado nos pressupostos da escola alemã - que trabalhou com o princípio da nacionalidade, ou seja, buscava-se a legitimação do poder do imperador “oferecendo um ao país independente um passado glorioso e um futuro promissor” (p. 50).

Chauí explica que influenciado por esses princípios nacionalistas, o naturalista alemão Von Martius venceu um concurso promovido pelo Instituto, no qual o tema era a tarefa do historiador brasileiro. A monografia vencedora publicada em 1845 definia como fazer História no país.

De acordo com a autora, a narrativa de Von Martius defendia que:

Cabia ao historiador brasileiro redigir uma história que incorporasse as três raças, dando predominância ao português, conquistador e senhor que assegurou o território e imprimiu suas marcas morais ao Brasil. Cabia-lhe também dar atenção às particularidades regionais, escrevendo suas histórias de maneira a fazê-las convergir rumo ao centro comum ou à unidade de uma história nacional... E era tarefa sua prover a história com os elementos que garantiriam um destino glorioso à nação. (CHAUÍ, 2005, p. 50).

Contudo, de acordo com Chauí, isso não impediu que outras versões dessas histórias

paralelas, pudessem ter sido construídas a partir do uso de diferentes fontes ou evidências, abrindo perspectivas a múltiplas interpretações.

A “**Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**” de Debret tornou-se a partir dos anos cinquenta do século XX, um símbolo da iconografia brasileira. Isso pode ser explicado quando com o fim da Segunda Guerra, o Estado começou a buscar estratégias de diluição das diferenças e conflitos sociais internos e conquistar a lealdade da população por meio de uma idéia de nação, como forma de promover uma unificação nacional, criando a idéia de Estado-nação. Essa ideologia construiu seus pilares na fundamentada nos princípios de uma identidade nacional, por meio do patriotismo, numa espécie de religiosidade cívica, o país com o apoio da família e das demais instituições. Iniciava-se um processo evolutivo amparado pelo Estado, visando o progresso nacional e a consolidação da idéia do Brasil pacífico frente às demais nações.

Para a construção dessa identidade nacional num território tão amplo e polissêmico, era necessário apoiar-se em uma língua pátria, unificadora dos cidadãos do país. Construía-se uma brasilidade, um sentimento de pertencimento ao corpo da forte nação que emergia. Composta pela mistura das três raças, a existência dessa nação remetia a tempos imemoriais.

Durante o processo histórico da invenção da nacionalidade, os esportes, a Copa do Mundo, as marchinhas de carnaval, a valorização do café como produto nacional e a imagem do povo brasileiro mestiço, assumiram um caráter unificador da nação, símbolos da nacionalidade. O objetivo do Estado era desmobilizar as massas trabalhadoras, portanto, esse imaginário nacional precisava alimentar-se do sentimento de brasilidade.

Daí a importância das elites culturais na busca de elementos ligados à tradição nacional do nosso povo. A corrida por imagens que representassem o Brasil começou, e vários intelectuais e colecionadores começaram a formar o acervo imagético do país. E é nesse período que o Colecionador Castro Maya, localizou parentes de Debret e comprou na França os desenhos, aquarelas e litogravuras originais do artista, formando um dos maiores conjuntos iconográficos brasileiros da transição do período colonial ao Império. Os originais estão expostos no Museu Castro Maya, Rio de Janeiro, entretanto, como já explicitado no capítulo 1 desse estudo, as imagens de Debret têm sido amplamente difundidas.<sup>59</sup>

No entanto, para uma melhor compreensão do contexto histórico e cultural no qual as imagens analisadas nesta pesquisa foram produzidas, torna-se importante conhecer um pouco mais sobre a formação intelectual e artística do artista que assume o cargo de pintor histórico

---

<sup>59</sup> Ver CARDOSO, Rafael; BANDEIRA, Júlio; SIQUEIRA, Vera Beatriz. **Castro Maya – Colecionador de Debret**. (2003).

da missão, Jean Baptiste Debret. E desse modo, procurar compreender as principais influências européias em seu pensamento.

### Jean Baptiste Debret (1768 – 1848)

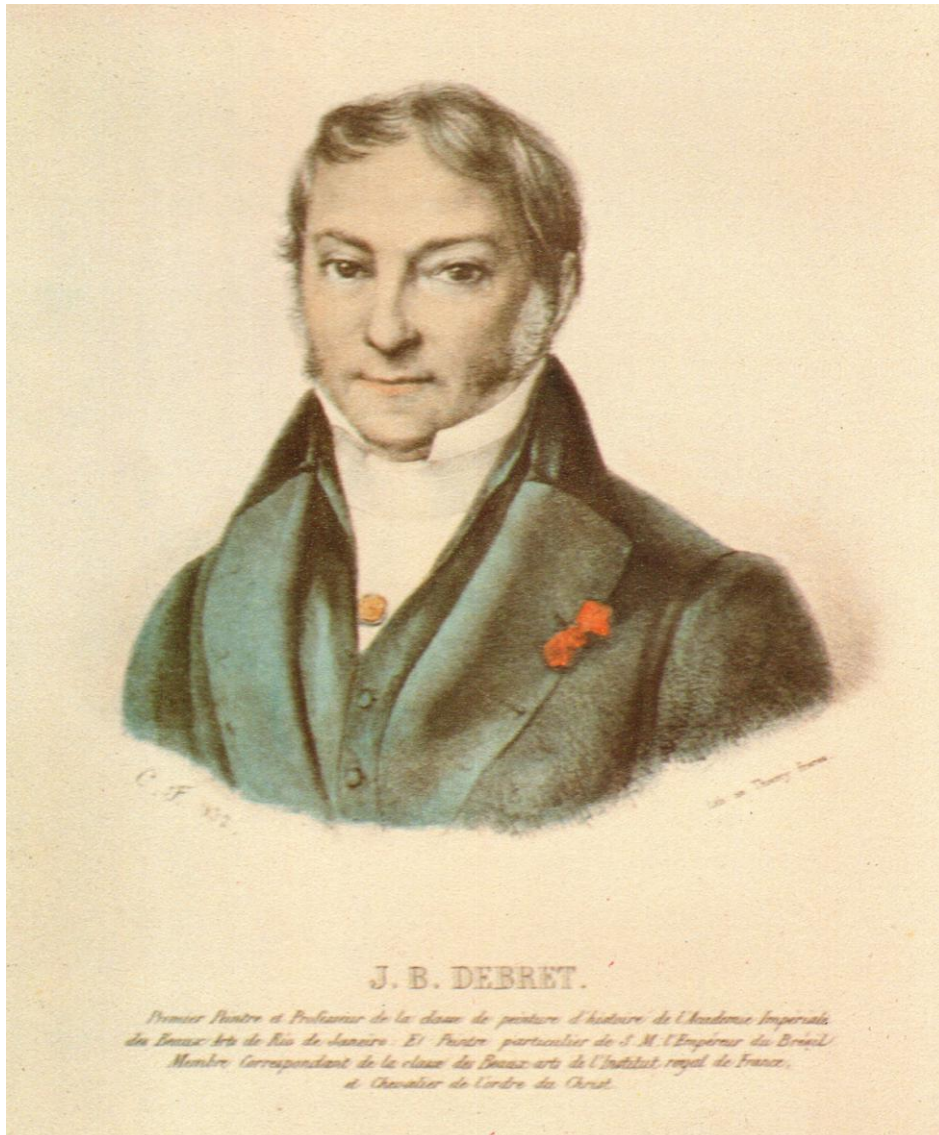


Figura 10. Retrato de Debret. Artista desconhecido que assina C.F., 1832. Prancha sem numeração adicionada aos três volumes da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*.

**Um artista europeu** – A figura 10 nos apresenta um retrato do artista francês Jean Baptiste Debret, desenhado em 1832 por um artista identificado apenas pelas siglas C.F.<sup>60</sup>. Debret nasceu em Paris em 18 de abril de 1768, filho de um casal de classe média francesa. Seu pai, Jacques Debret, era escrivão do Parlamento. Sabe-se que era um apreciador das artes e da história natural e foi o responsável por encaminhar o filho para a carreira artística. A mãe de

<sup>60</sup> Ver BANDEIRA, Júlio e LAGO, Pedro Corrêa do. Debret e o Brasil. Obra Completa. 1816-1832. – 3º ed. – Rio de Janeiro: Capivara, 2009.

Debret, Elisabeth Jourdain, era membro de uma família bem sucedida de comerciantes de roupa de cama e mesa (chamadas na época de roupas brancas).

Debret casou-se com a francesa Marie-Sophie Desmaisons (1775- 1848) com quem teve seu único filho, Honoré, nascido em 1795. O casamento com Marie-Sophie<sup>61</sup> conferiu laços de parentesco entre Debret e seu mestre, o pintor francês Jacques-Louis David<sup>62</sup> (1748–1825) – a esposa de Debret era filha de Jacques-François Desmaisons, arquiteto do rei Luís XVI e prima irmã de David.

As ligações de Debret com o seu mentor, David, foram determinantes em sua vida artística, política e pessoal. Vinte anos mais velho do que Debret, David fez escola em Paris. De acordo com Ernst Hans Gombrich em seu livro *A História da Arte* (2008) , David foi o principal artista do Neoclássico, estilo caracterizado pelo interesse pela História e pela pintura de temas heróicos, inspirados na estética e nos épicos da Antiguidade Clássica, de natureza mítica. A forte influência exercida pela Revolução Francesa (1789) motivava os artistas revolucionários a se imaginarem gregos e romanos renascidos. Eles “achavam estar vivendo tempos heróicos, e consideravam os acontecimentos de seus próprios dias tão dignos da atenção do pintor quanto os episódios da história grega e romana.” (p. 485) Gombrich destaca que David foi “o ‘artista oficial’ do Governo Revolucionário” e sua pintura tinha como principais temas a evocação das cenas heróicas da Revolução, as quais o artista conferia grandeza e dignidade.

Segundo o historiador de arte, curador e pesquisador de Debret, Júlio Bandeira, no livro *Debret e o Brasil – obra completa* (BANDEIRA; LAGO, 2009) - co-autoria com o bibliófilo, colecionador e curador Pedro Corrêa do Lago -, Debret, recebeu uma educação de caráter humanista e enciclopedista, no Lycée Louis-le-Grand, considerado o colégio mais moderno de seu tempo. Aos quinze anos tornou-se aprendiz de David num ateliê instalado no Louvre e foi um dos alunos escolhidos pelo mestre para acompanhá-lo numa viagem a Roma, entre os anos de 1784 - 1785. Nessa viagem, já com o auxílio de Debret, David terminou o quadro **O Juramento dos Horácios** - encomenda do Diretor dos Edifícios do Rei (Luís XVI).

Portanto, essa viagem a Roma foi um marco na carreira de Debret que complementou seus estudos de arte, sob a influência do estilo neoclássico. Lá ele aprendeu “que a pintura

---

<sup>61</sup> De acordo com o pesquisador Júlio Bandeira (BANDEIRA; LAGO, 2009), quase não há informações sobre ela.

<sup>62</sup> Considerado o maior representante do estilo Neoclássico e o maior pintor da era napoleônica.

histórica, seguindo os cânones de Nicolas Poussin<sup>63</sup> (1594 – 1665), se sobrepõe ao desenho no processo criativo e da necessidade do estudo do corpo humano na busca do belo – preceitos que aplicaria mais tarde na academia do Rio de Janeiro.” (BANDEIRA; LAGO, 2009, p. 21).

É importante lembrar de acordo com Gombrich (2008) que, especialmente durante os séculos XVI e XVII, Roma era o centro do mundo civilizado e o Barroco se esboçava na Itália a partir dos grandes mestres tais como Annibale Caracci (1560 -1609) e Miguel Ângelo da Caravaggio (1573 – 1610). Nesse período,

Artistas de todas as partes da Europa afluíam à cidade, participavam nas discussões sobre pintura, tomavam partido nas polêmicas entre as ‘panelinhas’, estudavam os antigos mestres e voltavam a seus países de origem com histórias sobre os ‘movimentos’ mais recentes – de um modo muito parecido ao que os artistas deste século costumavam fazer em relação a Paris. (GOMBRICH, 2008, p. 393).

Entre esses artistas muitos deles eram franceses, tais como o pintor Poussin, que se viu impelido a adotar Roma como a sua cidade e Claude Lorrain (1600 – 1682) pintor francês italianizado.

Segundo Rodrigo Naves na obra *A Forma Difícil* (1996), para Poussin e Lorrain, os dias de glória do classicismo antigo, a natureza bela e as formas ideais da civilização greco-romana eram traçadas de uma forma distante, longínqua, tais como memórias nostálgicas da antiga grandeza. Todavia, embora esses artistas figurassem como as principais inspirações francesas para os neoclássicos, David e os seus seguidores ressignificaram os temas da Antiguidade Clássica. Com eles a pintura passou a expressar, com maior intensidade, vitalidade e grandeza, os atos exemplares e virtuosos de tempos passados, mas com a sensação de se atualizarem no presente por meio de “ações que os reponham historicamente.” Pois, “Idealizado artisticamente, o episódio histórico, ganha dimensão ética - algo que deve ocorrer novamente.” (p. 52).

Em 1791, Debret foi agraciado com um segundo prêmio de pintura de Roma com a tela **Régulus voltando para Cartago**. Na tela Debret revela as virtudes da justiça, da ética e do heroísmo de um dos principais comandantes da Guerra Púnica, Marcus Antônio Régulus, cônsul romano em 267 e 256 a.C., que dá a vida pela pátria. Com esse quadro o artista conduziu a “retórica barroca à forma cristalina neoclássica.” (p. 50).

---

<sup>63</sup> Conforme Gombrich (2008), Poussin foi o maior dos mestres “acadêmicos” de seu tempo.

Dialogando com Naves, Júlio Bandeira salienta que, a carreira de Debret foi interrompida com o advento da execução de Luís XVI (Paris, 21/01/1793). Entretanto, com o intuito de escapar do alistamento em defesa da Revolução, Debret, aos vinte e cinco anos, foi indicado por David para matricular-se na recém-criada *École Nationale des Ponts et Chaussées* (Escola Nacional de Pontes e Calçadas), onde permaneceu por dois anos. Em 1794, Debret afirma seu compromisso com a República e consegue a transferência para Escola Politécnica, criada para suprir a demanda por novos quadros técnicos e científicos, na qual se tornaria além de um dos fundadores da escola, professor de desenho, retomando aos poucos suas atividades artísticas (BANDEIRA, 2009).

Nessa mesma época, informa Naves, Jacques-Louis David, o mestre de Debret, passava por dificuldades políticas sendo preso em 1794, valendo-se do expresso apoio de seus antigos alunos, que mediante um abaixo-assinado pediam sua libertação. Embora livre, artisticamente, David caiu no ostracismo por um período de três anos, até ser apresentado a Napoleão, em 1797, pelo então ministro das Relações Exteriores pelo Diretório e da Restauração, o príncipe Talleyrand (1754 –1838).

Inicia-se, portanto, uma nova fase de ascensão para o pintor e para o neoclassicismo, David tornar-se-ia o primeiro pintor de Napoleão. Dessa maneira,

Ao menos do ponto de vista de sua estética, os neoclássicos julgam-se os detentores da real significação do processo político. Para eles, a revolução apenas realiza os seus desígnios. Quando Napoleão encerra o ciclo revolucionário e David adere ao bonapartismo, a acusação de oportunismo demonstra uma boa dose de incompreensão em relação tanto do caráter do neoclássico quanto à política de Napoleão (NAVES, 1996, p. 54).

Nesse sentido, Naves (1996) pondera que de alguma forma, Napoleão representava muito mais que um retorno aos tempos monárquicos, ao passo que a Revolução Francesa “um pouco menos que um movimento igualitário de cunho internacionalista, livre dos apelos do patriotismo.” (p. 54). Ao manter boa parte das conquistas da revolução, como as tendências nacionalistas, o imperador parece encarnar progressivamente, a noção de heroísmo que os neoclássicos nutriam. Entretanto, Napoleão espera dos artistas mais do que elogios a um passado exemplar. Nesse sentido, solicita a David, a identificação dos seus próprios feitos heróicos na história contemporânea. Os reflexos dessa exigência de realismo, a partir desses novos temas, consistem de alguma forma em uma perda da liberdade que rebaixará o grau de idealidade das pinturas tanto em David quanto em Debret. “E assim, David o retrata: à porta da eternidade. Napoleão jamais chegou perto disso” (p. 54). Talvez seja possível estabelecer



um paralelo entre as atividades impostas pelo imperador francês e àquelas aceitas por Debret ao compor a Missão Artística no Brasil, anos mais tarde, na qual a sua função como pintor histórico seria idêntica. Ou seja, rerepresentar a dignidade de D. João VI e as grandes ações promovidas pelo imperador no processo de modernização e “civilização” do Brasil.<sup>64</sup>

Bandeira (2009), por sua vez, evidencia que tal período representou uma fase de grande atividade para Debret. Em 1798 enviou ao Salão de Paris um quadro que lhe rendeu novamente um segundo prêmio: **Le general Messénien Aristoméne délivré par une jeune fille**. De volta às belas artes, o artista realizou vários trabalhos como a pintura de grandes telas, a decoração de interiores de prédios públicos e residências luxuosas, por encomenda de seus amigos arquitetos e cenógrafos Charles Percier (1764 – 1838) e Pierre-François Leonard Fontaine. Nessa época, ele pintou para um hotel em Paris, as telas reconhecidas como *As Quatro Estações*, nas quais Debret é equiparado à grandeza de David, prenunciando o romantismo nessas obras.

Contudo, Afonso Arinos de Melo Franco (1974), situa que a fase napoleônica de Debret tem início em 1806, quando pintou a tela **Napoleão rende homenagem à bravura infeliz** que representava o heroísmo do Imperador a partir de uma cena idealizada na campanha da Itália. Dentre as muitas, a tela é uma da fase chamada de glorificação napoleônica. Afonso de Escagnolle Taunay, autor do livro *A Missão Artística de 1816* (1983, p. 218) narra que o Imperador gostou muito dessa tela, sentindo-se lisonjeado e chegou a expressar o seu agrado ao pintor. A partir de então, Debret ocupou-se de muitas encomendas do Governo.

De acordo com Naves (1996), se comparado ao **Régulo**, esse quadro parece perder a ordenação que o articula em sua totalidade, de modo que, diante dessa dificuldade, o pintor viu-se forçado a preencher a cena com muitas figuras isoladas e sem força de coesão. O autor analisa que a formalidade exigida nessa nova fase napoleônica, ocasionou a gradativa perda da estrutura e força figurativa dos quadros de Debret e da intensidade dramática do tema, mesmo que ainda mantivesse muitas das características de sua fase anterior.

Por fim, o desejo de transformar um episódio contemporâneo em exemplo acaba muito comprometido por essa fragilidade formal... O que se queria modelo reverte

<sup>64</sup> Em sua análise presente na obra Castro Maya, Colecionador de Debret (2003), Rafael Cardoso avalia que “para Debret, em particular deve ter sido árdua a transição pictórica das glórias napoleônicas para os faustos da corte brasileira.” (p. 25). Pois, o perfil de D. João VI era mais voltado a um negociador e não a um conquistador e, desse modo, o monarca não era muito acostumado a poses heróicas. O autor considera ainda, que o cotidiano brasileiro oferecia poucas inspirações oficiosas ao pintor, exceto nos momentos de comemorações. No entanto, considero que essas mudanças, também contribuíram para um contato mais próximo do artista com outro universo no cotidiano brasileiro, fora das funções oficiais, contribuindo assim, para a gestação de outros interesses pictóricos.

então novamente ao episódico. Essa dificuldade em lidar artisticamente com questões contemporâneas surge ainda com maior clareza nos demais quadros napoleônicos de Debret..., um problema que apenas sua obra brasileira saberá equacionar melhor (NAVES, p. 56).

De qualquer maneira, mesmo convivendo com tais dificuldades, Debret pintou muitos quadros para o imperador e participou de inúmeras exposições no Salão<sup>65</sup> de Paris, onde expôs até 1814.

**Um artista em transição** - Como já foi dito, a queda de Napoleão em 1815 teve sérias consequências para Debret, David e para vários outros artistas partidários do imperador. Desempregados e perseguidos politicamente, muitos foram obrigados a optar pelo exílio.

Por esta ocasião, Debret foi convidado, juntamente com o arquiteto Montigny, a fazer parte de uma missão que se organizava na Rússia a pedido do Czar Alexandre I<sup>66</sup> e organizada pelo arquiteto francês Fontaine<sup>67</sup>. Cabe lembrar que a história conta tradicionalmente que nessa circunstância, Debret e Montigny foram persuadidos por Lebreton e, “optaram”<sup>68</sup> por compor a missão que já estava sendo preparada para o Brasil (TAUNAY, 1983, p. 68 ; VILLAÇA 1989, p. 17). Entretanto, em recente estudo, a partir da leitura do diário de Fontaine, Júlio Bandeira (2009) revela que “Debret e Montigny só se juntaram a Lebreton como último recurso, e não, como foi dito até agora, por opção” (p. 27).

Entre os fatores que motivaram a vinda de Debret ao Brasil, além é claro, da derrota de Napoleão e a conseqüente perda de prestígio daquele que fora o pintor oficial do império francês. Mas a morte de seu filho único com apenas dezenove anos. Na época, muito abatido, Debret foi aconselhado por seus amigos a viajar para a Itália com propósito de recompor-se e espairar mediante a novos estudos (TAUNAY, 1983, p. 218).

Porém, como suas articulações com a Rússia não foram bem sucedidas aproveitou a

---

<sup>65</sup> A expressão “salão” era um hábito francês para designar as freqüentes exposições de pintura e foi incorporada ao vocabulário brasileiro após 1829 com a primeira exposição de pintura (salão), realizada pelos artistas da Missão. Conforme nota de Bandeira (2009), “as academias reais, a começar pela pintura, passaram a partir de 1692 a ter suas sedes no antigo palácio real, que abrigava também ateliês e alojamentos de artistas. A partir de 1725, as exposições começam a ocorrer no Salon Carré do palácio, origem do termo salão para as exposições oficiais.” (p. 700).

<sup>66</sup> Em nota o historiador Júlio Bandeira esclarece que “o Czar Alexandre I, como mais tarde o imperador D. Pedro I, era paradoxalmente um admirador de Napoleão, mandando proteger muitos dos monumentos de Bonaparte durante a ocupação de Paris.” (BANDEIRA; LAGO, 2009, p. 700).

<sup>67</sup> Pierre Leonard Fontaine, um dos arquitetos favoritos de Napoleão, fora encarregado pelo próprio Czar Alexandre I de encaminhar a São Petersburgo um arquiteto e um pintor franceses para a missão que se formava na Rússia. Fontaine, nesse momento, era arquiteto do rei (Luís XVIII – sucessor de Napoleão) (Idem, p. 26).

<sup>68</sup> Bandeira (2009) esclarece que após convidar os amigos Debret e Montigny, para compor a missão russa, Fontaine tentou falar diretamente com o Czar – a sós -, mas não obteve sucesso na ocasião e por encargo de outros oficiais a contratação dos franceses foi recusada. (Ibdem, p. 26 -27).

oportunidade do convite brasileiro que lhe acenava com uma oportunidade de exílio e emprego de prestígio.

E é como um dos membros da expedição francesa que Debret chega ao Brasil em março de 1816. Contratado para exercer um cargo de grande prestígio - ocupar a cadeira de pintor histórico -, seria dele a principal função de representar a evolução dessa nação emergente. Caberia a ele, mediante a pintura, construir a imagem de uma nação em desenvolvimento em franca escalada rumo à modernidade, ao progresso, à civilização.

Lendo os escritos de Afonso Arinos de Melo Franco contidos na obra Jean Baptiste Debret – Estudos Inéditos (1974) é possível perceber o quanto, nesse período conturbado da vida de Debret, o imaginário europeu continuava povoado por visões paradisíacas, evocação de certa forma sedutora para quem buscasse o exílio. Na verdade, não se pode limitar uma escolha a um único fator, mas às circunstâncias. Mas, de acordo com Franco (1974), não se pode ignorar que os seguintes fatores motivaram a escolha do pintor francês pela Missão Francesa no Brasil:

Mas, então, já se abriam as perspectivas da Missão Francesa ao Brasil, e tanto o arquiteto quanto o pintor devem ter optado pelo país americano, que lhes apareceria mais interessante do que a Rússia, inimiga de Napoleão, ídolo de ambos, país de clima duramente frio e governo tradicionalmente despótico. O Brasil oferecia uma visão paradisíaca, através dos relatos dos viajantes antigos e recentes; antecipava-se como país exótico, de clima quente e costumes suaves, sem falar na importante circunstância de que a Missão não era mais, afinal, do que um grupo escolhido de correligionários bonapartistas. (FRANCO, 1974, p. 44).

**Um artista brasileiro** - Debret chegou ao Brasil em 1816, trazendo a forte influência dos salões de Paris talvez tenha sido mais evidente nos primeiros anos do artista no Brasil. Seu trabalho abrangeu a cobertura dos fatos políticos mais importantes da corte e representou solenemente muitos acontecimentos diretamente ligados à família real, como por exemplo, a cerimônia de aclamação de D.João VI, a chegada da imperatriz Carlota Joaquina, entre outros. De fato, Debret trazia a marca de ter sido o pintor oficial do Império de Napoleão. Tanto que Afonso Arinos (1974, p. 41), acredita ter sido o quadro da sagração de D. Pedro I, inspirada na tela napoleônica considerada seu mais perfeito e imponente exemplar, o quadro **Primeira distribuição das cruzes da Legião de Honra, na Igreja dos Inválidos**. Isso por conta da suntuosidade, grandiosa evocação e dignidade de seus protagonistas presentes em ambos os quadros solenes.

Por volta de 1824, o jogo político que emperrava a criação da Academia ainda persistia. Então, Debret alugou um cômodo e iniciou aulas particulares para alunos

interessados em seus ensinamentos. De modo que, na ocasião da inauguração da Academia Imperial de Belas Artes em 05 de novembro de 1826, contava com material suficiente para montar a primeira exposição brasileira com as obras produzidas por seus alunos.

Conforme narra Afonso Arinos, no ano seguinte, Debret conheceu parte do sul/sudeste brasileiro durante uma excursão. Nessa viagem produziu uma série de aquarelas que só se tornaram conhecidas no século XX, após terem sido adquiridas pelo industrial e colecionador brasileiro Raymundo Ottoni de Castro Maya.<sup>69</sup>

Rafael Cardoso (2003) conta que em 1831, D. Pedro I deixou o Brasil para garantir a sucessão do trono em Portugal. O cenário francês dava mostras de maior tranquilidade política e Debret resolveu retornar à França, justamente nesse período mais ameno onde a Academia começava a consolidar-se e a sua luta e dos demais missionários, parecia vingar.

Pediu licença de três anos da Academia e partiu acompanhado por Manuel Araújo Porto Alegre, um jovem aluno. Prorrogou a licença por mais três anos e finalmente decidiu exonerar-se do cargo. Para tanto, enviou sua carta de exoneração em 1837, indicando seu discípulo para substituí-lo na vaga de professor de pintura histórica. De fato, Porto Alegre tornou-se diretor da Academia de 1854 a 1857.

Ao retornar, possivelmente enriquecido com a experiência do exílio, Debret dedicou-se por oito anos à produção e edição dos três volumes da sua *“Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”*, publicada no período de 1834 a 1839.

Debret, era membro correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil – IHGB - e enviou sua obra ao instituto, mas segundo o bibliófilo Rubens Borba de Moraes (1993), “Os veneráveis historiadores acharam chocante que se pintassem costumes de escravos e cenas da vida popular com tanto realismo.” (p. 15).

Na análise de Rodrigo Naves (1996, p. 90) as cenas de Debret são permeadas por ambiguidades que remetem a uma aparente animação dos negros relativizada pela “impossibilidade de assimilação” marcada pela rigidez da estrutura social que os escraviza.

---

<sup>69</sup> Castro Maya dedicou-se a colecionar as obras de Debret em 1939. Vera Beatriz Siqueira (2003) atenta para o período da Segunda Guerra, onde houve uma corrida dos colecionadores brasileiros pelas edições da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicadas em 1834. Pagava-se caro por essas edições, sendo que um Debret era bem mais caro do que as demais edições brasileiras, muito valorizadas na época. Certo é que esse interesse levou Castro Maya a comprar não somente a publicação, mas os originais pertencentes à sobrinha neta do artista.

Possuidor da maior coleção do artista publicou em 1954, em Paris, o IV volume da obra, contendo as aquarelas não publicadas em 1834, selecionadas pelo próprio Debret. Recentemente sua coleção foi publicada no livro “Castro Maya Colecionador de Debret”. Ver SIQUEIRA, Beatriz Siqueira. In. CARDOSO, Rafael; BANDEIRA, Júlio e SIQUEIRA, Vera Beatriz. **Castro Maya – Colecionador de Debret**. Produção: Museu Castro Maya e co-produção: Universidade do Rio de Janeiro. São Paulo: Cativeiro. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya. 2003.

No entanto, o autor pondera que nem sempre essa ambiguidade prevalece. Nas cenas dos castigos ela chega mesmo, a desaparecer.

Em alguns casos – que não são certamente os de maior significação artística – esse descompasso presente nos corpos se revela de modo mais rude, como nas cenas de violência e punição que provocam a revolta dos pareceristas da revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro [o autor cita as imagens: “Aplicação do castigo do açoite” e “Feitores castigando negros”]. Afinal, ‘a atitude do paciente é tal que causa horror. Pode ser que M. Debret presenciasse semelhante castigo, porque em todas as partes há senhores bárbaros; mas isso não é senão um abuso. É confessado por escritores de nota, que entre todos os senhores de escravos, os portugueses eram os mais humanos’. Nessas gravuras, o corpo escravo se transforma literalmente numa massa de carne que o Acoite acentua como tal. Nessas circunstâncias, cessam todas as ambiguidades e o escravo aparece como propriedade absoluta de um outro homem, que detém a decisão sobre seu destino. Uma realidade, não resta dúvida. Mas a revolta dos membros do instituto demonstra mais que uma preocupação com as aparências. Os maus tratos eram não só um mau negócio – pois danificavam e desvalorizavam (pelo reconhecimento da insubordinação) uma propriedade – como também uma prática contraproducente. [...]. (NAVES, 1996, p. 104-105).

Percebemos na narrativa de Naves que aquela os conflitos pertinentes àquela sociedade escravocrata muitas vezes chegava ao confronto. A insubordinação dos negros escravizados gerava uma reação virulenta por parte dos senhores com o ímpeto de reafirmar sua condição de proprietários e sua superioridade, mesmo cientes de que os castigos danificavam e desvalorizavam o seu “produto”. Tal constatação é importante porque ajuda também a desconstruir discursos afirmativos sobre certa passividade escrava – aceitação daquela condição. Outra questão básica na análise de Naves é compreender qual a imagem do Império que Instituto Histórico e Geográfico do Brasil queria construir e nesse aspecto, esses fragmentos da obra de Debret se contrapunham radicalmente à idéia de humanidade portuguesa. Ou talvez, de civilidade. Essa contraposição entre o Brasil apresentado pelo pintor de história e o Brasil que se queria apresentar pelos historiadores do instituto trouxe implicações, sanções a obra de Debret.

Dialogando com Morais e Naves, o sociólogo e filósofo francês Jacques Leenhardt, no livro *A Construção Francesa do Brasil* (2008) esclarece que em 18 de junho de 1840, o IHGB reuniu uma “Comissão” para avaliar a obra de Debret que louvou o artista pelo trabalho dedicado aos indígenas, corrigiu algumas imprecisões históricas e decretou o primeiro volume digno de “figurar no instituto”, uma honra. Entretanto, em nova sessão, no dia 31 de outubro de 1840, a “Comissão” recomenda que o segundo volume “não seja integrado ao fundo da biblioteca.” (p. 56).

Talvez por isso, a tradução da obra só tenha sido publicada no Brasil um século depois, em 1940. A edição brasileira foi traduzida pelo professor, escritor, sociólogo e crítico

de arte Sérgio Milliet (São Paulo, SP, 1898 – ídem 1966) que também escreveu notas explicativas sobre a obra. As gravuras de Debret tornaram-se um referencial na ilustração dos livros de vários historiadores entre outros autores. Ainda hoje, quase dois séculos após a Missão Artística, o artista continua a ser pesquisado e sua obra analisada. No entanto, atualmente as críticas à sua obra estão mais relacionadas ao modo como o artista estava imerso no ideário civilizacional da época e/ou em concepções racistas.

Certamente que o artista sendo um sujeito histórico trazia consigo o imaginário da sociedade européia de sua época. O próprio Naves (1996) reconhece que “realmente Debret não estava livre de preconceitos raciais”. Isso pode ser constatado em vários trechos da narrativa visual e escrita do artista que em alguns momentos aponta o negro como submisso ou mesmo como um ser inferior. Debret vê no mulato, um meio termo e na mestiçagem um caminho para a civilização no Brasil. E através de sua descrição do caráter do mulato apreende-se parte de sua visão sobre a diferença entre negros e brancos:

Mulato dito homem de cor, mestiço de negra com branco.

É o mulato, no rio de Janeiro, o homem cuja constituição pode ser considerada mais robusta: esse indígena, semi-africano, dono de um temperamento em harmonia com o clima, resiste ao grande calor.

Ele tem mais energia do que o negro, e a parcela de inteligência que lhe vem da raça branca serve-lhe para orientar mais racionalmente as vantagens físicas e morais que o colocam acima do negro.

É naturalmente libidinoso, e também irascível e rancoroso, oprimido, por causa da cor, pela raça branca, que o despreza, e pela pele negra, que detesta a superioridade de que ele se prevalece. (DEBRET, 1989, p. 33-34, v.2).

A concepção do negro como um ser destituído de habilidades intelectuais e caracterizado pela resistência física e libidinagem, expressa na narrativa do artista, como refletimos anteriormente, se constitui em um imaginário eurocêntrico que tem perdurado até hoje. Mas por outro lado, observando o caráter ambíguo da obra do artista, Debret também é capaz de enxergar a opressão sofrida pelo negro. O pintor parece um homem estarecido tanto com o comportamento do negro quanto com o (des)tratamento (selvageria?) do senhor e assim, narra que o negro:

Sempre mediocrementemente alimentado e maltratado, contrai às vezes os vícios dos nossos domésticos, expondo-se a castigos públicos, revoltantes para um europeu, e que são muitas vezes, seguidos da venda do culpado aos habitantes do interior, onde vai morrer a serviço do mineiro. (DEBRET, 1989, p. 14, v.2).

Penso portanto, que as imagens dedicadas a expor a violência a qual eram submetidos

os negros escravizados pode ser interpretada como um meio encontrado por Debret para denunciar um comportamento arcaico e bárbaro exercido contra os escravizados. A prática cotidiana dos castigos pode ser pensada sob vários aspectos entre os quais quando havia alguma atitude interpretada como afronta e, muitas vezes podia haver afronta aberta mesmo – insubordinação, revolta -, noutras pode ser que o castigo se impusesse por puro sadismo, principalmente, dos senhores portugueses.

De qualquer modo, considero importante perceber nas cenas de violência apresentadas por Debret elementos ocultos, exteriores à imagem. Nas representações da escravidão do artista não veremos cenas de revoltas, levantes, movimentos emancipacionistas, mas podemos pensar que os castigos expostos pelo pintor deixam margens ao entendimento que a ordem senhorial era desafiada pelos escravizados – tais imagens podem, portanto, assumir a conotação de grandes tensões e conflitos.

As reflexões acima se delinearam no decorrer da pesquisa, observando-se além da obra do artista, também os seus dados biográficos. Pois a trajetória de Debret, anterior a sua vinda para o Brasil está identificada com os ideais libertários e humanitários preconizados pela Revolução Francesa e estabelecidos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França, 1789). Vale lembrar também que o comércio internacional de escravos foi abolido oficialmente em 1815, ano anterior à chegada de Debret ao Brasil. E penso que tais questões aliadas ao processo abolicionista europeu deixam brechas para supor que ele não via a escravidão como um sistema aceitável e muito menos adequado à uma nação civilizada.

Encontrei nos estudos do pesquisador francês Jacques Leenhardt (2008) os fundamentos para melhor compreender como esse período histórico influenciou no pensamento de Debret em relação à escravidão no Brasil. Segundo o autor:

A escravidão havia sido abolida, de maneira temporária, é bem verdade, durante a Revolução Francesa. A Inglaterra tinha se encarregado de interditar a prática que ia contra a nova concepção do mercado livre da mão de obra. A situação do Brasil tornava-se então mais e mais delicada. Ora, Debret, com uma fria distância, nota comportamentos brutais, e os mostra em imagens. Não cabe, propriamente, falar de uma defesa abolicionista clara de sua parte, mesmo se Debret não perde uma oportunidade de falar em “infelizes escravos”. Mostrando e analisando a terrível condição escrava, ele sublinha que um processo abolicionista foi encaminhado pelos *quakers* em 1727, e que “Dom Pedro I, imperador constitucional do Brasil, fixou a época da abolição do tráfico de negros nesse império para o mês de novembro de 1829”. (LEENHARDT, 2008, p. 55).

A análise de Leenhardt autor ajuda a perceber o olhar de Debret, seu incômodo e sua intervenção política por meio da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, livro, obra de arte,

documento histórico e ferramenta com a qual apresentava o Brasil à sociedade européia da época. Daí se justifica mais uma vez, o descompasso entre o pintor e os historiadores do IHGB.

Feitas tais considerações, devemos nos atentar, para quais imagens presentes na obra de Debret têm sido tradicionalmente selecionadas para representar o Brasil da primeira metade do século XIX, e em especial a escravidão. Aparentemente, existe uma predileção dos usos dessas imagens de castigos (assim como as do trabalho braçal, tal como abordaremos no próximo capítulo) como “retratos” da escravidão em detrimento de uma infinidade de outras possibilidades da vida cotidiana dos escravizados pintadas pelo artista.

Observo, porém, que para muito além das cenas de castigos que tanto impressionaram Debret (e a nós também), é possível encontrar em outras imagens representadas por ele, muitos símbolos pertinentes às identidades africanas, bem como diversas formas de negociações simbólicas estabelecidas na vida cotidiana da Colônia. Entretanto parece que esse aspecto da obra do artista não tem recebido o valor merecido como documentação da história do negro no Brasil. Creio que as narrativas dos professores colaboradores dessa pesquisa podem realçar essas impressões, tal como analisaremos no capítulo a seguir.

Por ora avalio que mediante às imagens de Debret é possível perceber que embora a sociedade européia quisesse impor determinadas condutas aos escravizados africanos e brasileiros ela não foi capaz de anular suas vontades, lutas, desejos, sua identidade. Isto talvez possa ser explicado a partir da afirmativa de Stuart Hall, segundo a qual a identidade é formada ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, que se refazem por toda a vida dos indivíduos, mas que será sempre algo incompleto. Nesse sentido, devemos perceber as identidades negras como construções culturais simbólicas e imaginárias que se constroem permanentemente a partir do contato entre o eu e o outro que ora se assemelha e ora se diferencia de mim. As identidades portanto, como faz ver Home Bhabha (1998), não são inatas, não são nem fixas, nem monolíticas, mas são construídas num processo de negociações culturais – como uma capacidade de articular elementos antagônicos, contraditórios, abrindo espaços híbrido de lutas, destruindo “polaridades negativas entre o saber e os seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política” (p. 51).

Conforme Stuart Hall, as identidades nunca serão *unificadas*, pois são o produto de histórias e culturas diferentes e, fazem parte de uma cultura híbrida.

As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer pureza cultural ‘perdida’ ou de



absolutismo étnico. Elas são irrevogavelmente traduzidas. (HALL, 2002, p. 89).

Nesse sentido, a afirmação de Rafael Cardoso (2003) contribui para entender como esse hibridismo pode ter se traduzido em Debret, pois segundo o autor “mesmo o artista sendo francês, é antes de tudo brasileira a sua obra. Afinal, obra também tem sua identidade cultural, mesmo que esta se trate apenas de uma cultura de exílio.” (p. 31).

Imagino que a experiência ocasionada pelo contato que se delineava entre Debret e a população brasileira podem configurar-se como um exemplo dessa hibridez cultural.

Cabe ressaltar conforme Leenhardt (2008), que a longa permanência de Debret no Brasil diferencia sua obra da tradição dos viajantes. Afinal o artista fixou moradia no Rio de Janeiro por 15 anos. Ele trouxe na bagagem uma experiência adquirida ao longo de seus 48 anos de idade e quando retornou a Paris já tinha 63 anos. Voltou portanto, acrescido de novas experiências e trocas culturais. Era um homem maduro com concepções políticas bem definidas e que acompanhou de perto o processo de Independência brasileiro interferindo diretamente na configuração cultural que se delineava desde a Colônia ao Império. De acordo com o autor

Debret apresenta um trabalho que dificilmente se pode caracterizar como obra de viajante. Ele produz uma obra documental de caráter etnográfico ou mesmo sociológico, característica que fez que fosse continuamente reeditada durante a segunda metade do século XX no Brasil.

Paradoxalmente seu livro nunca foi reeditado na França, apesar do fato de ter sido utilizado tanto na França como nos Estados Unidos ou no Brasil como fonte documental e iconográfica. Tal uso documental das imagens de Debret faz ressaltar a necessidade de melhor apontar o que constitui a singularidade absoluta dessa obra: a articulação do documento iconográfico com um texto amplo e descritivo das imagens, mas também complementar em relação a elas.

Para tanto, é preciso analisar como Debret se integra na tradição dos viajantes desenhistas, mas também como ultrapassa essa categoria, tanto por ter recebido formação artística de pintor de história como por ter experimentado a vida social brasileira ao longo de quinze anos, o que modifica completamente o olhar do artista sobre a realidade que ele representa. Teremos também de tomar em conta na análise de várias pranchas do seu livro a própria e singular “leitura política” que Debret fez dos acontecimentos brasileiros. (LEENHARDT, 2008, p. 25-26).

As múltiplas realidades apresentadas por Debret em sua *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* são portanto, fontes instigadoras da pesquisa histórica para se compreender o Brasil da primeira metade do século XIX e a construção dos imaginários do negro que perpassam a sociedade do tempo presente. A leitura de suas imagens, textos e biografia constituem-se em caminhos férteis a serem constatemente (re)visitados por historiadores e estudantes que lidam diariamente com as idiossincrasias da História.

Diante disso, então, uma variedade de questões emergem no âmbito do debate, dentre as quais se destacam as seguintes,

- Ao deparar-se com a diversidade de culturas no Brasil, qual foi o enfoque do artista?
- Quais as suas concepções acerca dos povos indígenas e africanos e seus descendentes brasileiros?
- Quais os seus conhecimentos da história do Brasil e das Américas?
- E quais os conhecimentos dos europeus dessas histórias?
- O que ele pensava dessa sociedade híbrida brasileira?
- Como enxergava o outro e seus modos de existência no cotidiano?
- Não seria o olhar de Debret um olhar civilizado e civilizador?

Não há aqui a intenção ou o compromisso para com uma resposta afirmativa para tais indagações, se é que elas existem. As perguntas são parte de inquietações que movem esta pesquisa e que, a partir desse momento, orientarão e problematizarão o curso e o ritmo da discussão que se impõe.

### **A Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil e o Olhar Civilizador de Debret**

A *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* foi editada e publicada após o retorno do pintor a Paris, em 1831. A obra é formada por uma coletânea dos desenhos e pinturas, a maioria aquarelas, realizados pelo artista no decorrer dos seus quinze anos de estada no Brasil, no período de 1816 a 1831. Está ordenada em três volumes, totalizando 220 imagens que foram aquareladas no Brasil, litografadas na França, organizadas em 151 pranchas e distribuídas em três volumes, publicados entre os anos de 1834 a 1839, pela Casa Firmin Didot Frères.

De acordo com Pedro Corrêa do Lago e Rafael Cardoso (2009), não se sabe ao certo qual foi a tiragem inicial da obra. Há relatos que afirmam terem sido 200 exemplares, mas os autores questionam esse fato. Eles consideram esse número muito pequeno em relação aos exemplares existentes em bibliotecas européias, americanas e particulares. As composições de Debret - excetuando-se de modo geral os quadros à óleo pintados para corte -, foram originalmente desenhadas e aquarelas e tinham geralmente o mesmo tamanho (c. 17 x 23 cm). De acordo com os autores o conjunto de aquarelas que compõem a obra é pintado e finalizado

no Brasil, portanto quando ele chega na França vai ocupar-se do processo de seleção das imagens e da produção das litogravuras<sup>70</sup>, aparentemente realizadas, em sua grande maioria pelo próprio Debret.

Cabe realçar de conforme Júlio Bandeira no livro *Jean-Baptiste Debret - Caderno de Viagem* (2006) que a aquarela, técnica escolhida pelo artista para pintar o cotidiano brasileiro é

considerada uma técnica que habita a fronteira entre as artes do desenho e da pintura, seu prestígio iria crescer na primeira metade do século XIX, confirmando-se, diante dos poucos meios necessários ao seu emprego e à velocidade de sua execução, como o instrumento ideal para os artistas viajantes da primeira metade dos Oitocentos. (BANDEIRA, 2006, p.10).

O autor destaca ainda que a aquarela é uma técnica ideal para o registro imediato, pois a secagem é muito rápida e permite o registro espontâneo. Bandeira releva a circunstância de que o último volume da obra de Debret “terminaria de ser impressa, ironicamente, no ano em que a fotografia foi oficialmente inventada: 1839.” (BANDEIRA, 2006, p. 10).

Quanto a isso cabe retomar a análise dos pesquisadores que têm nos acompanhado até aqui. Pedro Correa do Lago e Rafael Cardoso contam que apesar da tiragem original da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* ter sido editada originalmente em preto e branco, os livros brasileiros trazem reproduções coloridas da obra. Tais reproduções foram retiradas das edições de luxo, coloridas à mão. Os autores apresentam ainda as seguintes informações:

É certo que parte dessa iconografia colorida, realizada por artesãos especializados – coloristas profissionais que aquarelavam as gravuras a partir das indicações dos próprios artistas ou editores – tenha sido executada sob a supervisão do próprio Debret, o que as torna muito mais atraentes. Mas houve também exemplares coloridos posteriormente, de acordo com a fantasia de quem aquarelava nas gravuras, e são muitas vezes essas imagens coloridas a esmo que muitos livros brasileiros reproduzem. (LAGO; CARDOSO, 2009, p. 12).

Isso demonstra a dedicação de Debret em manter sua obra fidedigna aos

---

<sup>70</sup> Segundo Lago (2009), a litografia ou litogravura era uma técnica relativamente recente na França, mas que estava revolucionando a gravura francesa e foi bastante usada pelos artistas da geração seguinte à de Debret. Nesse processo “desenha-se sobre uma pedra calcária lisa e porosa a imagem desejada com instrumentos apropriados, como lápis e pincéis especiais. Para a impressão coloca-se a folha de papel sobre a pedra úmida e preparada e usa-se a prensa para obter a estampa. O artista executa geralmente o desenho preparatório num papel transparente de decalque, que tem a vantagem de permitir-lhe reproduzir sua imagem original, sem precisar invertê-la. Quando tem a ajuda de uma oficina, o artista realiza um desenho à tinta, retomado em seguida pelo litógrafo num papel transparente, geralmente invertido. Nem todas as gravuras da *Viagem* correspondem a uma aquarela acabada invertida, pois muitas vezes a gravura está na mesma posição que a aquarela. Muitas outras foram de fato invertidas. Inverter ou não suas composições dependia exclusivamente da escolha de Debret. (LAGO; CARDOSO, 2009, p. 59).

acontecimentos registrados. O que pode ser observado no método usado pelo pintor para construir sua obra no qual é possível encontrá-lo nas ruas do Rio de Janeiro registrando as cenas pitorescas.



Figura 11. Estudos. Jean Baptiste Debret. Prancha 12 da edição póstuma da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 4, com as aquarelas e desenhos que não foram publicados na edição de Firmin Didot, adquiridas e selecionadas pelo colecionador Castro Maya e publicada em Paris, no ano de 1954. A aquarela “Debret trabalhando”, 1816, 8,7 x 8,8 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Debret nos permitiu conhecer um pouco de suas facetas. O auto-retrato da figura 11 na qual ele está sentado em uma calçada pesquisando os personagens e cenas que farão parte de seu projeto pessoal se contrasta com o da figura 12 na qual o artista apresenta o seu ateliê – seu espaço formal de trabalho de um pintor profissional e em missão oficial na Corte.

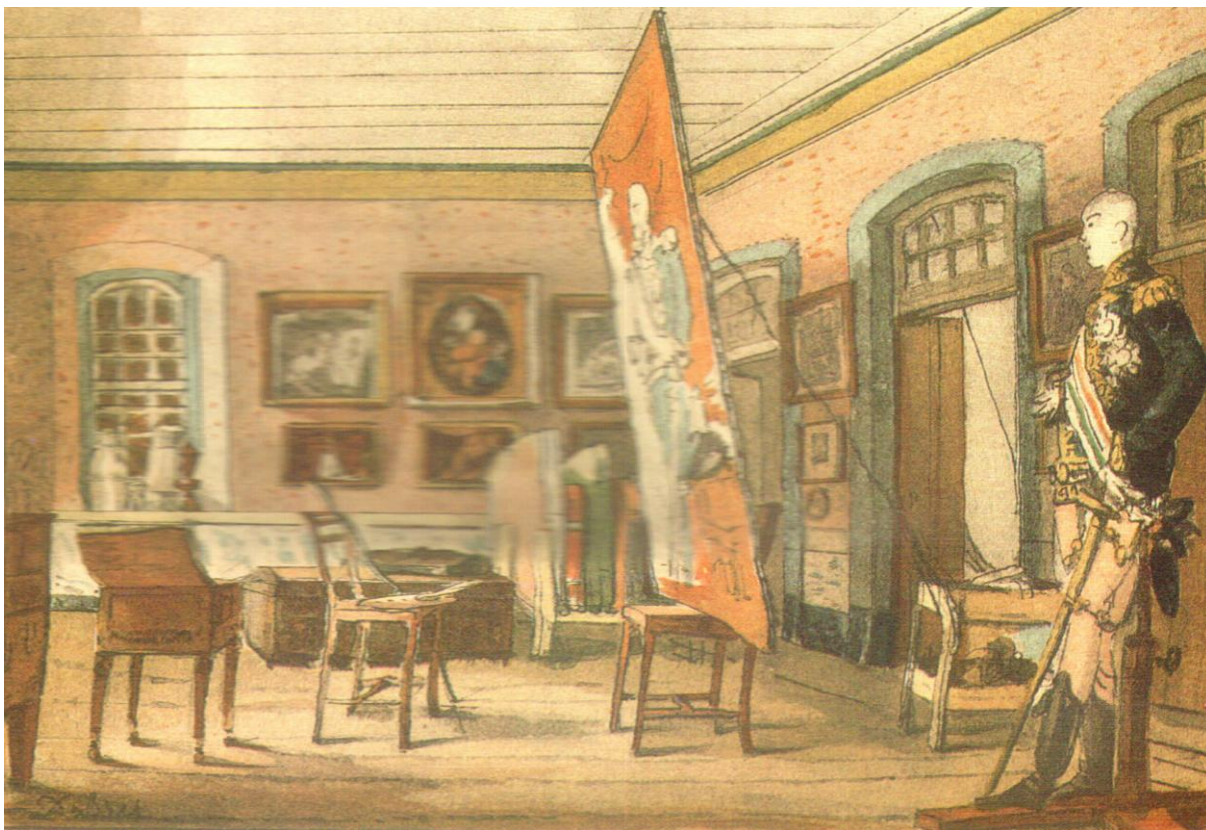


Figura 12. Atelier de Debret à Catumby. Jean Baptiste Debret. Prancha 10 da edição póstuma da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 4, com as aquarelas e desenhos que não foram publicados na edição de Firmin Didot, adquiridas e seleccionadas pelo colecionador Castro Maya e publicada em Paris, no ano de 1954.

Os pesquisadores Pedro Cardoso do Lago e Júlio Bandeira nos ajuda a compreender o processo de composição da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*.

No Rio de Janeiro, o primeiro esboço, quase sempre à lápis, é feito in loco, ao ar livre, e o artista rabisca o nome das cores que acaba de observar no objeto ou na cena que anota no papel. A segunda etapa no ateliê, é a cópia do esboço mais trabalhado, com o acréscimo em aquarela das cores anotadas no desenho. Dessas imagens aquareladas, muitas permanecerão apenas nesse estágio, enquanto outras servirão de matéria prima para as aquarelas acabadas, etapa final do trabalho de preparação das gravuras – já antecipado por Debret no Brasil. (LAGO; BANDEIRA, 2009. p. 60).

Esse método utilizado no pintor nos leva a imaginar o quanto seus olhos de historiador estavam atentos aos menores detalhes do cotidiano, não importando se na Corte, oficialmente, ou se nas ruas, por interesse particular. E penso que aí reside a maior beleza de seu trabalho, na busca de apreender a sociedade que se desvelava.

Os pesquisadores Lago e Cardoso (2009) reconhecem que o total da produção brasileira do pintor chega aos 1060 exemplares e afirmam que na categoria dos artistas europeus Debret é o que mais contribuiu para a iconografia brasileira.

A historiadora Valéria Lima (2007) destaca o caráter civilizatório e o sentido histórico

que o artista imprime nos volumes de sua Viagem, tendo o Rio de Janeiro como o centro organizador da história brasileira rumo ao progresso nos moldes da civilização européia. Conforme Lima,

Em seu conjunto, sua obra reflete um dos resultados do pensamento filosófico iluminista a respeito da história, talvez aquele que mais o caracterize no conjunto do saber posterior, e que consiste na idéia de uma história progressiva, baseada no avanço da civilização a partir de um centro que organizaria as bases dessa evolução. A partir, portanto, do Rio de Janeiro, capital e centro da vida civilizada, Debret organizaria sua história (LIMA, 2007, p. 264).

De acordo com Lima, além das imagens elaboradas por Debret, ele ainda teria acrescentado outras, por indicações de outros viajantes europeus, a fim de complementar seus relatos.

Ao compreender que toda arte expressa um determinado momento em que foi produzida, compreendo que parte da organização da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, pode representar também um modo de se construir uma história que de certo modo se enquadra na perspectiva Positivista e Iluminista da época, preocupada com o relato fiel da história e os avanços científicos e tecnológicos da modernidade. Ao observar a maneira como Debret organizou os volumes da *Viagem*, percebo uma perspectiva etapista e evolutiva de sua obra como se o autor fizesse o relato de uma viagem histórica que se originava em um Novo Mundo, em um Brasil “primitivo” e que, graças à agência européia evoluía em direção à civilização. Causa-me a impressão de que a própria viagem/estada/experiência de Debret no Brasil se confunde com essa perspectiva. Como se em sua auto-imagem, o pintor se visse como um “representante nato da civilização” recém chegado em mundo primitivo e vendo tudo evoluir para um estágio civilizado.

Na obra de Debret as imagens, juntamente com as anotações são cuidadosamente apresentadas em três etapas distintas: no primeiro, no segundo e no terceiro volume do livro.

No primeiro volume da *Viagem* de Debret, publicado em 1834 o pintor começa a perceber o *outro* e apesar dos traços eurocêntricos, passa a representar os diversos grupos indígenas em diversas situações. Contudo, as imagens parecem representar a transição dos indígenas “selvagens” ambientados nas florestas virgens para os indígenas “domesticados” como se dissessem que o Brasil está evoluindo progressivamente do primitivo à civilização. Nesse sentido, o autor justifica a organização desse primeiro volume e define os indígenas da seguinte maneira: “É, em uma palavra, o homem da natureza, com seus meios intelectuais primitivos, que eu quero mostrar em face do homem da civilização, armado com todos os

recursos da ciência.” (DEBRET, 1989, v. 1, p. 30).

Assim, nas três primeiras pranchas desse volume, Debret apresenta os “selvagens” *camacãs* com as pranchas 1 e 2, de mesmo título, conforme veremos a seguir, nas figuras 13 e 14:



Figura 13. Camacãs. Jean Baptiste Debret, 1823. Prancha 1 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 1.

“Entre as tribos selvagens brasileiras conhecidas pelo nome de camacãs, distingue-se a tribo dos mongoiós, herdeiros do caráter primitivo da Celebre raça dos tapuias,<sup>71</sup> de quem se mostram dignos descendentes pelo valor e pela astúcia. [...] Os mongoiós, que atingiram, por assim dizer, um primeiro grau de civilização, cultivam algumas plantas nutritivas; mas é principalmente nas aldeias civilizadas que se pode observar com interesse suas casas de taipas, bem como a solidez dos telhados de casca de árvore” (DEBRET, 1989, p. 43, v. 1).



Figura 14. Camacãs. Jean Baptiste Debret, 1823. Prancha 2 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 1.

<sup>71</sup> “Tapuias”: “inimigos”, em língua geral. (Nota do autor).



É com essa primeira descrição visual e escrita que Debret começa sua apresentação dos “selvagens”. Primeiro um guerreiro adornado com colares e um cocar de penas sobre a cabeça, apoiando algumas flechas sobre o ombro. Depois, na prancha 2, também denominada *camacãs*, uma mulher índia com os seios à mostra e, além dos colares tem o corpo pintado e a cabeça enfeitada com galhos de flores. Tanto ela quanto o homem da pintura acima causam a impressão de posarem para um retratista.<sup>72</sup> Após essa apresentação individual, o autor apresenta o grupo no interior de uma cabana.

O chefe sendo adornado e cercado pela família e ao fundo os demais membros da aldeia. Sozinhos ou em grupo, os indígenas de Debret são muitas vezes idealizados e o artista tem a preocupação em mostrar a existência de indígenas “selvagens”, “semi-selvagens” e “domesticados/civilizados”.

Nessas imagens, a narrativa do pintor deixa a impressão de que a obra expressa um pensamento evolucionista no qual a presença indígena se encaixaria no imaginário de ser o Brasil um lugar primitivo habitados por “selvagens” de diversas “tribos” que gradativamente, estavam se tornando “civilizados”.

Logo ao chegar ao Brasil, o artista se surpreende:



Figura 15. Botocudos. Jean Baptiste Debret, 1823. Prancha 09 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 1.

<sup>72</sup> Existem falsificações dessas duas pranchas, conforme se pode ver as cópias em Lago e Bandeira (2009, p. 688).

A sensação que me vem à mente é a de um europeu que parece ter encontrado *in loco*, os exemplares de um imaginário sonhado e por isso, pôs-se logo a documentar sua viagem.

Quanto à história particular dos selvagens, uma circunstância feliz forneceu-me os primeiros materiais: dois dias apenas depois de nossa chegada, foi-nos dado ver indígenas botocudos recém-trazidos ao Rio de Janeiro por um viajante que me facilitou desenhá-los com cuidado, acrescentando a essa amabilidade informações tão fidedignas quão interessantes acerca dos costumes desses índios entre os quais vivera. O acaso levou-me assim a iniciar, no centro de uma capital civilizada, essa coleção particular dos selvagens, que eu devia acabar nas florestas virgens do Brasil. (DEBRET, 1989, v. 1, p. 25).

O relato do artista conta que apenas dois dias após a chegada ele se depara com o Brasil “selvagem” dos registros dos viajantes. Ao deparar-se com os botocudos que foram trazidos para serem apresentados ao príncipe regente D. João VI, Debret não perdeu a oportunidade para observá-los e pintá-los. Eles estavam no palco do Teatro São João, em 1816. O artista descreve que somente o chefe usava um “um manto e um diadema de tamanduá”, enquanto os demais estavam completamente nus e tiveram de vestir de calça e camisa para a apresentação na corte. Como pode ser observado na figura 15, ao desenhá-los e pintá-los, Debret os reposiciona em um cenário que os remete ao ambiente e comportamentos selvagens e também cria um colete para o filho do chefe – “embora ele não tenha o direito de usá-lo, unicamente para dar uma idéia de sua forma anterior. O diadema da mulher do chefe era feito de folhas de caniços secos”. (DEBRET, 1989, p. 55, v. 1). Esse seria um modo do pintor de história apresentar “os selvagens” de acordo com os valores europeus dos quais ele mesmo partilhava e se surpreendia.

Após os “selvagens”, os pincéis apresentam pranchas dedicadas aos indígenas chamados por Debret de “índios semi-selvagens” e os “caboclos<sup>73</sup>”.

“No Rio de Janeiro dá-se o nome genérico de caboclo a todo índio civilizado, isto é, batizado.” (DEBRET, 1989, v. 1, p. 47). O artista conduz o olhar do leitor para as cenas dos costumes tais como ritos, caçadas, formas de alimentação, e ainda, o contato às vezes amistoso, às vezes conflituoso com os europeus, passando pela escravização indígena e chegando finalmente as ruas do Rio de Janeiro com a presença das caboclas lavadeiras<sup>74</sup> e aos índios guaranis<sup>75</sup> do sul do Brasil – vestidos à moda européia, tal como nos mostra a figura

<sup>73</sup> Conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, tradicionalmente a denominação caboclos é utilizada para definir a mistura entre índio com branco.

<sup>74</sup> DEBRET, 1989, v. 1, prancha 22.

<sup>75</sup> “A nação indígena dos guaranis pode ser considerada como uma daquelas cuja civilização remonta à época mais antiga, porquanto se sujeitou logo nos primeiros tempos do descobrimento aos domínios missionários espanhóis... essa raça de selvagens inteiramente convertidos ao catolicismo... A aldeia de São Vicente, perto

16.



Figura 16. Caboclas Lavadeiras. Jean Baptiste Debret, 1827. Prancha 22 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 1. A aquarela sobre papel “Caboclas Lavadeiras”, 15,5 x 21,8 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

A partir daí, Debret se detém em apresentar os tipos de moradias indígenas, tipos de cabanas, de máscaras, cerâmicas “dos selvagens”, as cabeças de diferentes “tribos selvagens”, de vegetação utilitária, flores, frutos, adornos, instrumentos musicais, armas e paisagens das “florestas virgens” (que aliás já perpassavam o volume como pano de fundo).

Há que se destacar, ainda alguns aspectos importantes desse primeiro volume de Debret. De acordo com Júlio Bandeira, os livros de viagem do século XIX eram feitos para a apreciação do público europeu, sempre curioso e ávido por obter informações sobre o Novo Mundo. Para o pesquisador, tais livros apresentavam uma narrativa que “ficava entre a fantasia e o registro científico” (BANDEIRA; LAGO, 2009, p. 49) e, provavelmente serviram como motivação para Debret compor a sua Viagem como uma grande obra que reunisse o histórico e o exótico. Portanto, Debret, teria à princípio, inspirado-se no livro *Viagem ao Brasil* do príncipe alemão Maximiliano Wied-Neuwied<sup>76</sup>, o primeiro a publicar uma narrativa ilustrada sobre o Brasil, em 1820.

---

da cidade de Rio Pardo, província de São Pedro do Sul, constitui-se igualmente de famílias desses índios civilizados.” (DEBRET, 1989, v. 1, p. 72).

A província de São Pedro do Sul (1821) é atualmente o estado do Rio Grande do Sul.

<sup>76</sup> O príncipe alemão Nieuwied (1782-1867) esteve no Brasil de 1815 a 1817 e publicou o livro sobre os índios da Missão São José.

Além de Neuwied, Debret teria utilizado outras fontes de pesquisa iconográficas dos “selvagens” publicadas durante sua estada no Brasil, tais como as obras de Langsdoorf<sup>77</sup> e dos naturalistas Martius e Spix<sup>78</sup>. Assim, embora o pintor de história deixe para o leitor a impressão de que fez amplas excursões etnográficas no Brasil, para conhecer, desenhar e pintar os indígenas, Bandeira afirma que com exceção da viagem feita para o Sul do Brasil, no ano de 1827, Debret só conhecia as proximidades da Corte. Sendo assim, as pesquisas do artista foram basicamente desenvolvidas a partir das obras dos autores acima mencionadas e, de material etnográfico disponível no Museu Real no Campo de Santana, criado em 1808 por D. João VI.

O distanciamento de Debret em relação à realidade cotidiana indígena, do modo como dá a ver Bandeira, fez com que o pintor se apropriasse das ilustrações de outros viajantes do Brasil e das Américas, e as ressignificasse, no contexto brasileiro a partir da flora brasileira e no contexto europeu a partir dos ideais neoclássicos, das virtudes e estética Greco-romanas. Daí porque algumas vezes os indígenas de Debret possam soar estranhos aos nossos olhos.

Debret irá desenhar seus índios ora com altivez apolínea, ora degradados e canibalescos...etnógrafo de brancos e negros, Debret reinventa pelo ideal davidiano, mas também pela sua sensibilidade de cenógrafo.(BANDEIRA; LAGO, 2009, p. 50).

Diferentemente do que acontece com o indígena, no primeiro volume, a pesquisa sobre os negros está mais próxima da realidade vivida no cotidiano do artista. Essa é, então, a pesquisa que Debret irá representar no segundo volume de sua *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*.

Ele faz uma avaliação do relacionamento de reciprocidade que se desenvolve entre indígenas e europeus até a intervenção militar proveniente da 'cobiça dos soberanos da Europa' e que destrói vários anos de relações sociais.

Ante a traição, toda a população indígena se retira para suas posições inexpugnáveis, e, após uma luta desagradável de descrever-se, o português, 'afinal enraizado no Brasil', desiste provisoriamente de escravizar o indígena. Compra na costa da África escravos dóceis, que lhes são entregues para ajudá-lo a desbravar, entre combates, uma terra que promete, para mais tarde, minas de ouro e diamantes, descobertas graças às indicações fornecidas pelos prisioneiros misturados aos escravos.”

---

<sup>77</sup> Barão alemão Georg Heinrich Von Langsdoorf (1774 – 1852), nomeado cônsul da Rússia no Brasil pelo Czar Alexandre I. Chegou ao Brasil em 1816 e publicou **Observations sur un voyage autour du monde dans les Anneers**, 1803-7, Francfort, 1812.

<sup>78</sup> Johann Baptist Ritter von Spix – zoólogo e Karl Friedrich Philipp von Martius – botânico, autores do relatório da viagem expedicionária ao Brasil intitulado *Viagem pelo Brasil – 1817-1820*.

(DEBRET, 1989, v. 2, p. 13).

Após cumprir o papel de representar o Brasil “primitivo”, pautado em sua maioria nas representações de outros artistas, tal como já mencionamos, Debret introduz o elemento africano em sua obra. E o artista não esconde o seu espanto:

Percorrendo as ruas fica-se espantado com a prodigiosa quantidade de negros, perambulando seminus e que executam os trabalhos mais penosos e servem de carregadores. Eles são mais raros nos dias de festas, solenizados por procissões e pelo costume singular dos fogos de artifício diante das igrejas tanto de dia como de noite. (DEBRET, 1989, v. 2, p. 18).

A narrativa de Debret expressa o quanto estava impressionado com a massiva presença negra no Rio de Janeiro. Nesse momento, o Brasil representado pelo artista é o Brasil de seu cotidiano. Embora ele continuasse gozando dos privilégios de ser o pintor oficial da corte - antes francesa e agora portuguesa-, uma nova vida bastante diferente do *glamour* parisiense ao qual estava acostumado se configurava.

Luiz Felipe de Alencastro organizador da obra “História da Vida Privada no Brasil – Império: a corte e a modernidade nacional” (NOVAIS; ALENCASTRO, 2004) ressalta que no período de 1821-1849, a população do Rio de Janeiro praticamente dobrou, agregando a maior concentração urbana de escravizados existentes no mundo “desde o final do Império Romano: 110 mil escravos para 266 mil habitantes” (p. 24), deixando a corte com as características de uma cidade quase negra e meio africana. “Numa data em que o tráfico negreiro já estava legalmente proibido havia dezoito anos, o censo de 1849 mostra um dado revelador: um habitante de cada três do município do Rio de Janeiro tinha nascido na África. Isto é, viviam na corte 74 mil africanos escravos e livres” (p. 25). Porém, o historiador alerta para a possibilidade desse número ser ainda maior, tendo em vista que o tráfico negreiro já estava proibido desde 1831 e, para escaparem à acusação de contrabando, era comum os senhores ocultarem a origem de seus cativos.

Alencastro salienta, sobretudo, que o crescente aumento da população escravizada não somente intensificava as tensões raciais que impregnavam toda a sociedade, como também demonstrava a comodidade da corte e da Coroa. Pois esta se sentia “orgulhosa de seu estatuto de única representante do 'sistema europeu' \_ da monarquia \_ na América tomada pelo sistema republicano” (NOVAIS; ALENCASTRO, 2004, p. 24), constituía-se em um aspecto contrastante com as suas pretensões civilizadoras.

Portanto, nesse segundo volume da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, novas

imagens podem ser percebidas e o pintor de história mostra-se surpreso com a massiva presença negra, esteio da produção econômica brasileira. Mediante as inúmeras situações protagonizadas pelos escravizados, os quais estão em quase toda a cidade exercendo os mais diversos afazeres, Debret passa a realçar, em suas imagens, a dinâmica do cotidiano. Tais imagens parecem denunciar que a dependência da mão-de-obra escrava e negra se mostra como um atraso, um entrave tanto ao processo evolutivo, civilizacional, quanto à modernização, pautada na crescente industrialização européia e ainda distante no Brasil.

Tudo se assenta pois, neste país, no escravo negro; na roça, ele rega com seu suor as plantações do agricultor; na cidade, o comerciante fá-lo carregar pesados fardos; se pertence ao capitalista, é como operário ou na qualidade de moço de recados que se aumenta a renda do senhor. (DEBRET, 1989, v.2, p.13).

Esse atraso do Brasil frente ao mundo civilizado europeu que o pincel realça nas cenas parece reafirmar-se na narrativa escrita. De modo que a pena apresenta um homem admirado com a exploração do trabalho negro nos mais diversos afazeres do cotidiano. Tema de maior expressão no segundo volume da obra.

No terceiro volume Debret (1989, p. 13, v. 3) diz ocupar-se “da história política e religiosa sujeita ao reflexo das combinações diplomáticas da Europa...”. Mais especificamente, o autor declara que nesse momento da obra o seu olhar para o Brasil está voltado para os feitos da Corte européia. Contudo, mais uma vez o elemento escravo perpassa quase todo o volume demonstrando a coexistência entre os indígenas, os escravizados e o moderno representado pela Corte, e pelos europeus.

E, desse modo, se no segundo volume a escolha deliberada está em representar o dia-a-dia da escravidão e dos escravizados, objeto deste estudo; no terceiro volume da obra, o conteúdo temático se volta para a vida da corte. Apesar disso, não se pode ignorar que nesta parte final da obra, estão presentes muitas informações da cotidianidade escravagista.

A presença massiva do negro, observada também nas representações do terceiro volume da obra de Debret, se justifica pela própria constituição social da época retratada. Afinal, como representar a cotidianidade da corte sem o elemento escravo, se as bases dessa sociedade estavam totalmente ancoradas no sistema da escravidão? Pois como reflete Luiz Felipe de Alencastro (1997) nesse sistema, o direito e o privilégio de possuir escravos recaía exatamente na concepção da vida privada, gestada publicamente. Os condicionantes jurídicos que legitimaram a escravidão configuraram um cotidiano onde a sociabilidade, a vida privada familiar e a vida pública foram uma herança da Colônia endossada na institucionalização do

Império.

Ao final desse volume, o artista parece fazer um balanço de sua aventura brasileira:

Que série de acontecimentos extraordinários se desenrolou diante de mim durante esses quinze anos! Que contrastes contínuos! Quantas coisas se opondo ao homem! E o homem se opondo às coisas! E apesar de tudo, e através de tudo isso, quão rápida arrancada na marcha regeneradora da civilização! [...] Digne-se a Academia de Belas-Artes acolher esta obra, objeto de um trabalho assíduo de sete anos, como um primeiro tributo oferecido por seu correspondente, cujos últimos dias serão consagrados a ligar, por uma permuta de homenagens e incentivos, o Brasil à França, a *pátria de minhas saudades à pátria de minhas consolações!* (DEBRET, 1989, v.3, p. 271).

A narrativa agora é a de um senhor de setenta e um anos que reflete sobre sua vida. Ele está consciente de ter cumprido sua “missão artística” contribuindo no processo civilizador do Brasil. E nesse misto de melancolia e homenagens, lembranças e saudades que Debret se despede do Brasil, terra que jamais tornará a ver. Nove anos mais tarde, em Paris, ele morre aos 80 anos de idade, em 1848.

No próximo capítulo retomaremos a análise do segundo e terceiro volume da *Viagem* de Debret a partir da interpretação das duas imagens pesquisadas e das falas dos professores de História entrevistados.

Por ora considero que um dos maiores méritos da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* de Debret (Paris, 1834 – 1839) é a diversidade de culturas ali representadas e que se constituem como um *corpus* documental fundamental para a construção da história de nosso país. Pois é possível perceber nas imagens dessa obra os símbolos de afirmação de identidades indígenas, africanas e européias encontrados nas diversas formas de existência cotidianas de seu tempo. Outro aspecto bastante significativo nessa obra tem sido o seu valor de difusão da História do Brasil do período de transição da Colônia para o Império ao longo de quase dois séculos, por meio de imagens. Nesse sentido, penso que Debret, embora fosse pintor de história, um artista profissional e não um historiador propriamente dito, conseguiu de certa forma, romper ou talvez reverter a lógica Positivista da História Iluminista que priorizava a palavra escrita como o meio mais fidedigno de se fazer História, livre de invenções.

De acordo com Marilena Chauí (2000), a história não é construída de maneira ingênua, mas constitui um discurso elaborado por um autor, em um determinado momento e ancora-se em referenciais antecedentes à sua produção, assumindo uma finalidade específica de acordo com pressupostos ideológicos que o regem. Assim, para entender o discurso

histórico é preciso considerar esses fatores observados por Marilena Chauí.

Dessa maneira, observo que o Brasil representado por Debret em suas imagens está inserido nesse contexto de ambiguidades entre a civilização idealizada e a sociedade vivida. Conforme Raphael Samuel alerta em seu artigo *Teatros de memória* (1997): “temos pouca paciência com figuras que guardam seus segredos: a meta ao usá-las é mostrar a história ‘como foi’” (p. 60). Todavia, as imagens, bem como outras fontes não são falas por si, nem representam a verdade. Elas precisam de uma leitura meticulosa, uma interpretação detalhada que proporcione significá-las historicamente, com parte de um conjunto de elementos que são inter-relacionados. É desse modo que procuro analisar as imagens de Debret.

Por outro lado, ao compreender que toda arte expressa um determinado momento em que foi produzida, compreendo que, a organização da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, representa também um modo de se construir uma história que pode ser interpretado como o esboço de uma fazer histórico na perspectiva cultural. E possivelmente, um jeito avançado de fazer história para uma época na qual a perspectiva positivista estava em plena ascensão, legitimando a escrita em detrimento de outras linguagens.

Ao pintar a população escravizada em seus afazeres cotidianos, Debret está a construir discursos por meio de narrativas imagéticas e de textos escritos que tentam explicar aquele mundo vivido por ele. Representa então, a polissemia de suas percepções do sistema escravista e a relação entre homens escravizados e livres por meio de suas crenças, valores, ritos, mitos, vestimentas, ornamentos, trabalhos. Entretanto, Martine Joly (2005, p.44) alerta que nem mesmo o próprio autor tem o domínio absoluto da significação da imagem que produz e embora ele possa ter vivido a mesma época, ou lugar representados, ele não é o outro. Portanto, suas expectativas podem ser perfeitamente diferenciadas. Nesse sentido, a pintura de artista trás consigo o olhar de um homem branco, europeu e livre em contraposição a esse segmento que representou formado por homens negros, afro-brasileiros e escravizados considerados “selvagens”.

Muitas das imagens de Debret estão impregnadas das primeiras impressões das cenas cotidianas que presenciou, enquanto outras podem ter sido até mesmo europeizadas, ou inspiradas em leituras ou outras imagens do Brasil. Mesmo porque o processo criativo é algo inerente à qualquer produção artística e as fronteiras entre as realidades e os imaginários não são assim tão rígidas, mas coexistentes.

Segundo Paul Thompson (1992, p. 25) a “realidade é complexa e multifacetada” e mesmo que o objeto de estudo escolhido esteja localizado em um passado mais recente, ele jamais será reconstruído em sua totalidade. Por outro lado, sabemos que o terreno da história



é um terreno permeado pelas incertezas, onde historiador precisa contar com boas doses de intuição, inspiração e imaginação para elaborar um discurso com relação a um passado.

Ao considerar que as escolhas e posturas adotadas não só pelo historiador, mas também pelo artista são provenientes de suas concepções ideológicas, políticas, culturais torna-se fundamental, portanto, analisar tanto Debret, como Lebreton ou Nicolau Taunay ou Montigny ou os demais artistas e artífices da Missão sob essa ótica. Nesse sentido, certamente a qualquer momento será possível a algum leitor mais atento, encontrar traços e resquícios de um olhar europeu preconceituoso em sua obra. Entretanto, pode ser que se encontre também aspectos de subversão a essa ordem.

A insistência de Debret em representar a cotidianidade do Rio de Janeiro abrangendo todas as camadas sociais e étnicas presentes da Colônia ao Império do Brasil no início do século XIX é bastante valiosa na construção da história do cotidiano do Rio de Janeiro. Contudo, ela contraria os pressupostos da construção de História positivista e generalizante que se fazia no Brasil e no mundo no século XIX.

Assim, tais representações constituem-se em fontes significativas na busca de uma melhor compreensão e no preenchimento das enormes lacunas deixadas pela historiografia oficial brasileira e que tradicionalmente negou os conflitos raciais.

Dessa maneira acredito que um olhar mais atento às imagens de Debret, poderão orientar-me sobre quais sujeitos o artista representou e em que condições e assim, qual a cultura visual, tem-se formado do Brasil colonial e que povoa nosso imaginário.

Desse modo, pretendo de acordo com os referenciais da nova história, compreender as imagens produzidas por Debret como representações visuais e sociais do período de transição do Brasil Colônia para o Império.

Pois acredito, em consonância com Suzana Barreto Ribeiro (1994), que a imagem assume um papel significativo, na interpretação da sociedade, uma vez que permite a percepção de diferentes aspectos da realidade e ainda, a apreensão de manifestações antes intangíveis às interpretações baseadas apenas nas fontes convencionais.

### CAPÍTULO 3

#### O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

Paulo Freire

A reflexão de Paulo Freire (2010, p. 41-42) aponta para a importância da experiência histórica, política e cultural na construção da identidade cultural que se dá na interrelação entre educandos e educadores. Experiência que se traduz diariamente nas práticas políticopedagógicas vivenciadas no interior das escolas e que estão diretamente relacionadas à construção dos saberes.

Conforme o professor Freire, quando nos assumimos e sabemos quem somos torna-se possível estabelecer uma postura mais crítica perante a sociedade que vivemos e aquela que desejamos e sonhamos construir. Nesse sentido, em uma docência crítica a concepção de sociedade deve estar fundada em valores democráticos, éticos e inclusivos. Cabe, portanto, pensar em um processo educacional no qual as contradições e conflitos sociais e culturais que perpassam a sala de aula expressem a diversidade dos sujeitos que compõem a própria sociedade em que vivemos. Desse modo, a relação docência/discência se preenche de sentidos a partir de uma perspectiva fundamentada na troca de experiências e saberes.

O autor fala em “outredade”, e diz ser na alteridade que se constroi a identidade. Sendo assim, é por meio do outro, do não eu, do diferente de mim que me percebo como sou, me construo incessantemente e me identifico único, indivíduo e individual – eu, sujeito. Ao reconhecer-me em minha subjetividade e unicidade posso ter olhos e sentidos para perceber meus pares, nos quais encontro as semelhanças que nos unem, os pontos nos quais ora nos identificamos, ora nos diferenciamos. Percebe-se então, que mesmo quando há identificação entre sujeitos, como no interior de grupos étnicos, em membros de uma cidade ou em alunos de uma classe, pode haver elementos divergentes, estranhos e que estão em contínuo processo de negociação. Assim, torna-se possível encontrarmos nos outros seres, individualmente ou

nos grupos sociais diferentes do nosso, alguns aspectos de identificação naturais e/ou culturais tais como o de todos pertencermos a mesma humanidade e como tais, sentirmos as mesmas necessidades vitais como alimentação, habitação ou reprodução. Há ainda outras possibilidades de identificação mais culturais que estão relacionadas à nossa trajetória histórica ao longo dos tempos e que geram outras necessidades tais como a de preservarmos e transmitirmos a nossa memória, saberes e conhecimentos.

Somos nessa ótica, seres históricos e como tais, seres culturais, políticos e sociais dotados de identidades que se constroem historicamente. Segundo Stuart Hall (2002), a identidade é formada ao longo do tempo e não nasce conscientemente conosco no momento de nosso nascimento, mas se forma no decorrer da vida por meio de processos inconscientes. Para o autor,

Existe sempre algo “imaginado” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2002, p. 38-39).

Ao pensar na identidade como um processo contínuo, inacabado e em permanente estado de construção, podemos dizer com base no autor (2002, p. 50-62) que seria mais pertinente pensarmos na pluralidade do termo identidades, tendo em vista a sua melhor adequação ao contexto histórico, político e cultural das sociedades que também não são fixas, nem monolíticas e estão em constante estado de transformação. Hall justifica que desde o processo da globalização as nações que antes se imaginavam unificadas e pertencentes a uma cultura hegemônica vêm se tornando cada vez mais fragmentadas, misturadas e híbridas. Conforme o estudioso, a idéia de uma cultura nacional torna-se insustentável devido à impossibilidade de se unificar as diferentes identidades culturais, tais como os diferentes membros pertencentes a grupos étnicos, linguísticos, raciais ou de gênero em uma só identidade. Pois isso seria de certa forma um modo de se anular/negar as diferenças internas em nome de uma unidade inexistente, a fim de se estabelecer uma relação de poder cultural que se impõe por meio da força. Assim, os discursos hegemônicos que apregoam as identidades nacionais, tendem a forçar a “aceitação” de um determinado padrão cultural como meio de representar tais sociedades como se fossem *unificadas*.

Um dos aspectos analisados por Hall (2002, p. 54) em relação à narrativa da cultura nacional é a do mito fundador, no qual se busca uma origem para a nação situada em um passado longínquo, em um “tempo mítico”, tal como abordamos em capítulo anterior.

O objetivo de tais considerações é tão somente dialogar com Stuart Hall a partir da experiência brasileira da criação de uma identidade nacional.

De acordo com Kabengele Munanga (2004) a reconfiguração brasileira ocasionada especialmente, após a abolição da escravatura, em 1888 a meados do XX, levou a elite intelectual brasileira da época - “que se pensava branca” - a repensar o Brasil. Era necessário construir uma identidade nacional, mas um problema se colocava: como transformar os escravos negros em cidadãos, “elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, não mudou?” (p. 54).

O autor prossegue narrando como se dava esse processo:

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o País tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação (MUNANGA, 2004, p. 55).

Influenciados pelo determinismo biológico do final do XIX, os intelectuais brasileiros ora viam na população mestiça, um atraso para o país, ora enalteciam-na como uma grande característica nacional. Todavia, de modo geral, a ideologia do branqueamento gradativo da população mestiça foi o caminho comum percorrido por essa elite.

Nessa trajetória nacionalista, o sociólogo Gilberto Freyre autor do livro “Casa Grande e Senzala”, publicado em 1933 forjou o mito da democracia racial (citado no capítulo um dessa dissertação). O mito da democracia racial reforça o imaginário do Brasil pacífico, bondoso, agraciado com a mistura racial e a convivência harmônica de brancos, negros e índios. De acordo com Freyre:

Talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas, de cultura, como no Brasil. É verdade que o vácuo entre os dois extremos ainda é enorme; e deficiente a muitos respeito a intercomunicação entre duas tradições de cultura. Mas não se pode acusar de rígido, nem de falta de mobilidade vertical – como diria Sorokin – o regime brasileiro, em vários sentidos sociais um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos.

Uma circunstância significativa resta-nos destacar na formação brasileira: a de não se ter processado no puro sentido da europeização. Em vez de dura e seca, rangendo do esforço de adaptar-se a condições inteiramente estranhas, a cultura européia se pôs em contato com a indígena, amaciada pelo óleo de mediação africana. (FREYRE, G., 2006, p. 115).

Contudo, o simbolismo desse mito implica na negação de diferenças, na suavização de violências e conflitos pertinentes ao processo de colonização e escravização brasileiro.

O português [...], não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. (FREYRE, G., 2006, p. 74).

Na exaltação nacionalista de Gilberto Freyre, a mestiçagem foi o caminho encontrado pelos portugueses, homens de extrema adaptabilidade, para viabilizar a colonização, a civilização brasileira, e assim, naturalizar a miscigenação como uma alternativa implícita para o branqueamento da população brasileira.

Em uma análise mais aprofundada desse mito da democracia racial, Jacques d'Adesky (2001, p. 13-14) pondera que falar de racismo ainda na década de 1950 era um tabu, pois o país era visto como a representação internacional do paraíso multirracial. E assim, sob a égide de uma identidade nacional o discurso de ser o Brasil uma nação justa com o seu povo, tratado com igualdade era uma maneira de tentar neutralizar os pensamentos contrários e negar as especificidades das diferentes matrizes culturais do país.

Todavia, no campo da Educação, ao dizer que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” o educador brasileiro Paulo Freire (2010, p. 41), realça com propriedade um aspecto fundamental à consciência crítica dos professores. Nessa perspectiva, professores e estudantes são sujeitos do conhecimento, dos saberes e da aprendizagem. São ambos sujeitos históricos dotados de identidades múltiplas formadas no decorrer de suas histórias de vida e de seus antepassados, mediados pelos lugares em que viveram e pelas relações familiares, comunitárias e sociais que fazem parte de suas trajetórias.

Pensando nas reflexões acima mencionadas, e retomando à questão da identidade dos professores participantes dessa pesquisa, há certas singularidades inerentes a cada um deles seja como pessoas individualmente, seja como professores, seja como professores de História do Ensino Fundamental do Recanto das Emas, DF. Enfim, há aspectos peculiares às suas identidades e aos seus alunos, negros, brancos e mestiços que nem sempre se vêem

representados positivamente nos conteúdos que ensinam/aprendem nas escolas.

Quem são essas professoras e professores? E quem são os seus alunos? Tentaremos responder a essas questões ao longo deste capítulo no qual o leitor terá a oportunidade também de tirar suas próprias impressões acerca de quem são esses profissionais, seus discentes, suas peculiaridades e os conflitos que perpassam os seus cotidianos.

Embora todos os pesquisados tenham me honrado com a confiança e a expressa autorização (por escrito) para que suas identidades pudessem ser publicizadas, optei por mencioná-los aqui por meio de pseudônimos com o sentido de preservá-los em sua individualidade e então, evitar qualquer desconforto ou constrangimento. Afinal, partilho com Paulo Freire (2010, p. 50) da consciência de sermos todos nós seres inacabados e desse modo a busca é parte incessante na melhoria de nossa qualificação pessoal e profissional. Além disso, o objetivo da pesquisa não é estabelecer julgamentos do tipo certo e errado, mas sim refletir sobre o ensino da História, identificar metodologias utilizadas e quem sabe colher e propor sugestões que venham contribuir a todos os interessados em repensar suas práticas. A perspectiva é a de troca.

Em nossa conversa inicial cada um dos dez professores pesquisados fez a sua apresentação pessoal e profissional. Alguns falaram de suas experiências de vida, enquanto outros limitaram-se a falar das experiências profissionais. São educadores na faixa etária entre os vinte e sete aos quarenta anos. E enquanto alguns estão na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há apenas três anos, excluindo-se o tempo de contrato temporário<sup>79</sup>, outros já gozam de mais de vinte anos dedicados ao exercício do magistério público. Apenas um dos colaboradores estava na situação de contrato temporário na época da entrevista. Os demais são todos efetivos, ou seja, concursados.

A primeira professora entrevistada foi a Alice, 35 anos, moradora da Região Administrativa do Guará:

Eu sou formada em História pela Universidade de Brasília, já tem muito tempo, viu! Já tem 15 anos que eu sou formada, mas que eu tô trabalhando mesmo em sala de aula são seis anos, né?! Eu terminei a faculdade, fui trabalhar em cinema, essa coisa de jovem, né?! Ehh, mas depois eu vim, porque é a minha vocação mesmo. Sempre trabalhei no Recanto, sempre! Ehh, fiz a princípio o concurso, eu optei pelo Ensino Médio, mas eu nunca consegui com Ensino Médio, eu sempre, desde que eu entrei, eu tô trabalhando no Fundamental. Mas eu gosto, gosto muito. E, a comunidade, que

---

<sup>79</sup> Na rede pública de ensino existem os professores efetivos – aqueles que ingressaram por meio de concurso público e, portanto, fazem parte do quadro permanente da carreira de magistério – e, os professores de contrato temporário – aqueles que são contratados, temporariamente, a fim de suprir carência, ou seja, substituir o professor efetivo no caso de licença prêmio, licença para tratamento de saúde, licença maternidade, cargo comissionado, entre outros. Contudo, alguns contratos temporários ficam o ano inteiro na mesma turma/escola, enquanto outros circulam por mais de uma.

eu vejo, assim, eu já passei em três escolas no Recanto. Uma lá no final, a outra aqui na quadra ao lado e essa. A comunidade, de uma maneira geral, é a mesma. Muito carentes, com históricos de violência, violência doméstica que eu falo, né, tragédias, muita pobreza, assim, muita falta de educação mesmo, uma educação formal e essa do dia-a-dia, né?! Mas eu gosto, tô aí na luta! No ano passado a Secretaria de Educação fez uma parceria com a Universidade de Brasília, né?! Aí, era o curso de especialização em Ciências Humanas. Eu fiz, durou um ano e dois meses, três meses, mais ou menos, né?! Terminou agora em abril, no início de abril. Eu fui lá defender meu trabalho que eu fiz sobre a, eu fiz aqui uma pesquisa, aqui no Recanto mesmo com os alunos de Ensino Médio, sobre o papel da História na formação da cidadania, na visão deles, né?! De que forma a História teria contribuído pra formação do cidadão.<sup>80</sup>

Durante sua apresentação, a segunda entrevistada, professora Sandra idade não revelada, nascida no interior de Minas Gerais e moradora de Taguatinga contou o seguinte:

Sou licenciada em História, 2º grau, 1º e 2º graus; Geografia, 1º grau. Trabalho com a disciplina de História há dezessete anos e, Geografia ao mesmo tempo. Sou de Minas Gerais, foi lá que eu cursei minha licenciatura; pós-graduação em orientação educacional, aqui no Distrito Federal. Sou servidora desde 1995. Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio, Minas Gerais (graduação). Na Universidade Cândido Mendes, orientação educacional (pós-graduação). Tema da minha pós-graduação? Certo, foi a sensibilização e humanização da figura do orientador educacional, dentro da escola, tentado inserir o orientador educacional no processo de avaliação escolar, de avaliação da aprendizagem do aluno.<sup>81</sup>

O terceiro professor, Jorge idade não revelada, falou apenas de sua experiência profissional. Ele conta que:

Eu sou professor de História. Ehhh, fiz História no CEUB, aí eu fiz uma pós em Arte e Educação e um pouquinho de História da Arte, né, isso na PUC do Rio. Já tem um tempinho. Entrei em agosto aqui. Porque eu sou contrato temporário. Entrei em agosto. A princípio até o final do ano. E isso, assim, é outra coisa, assim, interessante, porque como eu passo por várias escolas. Então você percebe, assim, dentro de uma mesma região, tem várias pessoas que pensam muito diferente. Assim, se a pessoa tem um pouquinho de condições, parece que ela tem um senso crítico maior. Por incrível que pareça, acontece isso, né?! (...) que é o que a gente sempre escuta falar quando se faz a faculdade, né, o senso crítico da História, a História nasceu pra ter um senso crítico. Acho que é uma das palavras que eu mais ouvi dentro da faculdade, sobre senso crítico, identidade, formar uma identidade dentro da região, que aqui no caso é o Recanto das Emas, que é um setor muito carente ainda, é um setor, é periferia.

Eu fiz a parte da área de História da Arte da Semana de Arte Moderna (sobre o curso de especialização). Então eu aproveitei o tema que, da minha faculdade, me especializei, né?! Era um dos temas também que tavam oferecendo na PUC, e eu achei bom sobre os modernistas brasileiros. Então, Tarsila do Amaral, Jorge Amado, então, eu não só usei a arte plástica, mas eu peguei também a parte de literatura pra construção da identidade do Brasil a partir do século, do início do século XX, né?! (...) Especificamente a Semana de 22. Eu, foi o tema que eu usei. Então, por aí que eu peguei, ehhh. Usei uma linha de raciocínio. Foi bastante interessante! E, assim, eu pude perceber que há muito o que se explorar ainda. A gente pega só um pedacinho, mas, assim, se eu quisesse usar só a literatura, tem muita coisa, muita coisa pra ser

<sup>80</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

<sup>81</sup> Entrevista concedida em 11/11/2011.

usada. Se eu quisesse usar só a pintura, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral, então assim, e todos eles retratavam mesmo essa busca de, da brasilidade, de voltar a construir a identidade, de, de voltar a ter um Brasil nacional, né?!(...) Então, foi por aí que eu conduzi meu trabalho.<sup>82</sup>

O quarto colaborador dessa pesquisa foi Luís idade não revelada, professor há dezoito anos:

Sou professor de História, fiz o meu curso no CEUB. Na época era tão bom quanto e alguns diziam que era até melhor que o curso da UnB porque meus professores eram os exilados que voltaram do exílio, né?! Então, que um bocado, o professor Francisco, Antonieta, esse pessoal tudo tinha sido exilado, exilados políticos, tavam voltando mas ainda não tinham sido reintegrados na UnB e tavam dando aula no CEUB. Então, eram excelentes mestres, né!? Tanto que o aproveitamento da minha turma foi muito bom. Hoje vários passaram pela Secretaria de Educação e hoje tão trabalhando em universidades e tal. E eu me adaptei muito ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, tô trabalhando com essa clientela. E hoje a minha perspectiva é ficar aqui na Secretaria de Educação, não tenho pretensão de trabalhar com Ensino Superior, né!? Eu gostaria até que a Secretaria de Educação nos valorizasse e tivesse um aumento significativo com respeito a títulos, né!? Com respeito a curso de mestrado, doutorado, seria incentivar, né, uma progressão por merecimento. Mas por enquanto, não existe esse atrativo e eu vou continuar com a minha graduação...Quando eu passei a primeira vez na Secretaria de Educação, no concurso, eu tava no 4º semestre, mas não tinha licenciatura curta. Aí eu tive de terminar e fazer o concurso novamente. Na verdade eu terminei o curso, seu eu não me engano, no ano 88. Aí logo depois eu entrei na Secretaria de Educação. Eu, antes de entrar na Secretaria de Educação, era fuzileiro naval e dei baixa no serviço ativo na Marinha e entrei pra Secretaria de Educação... Atuei oito anos como diretor de escola. No Centro de Ensino Fundamental III do Riacho Fundo I. Nessa escola eu tô em sala de aula. Agora é no final, né, a gente fica mais em sala de aula. Aqui é meu primeiro ano.<sup>83</sup>

O componente político observado na narrativa do professor Luís poderia ser analisado como um traço marcante em sua personalidade. Em quase toda a entrevista ele sempre procurou destacar pontos importantes da política nacional e internacional, do período da Ditadura Militar no Brasil, demonstrando que procura realçar tais aspectos ao trabalhar os conteúdos em sala de aula. Talvez com menos ênfase, praticamente todos os entrevistados de alguma maneira, pontuaram as questões políticas da História como tema de interesse e eixo para contextualizar os conteúdos.

Todavia, observei que embora o professor Luís não se sinta motivado, por enquanto, a cursar uma pós-graduação, esse é o desejo da maior parte dos entrevistados. Entre os dez entrevistados, seis já cursaram uma especialização. Outros dois professores disseram não ter nenhuma especialização, mas sonham em fazer o mestrado, mesmo sentindo que o curso trará mais satisfação pessoal do que reconhecimento profissional e salarial.

<sup>82</sup> Entrevista concedida em 12/11/2011.

<sup>83</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.



O quinto entrevistado foi o Alfredo idade não revelada, brasiliense e morador do Guará:

Olha, eu estudei toda a vida na rede pública de ensino. Ensino Fundamental e Ensino Médio eu fiz no Guará, né, no GG<sup>84</sup>. Depois eu comecei a fazer faculdade na faculdade de História. E fiz a faculdade de História numa realidade, numa faculdade particular aonde havia muito mais alunos de periferia, muitos alunos mais pobres como eu, trabalhando ou procurando um meio de viver, estudando à noite. Depois eu fui pra UnB fazer Sociologia. Quando eu fiz Sociologia na UnB, eu tomei um choque. Porque aonde eu esperava que tivesse uma mente mais aberta pra mudança social, você encontra o contrário, não é?! Você encontra, é, alunos preocupados em tá, em tá subindo na escala acadêmica ou em fazer a vida mesmo. Um ou outro movimento ali, né, você vê alguns movimentos na UnB, mas você não vê essa interação com o que, com o resto do DF, né?! Você não tem, eh, por exemplo, os alunos, né, pelo pouco que me consta, fazendo visitas regulares aqui, que eu acho que é muito necessário. Os alunos de Ciências Sociais, os alunos de Direito, né, apesar de eles terem um campus, um núcleo de atendimento na Ceilândia. Então, é uma realidade muito distante, né?! E pra mim também era essa realidade distante. Então, eu me formei na UnB, já estava trabalhando, quando me formei na UnB, aqui na Fundação. Foi um tempo difícil porque, eh, assim, eu tinha 30 minutos pra sair da Santa Maria pra ir pra UnB, 30 minutos pra sair do Recanto pra ir pra UnB. Eh, chefia contra. Então assim, consegui me formar em 2008, e também acabei, não sei porquê, começando a faculdade de Direito, hoje eu faço curso de Direito, sou corretor de imóveis também. Então assim, a minha formação é essa. Eu, com 27 anos eu tenho essa formação. Não fiz o mestrado ainda porque comecei no aluno especial mas não consegui me encontrar. Não adianta você começar a fazer um mestrado se você não encontra a linha de pesquisa, e foi bem o meu caso. Na Educação, assim, no primeiro ano que eu trabalhei, eu trabalhava 20 horas numa escola aqui no Recanto, na 301, e trabalhava em outra escola, e trabalhava na Regional de Ensino.<sup>85</sup>

A sexta entrevistada foi a professora Cecília, idade não revelada, que relembra os tempos difíceis vividos lá no interior do Piauí:

Sou casada, tenho três filhos. Eh, venho do Piauí, cheguei aqui com sete anos de idade, e aqui eu venci mais ou menos, porque ainda falta muito pra vencer. Mas estou aqui. Tenho 19 anos de Secretaria de Educação. Estou aqui nessa escola (nome da escola) há um ano. Trabalho no Recanto das Emas há quatro, porque eu era da Ceilândia. E, fiz a pós-graduação ano passado na UnB, em avaliação de aprendizagem. Gosto de trabalhar com História, né, como professora de História. Mas, e me sinto uma vencedora, por estar aqui ajudando a quem precisa ser ajudado, porque eu sinto que os alunos, enquanto seres humanos, precisam demais da gente. E eu sinto que eu vim para ser uma escada, e não uma pedra.  
...Que eu era extremamente pobrezinha. Morava num interior, gente! Que pra mim o meu destino foi um destino, foi Deus mesmo que me colocou aqui. Eu morava num interior que do interior pra cidade eram três horas. Da cidade, da cidadezinha pra capital do Piauí, Teresina, demorava mais seis horas de viagem, de lá pra cá é quase três dias. Então, eu vim pra cá com sete anos de idade, estudei aqui minha vida inteira, consegui conquistar o meu espaço, mas é porque meu sonho era outro. Era deixar de sair, era sair do interior pra deixar de comer só farinha pra mim comer um arroz com a carne. Então, a farinha, rapadura, aquilo ali é tudo realidade! A gente fala assim: “ah, nordestino que come farinha com rapadura”, mas é a realidade da

<sup>84</sup> Centro de Ensino Médio 02 do Guará – apelidado de GG pela comunidade local.

<sup>85</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

gente, eu vim de lá, eu vim desse berço. Então, eu me sinto uma vitoriosa, mas eu lutei! E vi sonhos! Hoje, os meus alunos não tem sonhos<sup>86</sup>.

Na busca de realizar os sonhos a professora Cecília cursou o magistério na extinta Escola Normal de Ceilândia (escola pública), DF e posteriormente graduou-se em História na UPIS (Faculdades Integradas União Pioneira de Integração Social) com licenciatura também para as áreas de Geografia, Estudos Sociais e OSPB – Organização Social e Política Brasileira, que não faz mais parte do currículo<sup>87</sup>. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há dezenove anos, orgulha-se do passado de lutas e preocupa-se bastante com a crescente falta de perspectiva de seus alunos. Para ela os sonhos dos seus alunos morreram muito cedo porque parece que eles não sonham ou acham que não têm o direito de sonhar e, em sua opinião, isso acarreta diretamente em um grave problema – a falta de autoestima que leva a reprovações seguidas. Segundo a educadora, os alunos sabem que vão reprovar, mas ficarão na escola até o último momento por causa de benefícios pagos pelo governo tais como a Renda Minha ou a Bolsa Escola<sup>88</sup>.

Então, nós temos meninos, nós temos moças com 15 anos na 5ª série. Moças mesmo! Então, qual é a intenção dela na escola? Porque a mãe obriga ela a vir pra escola. Não vai ficar em casa. “Porque eu tenho que lavar a louça, tenho que lavar a casa”! Então é muito complicado você ser professora de História hoje! É muito complicado! Porque a nossa realidade, ela é bem diferente. O que é bonitinho no livro, pra você aplicar aqui é bem complicado.<sup>89</sup>

<sup>86</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>87</sup> No ano de 1969, período marcado pela Ditadura Militar no Brasil, as disciplinas OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e EMC (Educação Moral e Cívica), tornaram-se obrigatórias no currículo escolar brasileiro por meio do Decreto Lei 869/68, em substituição às disciplinas de Filosofia e Sociologia. OSPB e EMC atendiam portanto, aos interesses do regime militar e tinham como principais objetivos a transmissão de tal ideologia, mediante a exaltação do nacionalismo e do civismo, privilegiando assim, o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. Após o retorno ao regime democrático, as disciplinas de OSPB e EMC foram excluídas do currículo com a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ver: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "EMC (Educação Moral e Cívica)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=364>, visitado em 25 de junho de 2011.

<sup>88</sup> Tratam-se de programas de transferência de renda à famílias carentes com o objetivo interditar o trabalho infantil e garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes de até 15 anos, mediante, principalmente, ao pagamento de bolsa de estudos, poupança, material escola e uniforme. O Bolsa Escola surgiu inicialmente a partir dos seminários do Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, entre os anos 1986 e 1989, sob a coordenação do Professor Cristovam Buarque de Holanda. Quando governador do Distrito Federal (1995 - 1999), Cristovam instituiu o Bolsa Escola como um dos eixos educacionais de seu governo “Toda Criança na Escola”. No ano 2000, Joaquim Domingos Roriz, assumiu o governo do DF e substituiu o programa pelo Renda Minha, implementando algumas alterações. Desde 2003, o Bolsa Escola foi incorporado ao programa Bolsa Família, do governo federal. Ver: [http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com\\_remository&Itemid=26&func=showdown&id=83](http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_remository&Itemid=26&func=showdown&id=83); [http://www.mpdft.gov.br/sicorde/Leg\\_DF\\_DEC22497\\_2001.htm](http://www.mpdft.gov.br/sicorde/Leg_DF_DEC22497_2001.htm); [http://www.caixa.gov.br/Voce/Social/Transferencia/bolsa\\_familia/saiba\\_mais.asp](http://www.caixa.gov.br/Voce/Social/Transferencia/bolsa_familia/saiba_mais.asp); todos visitados em 25 de junho de 2011.

<sup>89</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

A preocupação de Cecília com a autoestima e as sucessivas reprovações dos alunos em geral, levou a professora a ingressar em uma pós-graduação em nível de especialização na UnB desenvolvendo uma pesquisa temática na área de avaliação da aprendizagem, e busca em suas aulas driblar os inúmeros problemas que enfrenta no dia a dia escolar. Ela diz ser uma “escada” na Secretaria de Educação e sente-se cansada devido aos atropelos da vida, porém enquanto professora não. Gosta de novidades, de inovar e procurar coisas novas. Em sua experiência como professora também passou por escola particular e aprendeu que não se pode tratar o aluno da escola pública diferente porque “o ser humano é ser humano, ser humano é em qualquer lugar”. Assim, procura estabelecer uma relação de afeto e respeito com todos os alunos. “Porque eu respeito, o mais importante eu conquistei deles, o respeito”<sup>90</sup>.

Sétimo entrevistado, Antônio, idade não revelada, professor há vinte e cinco anos, contou um pouco de sua trajetória:

Sou carioca criado em Brasília, né?! A minha formação acadêmica é escola pública, escola particular no Ensino Médio, né?! CEUB, me formei no CEUB em 1983. Passei a trabalhar na área alguns anos depois. Trabalhei alguns anos na Região Norte, Rondônia, né?! Desbravei Rondônia, porque quando eu cheguei lá, nem estado era, era território ainda, né, logo em seguida passou a ser estado. Trabalhei na educação lá dois anos, aí, vim pra Brasília, onde passei a atuar no Ensino Médio, no Colégio Alvorada, lá na 916 norte, durante sete anos. De lá, me mudei para o Valparaíso<sup>91</sup>, trabalhei alguns anos lá no Valparaíso em escola particular também. E agora, estou completando nove anos na Fundação Educacional do Distrito Federal, na Secretaria de Educação, né. Então, sempre trabalhei com História. Ehhhh, alguns anos com Ensino Médio, agora estou no Ensino Fundamental. E sempre gostei de História do Brasil, né?! A História do Brasil é uma história apaixonante. É uma história muito bacana; a luta de negros, brancos, vermelhos, né, no caso, os índios, na formação do povo brasileiro, e, é isso, né?! É uma matéria muito bacana, muito apaixonante, muito boa, né, da gente ler. A gente viaja estudando História, né?! E, a receptividade com os alunos também é muito boa, se você manter uma técnica boa, de dar uma aula batendo um papo, conversando, fazendo comparação com a atualidade, né. Os alunos se interessam mais, tudo, do que aquele tradicionalismo, que a gente não usa mais tanto hoje, é, na matéria de História. Fiz especialização na Universo, em Taguatinga, em formação sócio-econômica do Brasil. Muito bom! Tive bons mestres lá na Universo, achei assim, um curso muito, altamente mesmo, qualificado. E, terminei ano passado, e até agora, a minha especialização só foi usada mesmo pra poder, né, usar umas técnicas melhor com os alunos (sic), né?! Só que com aluno de Ensino Fundamental é mais difícil, porque a gente não pode ficar aprofundando muito também, né?! É uma história mais superficial. Mas valeu, valeu! Foi bom, pelos colegas, pelos mestres, né?! E foi bastante interessante. Lá, eu desenvolvi o mesmo tema que eu tinha desenvolvido no meu trabalho, ehhh, de graduação, né?! Só que eu aprofundei um pouco mais falando sobre a Coluna Prestes. O correr da Coluna Prestes por todo o território brasileiro, as técnicas usadas por Luís Carlos Prestes, né?! A luta gloriosa que foi essa luta da Coluna, se bem que mal interpretada pelos brasileiros naquela época, porque não tinham inclusive muita formação pra entender o quê que estava acontecendo naquela época no Brasil, né?! Um país ainda muito dominado pelo coronelismo, o patriarcalismo muito grande. Mas foi muito bom, particularmente foi muito bom! Eu acho que, daqui a alguns anos, quando eu tiver atuando de novo no Ensino Médio ou no

<sup>90</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>91</sup> Valparaíso é uma cidade do estado de Goiás, vizinha do DF.

terceiro grau, vai ser muito bom essa formação da pós-graduação. E esse tema desenvolvido também, que é um tema assim, 100% nacional, né?! Aqui na escola eu já estou há oito anos. Os primeiros anos, trabalhando com Ensino Médio e, logo em seguida a escola se transformou em Ensino Fundamental. Aí passamos a atuar com o Fundamental, né?! Nos dois últimos anos eu estou na coordenação, mas ano que vem, com certeza, volto pra sala de aula. Que eu estou ansioso pra voltar pra sala de aula, porque lugar de professor, realmente, é na sala de aula. Pra mim, é! Gosto de sala de aula!<sup>92</sup>

O professor Pedro, 40 anos, oitavo entrevistado narra o seguinte:

Estou na Secretaria de Educação há 10 anos. Sou graduado em História pela Universidade de Brasília há algum tempo, né, formado em 94. Ehhh, é difícil falar assim, livre. Sou músico, compositor. Trabalho atualmente com uma turma de alunos do Projeto Veredas, né?! Alunos que têm um histórico de repetência dentro da instituição. Na Secretaria de Educação já passei por várias, sala de aula, coordenação intermediária dentro de Regional de Ensino, trabalhando com Educação de Jovens e Adultos. Já fui diretor de escola no Paranoá, vice-diretor, depois diretor de escola. E atualmente, tô em sala de aula, que é um lugar bastante interessante. Ehhh, enfim. Pergunta que é mais fácil. (risos). Acho que basicamente é isso. Eu comecei, eu iniciei, eu tenho planos, eu iniciei um trabalho de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, né?! Comecei a postular o mestrado na, na... comecei o mestrado na verdade, lá na Educação na Universidade de Brasília trabalhando com Educação de Jovens e Adultos, mas foi um projeto que (sic), três que acabei tendo que deixar pra lá, né?! Isso em 2002, 2001. Tive que abandonar porque tava assumindo direção de uma escola na Secretaria de Educação e ficou incompatível o horário de disciplina e outras coisas mais, né?! Dentro do, da experiência profissional, sempre trabalhei com Educação de Jovens e Adultos, trabalhei com algumas turmas regulares e tenho trabalhado muito com vários projetos. Trabalhei com aceleração em sala de aula durante dois anos, em Sobradinho, onde eu dava aula. Então vim trabalhando muito com essa clientela que tem tido um histórico de repetência, problema de inadequação mesmo ao projeto pedagógico das escolas, etc, né?! Enfim, acho que em linhas gerais seria isso. Na verdade eu sou professor de, dentro de essa turma, é uma turma só, eu tô dando aula de Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, né?! Então, assim, é, o programa, ele tem, é uma adaptação de um programa da Fundação Roberto Marinho, com, já vem com os módulos, que são distribuídos pros alunos, né?! Módulos auto-consumíveis e que, são, tem uma correspondência com cada aula e tele-aula programada dentro do programa, né?! Um tele-curso que passa na televisão, o tele-curso 2000, são, ehhh um material produzido em 1999 e que foi licitado aí pelo governo e implantado desde o ano passado na Secretaria de Educação. E a gente tem, então, os professores, alguns, acabam pegando a regência nessas turmas. E quando pega a regência nessas turmas, eles tão, ficam responsabilizados por, ou por todas as matérias, né, todas as disciplinas, ou no meu caso a gente, eu divido essa turma com outro professor que trabalha com as Disciplinas de Exatas. O que seria de Exatas e mais duas de Código, né, que é Inglês e Educação Física, além de Ciências e Matemática.

[...] Eu trabalhei alguns anos no Paranoá, e até o ano passado eu tava em Sobradinho. Ano passado eu trabalhei, eu comecei o ano trabalhando com Ensino Médio, depois eu trabalhei com 5ª, 6ª e 7ª. É uma rotatividade muito grande que a gente tem, né?!

[...] Na verdade, dentro do Programa Veredas, você tem uma capacitação, né, e como você tem o material que prevê uma certa capacidade de autonomia intelectual do estudante, como eu disse, ele foi um projeto que tá sendo adaptado de uma experiência de implantação dos tele-cursos pela Fundação Roberto Marinho em outras Unidades da Federação em que você preparou um trabalho, uma material, para atendimento de alunos adultos, de Educação de Jovens Adultos, né, trabalhadores

<sup>92</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

adultos, né?! Então, é um material que o estudante deve ou deveria ler e entender e à medida que passa a tele-aula e com todas as técnicas de dinamização, etc, que são colocadas pra gente, deveria se ter aí a compreensão, né, de cada uma das aulas. Então, não haveria, até porque ele foi, esse projeto foi criado com uma realidade de que você não tem professores habilitados, começou no Maranhão há muito tempo atrás, né?! Então é uma realidade em que você, você não, não, você tem poucos professores capacitados. Então você dá o material pra esse professor que não tá capacitado. É, e aí a implantação faz com que eu possa dar aula de Língua Portuguesa. Porque teoricamente eu teria que passar a tele-aula e usar os livros de tele-curso como veículos, né, pra tá podendo implementar o processo de aprendizagem. Todos os alunos do Ensino Fundamental que tem acima, tem mais de 15 anos, eles estão no turno diurno, eles foram automaticamente enturmados para o Projeto Veredas. Isso é um processo que tá acontecendo em todo o Distrito Federal. E independente de ele estar na 5ª, na 6ª ou na 7ª série. Então, vai ter um atendimento específico a essa, ele tendo 15 anos ele já teve um histórico de pelo menos uma repetência. Uma, não, duas, no máximo, no mínimo. E ele vai então passar pra poder, poder passar pro 1º ano de Ensino Médio, de acordo com o seu desempenho.

Portanto, a narrativa do professor Pedro apresenta-nos uma das realidades vivenciadas pelas escolas públicas do DF, em especial, as localizadas em cidades mais pobres e com altos índices de reprovação. Ele conta que trabalha no Projeto Veredas, um projeto comprado pela Secretaria de Educação do DF durante o governo passado.

O penúltimo professor entrevistado foi Miguel 35 anos, que veio para Brasília aos 14 anos.

Minha formação, eu comecei a fazer filosofia em Belo Horizonte, no ano de 99. Eu tinha, eu sou muito religioso, tinha muito desejo de ser sacerdote, né. Depois, decidi sair da ordem. Eu acho que vocês já conhecem, os Jesuítas. E vim pra Brasília, terminei filosofia aqui na Católica. Logo em seguida entrei na Secretaria de Educação e aí fiz ampliação da minha habilitação pra Filosofia, História e Sociologia. [...] Essa escola aqui é uma escola nova pra mim, é meu primeiro ano que eu trabalho nessa escola, e dou aula pras seguintes turmas: 5ªs séries A, B, C, D, E e F, e 6ª A e B. Pode ser que o ano que vem mude. E aqui eu leciono a disciplina de História pra esses alunos. [...] É, experiência de vida, eu sempre gostei de trabalhar com pessoas, né?! Daí que, ser professor, pra mim não é uma vocação. Eu diria assim, não é minha vocação, não é meu sonho, não. O meu sonho, a minha percepção é de que eu sou melhor trabalhando com pessoas. Eh, ser professor é apenas uma forma de se trabalhar com pessoas, de estar reunido com gente nesse, nessa reunião, nessa relação. Proporcionar mudança tanto na vida do outro, quanto na minha vida [...]. Para mim, por exemplo, essas experiências que eu citei me ajudaram muito a perceber como o ser humano é frágil, qualquer coisa ele pode ser desconstruído ou desajustado, né. E, por outro lado, perceber que eu enquanto ser humano poderia ser alguém que estivesse no lugar daquele que eu estava acompanhando. Então, eu passo a ter um cuidado maior comigo e uma percepção daqueles que eu vou me relacionar, como é que é a minha interação, como é que é a minha ação. Com os meus alunos aqui, por exemplo, é todo esse o trabalho. Eu chego a dizer, assim, que, às vezes, o conteúdo, a matéria, eu deixo em segundo plano. Porque primeiro eu vejo a pessoa. É o menino está no processo de formação. Se ele adquire um jeito de ser pessoa, eh, bom, coerente, racional, equilibrado, ele então adquire características de buscar essas outras coisas, conhecimento, estudo, aperfeiçoamento teórico. Isso me fez perceber o que? A pessoa está em primeiro lugar, é até um pouco formação religiosa também,

né?!<sup>93</sup>

Ao apresentar-se Miguel lembra com orgulho de suas experiências de andarilho em busca de autoconhecimento, de conhecimento do outro e das relações de solidariedade que o fizeram ser quem ele é. Todavia o professor tem consciência de que tais experiências foram fundamentais para sua formação como ser humano, trabalhador e educador. Ele conta que tinha dificuldade em permanecer muito tempo no mesmo lugar. Dificuldade superada com o casamento e a percepção dos compromissos assumidos com a família. “E aí, o casamento que me deu uma certa estabilidade. Vou fixar aqui, vou ficar nesse lugar, porque a gente já vê a percepção do compromisso com a esposa, com os filhos.”<sup>94</sup>

Portanto, Miguel conta que todas essas experiências foram fundamentais para sua a formação como professor.

A décima e última entrevistada dessa pesquisa foi a professora Raquel, idade não revelada, ela nos contou o seguinte:

Ehhh, eu tenho, é, basicamente, três anos, né, de Secretaria, tá?! Eu vou pro quarto ano como professora efetiva, mas em, ehhh, desde 2001 eu tô na área como contrato, né?! Aí fui chamada em 2007. Fiz História na UPIS pela Universidade Pioneira de Integração Social. Na minha época eram quatro anos, quatro anos e meio. A gente teve que, ehhh, algumas disciplinas que já não constavam no currículo a gente teve que fazê-las, né, fizemos aí essa adequação curricular. E me formei em 2000 e, após acho que um ano, um ano e meio eu fui fazer pós. Eu fiz uma pós a distância pela Faculdade Simonsen, no Rio de Janeiro e me formei em História do Brasil. Eu gosto muita da História do Brasil, né?! Acho que é bem mais contextualizada assim, quando você vai entrar em sala, você falar dos nossos problemas, né, dos problemas brasileiros contextualizando sempre, ehhh, o dia a dia do nosso alunos, né?! Então, por isso que eu fui fazer História do Brasil, mas gosto muito de História Geral porque a gente aprende muito, assim, com os problemas do mundo, não só com o nosso país. E, estamos aí! Essa é a minha formação. E pretendo, assim, fazer um mestrado, mas, assim, ainda tô meio que estudando, averiguando algumas coisas aí. Porque infelizmente a gente não tem, assim, um certo incentivo dentro da Secretaria pra gente levar adiante. Até mesmo um incentivo financeiro, eu acho muito pouco. Mas, assim, como, pessoalmente, como satisfação pessoal é bom fazer mesmo, assim, é muito interessante você tá fazendo, a nível pessoal. Essa pós, eu fiz ela, eu terminei ela em 2002. um ano, né, foi a distância. Eram aulas no CEUB uma vez por mês, um sábado por mês, um sábado e um domingo, né?! [...] Eu fiz a mesma, a mesma monografia da minha graduação, foi o papel da mulher na sociedade brasileira. Assim, é, contextualizando, né, como a mulher se desenvolve hoje, os campos, desafios que a mulher conseguiu vencer durante todo o decorrer da história, a questão dos votos, né, de poder votar, a questão de poder trabalhar, né, de ela se eximir daquela sociedade machista, né?! Ehhh, poder ir às ruas, poder se manifestar, ehhh, poder sentir prazer, né, nas coisas cotidianas e não ser totalmente dominada pelo homem, né, pelo seu marido. E a questão mesmo de trabalho, de poder conquistar espaço na sociedade. [...] E aí a gente foi desmistificando durante todo o processo, né?! Tanto na época da República, da primeira República, não é isso?! Até os dias consequentes.

<sup>93</sup> Entrevista concedida em 14/11/2009.

<sup>94</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

Subsequentes, aliás (risos). Foi, foi interessante. Bem interessante, a gente teve que ler vários livros. E aí, foi essa adaptação, que, assim, as meninas acharam mais interessante esse tema dentro da pós-graduação. Eu fiz magistério, né?! Então eu fui professora de 1ª a 4ª série com as crianças. Aí eu fiz História e aí mudei a área, né, porque eu tenho duas habilitações na Secretaria. Que é 1ª a 4ª e professora de História, né?! Aí eu falei: ‘não, esse ano eu vou trabalhar com jovens’. E aí eu tô com 6ª, 7ª e 8ª, né?!

Alguns dos professores participantes da pesquisa são moradores do Recanto das Emas, o que aumenta ainda mais o seu envolvimento com a cidade e seus problemas. A maioria deles morava, na época das entrevistas, em cidades vizinhas tais como Candangolândia, Guará, Ceilândia, e Taguatinga, todas no DF. Porém as suas narrativas deixam nítidas as preocupações com as questões sociais, políticas, históricas e culturais que circundam o seu cotidiano pedagógico.

Parte deles nasceu em estados como Minas Gerais, Piauí, Rio de Janeiro e Bahia e, a maioria vive no DF desde a infância ou adolescência. Outros relataram que vieram de cidadezinhas bem interioranas que até bem pouco nem existiam no mapa como é o caso de Tabocas do Brejo Velho, próxima à Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Portanto, são pessoas que oriundas de diferentes locais do Brasil e que em algum momento de suas vidas vieram para a capital em busca dos sonhos de uma vida melhor.

Do ponto de vista da formação dos professores, a pesquisa de campo demonstrou que quase todos concluíram a graduação em História no DF: dois na Universidade de Brasília - UnB, três no Centro Universitário de Brasília - CEUB, atual UNICEUB, três nas Faculdades Integradas União Pioneira de Integração Social - UPIS, um na Universidade Católica de Brasília - UCB, antiga Faculdades Integradas da Católica de Brasília<sup>95</sup>. Somente uma professora cursou História fora do DF, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio, Minas Gerais. A maioria fala com saudade dos tempos de graduação.

A relevância de tais aspectos para a pesquisa deve-se ao fato de demonstrarem ao leitor a diversidade de histórias e trajetórias que, de certa forma, contribuem na identificação por amostragem dos professores do Recanto das Emas.

Conheceremos um pouco mais a respeito de quem são, e como pensam tais educadores, a partir das interpretações das imagens apresentadas na pesquisa.

---

<sup>95</sup> As três instituições, UNICEUB, UPIS e UCB são privadas.

### **As Reações dos Professores Frente às Imagens e as Relações Estabelecidas por Eles no Ato de Ensinar História.**

Além da apresentação pessoal/profissional, outro aspecto básico da pesquisa foi a interpretação das imagens de Debret a partir da experiência em sala de aula. Normalmente, após eles se identificarem eu perguntava a cada um se era possível dar uma aula utilizando aquela imagem (sorteada por eles) e sem exceção, todos responderam positivamente. E daí, era sugerido que eles pensassem uma aula de História utilizando aquela imagem. Isso porque, em meu entendimento e no de autores da cultura visual, interpretar a imagem a partir da experiência pedagógica cotidiana faz mais sentido do que simplesmente, estabelecer uma sabatina sobre a imagem, livre de qualquer referência. Como observaremos no decorrer das entrevistas, em alguns momentos, percebemos que a sala de aula, espaço sagrado dos professores, serve também como ancoragem, referência, um porto seguro, pois as interpretações das imagens estão relacionadas às suas próprias histórias, formações culturais e intelectuais e ainda, das experiências acumuladas durante a vida do indivíduo. Tudo isso, de alguma maneira, se traduz na prática diária em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem e certamente, no modo como cada educador interpreta as imagens desta pesquisa.

O caráter mais informal com o qual procurei conduzir as entrevistas foi uma tentativa de possibilitar a liberdade de expressão dos professores. Então, eles se apresentavam e contavam suas histórias e a memória conduzia à narrativa.

Gostaria de partilhar uma curiosidade. Dos dez professores entrevistados, seis eram homens e cinco deles interpretaram essa imagem da “Pequena Moenda Portátil” por meio do sorteio. Ou seja, temos uma cena especialmente protagonizada por homens e, coincidentemente, analisada a partir de olhos masculinos.

Após sortear a imagem da Pequena Moenda Portátil a primeira reação do professor Jorge foi um suspiro de familiaridade: “Ah, essa é famosíssima, né?!”<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.



## Pequena Moenda Portátil

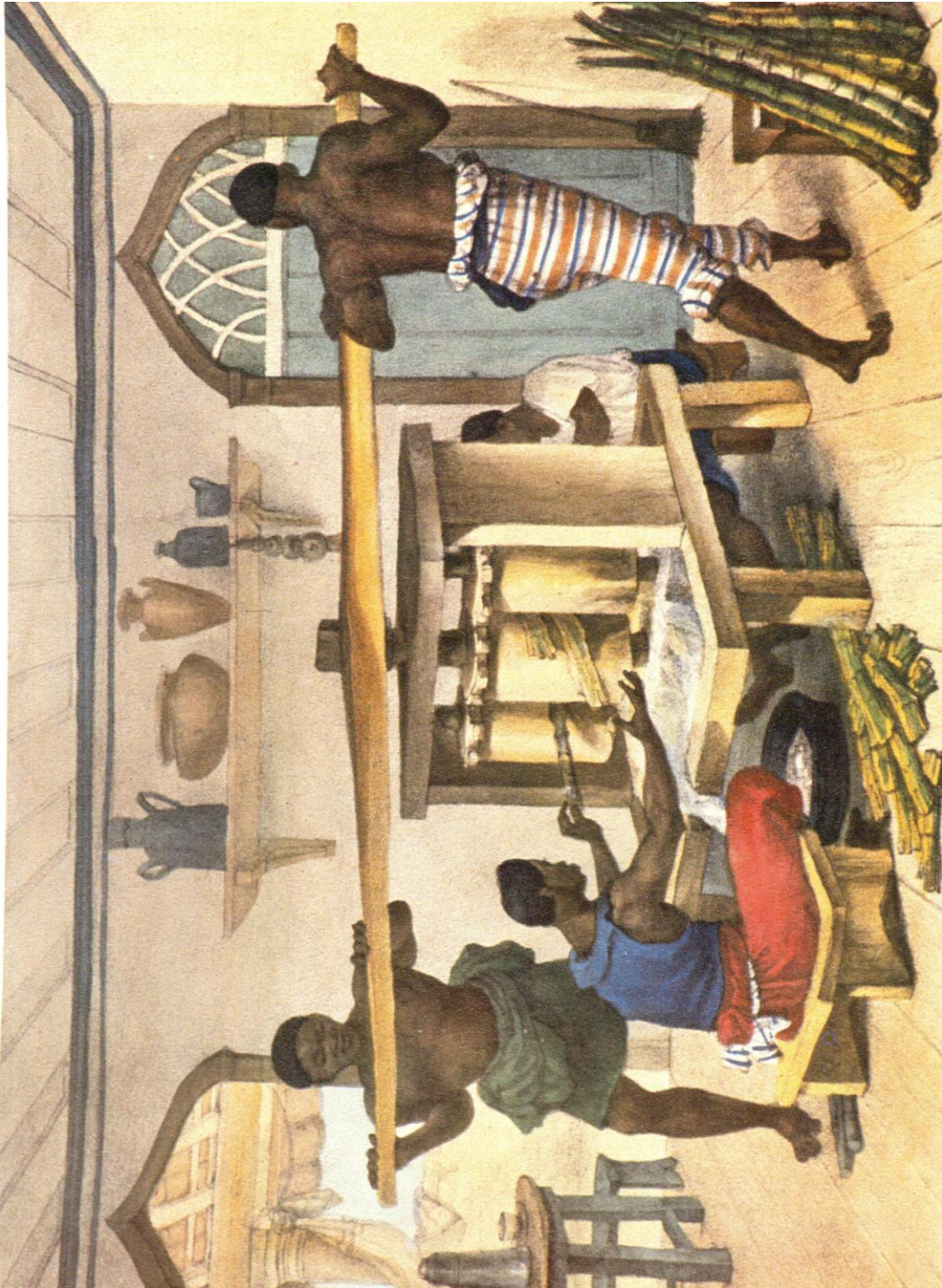


Figura 3. Pequena Moenda Portátil. Jean Baptiste Debret, 1823. Prancha 27 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 2. A aquarela “Engenho manual que faz caldo de cana”. 17,6 x 24,5 cm. encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Feitas tais considerações, retomemos a pesquisa com as análises que os professores fizeram da imagem da Pequena Moenda Portátil, figura 3:

Professor Jorge iniciou sua análise dizendo que abordaria essa imagem com seus alunos do Ensino Fundamental, da seguinte maneira:

É do período da cana-do-açúcar, né?! Aonde foi (sic). E é um dos quadros que, assim, a gente fala muito sobre como ela foi, o processo de como fazer o açúcar, né?! Que é o artigo raro, caro. Raro, assim, no sentido, assim, não era todo mundo que podia usar, somente quem era, que tinha dinheiro. E a utilização do negro pra fazer esse trabalho. Então assim, eu até falo pra eles, que muitas vezes um negro desses perdia lá a mão ou o dedo porque sem querer deixava que entrasse dentro desse moinho, então... ela era do século XVII? (referindo-se à produção da imagem). Eu não sei a data do... Mas assim, retrata bem o dia a dia de um escravo da produção da cana-de-açúcar, né!? E aí a gente vê artigos do cotidiano, por exemplo, as vasilhas, como é que eram, o tipo de, e é o que eu falo pra eles, “olha como é que era a porta!” São coisas simples que eu gosto de chamar atenção. “Olha aqui a rede, pra eles dormirem!” Isso aqui provavelmente é dentro de um espaço, não a senzala, porque a senzala era o local onde eles dormiam. Eu falo isso: “Olha, isso aqui é o local de trabalho!” Então você começa a perceber que tem vários artigos do cotidiano, de como essas pessoas viviam. E o processo, né?! O primeiro processo, que é uma coisa que a gente fala, do processo da formação do, como se fazia o açúcar, que é a moagem, né, pra criar a garapa. Por aí que eu começo com eles, né?! E, assim. Eu mostro pra eles, assim, o autor retrata como que era a fisionomia do negro. Porque eu falo assim, que era uma preocupação - tinha que ser um negro forte, tinha que ser saudável, e ehhh, por essa imagem, a gente percebe que esses negros são saudáveis, são fortes, não é qualquer negro. Não é um negro fraco, não é um negro de qualquer jeito. Você percebe pelos traços que o pintor teve essa preocupação de retratar o quê? Que eram negros fortes! E isso era o cotidiano, é tanto que haviam os mercados negros e eles procuravam esses negros fortes mesmo, e até falo pra eles: “Olha, a forma que eles olhavam primeiro era pelos dentes!” Eles se olhavam pelos dentes pra ver e eles falavam, se os dentes tivessem saudáveis, era um negro saudável, e levavam. E tinha essa preocupação de cuidar desse negro também, porque era um artigo de valor. Era uma mercadoria também. Porque muitos acham assim: “Ah, professor, mas se o negro adoecesse?” O senhor de, apesar de ter o castigo, ele tinha essa preocupação de cuidar porque ele sabia que era caro e que era um artigo de valor pra ele. Porque era a mão-de-obra dele, era a partir desse negro que ele conseguia fazer o produto final, que aqui no caso eram as barras de açúcar, né, pra poder importar pra Europa, né?! Basicamente é isso que eu tento extrair dessa imagem pros meus alunos. Porque é bonita, tudo que é livro didático falando do período da cana-de-açúcar, tem essa imagem, né?! Certinho?!<sup>97</sup>

A análise de Jorge destaca primeiro, aspectos econômicos do período colonial, de como o açúcar era um produto raro e caro para a época. Contudo, ao longo da narrativa o professor consegue observar e mesclar os aspectos econômicos com os aspectos culturais expressos na imagem e prossegue como se estivesse simulando uma aula. Assim, destaca os tipos de vasilhames, as características do local, dos escravizados, das características físicas que determinavam as relações de compra desses seres humanos nos mercados negreiros e das condições de trabalho. Nesse ponto, ao explicar ao “aluno” quem era esse ser negro e

<sup>97</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

escravizado quais eram as condições de trabalho vividas no cotidiano, estabelece um contraponto ao explicar que o produto desse trabalho – o açúcar - era destinado ao público europeu que tinha dinheiro para adquirir uma mercadoria tão cara para a época. A partir da análise de Jorge, pode-se observar que Debret é um artista de certo modo detalhista. Sua obra apresenta ao público, vários utensílios do cotidiano, detalhes de roupas e ornamentos, etc. Ou seja permite ao observador vivenciar com riqueza de detalhes uma cena do cotidiano do passado anterior à República.

De um modo mais sistematizado, o professor Jorge prosseguiu dizendo que poderia apresentar essa imagem para as suas turmas da seguinte maneira:

Pois é, eu ia retratar, assim: “Olha, pessoal, isso aqui é um processo, viu!? É o primeiro processo pra poder fazer a criação da cana. Então, vamo prestar atenção no quê? Olha aí, tem quatro negros fortes, saudáveis, como eu já falei. Que dois são responsáveis de fazer mover o moinho e dois em passar a cana de açúcar pra poder sair o quê? Essa garapa, que dali, essa garapa aí ia pros cochos e iam, ia ser cozida, né?! Então, prestem atenção, olhem os detalhes na gravura. O cotidiano que a gente pode ver. O tipo de vasilhame, né?!” E a partir daí eu posso começar a falar: “Olha, muitos negros, muitos desses negros perdiam as mãos, porque se não tinham cuidado em passar essa cana de açúcar e era perigoso, então eles ficam aleijado por causa disso. E sempre usavam o quê? A força física, né?! E é um grande retrato do quê? Do Período Colonial! A grande, a maioria, quando não, a grande maioria das senzalas usava a força dos negros, não a força animal! Que também se fala muito da força animal. Mas essa gravura aqui retrata o quê? A força do negro mesmo!” Era assim que eu ia trabalhando e começar a puxar e ia falar: “Olha as cores, né?! É uma gravura bem colorida, né?!” Então eu ia começar a utilizar essa fórmula aí.<sup>98</sup>

Enquanto discorria acerca das possibilidades de análise junto aos alunos, o professor Jorge olhava longamente para imagem, tocava nela e por várias vezes passava o dedo sobre ela, buscando as referências na própria imagem.

Assim, o que eu vejo aqui quê que o pintor quis destacar mesmo os negros aqui, o trabalho do negro. Então, ele botou um vermelho, botou o azul nesse negro aqui, fez a calça de listra. Então, assim, o que eu vejo assim, trazendo uma análise minha, que é coisa que eu nem ia falar pra aluno nenhum, porque assim, é uma análise minha. Que ele queira é o quê? Destacar a figura do negro, o trabalho do negro aqui, né?! Porque senão, ia ficar destacado o quê? A figura do moinho, que é assim, quando você vê, a primeira coisa que você vê é o moinho. Mas ele quis também trazer a atenção pra esse escravo, que é ele que fazia mover esse moinho. Então, é assim que eu retrato, que eu consigo ver essa imagem da cor. E são cores fortes, a gente vê que é o verde, o azul, é o vermelho, é o azul aqui de novo, é o listrado, que chama muita atenção. Então, eu penso assim, o pintor quando quis retratar isso aqui ele quis demonstrar “olha, é o negro é que faz funcionar isso aqui, olha o trabalho que esse escravo tem”, né?! Também chamar a atenção, não só pro instrumento, mas também pro, pra quem faz mover o instrumento. Então, é assim que eu vejo, né, é a minha interpretação em cima dessa imagem. E aí é que entra a função da cor, de destacar, né, o, a roupa, né, porque só o preto não destaca, mas assim, e há essa contraposição

<sup>98</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

entre o negro, né, a cor da pele, e a cor da roupa, né, e isso chama muita atenção pra ele, pra gravura, pra imagem do negro.<sup>99</sup>

Portanto, o professor Jorge acredita que o pintor (desconhecido para ele) usou cores chamativas na intenção de destacar os homens trabalhando, estabelecendo assim, um contraponto entre a pele negra dos escravizados e a cor de suas roupas.

Outro professor entrevistado, em outra escola, Luís sorteou a imagem da moenda.

Ao observar a imagem, o professor Luís arriscou logo um palpite entusiasmado: “Rugendas, né?!”<sup>100</sup> Ao invés de responder eu indaguei por que Rugendas. Então ele justificou: “Porque é um cara que retratou bem o Brasil Colônia. A maior parte das imagens que a gente tem nos livros de História são dele, né?! Retratando o cotidiano, a relação casa grande-senzala, mostrando também os nossos povos indígenas, a diversidade cultural do Brasil Colônia.”<sup>101</sup>

Então prossegui a entrevista indagando se seria possível dar uma aula a partir daquela imagem e em caso afirmativo, como seria. A resposta do professor foi a seguinte:

Sim, inclusive a gente usa o livro didático e a gente aproveita as ilustrações e mostra, né?! Inclusive a questão do valor do produto, do primeiro grande produto que o, agrícola que nós exploramos foi a cana-de-açúcar, a produção de açúcar. E pra época era uma indústria sofisticada. Eu costumo até comparar com eles, falo assim: “Olha, isso era tão sofisticado que era o produto que, no início quando eram comercializadas as especiarias, se davam de presente a reis, a princesas, né?!” Porque o açúcar era muito caro e era uma empresa muito lucrativa. O investimento era tão grande que até os nobres portugueses não tiveram condições de, eh, montar a empresa açucareira e tiveram que recorrer ao capital holandês. Daí vem a questão da guerra do açúcar, né?!<sup>102</sup>

Tal como o professor anterior, Luís ressaltou a importância da cana-de-açúcar na

<sup>99</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

<sup>100</sup> O artista alemão Johann Moritz Rugendas (1802 – 1858) chegou no Brasil, aos dezenove anos de idade, como desenhista/ilustrador da expedição científica do conde Georg Heinrich von Langsdorff em 1822. Na ocasião, fez amizade com os artistas da Missão Artística Francesa (1816 – 1831), especialmente com Debret e a família Taunay. Após quase três anos, abandonou a expedição e viajou pelo Brasil, retornando ao Rio de Janeiro em 1825 e logo para a Europa onde publicou o livro com litografias *Voyage Pittoresque dans Le Brésil*, entre os anos 1827 e 1835 pela editora Engelmann & Cia, em Paris. De volta ao Brasil, Rugendas permanece no Rio de Janeiro de 1845 a 1846, produzindo apenas paisagens e retratos para a família Real. O artista entregou parte de sua obra à coroa da Bavária que em 1848 tinha inventariadas 437 folhas de temática brasileira (fauna, flora, costumes, etnografia e cenas históricas tais como a coroação de D. Pedro). Ver Revista USP, 4 Brasil dos Viajantes, São Paulo, 1996, páginas 48 a 57. Artigo de Pablo Diener: O Catálogo fundamentado na obra de J. M. Rugendas. E algumas idéias para a interpretação de seus trabalhos sobre o Brasil - Acesso, em 19 de julho de 2011.

De acordo com o sítio da Enciclopédia Itaú Cultural Rugendas chegou ao Rio de Janeiro em 1821, seguindo com a expedição para São Paulo, Minas Gerais até romper com Langsdorff e seguir sozinho por Mato Grosso, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco. Não se sabe se conheceu outros lugares brasileiros.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verb\\_ete=928&cd\\_item=2&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verb_ete=928&cd_item=2&cd_idioma=28555). Acesso em 19 de julho de 2011.

<sup>101</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>102</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

economia brasileira, do alto custo do açúcar no mercado e a sofisticação dessa indústria e desse produto, usado como presente a reis e rainhas. Possivelmente, esse seria um tipo de comentário que aguçaria a curiosidade dos alunos, pois se trata de um detalhe importante, porque chama a atenção para as mudanças de valores ocorridas no processo histórico – atualmente o açúcar é um artigo que faz parte da cesta básica das famílias brasileiras de todas as camadas sociais, um artigo do cotidiano facilmente encontrado em qualquer mercadinho ou panificadora.

Sobre essa questão, a narrativa de Debret sobre a imagem fala do cultivo da cana de Caiena - somente cultivada no Brasil pouco antes de sua chegada - e da cana indígena – inferior no tamanho e na produtividade, mas superior na cristalização, no sabor e na resistência para o armazenamento. O pintor de história procura situar o leitor quanto ao ciclo da planta que rege os trabalhos da indústria de açúcar, cessando em janeiro, para retornar em abril, quando o calor está mais brando. No intervalo entre esses meses, acontece o corte, limpeza e replantio. Após uma descrição física da cana e de seu processo de plantio, o artista relata os costumes que circundavam a economia açucareira no Rio de Janeiro:

Mencionemos a cidade de *Campos*, especialmente dedicada ao comércio do açúcar; situada ao pé de montanhas cobertas de florestas, os proprietários das usinas têm a vantagem de tirar de suas próprias terras toda a madeira necessária à fabricação das caixas para o açúcar<sup>103</sup>. Isso constitui um segundo ramo de comércio dessa cidade, reputada pela sua indústria.

Ao uso dessas caixas no comércio deve-se o hábito de avaliar a fortuna de cada proprietário pelo número de caixas de açúcar que ele pode colocar na praça anualmente e de fixar a importância de um dote pelo número de caixas de açúcar que a moça traz ao casar-se; nesse caso os mais ricos partidos vão de duas a três mil caixas. O custo médio do trabalho de um escravo é calculado, anualmente, em uma caixa de açúcar e uma pipa de aguardente. (DEBRET, 1989, v.2, p. 114).

Nessa cena da moenda a narrativa visual parece servir como pano de fundo para uma grande estrutura econômica e cultura que é detalhada na narrativa escrita, numa tessitura na qual o pintor articula a o pincel e a pena como ferramentas para o relato histórico, como ele mesmo ressalta.

Ao abordar o alto custo do açúcar e os seus usos até mesmo simbólicos como presente para reis e rainhas, tal como aborda o professor Luís e também como índice para o cálculo da riqueza e mesmo como dote para o casamento das moças, tal como relatado por Debret, coloca esse sistema econômico como o centro das relações culturais históricas da sociedade brasileira e de suas relações geopolíticas. No entanto, talvez uma discussão dessa vultuosidade possa ser

<sup>103</sup> “A madeira chamada jataí amarelo é escolhida de preferência.” (Nota e grifo do autor).

introduzida aos alunos a partir de uma imagem, aparentemente simples – quatro homens trabalhando em uma moenda de cana. Vejamos, pois, como a entrevista prosseguiu.

Em um primeiro momento, o professor Luís afirmou já conhecer e ter trabalhado com a imagem da moenda, mas logo repensou e disse lembrar-se dela. Porém, acreditava já ter trabalhado com imagens do Brasil Colonial que estão nos livros didáticos ou alguma outra do mesmo estilo. Conforme o professor, a imagem deve ter sido produzida no século XVI ou XVII. Isso demonstra, de certo modo, o pouco conhecimento de imagens por parte do professor, pois embora Rugendas e Debret figurem entre os principais artistas que representaram o Brasil Colonial, ambos estiveram aqui na primeira metade do século XIX. O professor Luís crê que a imagem tenha sido produzida por Rugendas, mas desconhece as temporalidades vividas pelos artistas, confundido-as com o auge do período econômico da produção do açúcar, no início da colonização.

Ele já havia mencionado a falta de recursos da escola e por isso, disse que não costumava trabalhar com imagem, mas às vezes passava filmes e pedia um relatório aos alunos. Segundo o professor Luís suas aulas de História têm como aportes principais o livro didático e as pesquisas na biblioteca.

Então, Luís começou a imaginar uma aula a partir da imagem da moenda:

Olha, a princípio, né, toda vez que eu começo a falar do Brasil Colônia, eu costumo mostrar os dois modelos de Colônia que existiam na época. O tipo de colônia de exploração e a colônia de povoamento. E mostrar inclusive as relações de trabalho que velam consequências históricas para o Brasil e as relações de trabalho que existiam na América do Norte, que também tiveram consequências históricas. E trabalhar também a questão de que nós não somos tão desenvolvidos por aquele preconceito antigo de que: “Ah, porque nós fomos colonizados pelos portugueses!” Eu dou o exemplo do Haiti, o Haiti vive uma estagnação econômica muito grande e nem por isso, eles foram colonizados por franceses. Então, o que pesa sobre o atraso econômico do Brasil não foi a questão de por quem nós fomos colonizados, mas como nós fomos colonizados. Por isso a gente faz o paralelo. A questão da propriedade da terra, né?! Que era mais acessível na América do Norte e era reservada aos nobres e à classe dominante a questão da posse da terra historicamente. E aos, às massas, o branco pobre, o negro escravo, esses não tinham de forma alguma acesso à terra. E isso impediu muito o desenvolvimento econômico no Brasil. Se a gente comparar com o desenvolvimento econômico de outras nações que operaram com outro modelo de exploração colonial.<sup>104</sup>

Nesse momento sugeri que ele falasse desses elementos a partir da imagem.

É interessante também a gente contextualizar, né, que o preconceito que existia com

<sup>104</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

a atividade produtiva. Talvez até hoje nossas elites carreguem esse preconceito porque se a gente for observar, a nossa classe dominante, ela trabalha com capital especulativo e não com capital produtivo, né?! A gente poderia contextualizar também essa situação. Que o trabalho sempre ficou para as massas, enquanto os rendimentos, para a classe dominante.

[...] Fazer a contextualização? Ah, muito simples, iria pegar e falar assim: “Qual, alguém aqui pertence à classe dominante? Não, nós somos filhos de trabalhadores, inclusive o professor também é filho de trabalhador. Então, nós temos uma identidade, nós temos algo em comum. Agora, qual é o papel da elite? Olha, nós nos identificamos com essa foto porque aqui nós vemos a atividade produtiva, vemos quem produzia as riquezas da época. E aqui também estão as pessoas que estão produzindo as riquezas atualmente ou irão produzir daqui a algum tempo, né, que são os proletários”.<sup>105</sup>

Então, ele disse que ao trabalhar o tema...

Mostraria as relações de dominação e as relações econômicas da época, né?! E a gente iria se transportar à época pra poder compreender como essas coisas funcionavam. E também contextualizaria, mostrar como esses traços, essa herança colonial, ela vem se arrastando até os dias de hoje.<sup>106</sup>

Embora o professor Luís estivesse abordando elementos históricos do período Colonial, percebia que o professor observava a imagem e ao discursar ele ia se distanciando dela. Tentei saber então, qual seria o momento da aula que o professor Luís introduziria a imagem da moenda para os alunos.

Olha, na verdade, né, eu sempre trabalho a questão do senso político, né?! Eu gosto sempre de trabalhar. E até mostrar pra eles que em todo momento da vida a gente tem que olhar a sociedade com olhar crítico, tudo que a gente observa. Até a mídia, né?! Uma vez o, eu converso sempre com meus alunos, mesmo quando eu não tô trabalhando com turma de Segundo Grau (atual Ensino Médio), né?! O tanto que a mídia é tendenciosa. Vendo uma reportagem da Globo, e na primeira guerra do Golfo em 91, 92, se não me engano, e o repórter da Globo se mostrou, dizendo que tava mostrando o poder de fogo da esquadra americana quando 600 crianças e mulheres morreram em uma ataque do (sic). Aí daí a pouco, ele abaixa a cabeça e se mostra comovido porque dois israelenses ricos morreram em um bairro atingido por um míssil iraquiano. Quer dizer, são valores distorcidos, né?! A gente ouve falar de “n” questões, mas sempre a gente observa que a imprensa faz pouco caso quando os povos morrem, mais é quando a violência atinge a classe dominante.

E a questão de segurança pública eu converso com eles. A questão, essas questões sociais, elas na verdade são questões políticas, elas só não têm a mesma importância. A gente trabalha sempre contextualizando com isso, porque nós não somos classes dominantes. Se a gente tivesse por dentro dos moldes, se a gente tivesse representatividade, a gente, as nossas questões seriam resolvidas bem mais fácil.<sup>107</sup>

Nesse momento houve bastante barulho por causa do recreio dos alunos e então,

<sup>105</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>106</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>107</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

fizemos um breve intervalo.

Em minha opinião fica nítido o fascínio pela dimensão política da História na vida e na atuação profissional desse educador. Mesmo quando ele recorre às suas lembranças pessoais é a memória política que vem à tona e não há problema algum nisso, especialmente quando se trabalha com uma comunidade pobre, é fundamental que se tenha uma boa leitura política e de mundo. Porém, no exercício proposto da imagem como o ponto de partida para o nosso diálogo, em vários momentos parecia que ela estava ali como mera ilustração, como se não houvesse elementos nela a serem analisados, pormenorizados. Na busca de contextualizar, o professor Luís tecia longas generalizações da História e da temática do negro afastando-se da imagem.

O enfoque dele estava em reafirmar a dicotomia marxista entre a classe dominante e dominada, burguesia e proletariado, elite e classe trabalhadora. Ao falar do passado e do presente a partir de dicotomias cristalizadas o professor parecia transitar numa espécie de zona de segurança ou de conforto. Como se houvesse uma explicação determinista para tudo – ou isso, ou aquilo – tal como ele questionaria aos estudantes: “alguém aqui pertence à classe dominante?”<sup>108</sup>. E entre tais questionamentos, problematizações e constatações ele tendia a imputar o domínio da História aos vencedores. Isso porque aparentemente, a narrativa de Luís denota dificuldades em reconhecer, ou talvez em expressar quem são aqueles homens escravizados que extraem a garapa naquela pequena moenda, para além da categoria clássica – classe dominada – o que me remete a Benjamin:

A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. O materialismo histórico deve ficar atento a essa transformação, a mais imperceptível de todas (BENJAMIN, 1994, p. 223-224).

Na ânsia de contextualizar a imagem e formar um “aluno crítico”, Luís deixava ao largo os detalhes sugeridos na imagem. Se observarmos bem, até então, as palavras escravidão, escravos ou escravizados sequer foram mencionadas e os elementos da imagem, percebida como ilustração, pareciam ficar esquecidos. A sensação é de que ele olhava, mas não via o que a imagem dizia, muito embora tenha desenvolvido pontos históricos e

<sup>108</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.



lembranças importantes a partir dela. Todavia, aparentemente aquele cotidiano vivido pelos escravizados, o modo como trabalhavam, os equipamentos que operavam, a forma com a qual cortavam seus cabelos e se vestiam, como viviam, nada ou pouco daquilo tinha importância para o professor Luís. Como se o passado fosse um velho conhecido e já traduzido na produção econômica e na luta de classes.

Feitas tais considerações, retomemos a entrevista. Quis saber novamente, do professor Luís, quais os aspectos da imagem mais chamavam sua atenção e poderiam ser destacados.

O... chama a atenção, de certa forma, é a falta... Eu faria uma crítica, assim, que mostra o negro muito passivo, coisa que não acontecia. Porque o negro, ele resistiu à escravidão, né?! A escravidão não foi uma coisa, assim, que foi aceita pelos negros, que era uma coisa que eles achavam normal. Dessa forma, mas talvez fosse essa a intenção dele, né, de mostrar, talvez (sic).

Porque eles têm um olhar voltado exclusivamente voltado para o trabalho deles, eles não têm um olhar disperso, eles não vislumbram o mundo que tá à volta deles.

Outra coisa que mostra é também o caráter exclusivamente agroexportador, né, mostrado nessa tela. Por quê? Porque nessa época não existia a preocupação de desenvolver uma economia no mercado interno, né?! Seria interessante, por exemplo, que se mostrasse, por exemplo, se você for retratar uma propriedade rural nos Estados Unidos da América, nesse momento histórico, você vai ver uma criação doméstica de galinha, de ovelha, ou até uma vaca leiteira. Então, tudo voltado pro mercado de consumo interno. E aqui nós vemos a indústria açucareira que é um modelo agroexportador que até a década de 70 é o modelo que vingava no Brasil. Exportar era uma idéia que exportar é o que importa, né?! Na época da Ditadura Militar, exportar é o que importa. E essa mentalidade econômica nunca deu condições para o desenvolvimento do mercado interno no Brasil, que a gente sempre esteve à mercê das crises econômicas que acontecem no exterior. E uma prova disso, da importância do desenvolvimento do mercado interno, tivemos uma crise econômica recente e ela não veio a afetar de maneira significativa como de outras vezes por conta de que nos últimos 20 anos nós experimentamos o crescimento do mercado interno.

Na verdade, eu vejo uma visão européia, né, de ver o negro como um instrumento de trabalho. Mostra o porte físico, né?! E na verdade, mascara uma maldade, né, que o negro é apenas um instrumento de trabalho. É a visão que se tinha do negro da época. Então, vai mostrar os braços fortes, a habilidade que ele tem pra se produzir riquezas. E produzir riquezas pra quem? Pra classe dominante.<sup>109</sup>

Nesse momento parece que o professor Luís começou a observar mais os detalhes na imagem tais como, a fisionomia dos trabalhadores escravizados que em sua opinião, remetem a passividade, e, estabelece críticas ao olhar europeu do pintor (Rugendas, ele pensa). Nessa perspectiva, o professor destaca como o negro era visto na sociedade européia da época – o negro como instrumento de trabalho para a produção de riquezas para a classe dominante.

De acordo com o referido professor, o melhor momento para apresentar essa imagem da moenda para os alunos seria:

<sup>109</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

Olha, quando eu tivesse tratando, por exemplo, se eu tivesse falando do Brasil Colônia e eu fosse tratar da relação de escravo-senhor, né?! Eu mostraria, por exemplo, uma relação mais real. E, no caso dessa imagem, eu mostraria como uma relação idealizada, né?! Não a relação real, mas a visão que a classe dominante da época queria que as pessoas tivessem a respeito da escravidão no Brasil. Até porque é muito mal visto, essa nossa elite viajava pela Europa, já isso, mais já no século XIX mais à frente, as pessoas por vezes eram até hostilizadas, porque a escravidão só existia nessa época no Brasil. Nossa classe dominante a partir do século XIX começou a ser hostilizada. E a gente não pode esquecer também que a classe dominante européia tava hostilizando nossa classe dominante nesse momento histórico porque a Revolução Industrial já tinha acontecido na Inglaterra. Então, os interesses da burguesia não era mais a escravidão. Então a Arte, a Literatura, passou a condenar a escravidão. Mas não por questão moral da burguesia, porque a moral da burguesia é o lucro, né?! Então eu deixo isso claro pra eles também, que essa mudança de pensar por parte das elites européias não foram questões morais. Foram porque, se a gente pesquisar a fundo, a gente vai observar que algumas família inglesas que passaram a criticar a escravidão, gerações atrás, o brasão da família era um negro dentro duma jaula. Sabia disso? Existiam brasões ingleses, né, de pessoas que adquiriram o título de nobreza, compraram o título de nobreza explorando a escravidão. E mais à frente essas pessoas vão se emburguesar, porque essa aristocracia inglesa, ao contrário da francesa, os burgueses vão se enobrecer, já os ingleses, não. A aristocracia inglesa vai emburguesar, e vai esquecer desses pecados, né?!<sup>110</sup>

A análise do professor deixa a sensação de que para ele a imagem não é vista como representação da realidade, como conteúdo a ser trabalhado, mas como ilustração do real ou como ele disse: idealização. Mais uma vez temos uma narrativa marcada por dicotomias tais como real e idealizado, classe dominante e dominada, burgueses e proletários, senhor e escravo. E nesse contexto, para mostrar ao aluno “uma relação mais real” da escravidão ele utilizaria a imagem como uma ilustração para exemplificar como foi. Ele estabelece um contraponto à imagem, pois esta é uma “idealização” e não a “realidade”, as coisas não foram assim. Tais inquietações expressam, de certo modo, uma angústia ou anseio em tentar abarcar o passado histórico na totalidade e para tanto seria necessário encontrar aportes mais precisos, seguros, explícitos. Como a imagem representa apenas um fragmento desse passado e, certamente idealizado, ela parece ter gerado nele a insegurança de que o aluno não perceba a verdade de como as coisas realmente aconteceram. Daí tais contextualizações generalizantes viriam suprir tal carência. Mas será que uma imagem, um texto, livro ou aula seriam capazes de aglutinar toda a complexidade do que foi o passado, e nesse caso, a escravidão? A resistência inicialmente apresentada em investigar a imagem talvez fosse uma maneira de negar as minúcias como parte do todo.

De fato, a “Pequena Moenda Portátil” serviu como o ponto de partida para as diversas análises desenvolvidas pelo professor Luís. Entretanto, penso que sua narrativa expressa

---

<sup>110</sup> Entrevista concedida em 20/11/ 2011.

dificuldades em buscar na própria imagem detalhes, minúcias, indícios, sinais, pequenos elementos da cultura, do cotidiano escravo como partes importantes para ajudar os estudantes a compreenderem melhor a História de um momento brasileiro bastante distante de nosso tempo, de nossas referências culturais.

Para o historiador e antropólogo italiano Carlo Ginzburg (2007), os sinais são as raízes de um paradigma indiciário, ou seja, de um modelo epistemológico, de um método fundamentado nos indícios. Ginzburg realizou um estudo sobre o método desenvolvido pelo italiano Giovanni Morelli (Verona, 1816 – Milão, 1891), médico, escritor, crítico e colecionador de arte. Morelli constatou que os museus estão repletos de quadros atribuídos a pintores de maneira equivocada. Muitas vezes as obras não estão assinadas, ou foram repintadas, ou encontram-se em mau estado de conservação, o que leva a necessidade de diferenciar as originais das cópias. O “método morelliano” consistia na complexa tarefa de “devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor” (p. 144). E para isso, Morelli se baseava não nas características óbvias, vistosas, fáceis de imitar, mas nos pormenores.

Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. E assim, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Boticelli, a de Cosmè de Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias. [...] (GINZBURG, 2007, p. 144).

Conforme Ginzburg (2007), características tais como a forma dos dedos, das unhas, lóbulos das orelhas, os cachos dos cabelos, o esvoaçar das roupas são detalhes geralmente, desconsiderados, mas que fazem a pintura única. Além do mais, são traços presentes nos originais difíceis de imitar ou copiar e, era justamente a pesquisa de tais sutilezas que ajudavam Morelli a investigar e distinguir as obras de arte originais das cópias ou falsificações. Ginzburg chama-nos a atenção para valorização dos pormenores, daquilo que é comumente negligenciado como algo de pouca ou nenhuma importância. “Morelli reconhecia o sinal mais certo da individualidade” (p. 171), demonstrando que é importante valorizar o individual, os detalhes executados muitas vezes de maneira involuntária pelo artista e nem sempre perceptíveis no conjunto da obra pode ser uma rica maneira de se conhecê-la, interpretá-la, apreciá-la.

Conforme Ginzburg,

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita

ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira) (GINZBURG, 2007, p. 156-157).

Todavia, Ginzburg (2007) destaca o caráter eminentemente conjectural e qualitativo da História, que tal como as demais disciplinas indiciárias (incluindo-se a medicina) têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade. Nesse sentido, mesmo quando o historiador utiliza os quadros gerais da História, adotando-os como referência, sua análise se constitui a partir dos sinais específicos, individualizantes e qualitativos, pois “o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural” (157).

No entanto, Ginzburg pondera que:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas \_ sinais, indícios \_ que permitem decifrá-la.

Essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas. Minúsculas particularidades paleográficas foram empregadas como pistas que permitiam reconstruir trocas e transformações culturais... (GINZBURG, 2007, p. 177).

As imagens de Debret fazem parte dessas zonas privilegiadas que contribuem para decifrá-las. Se as realidades da escravidão brasileira ainda são terrenos obscurecidos pela historiografia disponível, há que se investigar mais e buscar outras conexões tanto textuais (incluindo-se as imagens) quanto extratextuais. As reflexões acima realçam o movimento de troca entre os elementos individualizantes e os totalizantes que permeiam as ciências humanas e conseqüentemente a História, objeto desse estudo. Ginzburg está atento para o momento no qual não é possível estabelecer determinadas conexões, demonstrando que alcançar o tão almejado conhecimento sistemático, exato, completo, é uma tarefa dificilmente realizável. Tal como o paleógrafo, o historiador busca vestígios do passado e prossegue suas investigações com o faro aguçado dos detetives sempre em busca de pistas, novos sinais que dialoguem com o material até então conhecido, disponível. Assim, entre particularidades e generalizações novas peças são juntadas aos quebra-cabeças da História infindavelmente montados, desmontados, remontados.

A cena representada na imagem da pequena moenda em si, longe de abarcar o

passado, é apenas um indício das múltiplas realidades vivenciadas no cotidiano da sociedade patriarcal e escravocrata brasileira que perdurou até fins do XIX. Ao observá-la é possível descobrir nos detalhes, sinais de culturas coexistentes, muitas vezes relatadas em livros e apresentadas nas aulas por meio de abstrações e generalizações. Interpretar os sinais, investigar os vestígios são, portanto, o desafio que se coloca para historiadores/professores/estudantes para conferir sentidos à História tornando-a mais palpável.

De certo modo, a entrevista do professor Luís, releva a sua falta de prática dele em utilizar imagens como fonte e metodologia de ensino. Só mais no final da conversa é que ele foi se familiarizando melhor com ela, porém mantendo certa desconfiança, já que ela não mostrava a realidade tal como foi. Percebe-se, portanto em sua narrativa, ressonâncias do pensamento positivista da História e documento como o “real”, ou talvez a preocupação com a legitimidade ou a falsidade da fonte.

Sobre tal preocupação, Jacques Le Goff (2006, p.46) pondera que “cada tipo de fonte exige um trabalho diferente, no interior de uma problemática de conjunto”. Segundo o autor “a idéia de que o nascimento da história estava ligado ao aparecimento da escrita levava a privilegiar o escrito”. (p. 106). Contudo, o autor reafirma que o que deve ser considerado ou rejeitado como documento é uma questão de escolha do historiador a partir de uma vasta documentação existente seja em arquivos, investigações arqueológicas, seja em museus, bibliotecas, entre outros, mas caberá a ele decidir quais serão as suas fontes.

Le Goff enfatiza a importância de se criticar o documento, interpretar seus significados, confrontá-lo com outros testemunhos, avaliar a competência de seu autor, ou seja:

Quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes (traços deixados pelos homens sem a mínima intenção de legar um testemunho à posteridade), as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas. As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação, deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade. (LE GOFF, 2006, p. 110).

Portanto, a desconfiança apresentada pelo professor Luís, quanto a realidade representada na imagem da Moenda é perfeitamente explicável e aceitável, porém a sua

postura denotou que tamanha desconfiança talvez estivesse mais relacionada a imagem como fonte confiável. O fato de tratar-se de uma imagem e, ainda pintada por um artista europeu, parece ter tirado do professor a autoridade, ou melhor, a sensação de segurança tradicionalmente conferida ao texto escrito. De fato, é preciso reconhecer em Debret, um artista consciente e desejoso de deixar um relato histórico para a posteridade e também, das implicações políticas e ideológicas de sua obra. Todavia, as possíveis implicações da postura de quase negação da imagem enquanto fonte podem em princípio endurecer as aulas de História, retirando do estudante o seu papel de investigador, pesquisador, junto com seu professor.

O exercício de decompor, desmontar, remontar a imagem, dialogar com outras fontes imagéticas, orais, escritas, enfim, ousar extrapolar a noção de falso/verdadeiro pode contribuir para enriquecer as aulas e para facilitar a compreensão da História de uma maneira crítica, contextualizada e construtiva. Como nos propõe Paulo Freire ao falar do processo de ensino/aprendizagem. Pois recordando Le Goff (2006, p. 538), “no limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo”.

As considerações acima têm a intenção de alargar as reflexões acerca do uso da imagem como fonte histórica e da importância de seu uso na sala de aula, até mesmo como instrumento motivador do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque o distanciamento da imagem observado na narrativa do professor Luís em especial, também ocorreu em maior ou menor grau, nas falas dos demais entrevistados, denotando a pouca intimidade com o uso de imagens.

Feitas tais observações retomemos a entrevista com o professor, que vinha aos poucos se aproximando da imagem. Ao observá-la pensando na temática do trabalho escravo, Luís disse:

O Francisco de Assis Silva, ele trata no livro dele, que o negro no Brasil Colonial era tratado com três “p”: pau pra andar na linha, pano pra vestir e pão pra comer. É macabro, é vergonhoso, mas faz parte da nossa história.

(...) Olha, eu queria perceber, né, o aspecto positivo da etnia negra (refere-se à imagem). Eu queria perceber, queria, eu vejo o que eu não vi ainda, né, que seria, é, mostrar resistência, mostrar o Quilombo de Palmares e outras centenas de quilombos, né?! Mostrar que os portugueses, ao contrário dos negros que vinham do norte da África, os portugueses não tinham conhecimento nenhum de agricultura, de, nem de navegação, nem de pesca. Só depois que eles inventaram aquela questão da Escola de Sagres, até pra partir pras grandes navegações, mas todo o conhecimento dos navegadores era importado, ou dos mouros, ou dos italianos, das cidades-estados italianas. E eram esses escravos, né, que eram responsáveis inclusive pelo abastecimento da Colônia. Porque muitos eram especializados em pesca, outros eram metalúrgicos, inclusive, quando da existência do Quilombo dos Palmares, eles, os bandeirantes conheciam quando a arma tinha uma procedência quilombola é que

eles fabricavam adagas com características do norte da África, que eles chamavam de adaga dos sarracenos. Então, toda essa questão desse conhecimento eu fico pensando se não houvesse essa questão da escravidão, se a escravidão não tivesse durado tanto tempo, né, se não houvesse essas proibições, os decretos que proibiam a industrialização no Brasil, com tanta mão-de-obra especializada aqui, né, os metalúrgicos, os navegadores, os pescadores, essas pessoas, que potência não seria o nosso país hoje, teríamos reescrito a História.<sup>111</sup>

Para o professor Luís, aqueles trabalhadores poderiam estar sonhando com a liberdade: “Talvez o pintor não tenha percebido quando ele colocou o olhar compenetrado no trabalho, talvez ele tivesse trabalhando sonhando com a liberdade, né?! Talvez ele tivesse sonhando em que ele faria como liberto, mas não por decreto, por conta própria, por iniciativa própria.”<sup>112</sup>

Por fim, o professor Luís comentou sobre a importância das cores nas imagens.

Por exemplo, a Arte, historicamente, ela sempre foi utilizada pela classe dominante pra justificar as relações de dominação dentro da sociedade, né?! Em um momento histórico, ela enaltecia Roma Império, mais à frente ela teve um papel importante pós-revolucionário na França para enaltecer os valores da república francesa e da burguesia que mais tarde vem a assumir o poder. Nas nações socialistas, nós observávamos a questão do culto da personalidade, a arte relatava sempre os ditadores, né, como pessoas portadoras de qualidades excepcionais, fortes, rígidas, com a burguesia também não é diferente. Então o toque da cor, né, por exemplo, pra se mostrar uma tristeza se trabalha cores fechadas, cores fúnebres, né, pra mostrar alegria, né, usa as cores mais vivas.<sup>113</sup>

Conforme o professor Luís, o pintor pode ter utilizado tais vestimentas e cores de maneira aleatória pouco realista. Seria um modo de abrandar a situação.

Eu acho pouco realista o vestuário, né?! Porque naquela época os negros vestiam roupas feitas de saco de (sic). Ou então, que fosse uma roupa bem surrada, bem usada, né, que no serviço. Até os brancos pobres se vestiam assim. E jamais eles teriam condições de trabalho tão limpas, tão higiênicas como essas mostradas aqui?

O assoalho tá muito limpinho, né!? A, o, normalmente quem trabalhava no engenho de cana, né, tinha um físico bastante sofrido. Lógico que tenham músculos avantajados no desenvolver, mas a própria, o próprio resíduo do trabalho, que seria o bagaço da cana, deixaria o ambiente bem mais sujo.

Talvez ele não tenha feito isso de propósito. Talvez ele tivesse a intenção de passar que a questão da escravidão não fosse tão perversa quanto as pessoas imaginavam, né?! Talvez ele tentasse passar essa forma branda. Entre aspas, né, porque não existe escravidão branda. Talvez ele tivesse essa intenção. Até porque ele trabalha a população humilde.

Na verdade, eh, se você coloca uma coisa, assim, muito colorida dá um ar inocente, alegre, né!? Então, ele tenta transmitir essa alegria, mas essa alegria não combina com a relação de escravidão. Talvez o branco aí funcionasse como uma

<sup>111</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>112</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>113</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

coisa pálida, ou até fúnebre, né, do ponto de vista da relação de trabalho a que eles estão submetidos.”<sup>114</sup>

Portanto, para o professor as cores da imagem tendem a causar uma impressão de alegria, na qual até mesmo as condições de trabalho estariam suavizadas pela limpeza do ambiente. Situação incompatível com a natureza desse tipo de trabalho. No entanto, observo que chamar a atenção para as cores da imagem, ajudou o professor a entrar em contato com a cena representada.

Já em outra escola, o professor Antônio, vinte e cinco anos de magistério, dois deles em coordenação pedagógica (na época da entrevista) analisou a mesma imagem da moenda. Sua primeira observação foi:

Essa eu já vi! Já vi em livro, tudo!

A gente faz o comentário na hora de comentar o assunto. A gente passa para os alunos: “Dá uma olhada na imagem número, né, da página número tal, que tá caracterizando o assunto estudado, tudo”! Para eles poderem ter uma idéia, relacionar com aquilo que eles estão estudando, né?! Agora, estudar, assim, a imagem, eh, eu já fiz esse tipo de estudo no Ensino Médio. No Ensino Fundamental eu não parei para estudar a imagem, né, mas geralmente chamamos a atenção dos alunos para relacionar o assunto estudado.<sup>115</sup>

Quando o professor Antônio foi trabalhar nessa escola no ano de 2002, havia turmas Ensino Médio lá, mas depois os alunos foram transferidos para um Centro de Ensino Médio e ele continuou na mesma escola com o Ensino Fundamental. Porém a sua preferência mesmo é o Ensino Médio e explica o porquê:

A diferença é que no Ensino Médio, a gente pede uma opinião ao aluno, quê que ele tá entendendo da imagem, para poder relacionar com aquilo que está estudando. A gente já puxa um pouco mais para o intelecto do aluno, né?! No Ensino Fundamental já é um pouco mais difícil, porque os meninos tão em formação ainda, tão começando, né?! Às vezes, eles olham aqui e nem entendem que isso aqui é uma moenda de cana, né?! Por isso que a gente passa a associar, explicando a matéria e pedindo para eles prestarem atenção na imagem que tá associada, que o negro está trabalhando moendo a cana. No Ensino Médio, a gente procura mais a opinião direta do aluno, né?! No Ensino Fundamental a gente já leva o aluno, já, já explica pro aluno. Quer dizer, já forma opinião junto com ele. No Ensino Médio o aluno já passou por essa fase, então ele já tem uma visão maior da questão da fotografia, né?!<sup>116</sup>

O professor chamou a imagem de fotografia<sup>117</sup> e não foi o único a fazer isso. A

<sup>114</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>115</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

<sup>116</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

<sup>117</sup> As imagens analisadas pelos professores são reproduções de aquarelas que foram litogravadas.



imagem apresentada da Pequena Moenda Portátil é uma reprodução da pintura aquarelada, litografada e publicada na *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*.

Outro aspecto que posso apreender na avaliação do professor Antônio é o modo como os estudantes são vistos pelos professores. Foi comum encontrar nas narrativas alguns posicionamentos semelhantes acerca da pouca maturidade dos estudantes do Ensino Fundamental em oposição aos do Ensino Médio. De modo geral, os professores argumentaram que é o Fundamental é mais trabalhoso porque os alunos são muito imaturos e precisam de mais explicações. Sendo assim, acredito para além da importância histórica, na relevância do uso de imagens para tal ensino, pois tratam-se de meninos e meninas na faixa etária média dos onze aos quatorze anos. Portanto, as imagens podem tornar-se tanto atraentes e instigantes da curiosidade de um momento histórico tão longínquo, tão “abstrato”.

Então, Antônio começa a narrar como seria sua aula com os alunos do Ensino Fundamental a partir da imagem “Pequena Moenda Portátil”:

Ehh, eu trabalhando com ela, eu estaria trabalhando, realmente, a empresa açucareira, a formação da empresa açucareira no Brasil. Então, já teria inclusive, falado sobre o tráfico de escravos, o porquê da mão-de-obra escrava e não do indígena, né?! Que a escravização do negro foi condicionada pelo tráfico, né?! Tirar aquela idéia ainda, que a tia conta, que o negro veio porque o índio não conseguia trabalhar, porque o índio é acostumado a não fazer nada. (Estabelece uma crítica às professoras das séries iniciais que ainda reproduzem um discurso histórico superado). E a gente sabe, hoje, né, que não é nada disso! Lógico que o indígena não era acostumado a esse trabalho, né, sistemático, tudo, mas que o negro foi trazido pro Brasil por quê? Porque o comércio negreiro também era lucrativo. Então a coroa ganhava no comércio negreiro e ganhava com a mão-de-obra do negro, que inclusive era mais fácil de controlar. Ele não conhecia o território, nem nada, né?! Colocava, aqui ó (Gesticula com o braço e passa o dedo sobre a imagem tentando demonstrar o que fala), que a gente pode notar que os negros são de características diferentes, provavelmente tenham vindo de lugares diferentes da África, vários grupos étnicos diferentes, de várias partes da África estiveram aqui. Até a gente olhando, a gente nota característica mesmo física um pouco diferente deles, né?! O trabalho metódico deles, né, a cana-de-açúcar, o desenvolvimento da plantação, né. A dificuldade, o negro trabalhando o dia inteirinho, debaixo de sol, debaixo de chuva, com alimentação precária, com vestimentas precárias. Então, a gente passa, né, a determinar, mais pormenormente, as coisas para o aluno poder passar a prestar atenção na figura. Porque eles olham, dão aquela olhada geral e acaba não prestando atenção nos pormenores, nas características de cada um dos negros, na formação do, do engenho aqui, né!? Que ainda já... (sic) depois vão desenvolver engenhos à força de água, na beirada de rios, né, engenhos maiores, mais potentes, né. Antes disso, engenhos puxados a animais, né?! Aqui a gente tá notando que é a força humana a força motriz para mover o engenho. Então, a gente procura trazer o aluno a ter essa visão, né: que essa foto é essa aqui, mas poderia ser também com alguns animais, poderia ser a água movendo o engenho. Que o produto desse é o mesmo, é a garapa, que vai ser fervida, que vai ser peneirada, coada, né, vai deixar ser secada, para depois ser encaixotava, para embarcar nos navios e mandar para a Europa. Então, é essa visão, né. A gente procura ler a fotografia junto com os alunos, né?! E usando desses pormenores dentro daquilo que a gente tá desenvolvendo, né, na hora ali na

matéria, né?!<sup>118</sup>

Ao narrar a imagem, o professor Antônio critica as professoras das séries iniciais e consequentemente, o ensino tradicional que justifica a substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana por causa da “preguiça” dos indígenas. Tal justificativa será reelaborada pela História oficial, a contar que o Brasil substituiu a mão-de-obra escrava pela mão-de-obra especializada.

De modo geral, a narrativa do professor Antônio já é uma análise mais focada nos aspectos econômicos e no trabalho escravo.

O professor observa mais, e prossegue deslizando o dedo sobre a imagem:

Depois que chega no Brasil eles vão ser alimentados, depois que vem naquela viagem terrível que eles fazem no navio negreiro, né, chegam esqueléticos. Então, aqui eles vão ser alimentados, para criar um corpo melhor, vai ser dado um banho neles, para ser levado para o mercado de carne negra, né. Ir um pouco mais apresentáveis para poder conseguir um preço um pouco melhor na hora da venda, né?! Porque eles chegam no Brasil em uma situação terrível, aqui eles já estão bem mais, bem mais tratados, né?! Se bem que, esse “bem mais tratados” também entre aspas, né?! Porque a situação deles até de alimentação, eles tiveram que desenvolver uma alimentação toda própria deles aqui no Brasil, que inclusive faz parte da culinária brasileira hoje, né?! Com restos, né, que... restos que viraram feijoada, que hoje estão nos restaurantes cinco estrelas tudo do país, né?! Eram os restos que eles chamavam, que eles comiam. Então muitas coisas que eles inventaram para poder conseguir se, ir sobrevivendo, são pratos tradicionais hoje no Brasil, que hoje todo mundo quer, vai no restaurante, quer saber de pedir aquilo, né?! E, é isso aí!”<sup>119</sup>

Antônio também aproveitou para contar quais eram as condições de vida dessas pessoas estabelecendo uma ponte com os dias atuais a partir da culinária – a feijoada como prato nacional atualmente apreciado por todas as camadas sociais. Fato ressaltado por outros entrevistados.

Ele procurou destacar bastante as condições precárias de tratamento e de vida aos quais os escravizados estavam cotidianamente submetidos desde a diáspora afrobrasileira e chama a atenção para os mercados negreiros. Os quais também foram ressaltados por Debret.

---

<sup>118</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

<sup>119</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.



Figura 17. Mercado da Rua do Valongo. Jean Baptiste Debret, 1816-1828. Prancha 23 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 2. A aquarela sobre papel “Mercado de escravos na rua do Valongo”, 17,5 x 26,2 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Os mercados negreiros onde eram comercializados os africanos escravizados são chamados de mercados de “carne negra” pelo professor. E de fato como vimos há uma imagem de Debret bastante emblemática na qual o pintor parece denunciar os maltratos aos quais os negros eram submetidos, representando-os de maneira triste e esquelética, como é possível perceber na figura 17. Em contraposição, o mercador barrigudo e bem acomodado em sua cadeira, negocia com um senhor. Bem ao centro as crianças em círculo parecem conversar, enquanto uma delas é exposta ao comprador. Há penso, uma mulher deitada ao fundo e pela posição da cabeça e braços me causa a sensação de que poderia representar uma gestante. A cena é deprimente, os humanos destratados estão expostos como qualquer mercadoria. Lembrando que foi essa uma das imagens refutadas pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.

De acordo com o professor Antônio, não há um momento específico para se trabalhar com a imagem, pois isso dependeria muito das circunstâncias.

Não tem um momento específico. Não existe um momento específico, né?! A gente fez o planejamento, o assunto é esse, né?! Passa ali um esqueminha no quadro, que é

o meu jeito de trabalhar, explica tudo, o livro deles estão aberto. Tem a imagem, a gente já procura chamar a atenção deles, né: “Olha, a foto, olha a foto da página tal, a gente não está falando sobre esse assunto? Empresa açucareira? Olha aí, ó! Olha o engenho que mói o açúcar, olha esse açúcar que a gente tava falando que vai ser produzido no Brasil e vai ser mandado pra Europa”, né?! Então, não tem um momento, assim, específico, né. A gente vai acompanhando de acordo com a imagem que vem nos livros. Mas tem livros que vem um pouco mais de imagem e você acaba chamando atenção mais, né, outros menos. Então depende muito, né, do momento.”<sup>120</sup>

Observe na interpretação do professor Antônio que a imagem, “foto”, vem precedida de uma aula explicativa. Outra questão que o professor permite interpretar é o livro como um grande aporte didático. Primeiro, porque o livro é o instrumento que traz a imagem para a sala de aula – se o livro tem muita imagem, a aula pode ser ilustrada, se não, praticamente não. Segundo, porque acaba sendo o livro quem organiza o momento de se apresentar as imagens. E por último, grosso modo, percebe-se no livro um dos únicos recursos disponíveis para a prática pedagógica em sala de aula, especialmente em escolas públicas de uma região com baixo poder aquisitivo como é o Recanto das Emas.

O aluno gosta porque ainda existe, assim, um tradicionalismo muito grande nas aulas, né?! O professor lá na frente, falar, se alguém vai às vezes, vai até! Quer fazer alguma pergunta, o professor: “psiu, silêncio!”, ainda existe isso! Então, quando você dá uma abertura maior, tudo, que mostra uma imagem, que já aceita que o aluno falar, aquela brincadeira se for o caso, né?! Já descontraí e tudo. E, eles gostam, eles gostam de participar. Os alunos gostam! Não todos, porque tem o aluno mais acanhado, tem aquele mais saidinho, mas todo aluno gosta de participar um pouco das aulas. Agora, o que precisa é o professor é, é, inv... é, como é que dá o nome? É o professor ajudar para que o aluno participe, né?! É o professor ehhh, ehhh, dar condição de esses alunos participarem, dar a palavra, pedir algum comentário, né?! “Alguém quer falar alguma coisa?” Né?! “Alguém quer fazer um comentário a respeito dessa foto, alguém quer fazer um comentário a respeito desse assunto?”. Muitas vezes eles até chamam a atenção da gente: “Professor, e essa foto aqui, ó?” Né?! Sem a gente tá encaminhando pra ela, né?! Ai você já pára e fica até mais fácil, né?! Então, muitas vezes quando tem uma foto interessante, ou até que dá mais destaque no livro, é mais fácil do próprio aluno se interessar pela gravura. Agora, se é pequenininho ali, muitas vezes, não se interessa. Agora, é de autor pra autor, né!? E a gente vai caminhando de acordo com... Às vezes a gente tem um material em casa pra complementar, já fica mais fácil, traz. Mas nem sempre os professores têm material complementar, né?! Tá! Mas, é assim que funciona.<sup>121</sup>

De acordo com Antônio os alunos gostam quando o professor inova e traz uma imagem, é uma forma de incentivo. Nesse momento, o professor chama a atenção para a importância do uso e da qualidade da imagem em sala de aula. Todavia, sua fala deixa entrever que muitas vezes é o próprio aluno quem chama a atenção do professor para a

<sup>120</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

<sup>121</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

imagem do livro, especialmente as maiores, de maior destaque. Ou seja, demonstra que mesmo quando o livro apresenta imagens, nem sempre elas são exploradas pelos professores, embora despertem a curiosidade dos estudantes.

Antônio prosseguiu sua análise fazendo uma brincadeira. Disse que teríamos de perguntar ao Debret, o por quê das cores usadas na pintura. Riu um pouco e depois inferiu que talvez o pintor quisesse realçar o trabalhador escravizado com o colorido:

Olha aqui, ó, ficou bem pintadinho, né?! Aqui as cores é mais para destacar, né?! Porque as cores aqui destacam bastante. O fundo claro, né, com a figura do negro. Então, aqui destaca bastante, a gente dá uma olhada na fotografia, a gente sabe que tem toda uma parafernália aqui, tem as coisinhas tudinho, mas a figura dos negros se destaca. E eu acho que a intenção do Debret era justamente essa. É fazer destacar aqui o, o, o tipo humano, né?!

O destaque aqui que eu tô conseguindo encontrar é esse daí. Porque a figura dos três negros trabalhadores aqui, realmente, elas se destacam bastante, né?! Menos do que o restante aí, né?! A portinha azul, o céu lá fora, os utensílios pendurados, a cana com a corzinha dela bem tradicional, né, que é o amarelo, o verde. E as roupas bastante coloridas dos negros, né?! Os abadás aí, né?! Eu acho que a intenção do Debret aqui foi justamente essa! Foi destacar a figura humana, né?! Eu acho que nisso daqui, nessa figura aqui, o que ele procurou destacar mesmo foi a questão do trabalhador escravo. Nem tanto da produção açucareira, mais a figura do trabalhador. E, magistral, né, porque ele pinta, parece um retrato, né?! Muito bom mesmo!<sup>122</sup>

O professor Antônio acredita que as roupas dos escravizados talvez não fossem assim tão coloridas. Essa seria uma maneira encontrada pelo pintor para destacar o trabalhador escravo, muito mais do que a economia açucareira.

Dialogando com o professor Antônio, a análise do pesquisador Rodrigo Naves (1996), indica que Debret, de algum modo, criou uma forma peculiar de pintar os negros na qual os corpos as vezes parecem indefinidos em que,

o desencontro entre a presença ostensiva dos corpos e sua precariedade é decisivo. [...] Envolvidos por toda sorte de panos, os escravos inicialmente parecem adquirir uma presença mais marcante, que o colorido ajuda a realçar. Os volumes aumentam, ganham o espaço das aquarelas, contrastam entre si. No entanto, o modo pelo qual Debret realiza as vestimentas introduz uma forte ambiguidade nessas massas de tecido. Sobrepostas, soltas, meio esgarçadas e rudes, as roupas dos negros não mantêm qualquer vínculo com a tradição do planejamento. (NAVES, 1996, p. 94-95).

Tais aspectos podem ser observados nessa cena da moenda, na qual as roupas coloridas parecem mesmo destacar os homens trabalhando na moagem da cana-de-açúcar. As calças enroladas e amarradas nas cinturas conferem às vestimentas um certo despojamento

<sup>122</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

que beira ao desleixo, amenizado pela força das cores puras vermelha, azul, branca e verde contrastando com os corpos negros. Os músculos definidos do homem sentado que coloca a cana na moenda assim como do outro em pé, de costas com a calça listrada, parecem diluir-se no tronco curto de peitoral meio indefinido do rapaz de verde que parece estar vestido com uma espécie de sarongue mal amanhado. Também o branco das roupas tende a realçar a negritude dos homens.

Outro aspecto evidenciado pelo professor Antônio em relação ao trabalho escravo no Brasil, é que ele destaca como uma atribuição muito penosa e pautada em castigos severos.

Ehhhh, o trabalho escravo era penoso, né?! Penoso! Tanto é que, os castigos que eles colocam nos livros pra gente são coisas, assim, terríveis, né? Entre amputação de seios, quebra de dentes à martelada, né?! Ehhh, decaptação de mãos, né... era um negócio terrível, né, cara!!! Então, o trabalho escravo era um trabalho penoso. O escravo não tinha direito de ficar doente, não tinha direito de reclamar, qualquer coisa era sinônimo de castigo, né?! Agora, por que esse castigo? Esse castigo era um meio de destruir a identidade do negro, né?! Esse negro, que veio da África, que tinha um povo, que sabe que é gente, que não merece esse tipo de, de tratamento. Então, o quê que o senhor vai procurar fazer? Vai procurar bater nele, bater, bater, judiar, até o ponto que o negro fala: “É, realmente, eu não sou gente, não! Eu não sou gente, não. Eu sou um bicho. Eu não sou nada! Eu tenho é que trabalhar e morrer trabalhando mesmo!” Quer dizer, o castigo que era exercido sobre o negro era uma forma de tentar, ehhh, arrancar essa identidade que o negro trazia dentro dele. E fazer ele, ele perceber, ele mudar a opinião dele, que ele não era um ser humano, e sim, um animal. E nisso, a Igreja tem uma parcela terrível de culpa, né?! Porque a Igreja Católica veio associada ao governo português pro Brasil, né?! Não aceitava a escravização do índio, mas aceitava e justificava a escravização do negro, né?! Porque o negro podia ser escravizado, porque o negro não tinha alma, ele era considerado uma enxada, uma mula, um animal, então ele podia ser escravizado. Então, a própria instituição Igreja tem uma culpa muito grande nesse sofrimento que o negro passou aqui no Brasil. Agora, a vida dele era terrível, terrível mesmo, de castigos e mais castigos, aonde o senhor tentava isso, né. Tentava desestabilizá-lo como gente para poder conseguir uma produtividade maior de trabalho, que era o que o senhor de escravo, ehh, queria desde o início, né?! Quanto mais produzia, mais dinheiro ganhava.<sup>123</sup>

A leitura do professor Antônio sobre o trabalho escravo aborda a coisificação do negro pela sociedade europeia, da época, inclusive com a conivência e anuência da Igreja Católica. Ele se remete aos castigos e às mutilações imputadas aos escravizados como uma imposição de autoridade, numa tentativa simbólica de destruição das identidades negras por meio da violência física. Embora a imagem não apresente nenhum tipo de castigo, além da escravidão em si, a análise do trabalho do professor está repleta de construções imaginárias dos castigos impostos aos escravizados.

Vejamos como Debret fala do trabalho escravo no engenho, logo após ter feito uma

<sup>123</sup> Entrevista concedida em 27 de novembro de 2009.

descrição da moenda:

A simplicidade do mecanismo desse pequeno modelo exige um negro a mais, colocado por detrás da máquina, a fim de tornar a passar a cana, já esmagada pelo primeiro cilindro, no segundo, o qual a esmagará mais uma vez.

Nos grandes moinhos o segundo negro é substituído por cilindros a mais, colocados de maneira a forçar a cana a passar entre os últimos rolos, que acabam de esmagá-la, rejeitando-a para o lado em que fora introduzida.

O tamanho da máquina e a pequena força do motor representado aqui só permitem moer a pequenina cana indígena. O mais inteligente dos negros, é encarregado de introduzi-la entre os cilindros e de retirar o bagaço que, ainda cheio de suco, é aproveitado na alimentação dos cavalos e dos bois, pois os fortifica e engorda ao mesmo tempo. No fundo, vê-se uma mesa com um banco preparado para os consumidores que vêm beber ou simplesmente comprar certa quantidade de caldo de cana, vendido por medida. O feixe de cana encostado a um banco, no primeiro plano, dá uma idéia do tamanho bastante mesquinho dessa espécie de cana indígena. (DEBRET, (1989, v. 2, p. 115-116).

Nesse relato, mais uma vez, aspectos do cotidiano, do hábito de se beber o caldo de cana que remete aos engenhos uma idéia de bastante movimento de pessoas trabalhando, comercializando e consumindo. Além disso, mais uma vez o olhar europeu de Debret está presente em uma abordagem preconceituosa e que concebe o negro como um ser dotado de força física e não de inteligência. E esse é um aspecto com o qual deve-se tomar muito cuidado no caso de se trabalhar com essa imagem em sala de aula, pois o cunho fortemente racista deve ser analisado também, com o maior cuidado, buscando-se assim, o esclarecimento dos alunos a partir de uma leitura crítica da imagem e também do texto do pintor.

Dessa vez o entrevistado é Pedro, 40 anos, professor em outra escola. Ao ver a imagem da moenda, ele observou bem, balançou a cabeça afirmativamente, sorriu e como os demais professores responderam que seria possível trabalhar essa imagem em sala de aula:

Nossa, como seria! (Pensou, riu um pouco, assentiu novamente com a cabeça.) Só seria, né, só seria! (Observou mais.) Ehhhh, porque aqui você tem, é uma imagem rica, né, hummm, polissêmica, né?! Você tem aqui um tanto de coisas e detalhes pra serem trabalhados, né?! Inclusive trazendo um pouquinho aaah... [(o professor fez uma longa digressão)] Trazer novos elementos e trazer um pouco a vida, mostrar que esses caras aqui, né, tinham músculos, usavam roupa, pisavam no chão, né?! Se sujavam, né, talvez provassem um pouco da garapa que tava descendo da cana, né?! Suavam, e vinham de lugares diferentes. Então tem muito elemento aqui pra você trabalhar. Como é que era armazenada aqui a comida, a água, né? Então, tem, tem muita coisa. Dá pra gente falar bastante, né?!

Embora afirmasse a riqueza da imagem, suas primeiras respostas foram bem evasivas e

só após algum tempo ele, finalmente, conseguiu se conectar a ela e iniciou a montagem de um planejamento sobre como poderia utilizá-la em uma aula:

É, uma forma de, depende do conteúdo. Vamos pensar aqui, que a gente estaria aqui no século XIX, pra falar um pouco do cotidiano escravo. É lógico que essa aqui é uma moenda doméstica, né?! Não uma daquelas grandes moendas em que você tinha nos engenhos. A gente poderia falar um pouco, poderia trabalhar a partir, como elemento motivador de questionamento, né, e reflexão: “E aí, quê que vocês estão vendo aí?”. Fazer perguntas, fazer reflexão, mostrar detalhes: “E aí, quê que tem aí que tem na sua casa?”, pra trazer ele pra realidade. Não é uma coisa que tenha, tenha (sic), o cara pode de repente mostrar que tem uma vassoura de piaçava aqui, e fala: “Pôxa, tem vassoura!” Pois é, “o cara varria mesmo?” Ah, é! Pois é, né, “devia vir uma sujeira danada, imagina”, né?! E alguns elementos que você tem presente nas casas de hoje, panelas de barro, né, uma tradição. Enfim, poderia ser uma figura projetada, né, ou em TV, de alguma forma projetada, né, datashow, e pra que a pessoa, pra que os alunos pudessem tá olhando e pensando e relacionando o seu cotidiano com esse daqui. Depois, tentar transportar esse aluno pra aquela realidade pra ele entender o quê que era realmente, né, a, o trabalho, né?! A gente tá falando do trabalho, mais do que o trabalho escravo, mas a gente pode pensar também na questão do trabalho como uma das atividades humanas por excelência. Tah! Acho que seria um pouco isso! Aí, a gente poderia, lógico, teria outros elementos a trabalhar e tudo mais, né?! Eu tô trabalhando em sala de aula agora, por exemplo, com samba. A gente vai ter, na semana que vem aqui uma mostra musical e eu escolhi pra que a nossa turma trabalhasse com apresentação de samba. Então, a gente tá trabalhando um pouco algumas categorias importantes dentro das Ciências Humanas, como conceito de marginalização, como, também algumas coisas bem específicas relacionadas à escravidão e à herança da nossa sociedade escravista, a questão da, da (sic). Então o samba entra da seguinte forma, né, o samba carioca, né?! Sobretudo, como uma forma de expressão da sociedade marginalizada.<sup>124</sup>

Pedro procura estabelecer relações entre os objetos da cena e os objetos que podem fazer parte do cotidiano dos alunos, tal como a vassoura para limpar o chão, que de fato não deveria ser muito limpo com toda essa movimentação. Penso que quem já teve a oportunidade de descascar uma cana em casa sabe que o chão fica meio grudento. Agora imaginem nesse contexto, no qual a cana era prensada e depois colocada no chão. É interessante observar o quanto a limpeza do ambiente chamou a atenção dos outros professores entrevistados. Creio que se essa imagem fosse apresentada aos alunos, esse detalhe também seria percebido por eles.

Pedro avaliou que seria importante destacar a imagem projetando-a para os estudantes explorarem melhor os detalhes e, isso é muito bom. Pedro é além de professor, músico, e por isso, pensou logo em uma maneira de juntar o conteúdo da escravidão com o ritmo do samba “uma forma de expressão da sociedade marginalizada”<sup>125</sup>.

Nessa aula simulada o professor Pedro elencou possíveis abordagens a serem levantadas em sala de aula e, tal como o professor Jorge entrevistado anteriormente, procurou

<sup>124</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.

<sup>125</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.



humanizar a imagem, levando o aluno pensar que aquelas pessoas existiram. Enfim, procurou estabelecer relações entre a História e o cotidiano daqueles homens escravizados. Penso que o importante nesse caso, não é saber se esses personagens da imagem existiram, se posaram para o pintor ou se o pintor reproduziu uma cena que viu, se foi “real”, mas que é significativo provocar no aluno, o sentimento de que pessoas existiram em outra época. Eram pessoas que trabalhavam muito, que foram escravizadas e, entre outras atividades, passavam horas fazendo esse serviço da moagem da cana, independente do tipo de engenho - nesse caso, uma moenda portátil, pequena e de uso doméstico.

Pedro, o entrevistado prosseguiu analisando a questão do trabalho escravo:

[...] Bom, primeiro a questão do trabalho manual, né?! Aí a gente pode até falar um pouquinho, poderia trabalhar essa questão pensando como o trabalho manual, ele não é valorizado pela sociedade, né?! Quem que ganha mais? Né?! Um, sei lá, um arquiteto ou um gari? Quem ganha mais, sei lá, um médico ou um ajudante, um servente de construção civil? Ou seja, o trabalho manual, ele remunera menos e ele é desvalorizado em termos mesmo de status social, e em parte com essa relação. Ele era, já era tão desvalorizado que aqui você vê somente negros, né, escravos, realizando esse trabalho manual, né. Essa seria uma das coisas. Não sei se aqui daria pra gente tá falando muito da questão, assim, das condições desumanas. Porque aqui ele tá até em uma condição boa, ele tá com vestes coloridas, né, andando aqui no assoalho aqui de madeira. Tá numa condição... Quando eu imaginei que aqui fosse uma, tava dentro de uma casa, né, ele tá numa condição boa aqui, né. Talvez fosse até um escravo doméstico que não sofreria, pelo menos, nesse momento aqui, ele não taria sofrendo tanto quanto um escravo, né, que tá cortando cana ou até em outras atividades que não a da cana, por exemplo, da mineração, né?! O escravo que trabalhava nas minas de ouro ou de diamante. Enfim, acho que seria essa coisa. Porque também, deixa eu ver aqui um negócio. Outra dimensão importante é saber que todos eles são bastante musculosos e tal. Ao contrário deste que vos fala que tá precisando entrar na academia, né?! (risos). Então, um trabalho manual, braçal. Então a gente podia falar também um pouquinho disso, né, que eles tavam destinados ao uso, a usar a sua força em favor do seu dono, em favor do senhor de escravos. Acho que seria uma outra abordagem possível aí.<sup>126</sup>

A análise do professor Pedro busca estabelecer um paralelo com a realidade atual em relação à desvalorização do trabalho manual. Ele pondera que essa imagem não mostra às condições de trabalho desumanas as quais os escravizados eram submetidos, especialmente aqueles destinados à mineração ou ao cultivo da cana. Portanto ele aborda a existência de um tipo de escravizado – o doméstico – que aparentemente sofria menos por estar menos exposto às condições mais difíceis. E talvez essa diferenciação seja um importante destaque no sentido de contribuir para a reflexão do aluno de que os escravizados exerciam outras funções além daquelas que permeiam o imaginário social, no qual o trabalho na lavoura é quase uma generalização.

<sup>126</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.

Nessa prancha, Debret atém-se a descrever o processo de produção e comercialização do açúcar, mas também fala do trabalho escravo nas propriedades rurais da cidade de Campos, no Rio de Janeiro. Embora a pintura represente homens trabalhando, a descrição do pintor histórico apresenta ao leitor uma curiosidade:

Encontram-se nessa aldeia mais ou menos trezentas mulatas muito claras e bem vestidas que gozam, na sua escravidão, de todas as vantagens de uma vida abastada, embora permaneçam sujeitas a períodos de serviço especial. Eis como se explica: reduzindo-se em Campos o trabalho de um escravo, mulato ou negro, à obrigação de fornecer anualmente ao senhor certo número de caixas de açúcar, trabalho que pode ser executado em um mês ou dois, e depois do qual o escravo trabalhador pode entregar-se durante o resto do ano aos seus próprios interesses, ele especula com os produtos dos vastos campos da propriedade onde trabalha, criando cavalos de uma raça muito apreciada que aí se multiplica ao infinito, dedicando-se à agricultura ou a qualquer trabalho manual. Acontece que mesmo que obtenha, depois de ter pago a sua anuidade, uma licença por prazo determinado para ocupar-se pessoalmente de seus negócios.

O objetivo constante de sua atividade é conseguir comprar para si próprio escravos que o ajudem no seu trabalho e no seu comércio; essa fortuna tanto honra sua indústria como filantropia de seu senhor, contente de vê-lo gozar, com o direito de legá-lo a seus descendentes, de um bem-estar tranquilo justamente adquirido. DEBRET, 1989, v. 2, p. 115).

Portanto, a narrativa visual do pintor destaca o trabalho dos homens e a importância da cana de açúcar, mas a narrativa escrita elenca entre outros aspectos, a melhoria das condições de vida de um conjunto de mulheres mestiças escravizadas e negociantes - mulatas de pele clara – e das relações de trabalho no que poderíamos chamar de um ciclo de diferentes trabalhos. A produção do açúcar é controlada e existe uma quantidade mínima de caixas a serem fornecidas por cada escravizado, porém, quando essa demanda é cumprida, os negros dedicam-se a outras atividades de trabalho manual e agropecuário necessários e rentáveis. Mas Debret também chama a atenção para certa distensão, ou talvez um espaço de negociação tanto econômica quanto cultural dessas relações de trabalho entre escravizados e senhores, entre negros, mulatos e brancos – um espaço intermediário e de subjetividades, no qual a mulher exerce um papel importante naquela estrutura social e no qual outros sujeitos participam da engrenagem social, para além da tradicional concepção binária: senhores e escravos.

Dessa vez, já em outra escola, Miguel, 35 anos, outro professor entrevistado sorteou a imagem da Pequena Moenda Portátil. Ao observá-la começou a lembrar da infância:

Primeiramente, a imagem me lembra a infância. Eu nasci e criei num lugar que a gente plantava cana e fazia rapadura, mel. A imagem retrata, eh, as pessoas trabalhando num engenho, né?! Como, aparentemente, a imagem é do período da

escravidão, são negros que tão, ehh, no engenho, moendo a cana. Então, primeiro vem esse sentimento da infância, que era gostoso tá perto do engenho nesse período!<sup>127</sup>

Há nesse momento um riso, uma expressão de prazer e alegria no rosto do professor ao deparar-se com elementos que lembram a infância na fazenda de sua família em Tabocas do Brejo, interior da Bahia. “Cidadezinha pequena que passou a fazer parte do mapa a partir de 1988, mais ou menos (risos). É perto de Barreiras, de Bom Jesus da Lapa, mas é perto assim, 300 quilômetros. Porque são as cidades conhecidas que a gente pode citar.”<sup>128</sup>

O “mel” ou melado ao qual o professor se refere é feito a partir do cozimento da garapa ou da rapadura e Miguel não esconde a saudade desse tempo: “como era bom tá perto do engenho”, os cheiros e sabores da cana e da garapa, próprios ao ambiente, deviam fazer parte de seu cotidiano. O relato de Debret sobre a cena da moenda traz explicações sobre a garapa retirada do engenho:

Este, uma espécie de licor, não pode ser conservado mais de vinte e quatro horas sem fermentar, a menos que um preparo especial, e serve diariamente aos vendedores de bebidas para adoçar uma bebida bastante refrescante chamada *capilé*, e cujo preço diminuto propagou o uso. (DEBRET, 1989, v. 2, p. 115).

Além das lembranças rememoradas pelo professor Miguel, ele também demonstrou estar mais habituado a trabalhar com imagem em sala de aula.

Se é possível trabalhar isso em sala de aula. Sim, eu acho perfeitamente possível. E, na verdade, eu utilizo muito isso, a imagem como documento. E, porque, em algumas das provas, por exemplo, eu já coloquei a imagem e, fazer questões a partir da imagem, né, que a imagem traz uma série de conhecimentos. Bom, existem várias possibilidades que eu utilizaria essa imagem.<sup>129</sup>

Observo que o professor tem discernimento de que imagem é documento. Na perspectiva da Nova História, imagem é sim documento, fonte rica, assim como na perspectiva da Cultura Visual, imagem é texto, conteúdo. Le Goff (2006) aborda as transformações que envolveram a concepção de documento. “Em princípio, o documento era, sobretudo, um texto” (p. 530). Entretanto, o seu conteúdo começou a dilatar-se e, especialmente, a partir dos anos 1930, os historiadores dos *Annales* dedicavam-se a

<sup>127</sup>Entrevista concedida no dia 14/12/2009. O “mel” produzido a partir da garapa extraída da cana-de-açúcar é conhecido em algumas regiões do país como melado.

<sup>128</sup>Entrevista concedida em 14/12/2009.

<sup>129</sup>Entrevista concedida em 14/12/2009.

enriquecer e a alargar tal noção. Mas, de acordo com o historiador, sobretudo nos anos 1960 ocorre uma revolução documental que é tanto quantitativa quanto qualitativa e, para além do processo de seleção dos documentos, até mesmo o seu processo de arquivamento foi revolucionado a partir do computador. Le Goff (2006) chama-nos a atenção para a amplitude dessa mudança epistemológica contemporânea, que abarca novos objetos, novas perspectivas, na qual o *corpus documental* é perpassado por imagens, palavras, gestos, sentidos. “Hoje os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto. Constituem-se em *arquivos orais*; são coletados *etnotextos*.” (p. 10).

Pensando em tais argumentos, da imagem como documento considerei muito perspicaz a proposta do professor Miguel de se elaborar as provas dos alunos/avaliação a partir da análise da imagem. Isso porque segundo os pesquisadores Paulo Afonso Caruso Ronca<sup>130</sup> e Cleide Terzi, autores do livro *A Prova Operatória* (2005), a prova é um dos instrumentos de avaliação de aprendizagem e deve ser concebida como um rico momento de estudo, no qual o aluno deve ter a oportunidade de ler, pensar, interpretar, (re)construir o pensamento, inferir, apropriar-se do conhecimento e apresentar ao mestre o que sabe, enfim, operar. E para que o estudante apresente ao professor o conteúdo que aprendeu durante as aulas, é preciso que o professor tenha clareza de seus objetivos no momento de elaboração da prova.

Esse tipo de prova como um processo do estudo - e não um fim em si mesmo -, fundamentado na leitura, interpretação e construção do conhecimento é denominada por Ronca e Terzi (2005, p. 42) de “prova operatória”. Assim, cabe a ele ao elaborar uma prova, oferecer pistas que conduzam o pensamento do aluno e nesse sentido, as imagens servem como ancoragens que contribuem para o estudante ressignificar o conteúdo debatido em sala de aula, por meio da explanação oral, das imagens, de textos, dos debates suscitados por meio de filmes, jornais, artigos de revistas, dos usos da internet, enfim de uma gama de possibilidades trabalhadas pelo professor em sala de aula. Por outro lado, de nada adiantaria oferecer ao aluno uma imagem para ser analisada em uma prova, se a práxis diária do professor estiver desconectada do uso de tais metodologias. Pois como Ronca e Terzi (2005) bem chamam a atenção: “A prova é o reflexo da aula! O tipo de aula é sempre condicionante do tipo de prova!” (p. 29).

Certamente, o professor Miguel, não está reinventando a roda ao utilizar imagens nas

---

<sup>130</sup> Paulo Afonso Caruso Ronca é mestre em Educação pela PUC-SP e Professor Doutor em Psicologia Educacional pela UNICAMP. Cleide do Amaral Terzi é especialista em Educação, assessora pedagógica e consultora educacional.

provas/avaliações dos estudantes. Entretanto, observamos nessa pequena amostra que o uso de imagens parece não fazer parte do cotidiano das aulas de História. Já quando se trata do Ensino Médio, as provas tendem a ser mais operatórias e a seguir os padrões adotados no vestibular, tal como no da UnB que privilegia o uso da imagem, embora isso não seja garantia do uso da imagem nas classes escolares. Outro detalhe destacado por Miguel e que considero importante foi quando ele disse que:

Primeiro, pediria, assim, que os alunos pudessem elencar o quê que isso faz eles pensarem. Ehh, quê que essa imagem faz a gente pensar. Que lembrança, que lembranças, não. Que memórias vêm de coisas que eu já estudei nas séries anteriores?

Nesse caso, ele ventila a possibilidade de deixar o aluno livre para pensar, elaborar sentidos, dialogar com a imagem e também, de buscar estabelecer um vínculo entre a imagem da moenda e as lembranças e memórias dos estudantes por meio dos conteúdos estudados anteriormente. Além disso, a proposta de Miguel pode ajudar o aluno a perceber melhor a relação entre as temporalidades – o tempo vivido pelo estudante e o tempo vivido pelos escravizados, pois como analisa o sociólogo Alfredo Bosi (1992), “o diálogo com o passado torna-o presente. O pretérito passa a existir de novo. Ouvir a voz do outro é caminhar para a construção de uma subjetividade própria”. Nessa perspectiva, o professor começa a elencar possibilidades pedagógicas a partir da análise da imagem da moenda:

Ehhh, poderia sugerir que eles fizessem uma encenação teatral, ampliando um pouco mais, ehhh (pensou mais um pouco) o, o que não está nessa imagem, né?! Que nós vemos são quatro negros trabalhando. Mas, o quê que está por fora disso que poderia fazer parte do cenário? Porque aí viria, acredito que viria mais a consciência da sociedade da época, né?! Eles estão sendo olhados por alguém aqui. Tem alguém que obriga eles a trabalharem. Então, a intenção seria ver se eles percebem que existe uma, uma outra classe social. Aqui só tem uma, né, que são os escravos. Qual é a outra classe? Então, aqui seria, eh, teatral. Na dimensão teatral seria que eles fizessem filme. Eh, fizessem uma pecinha em filmes. Uma outra possibilidade a partir da imagem seria eles fazerem isso que você está fazendo aqui, mostrar a imagem pras pessoas e gravar, ver o quê que as pessoas dizem a respeito dessa imagem. Ehhh, o quê que eles acham, né?! Até propositalmente seria interessante o período da Semana da Consciência Negra, né, que aqui na escola teve um evento desse gênero. Ehhh, a partir dessa imagem, pesquisar outras que existem na internet. Ao meu ver, existe uma gama de possibilidades da gente trabalhar isso, né?!<sup>131</sup>

Mais uma vez, o professor dá credibilidade tanto à imaginação quanto aos saberes dos estudantes, incentivando-os a pensarem primeiro por si e, aos poucos, direcionar o conteúdo,

<sup>131</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

a partir dos objetivos que se quer alcançar.

Entre os aspectos elencados na análise de Miguel, um que me chamou a atenção foi a possibilidade levantada tanto por ele, quanto pelo professor Pedro (anteriormente entrevistado), de se trabalhar não só o visível, mas o oculto, o invisível, o que não está explícito na imagem. O professor indaga: quem estaria obrigando aqueles homens a trabalhar? Quem os escravizava? Como era e como se percebia a sociedade daquela época? Nessa ótica, a imaginação assume um valor fundamental para a interpretação da imagem e para o estímulo à curiosidade dos alunos, bem como para a elaboração da História. Ao sugerir a exploração dessa imagem a partir de dramatizações teatrais e filmagens, Miguel abre uma infinidade de perspectivas e potencialidades dos estudantes virem a estabelecer relações, inclusive, além do plausível. Cenários teatrais poderiam ser construídos, levando-se em conta a cultura visual daquele grupo de alunos, suas pesquisas na biblioteca e até mesmo na internet, considerando a imagem da moenda como ponto de partida para se estabelecer outras conexões históricas. Nesse contexto, o aluno passaria de mero ouvinte, a narrador da história, enquanto o professor tornar-se-ia um mediador dos conhecimentos históricos, a partir da troca de experiências e universos culturais nas quais o equilíbrio entre o plausível e o descabido, se daria por meio de mergulhos na História.

O professor Miguel também diz que poderia pedir uma produção de texto e acredita que essa imagem daria uma boa questão interdisciplinar, e ainda, elenca outros aspectos possíveis de serem trabalhados em sala de aula a partir da imagem da moenda.

Aspectos que eu destacaria. Poderíamos ver as condições de trabalho, como é que eles estão trabalhando. O ambiente do trabalho, que já retrata a questão dos direitos, que hoje são outras coisas, né?! A gente faria uma ponte, eh, como é que é as condições de trabalho na modernidade, nos nossos dias. Ehh, um aspecto que eu já falei, as classes sociais existentes na época, que eles eram obrigados a trabalhar, e isso sempre fazendo o paralelo com hoje, como é que é isso hoje, como é que era no passado. Ehhh, a gente pode ver aqui que eles estão descalços, poucas roupas, né?! Tem um interessante, uma coisa interessante que poderia até metafóricamente, não sei dizer isso, mas explorar as cores das roupas que eles estão vestidos. Porque, é claro, na época, lembra um pouco da cultura africana, que é cheio de (sic), mas também pode lembrar a idéia de humilhação, porque geralmente são as cores usadas por palhaços, né, as pessoas que fazem os outros riem. Então, tem esse lado cômico também, que pode ser explorado. Eh, a parte de imagem é isso, viu! Poderia explorar também pra onde vai isso que eles estão produzindo. Quem é que fica com esse dinheiro, essa renda, pra onde é que vai? E tem uma questão que quando eu vejo alguma coisa ligado ao trabalho escravo me lembra muito a, os motivos que levaram a escravidão aqui na América ser em grande parte dos negros africanos. Que é fazer, é, pesquisar e pensar porquê que na época, a África foi o continente que proporcionou e que possibilitou a escravidão. Ehh, aí, volta lá pro continente africano. Quais são as condições de lutas de tribos, de etnias que existem na África que favoreceu essa escravidão dos negros? Porque poderia pegar os chineses, os japoneses, ou outros povos, os indianos, mas foram os africanos. Então, existia uma condição que

possibilitou isso. Que geralmente no momento que a gente discute a questão da escravidão, a gente, corre-se o risco de não olhar de um ponto de vista, eh, politicamente correto, economicamente correto. Porque aqui foi num período em que economicamente era o mais viável, porque tinha as condições internas, que era as lutas tribais, tanto é que algumas tribos perseguiram e prendiam negros para enviarem pros portugueses.

A inquietação do professor Miguel também é partilhada pelo historiador Jaime Pinsky, no livro *A escravidão no Brasil* (2009), no qual o autor busca elencar os principais fatores que propiciaram a escravidão no Brasil. Segundo o historiador, a escravidão da Antiguidade era diferente escravidão moderna. Na Mesopotâmia e Egito, os escravos eram recrutados pelos governos para trabalhar em construções públicas e havia a possibilidade de retornarem às suas atividades de origem quando terminadas as obras e também não eram vendidos. Na Grécia e Roma, eles eram comprados ou adquiridos em saques, permanecendo para sempre na condição escrava, compondo uma organização de trabalho. Com a “descoberta” e a consequente colonização do Brasil pelos portugueses surgiu o favorecimento de uma prática que já vinha se desenvolvendo desde o século XV com as expedições à África em busca de ouro, prata, pedras preciosas, riquezas – em 1441, durante uma expedição à costa do Saara, o navegador Antão Gonçalves iniciou o capturou meia dúzia de “azenegues” levando-os para o Infante D. Henrique. Pinsky relata que de início a captura de escravos era de certo modo aleatória, mas começou a intensificar-se principalmente, por causa da escassez de mão-de-obra em Portugal por ocasião da guerra de independência contra a Castela, além de epidemias que causaram muitas mortes. Em 1444 as expedições começam a invadir a África com o objetivo exclusivo de sequestrar os nativos, escravizá-los e repor o contingente de habitantes que partiam para as “conquistas ultramarinas. A conversão ao catolicismo imputada aos cativos servia como uma justificativa divina para a escravidão, na medida em que esta “salvava” as almas. Em pouco tempo as expedições começaram a se sofisticar e o tráfico se dá mediante a compra de cativos africanos inimigos de guerras de outros africanos, comercializados em troca de sal, cavalos, trigo, tecidos. Com esse movimento, a população de Portugal cresceu bastante no século XV e então, os portugueses começaram a comercializar os africanos escravizados para outros lugares como Espanha e Itália e as ilhas do Mediterrâneo. Pinsky esclarece que o continente africano era visto como uma fonte inesgotável de negros, vendidos indiscriminadamente, assim como qualquer outra mercadoria, tais como o marfim ou a pimenta malagueta e,

Não será exagero dizer que, no decorrer do século XVI, já se podem encontrar vários dos elementos integrantes da grande lavoura escravista, que se desenvolverá

mais tarde no Brasil: traficantes, proprietários, escravos africanos – força de trabalho e mercadoria – e grande lavoura açucareira.

O ensaio mostrara que a peça era viável. Texto e personagens estavam certos. Faltava apenas encontrar um palco de grandes proporções para encená-la. E este foi encontrado em 1500: o Brasil. (PINSKY, 2009, p. 14-15).

Desse modo, foram muitas as justificativas que motivaram os portugueses a iniciarem o tráfico negreiro e a legitimá-lo no Brasil. A narrativa do professor Miguel busca encontrar respostas para esse sistema injustificável, e tal inquietação também pode ser perfeitamente encontrada entre os alunos se forem estimulados a estudar e a compreender a escravidão no Brasil.

Uma outra questão é a condição econômica, é o que era mais barato, né?! Eu concordo muito quando Marx faz uma visão econômica da História, que diz que tudo vai pelo econômico. Era o que era mais barato, né, na época, então, vamos trazer daqui. É claro que não descarta, eu não tô dizendo aqui que a gente não tem que olhar pra isso como uma mancha para a história da humanidade. Mas eu vejo assim, eu destacaria essas coisas, essa questão, a luta de classes, pra onde ia esse dinheiro, a questão das condições de trabalho, ehh, o, a vestimenta, né, o jeito que eles tão aqui [...] Aqui no Brasil a gente pode perceber na Bahia o quantitativo de negros ou de afro... de pessoas descendentes de negros no Brasil é muito grande. E geralmente essas pessoas usam cores bastante coloridas. Não sei se você já percebeu nos eventos que têm, no Pró-fórum de Consciência Negra, a forma como cada um vai vestido, eh... quando se passa, por exemplo, algum filme do, alguma reportagem sobre a África, que mais aparece em evidência a África do Sul agora com a copa<sup>132</sup>, a forma das pessoas vestirem são roupas bastante coloridas.<sup>133</sup>

E o entrevistado continua em sua análise econômica da História, levando-me a lembrar dos referenciais da Nova História, que preconizam a cultura como motivadora das práticas sociais, inclusive o desenvolvimento de sistemas econômicos, na medida em que são desenvolvidos a partir das necessidades humanas, concepções de vida, valores e modos de viver em sociedade.

E aqui no, nessas... aqui eles aparecem vestido assim. Esse, com essa roupa desse jeito. Esse pano vermelho e... não é um cinto. Não é um cinto. É uma roupa amarrada com outra roupa, né?! Dá a entender o quê? São roupas folgadas que lembra um pouco a roupa que o palhaço usa pra favorecer o riso das pessoas. Eh... quando eu falei isso, me chama atenção porque algumas pessoas quando são colocadas (sic) humilhação, elas são colocadas pra utilizar algo que elas não gostariam de utilizar. Você já assistiu aquele filme *A Letra Escarlate*? Tinha uma mulher que a sociedade julga que ela cometeu adultério, então, é uma forma que encontraram de puni-la foi colocar um A com escarlate bem grande, então, todo lugar que ela ia ela utilizava esse A estampado, A de adultério, e um garotinho tocando um tambor atrás dela. Toda vez que ela ia em algum lugar, ia no mercado fazer compra, ia na igreja, onde

<sup>132</sup> Refere-se às reportagens sobre a Copa do Mundo de 2010 que ainda aconteceria na África do Sul, mas já era notícia na época da pesquisa, em 2009.

<sup>133</sup> Entrevista concedida em 14/11/2009.



ela fosse taí o menininho lá, e a roupa dela tinha esse A escarlata. Então é uma forma de humilhação, de exaltar ainda mais que eu não estou no meu continente, não estou na minha tribo, eu sou um objeto e esse objeto vai usar aquilo que eu quero, aquilo que eu quero, eu comando aquele objeto. Aí a roupa apareceu pra mim mais com essa exacerbação de negação do seu povo, dos seus... das suas origens. Porque eu não julgo que isso aqui seja bonito da forma que tá. Eu também gosto de coisa estampada, mas eu julgo que a forma como está colocada é de qualquer jeito, não tem uma preocupação estética, de ficar bem colocada no corpo, não. É apenas uma roupa.<sup>134</sup>

Ao interpretar as cores e as vestimentas dos escravizados representados nessa imagem da moenda, o professor Miguel destacou os pés descalços e as poucas roupas usadas pelos escravizados. Para ele as cores utilizadas pelo artista lembram um pouco a cultura africana, mas também podem “lembrar a idéia de humilhação, porque geralmente são as cores usadas por palhaços, né, as pessoas que fazem os outros rirem”<sup>135</sup>. Para ele, esse “lado cômico” se justificaria pela exploração aos escravizados que trabalhavam muito, mas “quem é que fica com esse dinheiro, essa renda, pra onde é que vai?” Mais uma vez Miguel remeteu a imagem ao invisível, porém presente – para quem os escravizados trabalhavam e quem ficava com a renda dessa produção?

Ele insistiu na idéia de que o pintor usou as cores fortes para colorir as roupas dos escravizados como um meio de talvez ridicularizá-los, de exacerbar a situação de humilhação na qual eles se encontravam no Brasil, longe de sua terra, de suas origens. Miguel ressaltou que os palhaços vestem-se com cores fortes assim. Já os escravizados, vestiam-se mesmo era com roupas de “algodão puro”, semelhantes àquelas costuradas por sua avó, com o algodão plantado, colhido e tecido lá na fazenda, nos tempos de sua infância, lá no interior da Bahia.

Ehhh... o que a gente vê em algumas imagens, geralmente, ou cores não tão coloridas assim. Cores mais... ou brancas, ou um pouco escura mais pra esse aqui ó... esse escuro aqui, ó. Mas a maioria usava o que a gente vê nas imagens. E também tem influência das novelas, dos seriados, de filmes. Eram roupas brancas.

As roupas brancas, tecidas em algodão cru fazem parte do imaginário de praticamente todos os professores entrevistados. Eles foram unânimes em comentar que as roupas dos escravizados eram modestas, singelas e, sobretudo claras, embora considerassem a influência do colorido africano nos modos de vestir. Porém, salientaram o uso das cores vivas como o desejo do pintor em realçar o trabalho escravo e a força muscular de tais trabalhadores. Percebe-se aí a influência das novelas, filmes, fotografias, pinturas como referências visuais e culturais na difusão e construção de imaginários sobre a escravidão.

<sup>134</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

<sup>135</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

De acordo com o professor Miguel, tal análise passa necessariamente por uma leitura de como ocorreu a escravidão na América, retomando ao processo de escravização na África.

Bom, na escravidão, no período de escravidão, os negros eram trazidos da África para o Brasil e aqui, eh, eles, era a obrigação do dono deles, entre aspas, né, de mantê-los com alimento e roupa, e a saúde. E aí, eles tinham que trabalhar. As condições de trabalho; o trabalho era, eles tinham que ter basicamente saúde para trabalhar no café, na produção de açúcar, eh, alguns outros negros faziam os trabalhos de casa. Aqui, aparentemente, é um engenho mais caseiro, né, é menor. Tem alguns outros engenhos que eram puxados por bois, mas isso vem depois. Aqui é mais caseiro. Aqueles escravos, a gente, isso vem, alguns relatos na história, que não se subordinavam a esse trabalho, apanhavam, sofriam o que a gente pode chamar de tortura, né?! Direitos? Eles não tinham direito. Não recebia nenhum salário (...)

Jogar fora, né?! Ehh, na velhice eram deixados de lado, quando adoeciam, não tinha preocupação do dono de ele receber um tratamento, né, coisa que só era para os brancos mesmo. É, eu não sei, eu não diria que alguns eram mortos porque eu nunca li nada que retratasse isso, pode até ser que exista, né, que a gente não tem acesso a muito documentos, ainda tem muito tempo pra eu descobrir isso. Mas, eram pessoas que eram, digamos assim, já que não podem produzir mais, então vamos deixar que eles morram sozinhos. Na verdade, quando isso existia, entre eles mesmos, entre os negros mesmos, existia uma certa organização de que eles pudessem cuidar dos mais velhos. Agora, por parte dos patrões não havia essa preocupação. Por quê? Ehh, o negro dava prejuízo, né?! O negro que não tem condições de trabalho, na verdade ele dá prejuízo. Eu não recordo agora, mas nesse ano eu trabalhei com os meninos que a vida útil de um negro era mais ou menos, no máximo, em torno de 15 anos. Acabava com as condições de trabalho, envelhecia-se rápido, adoecia-se rápido, eh, e, eh, até esse, e que eu trabalhei com eles era mais ou menos assim: percebendo porque o Brasil deixou de contratar os negros e trabalhar com os negros? Porque já não tava dando mais lucro. (sic) não tava dando mais lucro, então você acaba com a escravidão (sic). Vem os italianos, japoneses, mais ou menos mil novecentos... mil oitocentos e noventa mais ou menos aí tá acabando... começando a democracia e aí vem essa enxurrada de europeus para a América, e aí os negros que acaba a escravidão eles são proibidos de trabalhar. Antes ele era escravo, então eles tinham esse cuidado, tinha alimentação. E aqui, quando acaba a escravidão, então passam a ter leis que proíbem os negros de exercerem trabalhos remunerados. Então, pra você ter idéia, como é que fica a visão de que economicamente eles eram uma peça dentro do contexto de produção mundial. Os gregos diziam... Não, espartanos, né?! Que eh... criança que nascia com defeito e os... eram mortas, né?! E os idosos, alguns que passavam a dar despesa, também eram jogados para algumas feras ou usados também pra iniciantes fazerem treinamento de guerra. Tinha mais ou menos umas coisas assim. Na questão do negro eu não sei de nenhum relato que trata dessa mesma forma, mas o que eu li é que eles eram deixados abandonados mesmo por parte dos patrões, dos patrões não, dos donos deles, né?! É um animal velho que não tem mais o que produzir. Então fique lá – morrer a míngua.<sup>136</sup>

Miguel procurou ressaltar a questão do direito, as relações e condições de trabalho dos escravizados e disse que buscava relacionar as condições de trabalho e de vida no Período Colonial e nos dias atuais.

O referido professor distinguiu os tipos de trabalho nas lavouras de café e produção do açúcar, do trabalho doméstico. Diferenciou os tipos de engenho observando que nessa imagem o engenho é caseiro e com a força motriz humana, ressaltando a existência dos

<sup>136</sup> Entrevista concedida em 14 de dezembro de 2009.

grandes engenhos, puxados por bois. Comentou ainda, sobre os castigos e torturas imputados aos que não se “subordinavam” a aquele trabalho. Ele salientou a ausência de direitos para os escravizados, tratados como objetos pelos senhores. E prosseguiu analisando que os senhores só concediam o básico aos escravizados – roupas, habitação e alimentação – contudo, de maneira bem precária, somente o básico para a garantia da sobrevivência e da saúde fundamentais ao exercício do trabalho.

Outro componente da interpretação de Miguel está relacionado ao final da escravidão no qual o processo de imigração estrangeira é amplamente estimulado pelo governo brasileiro. A substituição da mão de obra escrava pela européia é uma das marcas do início da República.

Por conseguinte, o entrevistado evidenciou a questão da descartabilidade desses seres humanos, escravizados, explorados e abandonados a própria sorte, quando adoeciam ou envelheciam e, não podiam mais trabalhar.



Figura 18. Cirurgião Negro. Jean Baptiste Debret, 1826. Prancha 46 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 2. A aquarela sobre papel “Cirurgião Negro colocando ventosas”, 14,7 x 20,6 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Nesse ponto, Debret nos deixou uma emblemática pintura na qual podemos ter uma

idéia de como essas relações aconteciam. A imagem do “Cirurgião Negro”, representado pela figura 18, nos reforça mais uma vez, o argumento de que as imagens são sim, documentos e fontes preciosas de pesquisa. A imagem do cirurgião negro representa o modo como os africanos se cuidavam a partir de seus próprios recursos e conhecimentos. O cirurgião está a colocar ventosas em seus pacientes numa calçada, expressando assim, a manutenção de tradições orais africanas e trazidas para o Brasil no período da escravidão. A quantidade de doentes parece ser um aspecto ao qual o pintor chama a atenção.

A temática levantada pelo professor Miguel em relação à saúde dos escravizados pode ser abordada em sala de aula a partir da análise dessa rica imagem.

O professor Miguel continuou a análise:

Bom, na imagem tem ehhh... quatro negros, né?! Um..., dois em pé empurrando a moeda, uma madeira que faz com que a moenda central do engenho gire e dois sentados, é que esses que estão sentados a função é colocar cana entre as moendas pra que saia a garapa, possivelmente vai ser levada para algum outro lugar. Mas o ambiente tem uma mesa que tem uma garrafa que parece café ou água e uma vasilha, que eu não sei o que poderia se colocar. Tem a cana, uma vassoura. O ambiente parece estar limpo, ehhh... coisa que eu não acredito que na época fosse assim, né?! Por ser um ambiente de trabalho... Porque isso aqui é uma pintura e geralmente o artista coloca a sua visão. E eu não sei quem é o autor da pintura, seria interessante pra gente ver qual é a visão... que classe que pertencia o autor da pintura pra gente identificar qual é a ótica dele, né?! Porque, aparentemente, ele coloca negros fortes, saudáveis, cheios de vida. Aparentemente parece que ser escravo era bom, né?! (risos) Porque a forma como eles descrevem assim, pessoas de saúde, não é uma descrição de alguém que está vendo a escravidão como uma coisa ruim. O ambiente está limpo, arejado, as canas tudo bem arrumadinho, o bagaço vem aqui do lado, a vasilha da garapa. Eles estão sentados. As roupas, apesar de serem dessa forma cômica, estão limpas. Ehhh... lá do lado de fora tem uma rede... ,ou seja, é dentro de uma casa. Por isso que eu acharia bom saber quem é o autor da obra pra gente ver qual o foco que ele quer dar, né?! Certamente se um escravo desses aqui que estivesse empurrando essa moenda fosse pintar isso, não sei se pintaria dessa forma, né?! É uma forma (sic). É isso, uma descrição que eu vejo assim que me salta aos olhos são essas questões. A alimentação deles, por exemplo, era regrada, né?! Então essa garrafa com café sugere que eles não teriam isso, né? São dados pelo, pelo dono deles. Ehhh... o que me salta aos olhos é isso aqui.<sup>137</sup>

Nessa breve descrição da imagem o professor Miguel, realça a dissonância entre a limpeza e organização do ambiente idealizada pelo pintor e as possíveis condições de sujeira, mais coerentes à natureza desse trabalho. Como já abordado anteriormente, tal aspecto foi considerado pelos professores anteriores.

Por fim, Miguel colocou também a questão da autoria da imagem, pois sabia que tal informação seria basilar na contextualização, no estabelecimento de um tempo e espaço mais precisos. Igualmente, ele destacou com sagacidade a seguinte problematização: o olhar do

<sup>137</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

outro - “Certamente se um escravo desses aqui que estivesse empurrando essa moenda fosse pintar isso, não sei se pintaria dessa forma, né?!”<sup>138</sup>. Sugere então, a possibilidade de outro enfoque, outra perspectiva, na qual talvez até mesmo as cores fossem diferentes por se tratar de um olhar que expressaria uma visão de dentro para fora. De quem executa o trabalho e se encontra na condição de cativo.

Nesse grupo, dos cinco professores entrevistados, dois já conheciam essa imagem da “Pequena Moenda Portátil”. Como vimos no decorrer das narrativas, Antônio<sup>139</sup> foi logo dizendo: “Essa eu já vi! Já vi em livro, tudo!” De igual modo, Jorge<sup>140</sup> afirmou que ela era famosa: “tudo que é livro didático falando do período da cana-de-açúcar, tem essa imagem”. Apenas um deles conhecia a autoria, sendo que dois pensaram ser do Rugendas e dois declararam que não sabiam quem era o autor da pintura. A impressão que ficou é que Rugendas é um pintor mais popular, embora a iconografia brasileira represente os engenhos desde o século XVI.

Essa constatação, de alguma maneira, reforça a minha inferência de que esta imagem talvez seja uma das mais conhecidas de Debret no Brasil, embora para afirmar isso, seria necessária uma pesquisa bem mais ampla. No entanto, o que me leva a esse pensamento são as minhas próprias lembranças indefinidas, de livros que vi e li e de maneira informal, de quando mostro as imagens da pesquisa para as pessoas, geralmente ouço alguém dizer: “Ah, essa eu conheço, ou, já vi esse quadro...” Imagino que isso possa estar relacionado ao fato de essa imagem representar homens negros, fortes e escravizados exercendo um trabalho braçal – imaginário da escravidão brasileira. E também, ao fato dela remeter à economia açucareira do Brasil Colonial, aspecto bastante destacado no ensino da História do Brasil. Mas a princípio isso é só uma especulação.

De modo geral, os professores que analisaram a imagem da moenda teceram um breve histórico do Brasil, abordando a importância dos engenhos e a consequente produção do açúcar como principal fonte econômica no início da colonização.

Em minha opinião essa imagem tende a reforçar o imaginário do trabalho escravo como uma atividade basicamente rural, em detrimento de outras possibilidades.

Nessa ótica, mais uma vez poderíamos refletir acerca da lógica: Negro = Escravo = Trabalho = Castigo. Nesse caso, o trabalho expresso por essa construção imaginária, geralmente remete ao trabalho braçal, na zona rural justificado principalmente, pela economia

---

<sup>138</sup> Entrevista concedida em 27/12/2009.

<sup>139</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

<sup>140</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

açucareira. Assim, de modo generalizado teríamos nessa imagem uma representação do pensamento tradicional da História, de perspectiva Positivista, no qual a abordagem está direcionada às contribuições dos africanos para o desenvolvimento da economia brasileira e pouco se preocupa com as contribuições culturais trazidas por eles. Contudo, embora num primeiro momento, a imagem possa remeter aos aspectos econômicos, para o historiador atento os aspectos culturais, os modos de vestir dos escravizados, as cores de suas roupas, os cortes dos cabelos, a expressão de suas faces, os utensílios, os pés descalços, o mobiliário, a arquitetura e, a própria atividade da moagem da cana, como um costume da época, podem conferir outros sentidos a essa representação.

Percebo, portanto, que novos olhares vêm se ampliando, cada vez mais, concomitantemente aos avanços conquistados pela Nova História Cultural, especialmente, do ponto de vista metodológico e do uso das fontes. E do ponto de vista histórico, como já mencionamos, tem a ver com as lutas dos movimentos negros no país, em particular, no início deste século com a aprovação da Lei 10.639/01 que estabelece o ensino da História e cultura africanas nas escolas da Educação Básica. Embora já tenhamos falado sobre esse tema anteriormente, cabe retomá-lo aqui tendo em vista o profícuo momento histórico brasileiro e as novas configurações políticas vivenciadas pelo mundo atual. Pois, o início desse novo século e milênio foi marcado pela eleição de um operário da metalurgia, Luís Inácio Lula da Silva, ao cargo mais importante do país – o de Presidente da República. Essa situação trouxe uma série de mudanças significativas ao país, entre elas o combate e o enfretamento do racismo. Em sua primeira gestão (2001 – 2004) Lula criou no ano de 2003 uma Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR<sup>141</sup>. Secretaria dotada de poderes semelhantes aos de um ministério e na qual a ministra negra Benedita da Silva foi a primeira a assumir a pasta, seguida de Matilde Ribeiro, também negra. Atualmente a SEPPIR é dirigida pela ministra Luiza Bairros, a única mulher negra a compor o ministério brasileiro.

Penso, portanto que a imagem da moenda pode ser trabalhada na sala de aula buscando estimular nos alunos a percepção de outras possibilidades de trabalho existiam e como se configura o trabalho do negro nos dias atuais, considerando quais foram suas as contribuições culturais trazidas por eles e, quais mudanças têm ocorrido e os fatores que as têm provocado. E para isso, é importante estabelecer um diálogo entre outras imagens que contribuam para o estabelecimento de novas conexões historiográficas que possibilitem estabelecer novas perspectivas para a superação do racismo e a promoção da igualdade de

---

<sup>141</sup> A SEPPIR, foi criada em 21 de março de 2003, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.

oportunidades – pensando preferencialmente a partir do cotidiano escolar.

### Enterro de uma Negra

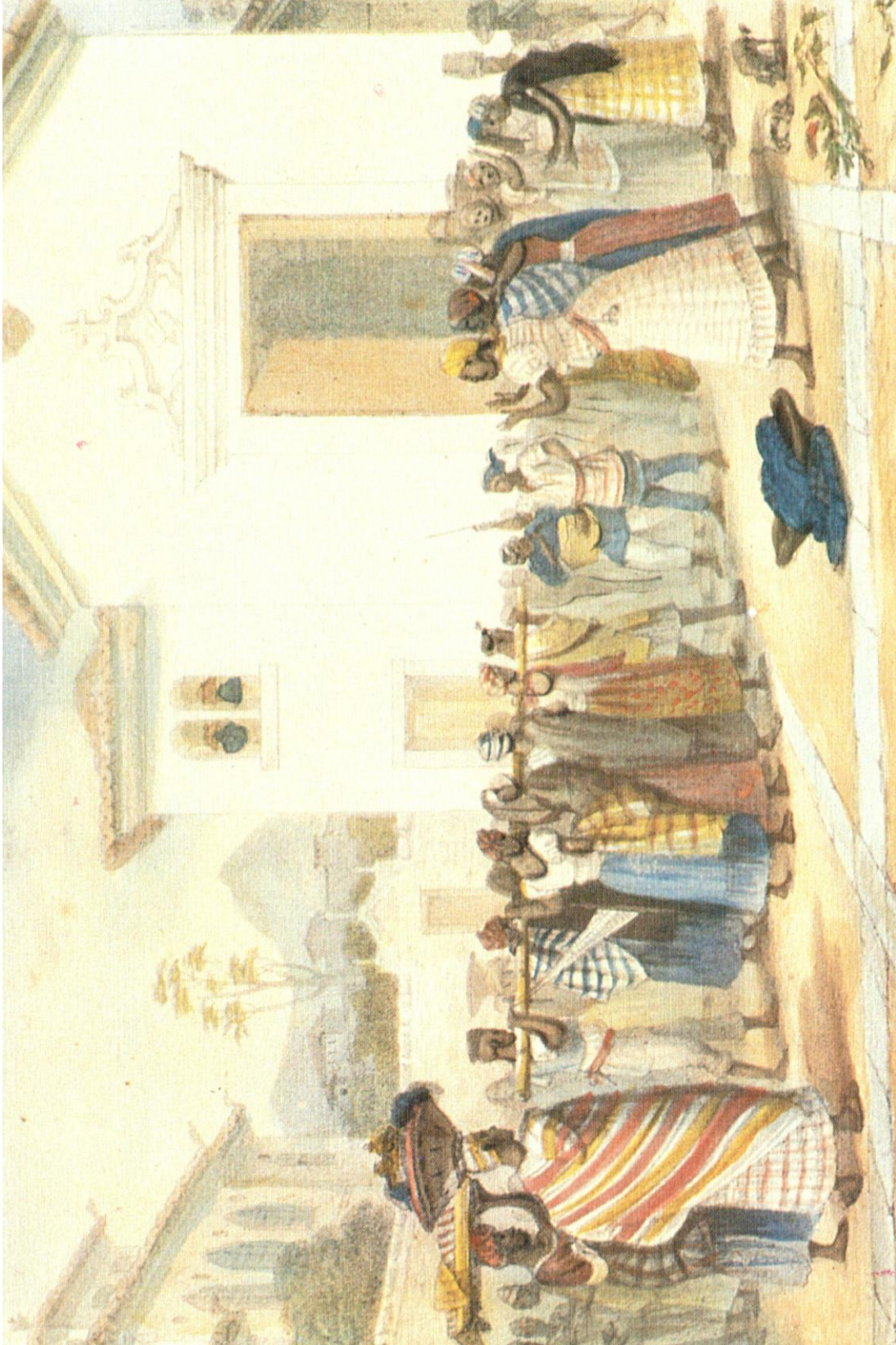


Figura 4. Enterro de uma negra. Jean Baptiste Debret, 1826. Prancha 16 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 3. Aquarela sobre papel “Enterro de uma negra católica chegando à Igreja da Lampadosa”, 15,3 x 22,4 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

A partir de agora, um segundo de grupo de professores entrevistados conduzirá a narrativa, interpretando a “Enterro de uma Negra”, figura 4.

Quis o destino, por meio dos sorteios, que essa imagem, peculiarmente protagonizada por uma maioria de mulheres, fosse analisada pelas quatro e únicas mulheres participantes dessa pesquisa e mais um professor.

Começamos pela análise da professora Alice, a primeira entre todos os colaboradores a ser entrevistada:

Bom, eu acho, quando eu olho aqui, eu vejo que ele colocou assim, ele quis mostrar o cotidiano, mas ele colocou um cotidiano, assim, ao mesmo tempo, ele quis passar uma idéia de... Num... (olhou, pensou um pouco, respirou e prosseguiu) Falar de arte é difícil! (risos) As cores. Eu acho que o que mais me chama atenção aqui são as cores. Eu acho que ele se preocupou muito em criar uma... como é que eu vou falar? Dar vida pra essa cena aqui. Porque quando eu penso numa imagem do, desse período aqui que ele tá retratando, eu não vejo assim colorida. Eu acho que é porque a gente estuda e fala sempre da Colônia como um período muito rústico, né?! Então, quando eu vejo muita cor relacionada a escravo, eu penso em uma, ele querendo passar uma imagem também positiva, de alegria, de cor. Uma igreja aqui, né?!<sup>142</sup> Bom, aqui pela... Aqui, esses escravos estariam carregando alguém, né, pra igreja. Eu não consigo identificar aqui, eh, como é que eu vou falar, a, se é alegria ou se é tristeza. Eu acho que ele colocou cor, mas eu não consigo ver, identificar o rosto. Então, assim, se, quando você me perguntou: o quê que você vê? Eu penso, bom, é uma reunião aqui de pessoas, tá acontecendo alguma coisa, mas eu não sei se é alguma coisa boa ou ruim.<sup>143</sup>

Então a professora Alice começou a imaginar como daria uma aula a partir da imagem do “Enterro de uma Negra”:

Bom, essa, geralmente a gente trabalha escravidão na 5ª série, na 5ª e 6ª série.<sup>144</sup> Eu acho um tema difícil de ser trabalhado na 5ª e na 6ª série. Eu penso como, assim, pra começar, né, um tema que precisa de um pouquinho mais de maturidade. Aqui, no trabalhar História com essa imagem, eu acho que, deixa eu ver... aqui dá pra trabalhar mais do que só escravidão, né?! Dá pra trabalhar uma arquitetura, né, com o negro na rua, os escravos e... Bom, aqui, eu trabalharia essa imagem, Edriane, na, trabalhando quando o livro trata da, dos vários tipos de, que ele fala de escravidão, que ele chama... vários tipos de escravidão. Não, ele divide os escravos em escravos de ganho, em escravos domésticos mesmo, né, mas aqui ele tá carregando (risos), ó aí, né, pra onde ele tá indo? Na vestimenta, que é bem parecida. Tem uma coisa que eu acho que chama a atenção, é a, tá limpa, o chão limpo, que a gente trabalha com a idéia de que não era tão limpinho assim, né?! E eu acho que isso aqui também chama a atenção. Bom, pra começar, eu iria fazer aí exatamente isso que você tá falando: “Quê que vocês tão vendo aí?” (risos) Devolver a pergunta pra eles, né?! Eu acho que a resposta ia ser as características mesmo. Ah, tem um monte de escravo na porta da igreja, tem, deixa eu vê o que mais. Todos eles, assim, apresentando as características mais ou menos comum, que representaria, assim, o

<sup>142</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

<sup>143</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

<sup>144</sup> Atualmente a denominação para estas séries são: 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, porque a antiga pré-escola dos alunos de seis anos, tornou-se o 1º ano.



cotidiano de trabalho do escravo. Todo mundo com alguma coisa na cabeça, tá vendo, carregando? O cotidiano mesmo!

A narrativa da professora Alice aborda a questão da dificuldade em se trabalhar uma temática tão complexa quanto à da escravidão com os alunos da 5ª e 6ª séries, atuais 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, período no qual, geralmente, se aborda a História do Brasil.

Quando ela disse que o livro trata de vários tipos de escravidão, fiquei em dúvida quanto ao processo de escolha do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. É o livro que segue o conteúdo programático da rede escolar ou as escolas acabam por seguir os conteúdos na ordem apresentada no livro? Tive a impressão de que sendo, praticamente, o único aporte didático disponível aos alunos, talvez os professores apresentem os conteúdos programáticos, seguindo a ordem disposta nos livros didáticos. Desde já esclareço que essa pesquisa não enveredou por tais caminhos, mas esse quesito pode vir a ser de interesse para uma investigação futura.

Ao continuar sua análise, Alice disse não ter certeza, mas acreditava conhecer a imagem do “Enterro de uma Negra” há muito tempo:

Quando a gente vai separar o material pra, no início do ano: “Vamo separar o material pra trabalhar com essa série, que ela...”. Então, a gente reúne muito livro, então cada professor trás o seu, e aí tem livro que trás muita foto, muitas. Agora, eu me lembro mais dos livros mais antigos, que o texto é mais simples, né?! Ehhh, bem... Embora fosse, assim, marxista, eu acho o Gilberto Cotrim, mas ele traz muita imagem.<sup>145</sup>

Alice ficou em dúvida acerca dos acontecimentos representados na imagem. Para ela o colorido da cena seria uma maneira do artista suavizar a dureza da escravidão.

Eu... Bom, aí a gente já entra na questão que, uma, eu acho que ele faz um, de uma maneira geral, ele coloca o escravo, assim, como sofrido mesmo. Descalço. Outra hora ele pinta também a, como que chama, ehhh, ou não é ele que pinta... Como é que chama? Cena de, de punição, de...

De tronco, e etc. Eu acho que ele, de uma maneira geral, ele sempre coloca uma realidade bem dura pro escravo quando a gente olha aqui. Olha o tanto de gente pra carregar uma pessoa só, se é que é uma pessoa, é pesado, né?!

Eu fui... Bom, eu fui alfabetizada no Regime Militar, né?! E eu tive uma professora de História bem tradicional. Então, a imagem que ela me passou da escravidão era dureza mesmo! Era sem camisa, era a calça, sempre no, nas imagens que a gente tinha, a calça sempre curta, né, o pé descalço, eles sempre forte. E, essa imagem nunca sai, se você me mostrar um escravo que não esteja dessa forma como eles estão representados aqui, ó, todo mundo com a calça curta, eu não consigo identificar como sendo, não sendo. Entende o quê que eu tô querendo dizer?

Então pra mim é, essa é a imagem real. É o pé descalço, é sempre a escrava com o

<sup>145</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

pano na cabeça, não necessariamente ela podia tá, né?! Eu vejo assim. Eu até estranho quando eu vejo um escravo de calça e blusa. Eu estranho. Pra mim, é engraçado isso, né, pra mim é sempre sem camisa. O real é o sem camisa, né?! Não sei se eu tô ensinando errado pros meus alunos, né, mas eu vejo assim.<sup>146</sup>

A professora ateu-se aos pés descalços dos escravizados e aparentemente, estranhou ver os homens vestidos com camisa e mais uma vez mesmo em outra cena, a questão da limpeza do ambiente saltou aos olhos. Em seu imaginário e, eu arriscaria dizer no imaginário das pessoas em geral, eles sempre estavam de calças curtas e descalços. Assim Alice aprendeu e assim ensinava.

Tal como os professores entrevistados na análise da imagem da moenda, a narrativa de Alice demonstrou um estranhamento tanto em relação às cores usadas por Debret quanto pelas roupas usadas por seus personagens. Afinal, não condizem com o imaginário rústico, duro e cruel da escravidão que aprendera ao longo da vida. Soava irreal para a professora. Portanto, ela evocou as imagens dos castigos e punições que representam a crueldade da escravidão e talvez sejam mais difundidas ao público em geral.

Alice disse que se fosse trabalhar essa imagem na sala de aula buscaria realçar os aspectos do cotidiano e foi aí que se lembrou de uma situação familiar, ocorrida com a tarefa escolar de seu sobrinho.

Essa imagem aqui, quando você colocou. Aqui, eu me lembrei do meu sobrinho. Recentemente ele fez um trabalho de interpretação da imagem, eu não tenho certeza se é dele (refere-se ao Debret)<sup>147</sup>. Mas é uma imagem que tem um escravo encostado na árvore e uma escrava, conversando.<sup>148</sup> Assim, dá impressão que eles tão conversando. E o professor, justamente, pediu pra ele dar outro título à imagem, e, quando ele olhou, ele falou assim: “Ah, a vadiagem!” Eu falei: “A vadiagem?” Porque ele é pequeno! Eu falei: “A vadiagem, meu filho???!”. Ele falou assim: “É! Olha eles aí, ao invés de estar trabalhando, à toa!” Aí eu falei: “Mas, não podia ser então - ‘o descanso’? Ou alguma coisa?”

A imagem descrita no exemplo de Alice, figura 19, não é de Debret. Acredito com base na descrição da Professora e de minhas pesquisas que se trata de uma pintura de Rugendas que, parte do livro **“Viagem Pitoresca ao Brasil”**<sup>149</sup> e está posta aqui para

<sup>146</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

<sup>147</sup> Como esclareci no capítulo primeiro a primeira entrevista tem um formato um pouco diferente das demais. Quando convidei os professores dessa escola a participarem da pesquisa, procurei ser bem genérica e disse que pesquisava o uso da imagem na sala de aula a partir das representações de Debret, mas depois avaliamos que isso poderia levar os professores a uma pesquisa prévia e a preocupação em demonstrar conhecimento sobre o pintor. Então, passamos a suprimir a autoria de Debret como tema da investigação.

<sup>148</sup> Provavelmente refere-se a imagem do Rugendas.

<sup>149</sup> Segundo Pedro Corrêa do Lago (2009), a expressão “pitoresca” era comumente utilizada nessa época e designava não somente o que é curioso, ou peculiar, tal como na acepção atual, mas relacionado ao sentido de

proporcionar ao leitor a sua própria percepção entre a representação do artista e a surpresa da professora com o título dado por seu sobrinho: “a vadiagem”, o qual ela afirmou ter retrucado se não poderia ser “o descanso”.



Figura 19. NÈGRE & NÈGRESSE DANS UNE PLANTATION – Johann Moritz Rugendas, 1827-1835, Viagem Pitoresca Através do Brasil. 2ª Div. Pl 6

pictórico, à imagem, à pintura como ofício do artista. A partir da obra de Debret e de Rugendas, o termo assume também a conotação de variedade. “Debret escolhe para seu livro o título de Viagem Pitoresca. Não é por acaso, é o mesmo que escolherá Rugendas, no ano seguinte, para sua própria obra, outro álbum in-fólio ilustrado com 100 gravuras.” (p. 60).

Provavelmente, um casal de escravos conversando embaixo de uma árvore destoasse do imaginário da escravidão ao qual o garoto estivesse habituado. Todavia, ambos, homem e mulher, trazem à mão uma foice e uma enxada, instrumento cotidiano do trabalho braçal nas roças e quintais. Note-se ainda, resguardadas as devidas proporções, que o corpo da mulher é tão musculoso quanto o de seu companheiro, denotando talvez, a intenção do pintor em ressaltar a dureza de seu trabalho escravo, embora num instante de descanso.

A professora continua sua análise da imagem do “Enterro de uma Negra”, de Debret:

Então, assim, eu acho que quando eles vêm a foto, a, a, a imagem mesmo, e a gente, eles pensam: “Gente, quê que eles tavam fazendo aqui?”. Aí (refere-se a imagem do enterro), a princípio, trabalhando, não tá, né?! Porque, ele tá aqui carregando, aí não tá. Mas ao mesmo tempo, “Ah, mas tá com as coisas na cabeça”! Então, a, eu acho que trabalhar com imagem, eu ainda tô aprendendo, sabe?! Eu acho difícil, eu acho mais fácil trabalhar com texto mesmo. Porque a imagem, quando a gente leva uma imagem pra sala de aula, ela gera as respostas mais, assim.. Coisas que você não imaginava que um aluno. Eu olho aqui e vi o que eu te falei. Se eu levo pra sala de aula, alguém me mostra alguma coisa aqui que eu não tô conseguindo ver, e que eu não tô conseguindo ligar uma coisa a outra. Então, eu acho, assim, que a imagem, ela provoca isso na gente. Ela leva a uma reflexão. Você fala: “Ah, tá! É mesmo!” (risos) Tem a, a questão de todos descalços, né?! Todos. Não tem nenhum aqui. Então quer dizer, teve essa preocupação, não retratou nenhum diferente.<sup>150</sup>

A professora admitiu a dificuldade em trabalhar com imagem e a preferência em trabalhar com o texto, pois “é mais fácil”. Considerou estar aprendendo a lidar com imagens na sala de aula, porém ressaltou o caminho arriscado das incertezas geradas pela imprevisibilidade de respostas e comentários dos estudantes.

No início da entrevista ela já havia comentado que aquelas pessoas carregavam alguém. Ela tinha a impressão de que algo acontecia, mas não conseguia identificar o quê. “Mas deve ser um velório, um defunto, não sei. Será? Deitado na rede desse jeito. Você tem o nome desse quadro? Tem, né?!” (Risos).<sup>151</sup> Aproveitei a oportunidade e perguntei qual nome ela daria para o quadro.

(Risos) Aí, olha como é que é difícil, tá vendo?!  
[...] Eu esqueci qual é realmente o verdadeiro nome do quadro, não consigo me lembrar, mas depois eu acho que eu até tenho o livro. Porque aqui tem umas pessoas que tão tipo conversando, né?! Será que é? Não é velório... Ai, Edriane, é difícil dar um nome pra esse quadro. “Cotidiano” é muito abrangente, né?! Gente, um nome pra esse quadro, olha só! Ehhh, “um dia de missa” não pode ser. “Reunião”, não, não é. Não consigo dar um nome pra esse quadro, não! (risos) “Cerimônia”? É. E qual é o nome dele? Bonito ele é, né, muito bonito! É, vou chamar ele de Cerimônia!

<sup>150</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

<sup>151</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

Quem tá carregando tá com a cabeça baixa, né?! Então tem alguma coisa aí, ou cansaço, ou tristeza.<sup>152</sup>

Como observamos, a professora Alice denominou o quadro de “Cerimônia”. Foi difícil analisar uma imagem que foge aos padrões imaginados. Ela sentia-se insegura em relação a qual tipo de cerimônia se tratava. Pensava acertadamente em um funeral, mas até o final da entrevista ainda estava em dúvida. Essa insegurança pode estar relacionada ao medo de errar, tal como uma autocensura, pois na concepção de tradicional da História o conhecimento deve ser pautado na certeza – concepção que parece predominar na formação acadêmica dos professores entrevistados.

Em outra escola, Sandra, segunda professora entrevistada relacionou essa imagem a festividades religiosas:

Essa imagem, ela nos remete às construções das igrejas que eram destinadas aos negros das cidades, ehhh... Uma construção colonial. Notadamente uma, talvez, uma procissão, uma festividade. A igreja é pequena, o que talvez nos leve a crer que era destinada aos pretos, como eram chamadas as igrejas, né?! Os cultos, geralmente a Nossa Senhora. A igreja de uma cor só, que pagava menos impostos. Com certeza uma manifestação religiosa.<sup>153</sup>

A professora Sandra disse que provavelmente introduziria essa imagem aos seus alunos da seguinte maneira:

Provavelmente, abordando a questão do sincretismo religioso; introduzindo elementos culturais com relação às vestimentas; lembrando algumas manifestações que ocorrem até hoje, como por exemplo, na Bahia, né, a lavagem da Igreja do Bonfim, nesse sentido.<sup>154</sup>

Procurou definir o sincretismo como:

A mistura dos elementos da Igreja Católica com as com as crenças que os negros trouxeram da África. Não podiam manifestá-las claramente e acabava reproduzindo nas imagens que foram sendo introduzidas nas imagens pelo Cristianismo, como santos, né?! A gente tem a, vamos dizer assim, alguns santos. Nós temos alguns santos, como a Nossa Senhora do Rosário, que são santos notadamente cultuados por negros, são santos que os negros adotaram, e esses santos também estão ligados aos orixás que eles trouxeram na sua religião africana. Acredito que é nesse sentido o sincretismo.<sup>155</sup>

Para Debret (1989. p. 177, “A única diferença que existe entre o acompanhamento do

<sup>152</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

<sup>153</sup> Entrevista concedida em 11/11/2009.

<sup>154</sup> Entrevista concedida em 11 de novembro de 2009.

<sup>155</sup> Entrevista concedida em 11 de novembro de 2009.

enterro de uma negra e o de um homem da mesma raça reside no fato de o cortejo se constituir unicamente de mulheres. [...] cortejo feminino cujos clamores mágicos incitam inúmeras compatriotas a se reunirem ao enterro. Entre os *moçambiques*, as palavras de canto fúnebre são especialmente notáveis pelo seu sentido inteiramente cristão, pois, entre os outros, limitam-se a lamentações acerca da escravidão, ainda assim, grosseiramente expressas.

Dou aqui o texto Moçambique em português: “Nós estamos chorando o nosso parente, não enxergamos mais; vai embaixo da terra até o dia do juízo, hei de século secolorum amém.”

Quando a defunta é de classe indigente, os parentes e os amigos aproveitam a manhã para transportar o corpo numa rede e depositá-lo no chão, junto ao muro da igreja ou perto da porta de uma venda. Aí, uma ou duas mulheres conservam acesa uma pequena vela junto à rede funerária e recolhem dos passantes caridosos módicas esmolas para completar a importância necessária às despesas de sepultura na igreja ou, mais economicamente, na Santa Casa de Misericórdia, onde esse tipo de inumação custa três patacas, ficando o transporte por conta da instituição.

Essa exposição pública atrai infalivelmente os curiosos, sobretudo compatriotas da defunta, que também contribuem para o enterro. Pobres como ela, dão apenas, o mais das vezes, uma moeda de dez réis, a menor moeda em circulação. Mas o número supre a modicidade do óbolo, pois não há exemplo de indigente moçambique que fique sem sepultura por falta de dinheiro.

A cena se passa diante da Lampadosa, pequena igreja servida por um padre negro e assistida por uma confraria de mulatos. (DEBRET, 1989, v. 3, p. 177).

Laços de parentesco e solidariedade são destacados por Debret, assim como a evidência de hierarquias sócio-econômicas entre os escravizados, demonstrando a existência de um espaço intermediário entre eles que os diferenciava, até mesmo na hora da morte, mesmo que partilhassem da mesma escravidão. Noto que ao falarmos de escravidão, a tendência é se pensar em pobreza extrema e generalizada. Debret também coloca ao público a existência de irmandades negras e de sacerdotes negros, algo que aborda em suas imagens.

Retomando à análise de Sandra, a professora pensa em um modo de se introduzir essa imagem durante a aula:

A figura pode ser introduzida no início de aula, deixar aberta a imaginação, os alunos compondo os elementos da imagem. Observando construções, observando a posição que cada um se encontrava, a posição das mãos, se eles estavam felizes, se estavam em uma atitude de festa ou de respeito, ou de comemoração, ou de, ou até de exortação.

Sandra pensou metodologicamente em deixar primeiro, os estudantes livres para explorarem a imagem. Considerou a importância em eles usarem a imaginação no processo de observação dos detalhes, da composição e compreensão da cena. A professora recorreu à

memória:

Ela me lembra o popular, o profano. Algo que não está, assim, rigidamente inserido em normas. Em normas ou em dogmas. É algo que provavelmente foge de algum dogma.

Ehh... de bem ou mal, talvez. Talvez de bem... nesse sentido, de bem e mal.

Ela me lembra as manifestações de cidades muito pequenas da minha região, como Congado, né, onde eles ainda se vestem com muita cor, aplaudem, batem instrumentos, colocam adornos, né?! Na minha região ainda tem muito essas comemorações. Geralmente essas comemorações estão ligadas a esses santos que os africanos inseriram nessa religião. Nossa Senhora do Rosário é um deles, é uma delas, é um desses santos. Ehh... São Benedito é um santo que é negro também, São Benedito, como Nossa Senhora Aparecida, e a gente quase não vê mencionar. E pra São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, são feitas manifestações parecidas com essa. É claro que as vestimentas hoje são mais com ternos mesmo, elas são padronizadas. Mas ainda são coloridas, ainda são muito cheias de fitas, de adornos, de instrumentos de percussão. E ainda acontecem nessa, nesse... ainda acontecem nesse..., como um desfile. Sempre, todas elas, iniciam ou terminam na porta de uma igreja. As igrejas desses santos geralmente são igrejas pequenas ainda.<sup>156</sup>

Dessa maneira, a professora Sandra se lembrou das manifestações religiosas de sua região no interior de Minas Gerais, terra de muitas igrejas Barrocas, associou o cotidiano da imagem às festas religiosas de seu tempo de menina. Mais uma vez, Sandra relacionou a imagem ao sincretismo religioso aliando o sagrado católico ao profano africano. Na sua análise das vestimentas e cores, lembrou de como eram e de como ainda são as festas de sua cidade. Para ela as roupas usadas pelos escravizados nessa cena:

São de festa. Apesar de ser uma manifestação, você vê que eles estão com roupas coloridas, roupas bem amarradas, muitos adornos de cabeça. Provavelmente, realmente, roupas de festa. Tem alguns instrumentos. Alguns instrumentos que dá impressão que são de percussão. Alguns, não, no caso. É um instrumento? (risos) Nesse sentido.

(...) A cor lembra alegria, né?! As cores lembram alegrias. Não me vem alguma outra coisa... As cores que eram padronizadas na época, vermelho, o vermelho geralmente era utilizado para pessoas mais ricas, talvez seja até uma questão de afronta, né?! O vermelho não era uma cor tão popularizada. A gente vê que tem poucas, elas estão sobre, em mantos. As roupas de baixo, mesmo as saias, elas têm cores mais amenas, mais tranquilas. As cores mais fortes estão nos adornos de cabeça ou nas mantas.

Na verdade, a imagem, ela tem poucas cores a não ser nas roupas das pessoas, né, das negras, no caso. Eu acredito que é mais pra enfeite. Mais pra enfeite, pra demonstrar alegria, acredito que sim.

São muito coloridas. Cor, são, atualmente são as camisas, principalmente, coloridas, as roupas das mulheres, os instrumentos são todos enfeitados com ornamentos coloridos, fitas, flores, principalmente, feitas com ou tecido, ou papel. Ainda usam adorno de cabeça, só que na sua maioria chapéus, também coloridos, né?! E a festa é uma festa colorida, né?! O que é bonito eles colocam no enfeito dos seus instrumentos, das suas roupas, né, nos seus, eh... esqueci como é que chama: estandartes. Estandartes, que eles carregam à frente. Sempre, aqui, dá impressão que tem alguém regendo a procissão, eh, à frente. (Observou um pouco mais).

<sup>156</sup> Entrevista concedida em 11 de novembro de 2009.

Agora, de qualquer maneira, eles têm um, estão carregando alguma coisa, né, que pode ser um corpo também, né, agora que eu observei. É, agora que eu observei aqui, deixa transparecer um pedacinho de uma rede. Pode ser também um funeral, um enterro. Pode ser um funeral. Mas em compensação, de qualquer maneira, eles estão interagindo. Tem alguém regendo, está sendo oferecida alguma coisa. Agora eu confundi. Pode ser um funeral também. Mas, de qualquer maneira, talvez a morte seja uma celebração, nesse sentido aqui. Pode ser um funeral, né, pode dar margem a outra interpretação. Só tem, tem um elemento aqui que leva a crer que possa ser um funeral: uma madeira em riste com a ponta de uma rede aparecendo. E, se for um funeral, não deixa de ser também uma comemoração, a passagem pra uma outra, pra um outro plano. E, se for um funeral, aqui está inserido também o sincretismo religioso, porque eles estão levando o corpo para a igreja, né?! Também, acredito que, se for um funeral, o sincretismo ainda está representado.

O sincretismo religioso foi o enfoque dado pela professora à imagem. Mas, só quando ela começou a refletir sobre as cores e vestimentas da imagem que a professora se deu conta tratar-se de um funeral e não uma celebração festiva ou procissão. Ela disse que “talvez a morte seja uma celebração”. Para o historiador João José Reis em seu livro “A morte é uma festa”,

As festas em torno de imagens de cadáveres, essas procissões parecem ter servido de modelo para os antigos funerais brasileiros, verdadeiros espetáculos. As procissões do Enterro, em especial, teatralizavam o funeral apoteótico de um Deus vitorioso, a quem os fiéis desejavam reunir-se quando mortos. Imitando-as, os cortejos fúnebres encenavam a viagem rumo a esse reencontro. A pompa dos funerais – e porque não chamá-los de festas fúnebres? – antecipava o feliz destino imaginado para o morto e, por associação, promovia esse destino. [...] Morte é desordem e, por mais esperada e até desejada que seja, representa ruptura com o cotidiano. Embora seja seu aparente contrário, a festa tem atributos semelhantes. (REIS, 2009, p. 138).

O autor analisa a morte como uma ruptura com o cotidiano, aspecto que não passa despercebida por Debret, pesquisador de ritos fúnebres, tal como podemos observar em sua obra, na qual cenas fúnebres estão representadas em todos os volumes da *Viagem*. A teatralização da morte observada por Reis (2009) como parte da pomposa liturgia católica, também é se faz presente nos ritos fúnebres dos africanos. O autor observa ainda, que os documentos escritos, entre eles os testamentos, silenciam os aspectos peculiares aos funerais dos escravizados e dos libertos, ressaltando apenas o ângulo católico. O autor pesquisou indícios da ocorrência de vários ritos fúnebres africanos aqui no Brasil que tomaram de empréstimo alguns aspectos do cerimonial católico. Embora sua pesquisa esteja mais voltada para a Bahia, podem contribuir como referência para compreendermos os aspectos culturais representados na cena do “Enterro de uma Negra”, de Debret. Mas por ora observemos a reação da professora Sandra quando olhou a imagem de forma mais detalhada. Um pouco surpresa ela disse:



Bom, na verdade, eu, eh... analisando; a primeira aula já estaria cancelada, né?! (Risos) Porque eu teria que ter revisto os detalhes melhor, e aí eu teria que planejar a aula levando para as duas interpretações, para esses dois modos de pensar. E, a princípio, eu só tinha relacionado com relação a comemorações, né?! Eh... então, o meu plano de aula sofreria modificações durante a aula. Eu teria que durante a aula, buscar uma perspectiva nova para o meu plano, já que ele dá margem a um outro tipo de interpretação.<sup>157</sup>

Então, após verificar melhor os detalhes e constatar tratar-se de um funeral, disse que teria de refazer a aula planejada:

Bom, aspectos que eu evidenciaria seria a religiosidade, com certeza! A questão das construções, né?! Uma manifestação popular voltada para o sincretismo, como eu já falei. Eh, a questão de que ainda estariam resguardados aspectos culturais que os negros com certeza trouxeram da África. A questão, essa questão; a questão de que aqui só se encontram pessoas negras, é uma manifestação fechada. Por aí. (sic) Agora acabou.

“Agora acabou”. De repente ela ficou insegura. Essa sensação de aparente desconforto foi mais observada na interpretação dessa imagem, talvez pelas incertezas em relação ao modo como ocorriam esses funerais. O que se sabe de modo geral é que havia ritos africanos, ou melhor, negociações culturais, chamadas de sincretismo religioso, percebidas como misturas entre as religiões africanas e católicas, mas durante as entrevista observei que pouco se sabe sobre como eram esses ritos. Assim, esse tipo de imagem parece oferecer aos professores um leque de incertezas.

De acordo com Reis, esse passado escravista encontra-se, ainda hoje, presentificado nos candomblés,

Que não devem ser confundidos com aqueles especializados no culto dos mortos – possuem cerimônias fúnebres próprias, o *axexê*, que são rigorosamente cumpridas. Muitos costumes mortuários da África foram mantidos pelos escravos no Brasil, apesar das mudanças que neles se foram operando ao longo da escravidão, inclusive os empréstimos do cerimonial católico. Hoje em dia – e esta tradição provavelmente está bem fincada no passado -, as pessoas de candomblé são enterradas segundo normas católicas e normas africanas, com o sacrifício da missa e de animais. (REIS, 2009, p. 160).

Portanto, as observações da professora Sandra acerca do sincretismo religioso brasileiro apontam para um universo de negociações simbólicas do passado, mas ainda hoje pouco estudadas e que devido ao estranhamento com a cena apresentada na pesquisa pode-se apreender que esse campo da vida – a morte. É pouco abordada em sala de aula como parte

<sup>157</sup> Entrevista concedida em 11/11/2009.

dos costumes trazidos pelos africanos e aqui ressignificados.

Conversamos então, sobre outros aspectos já sinalizados pela professora quando relatava sobre o colorido das festas religiosas de sua cidade de origem, em Minas Gerais. Relacionando à imagem, Sandra, notou que as cores assumem um papel importante na cena do enterro, e, além disso, contribuem no processo de imersão na imagem, tornando-a mais atraente para os alunos:

A cor te remete à atenção, né?! Os elementos que te chama atenção são coloridos, exceto a igreja, porque ela é grande, é grandiosa. Os outros elementos, eles estão em planos, em outros planos. Então as imagens, os elementos que estão no primeiro plano, a maioria são coloridos, os elementos que estão nos planos, no segundo, terceiro plano, eles vão perdendo a cor. Então, a gente perde a atenção neles também. Exceto a igreja, por ser grande, apesar de ser branca, ela te, ela chama atenção. Mas as cores todas estão representadas com os personagens em primeiro plano. A partir do segundo plano eles vão se unindo, com relação à cor, tanto a cor das roupas e até a fisionomia da pessoa. No primeiro plano, você consegue identificar a fisionomia mesmo da pessoa, a partir daí, as cores vão sumindo, a fisionomia também. E elas, os elementos também vão perdendo a atenção. A gente vai perdendo a atenção dos elementos. Tanto que pra analisar a geografia, você, é a última coisa que você faz. Você tem lá no último plano um desenho, uma representação de um morro, de uma montanha.<sup>158</sup>

Um pouco receoso o professor Alfredo, de outra escola, acredita que a cena está mais para uma cerimônia fúnebre e também estabelece relações com os costumes do interior de Minas Gerais, estado de origem de sua família.

Olha, ehh, chama-se a atenção pra pessoa que tá carregada na rede, né?! Você tem pessoas de cabeça mais baixa, ou por cansaço, ou por questões de resignação fúnebre. As pessoas aqui em volta estão observando, elas aqui no canto estão cantando. Eu poderia dizer, assim, que isso daqui está mais pra uma cerimônia fúnebre, né?! Mas, essas pessoas aqui estão no centro da cidade, aproveitando o momento, conversando ali, comercializando ou qualquer coisa nesse sentido, tá certo?! E o cidadão tá fazendo, levando com essa espécie de, essa vara levantada, está chamando a atenção pra alguma coisa.

O sino tá batendo, né, a gente não sabe se é pro bem ou se é pro mal. Porque o sino bate em duas situações: ou quando há um (sic) muito grande, ou quando há uma tristeza muito grande. Apesar de ser brasiliense de nascimento, a minha família por ser mineira, a gente tinha muito convívio com essa, com essa coisa da cidade antiga, dos costumes antigos, dos costumes do interior. Então, a gente acaba nessa...

Apesar das diferenças, você vê a mesma coisa em Salvador, você vê a mesma coisa em Pernambuco, você vê a mesma coisa em locais de ocupação mais antigas no Brasil.<sup>159</sup>

O professor Alfredo se lembrou de ter convivido com costumes semelhantes a esses

<sup>158</sup> Entrevista concedida em 11/11/2009.

<sup>159</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

do quadro, no interior de Minas Gerais, e considerou que tais costumes mineiros ainda existem em outros estados brasileiros de tradições mais antigas. Ele se atenta para os detalhes tais como as atividades exercidas pelas pessoas, os modos de estar na cena e a posição dos sinos que causam a impressão de movimento. Alfredo esclarece a simbologia do badalar dos sinos: ou quando é coisa boa ou ruim.

Quando perguntei a ele se era possível dar uma aula a partir da imagem do “Enterro de uma Negra”, o professor Alfredo respondeu afirmativamente.

É, é possível dar sim. Abordando o seguinte pressuposto, você mostrando a questão da... Esse quadro eu acho que é de Rugendas, não é? Não sei, essa tela.

Alfredo também remeteu o quadro à Rugendas, e prosseguiu:

O que eu vejo, você poderia estar abordando aspectos de uma religiosidade que começou no período colonial, ehh, a porta da igreja tá aberta, mas os negros não estão entrando. Então o quê que você vai ter nessa situação aí? Você vai ter uma espécie de sincretismo religioso, isso é bom pra mostrar a questão do Candomblé, a questão da própria Umbanda, são religiões discriminadas na realidade social do Brasil. Você tem isso internalizado nos alunos, mas você vê que é visto de maneira negativa, tá bom?! Você pode mostrar também, ehhh, a própria formação. Porque são pessoas comuns a eles, né?! Fala assim: “olha!”. Ehhh, você vê uma realidade mais próxima dos alunos, tá certo?! É muito diferente de você pegar, por exemplo, um quadro do, um quadro da Renascença. Porque você vai ver uma pessoa neoclássica, com um padrão, digamos, distante do padrão brasileiro. Que é esse padrão, é um padrão mais africanizado ou é um padrão mais aproximado dos indígenas, mais aproximado dessa questão Colonial, né?! Querendo ou não, a gente tem Minas Gerais como fator de colonização no Brasil. Nós temos, eh, essa interiorização, o ciclo do ouro, Salvador! Então, você pode partir nesse sentido pra tá trabalhando esse quadro. Tá fazendo uma crítica também à questão dahh, que a gente vê aqui, das próprias condições da Colônia também. Você não vê pessoas brancas trabalhando, você vê pessoas negras trabalhando! E sobretudo negras, tá certo?! Não visto como trabalho de forma negativa. Você tá mostrando pro aluno que o trabalho, ele, o trabalho manual, como tá visto aqui, o trabalho que não é o trabalho feito com a intelectude, ele é mal visto desde os tempos da Colônia! Por isso que você tem essa disparidade entre o médico e o pedreiro, né?! Você vive numa sociedade orgânica. Então, o quê que acontece? As pessoas dependem do serviço de uma da outra. Então você não podia ter uma desigualdade tão gritante, né?! Entre uma pessoa que ganha um salário mínimo e uma pessoa que ganha dez, ou 100, ou 50. Então, você pode tá abordando isso aí. É por aí, mais ou menos isso.”<sup>160</sup>

Tal como a professora Sandra, ele também enveredou pela abordagem do sincretismo religioso.

De acordo com o professor Alfredo imagens como essas podem causar um grande impacto. Todavia, possibilitam uma relação dialética entre estudante e professor no processo

<sup>160</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

de construção do conhecimento histórico. Ele chamou a atenção para a questão do trabalho manual, mal visto desde os tempos coloniais até a sociedade atual. Sua reflexão aguda, atenta para as desigualdades sociais causadas pelo pensamento discriminatório e preconceituoso que persiste historicamente, desde os tempos coloniais, e delega aos negros o trabalho mais pesado e pior remunerado.

Olha, imagens como essas, elas, pra não causar um impacto tão grande, você teria que dar uma aula teórica, tá?! Você teria que fazer um planejamento onde você teria aulas teóricas ali pra tá construindo o espírito crítico do aluno e depois, em um evento específico, você estar apresentando a imagem pra poder fazer a crítica. Porque não adianta um professor de História fazer a crítica sozinho, sem que o aluno não tenha o estalo, não é?! Na cabeça. Ele veja, consiga ver. Ele consiga enxergar de uma maneira clara. Quê que eu tô dizendo: ele poder raciocinar junto com o professor. Porque é muito bonito o professor dar show e raciocinar pelo aluno. Então, você levar o aluno a tá fazendo o quê? A raciocinar junto com você. Ele pensar assim: “pôxa, é mesmo!” Então, isso é que eu acho que é a dificuldade de você ministrar uma classe de História! É você mostrar pro aluno que vê um quadro desse que ele, apesar de ser branco, a ascendência dele é negra. Ou mostrar pro aluno que é negro, que ele, os antepassados dele conviveram com aquilo ali. Porque é uma coisa distante da nossa realidade! Reflete, até hoje. Reflete todas as relações sociais. Então, isso é meio complicado de passar. E o aluno, ele tem que ter esse espírito crítico. Isso é bom, até pra questão de formação de opinião mesmo, não tô falando em termos de... ehhh uma crítica fundamentada. Criar o aluno crítico! É isso que eu acho que falta! Nesse momento que eu apresentaria.<sup>161</sup>

Do ponto de vista metodológico, Alfredo daria primeiro uma aula teórica. Nesse momento, sua narrativa aborda as relações raciais brasileiras. É interessante observar como o professor alinhavou os aspectos religiosos explícitos na imagem do “Enterro de uma Negra” aos econômicos que transparecem de uma maneira sutil, porém como uma constante no cotidiano Colonial. Segundo ele, os alunos são capazes de se reconhecerem nessa imagem, além de se repensarem como sujeitos críticos e históricos. Portanto, acredita que tais reflexões são fundamentais, bem como, pensar a questão do hibridismo e da mestiçagem, proporcionados pelas idas e vindas de seres humanos, de cores, locais, e culturas diferenciadas.

E o professor continuou:

Você pode apresentar em dois momentos. Na formação do Brasil Colônia, período açucareiro, região Nordeste, né?! Se você for em Olinda, for em Pernambuco você vai ver isso. Você vai ver igrejas assim. Você vai ver elementos assim! Região Nordeste, tá?! Pra tá trazendo pra atualidade. As capitânicas de Goiás, Mato Grosso, tá?! E Minas Gerais, ciclo aurífero. Você poderia estar trazendo também, eh, o sentido do seguinte: eu vi um documentário<sup>162</sup> uma vez que fala sobre a influência

<sup>161</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>162</sup> Penso que o professor refere-se ao documentário “Atlântico Negro: na Rota dos Orixás”, de Renato Barbieri,

do pessoal do Daomé, né, que sofreu, dos brasileiros ali, os retornados. Você poderia estar falando que “olha, gente, alguns escravos retornaram pra África, especialmente Daomé, pra Ifé, pra essas cidades da Nigéria hoje!” E você poderia estar fazendo um grandeee, pra tá aproximando essa realidade brasileira, não é?! Você vai encontrar mesquitas com essa arquitetura aqui, não é?! E aí você poderia falar o quê? Bom, aí você tem uma sociedade! Jogar até um questionamento: isso é uma sociedade brasileira ou é uma sociedade africana? As proximidades entre as sociedades, né?! Você tá trabalhando sociedade do Benin, sociedade da Nigéria, Salvador, Minas, Mato Grosso. São realidades que são distantes por uma, são distantes mas são próximas. São próximas porque elas partilharam elementos de história como esse. Questão da construção, né?! Questão da própria influência, arquitetura portuguesa. Os portugueses poderiam ser abordados aí. Porque o quê que acontece? Você tem toda essa diferença com os portugueses correndo por trás, né, levando e trazendo também, né?! Você tem uma influência portuguesa subjacente aí! Então, é mais ou menos isso aí. Eu trabalharia nesse sentido. Você poderia... esses momentos aí.<sup>163</sup>

Alfredo procurou estabelecer uma série de conexões entre Brasil e África, aludindo ao movimento migratório de africanos que aqui chegavam e daqueles que conseguiram retornar<sup>164</sup>. O professor seguiu narrando:

Olha, você pode trabalhar a questão da, do pensamento coletivo. Um dia comum na vida colonial, ou na vida de uma sociedade africana influenciada pelos retornados. Então, você vai trabalhar a história pelo ponto de vista do comum. Porque, pro aluno, não interessa ou interessa pouco saber aqueles vultos enormes da história. Isso aí é importante, mas você trabalhando dentro dessa questão, “olha, gente, vou mostrar uma cena comum e eu queria que vocês avaliassem”. Mostrar a questão das duas moças de tabuleiro, dos cidadãos que estão levando um corpo pra ser velado. Não tá mostrando se vai entrar ou não na igreja, isso aqui eu vejo como importante. De repente o padre pode sair fora. Você tem que lembrar que paróquias no Brasil Colonial e no Brasil Império eram construídas pra negros e pra brancos, então você tinha irmandade pra negro e você tinha irmandade pra branco. Então, muitas vezes esse cidadão que está sendo carregado aqui, se ele for branco, ele vai entrar na igreja, se ele for negro e a igreja não for dos negros, ele não entra. Então, quer dizer, essa cerimônia, seria uma cerimônia funerária, não é?! E você vê aqui também a questão do andamento normal da cidade. Então eu acho que é complicado. Você pode interpretar esse cidadão aqui (sic) como uma moça que está sendo carregada pra fazer suas orações do dia. Então você pode dar uma série de elementos pra pintura aqui. Você pode falar da questão da necessidade de construir as cidades em terrenos montanhosos, em terrenos de difícil acesso pra dificultar as invasões, né, que a gente tá vendo aqui. Eu acho que é por aí. Não sei se é viajar demais!<sup>165</sup>

(...) Cotidiano da sala de aula... É, uma outra questão que a gente poderia estar trabalhando e a questão da própria história de vestimenta. História da moda. Você tá mostrando a diferença do uso das roupas durante o tempo, né. O padrão de beleza. Você vê aqui que as mulheres, normalmente elas são mais, maior... (pensou e prosseguiu) Quando a Cartola Joaquina chega na Bahia e ela usa o turbante porque ela tá careca por conta dos piolhos e as baianas acabaram copiando o turbante da Cartola Joaquina. Não sei se você sabe se é isso, mas copiaram em 1880. Viu a imperatriz chegando e acabaram copiando e virou moda, né?! Então, é assim, são os dois filmes que eu poderia estar trabalhando nesse sentido aí, filmes, um filme nacional, né?! Que eu acho que é mais importante ainda. Porque o filme nacional,

---

1998.

<sup>163</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>164</sup> Mais uma vez, refere-se provavelmente, ao documentário de Barbieri - “Atlântico Negro: na Rota dos Orixás.

<sup>165</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

ele consegue, ele escandaliza mais por ele mostrar as virtudes e os defeitos da nossa sociedade. Então, você vai ver que a sociedade é escravista, você vai ver que, é, o senhor é preguiçoso ou usa da malandragem, entendeu. Eu acho que é nesse sentido aí. Você poderia tá mostrando também aqui, não é, o próprio, ehh, dentro da sociedade africana, se você for aproximar isso aí, o sobá chegando, ele está chegando de rede, não é?! Apesar da rede não ser usual da África, ser usual da América, mas essa influência do retornado faz com que ele passe a usar a rede, passe a entrar na mesquita que foi construída por um pedreiro brasileiro, não é, que retornou. Então assim, eu acho que é por aí.<sup>166</sup>

Nesse sentido, Alfredo tocou em um ponto bastante interessante, especialmente se pensarmos na lógica de nossa atualidade e no cotidiano escolar – a história da moda.

Na tentativa de aproximar cotidiano apresentado na imagem do enterro com o cotidiano da sala de aula, o professor faz alusão à questão temporal. Disse que poderia apresentar às turmas, o filme Carlota Joaquina como um ótimo exemplo para falar de moda, das virtudes, dos defeitos, enfim, dos costumes da sociedade Colonial.

O professor realçou a importância das vestimentas como um rico fator no processo de compreensão das sociedades, das culturas:

A vestimenta. Eles não estão com vestimentas de escravos. Você não vê panos em cores que poderiam remeter a um tecido de algodão. Você vê pessoas, ehh, devidamente trajadas. Então poderia dizer com certeza que isso aqui não é uma, ehh (pensa), não seria um momento aonde você estaria colocando a condição do escravo, tá?! Um momento de liberalidade, que existia no Brasil Colônia.<sup>167</sup>

Ainda em relação às vestimentas dos escravizados, o professor Alfredo confere um outro sentido ao fato de tais personagens estarem bem vestidos. Ele realça que mesmo na condição de escravizados aquelas pessoas também se reservavam ao direito de se vestirem melhor nas ocasiões especiais. É curioso, analisar que ele também remete às roupas de tecido de algodão usadas pelos escravizados, entretanto, argumenta que nesses momentos especiais, as pessoas usavam suas melhores roupas, sugerindo que as de tecido coloridos fossem mais difíceis de adquirir, ou mais caras, portanto menos usadas.

Pedi então ao professor, que explicasse melhor como seria esse momento de liberalidade, e obtive a seguinte resposta:

Depende da missa, os momentos do entrudo, que é o antecessor do carnaval, não é?! No caso aqui, não caberia. Mas dias santos. Então você tem o quê? O cidadão vestindo a melhor roupa. Tanto que a gente usa até hoje “a roupa do dia de missa”, né. É, você pode ver também o quê? Uma cerimônia de um soberano ou de um chefe

<sup>166</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>167</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

africano, não é?! Na África também. Então, assim, eles não estão com roupas de escravos, pelo menos ao meu ver, roupas que diriam assim, roupas, ehh, roupas ruins.<sup>168</sup>

O professor Alfredo procura definir como eram as roupas dos escravizados:

Você poderia colocar assim, o senhor de escravos não tem muito interesse em deixar o seu escravo bem vestido. Então seriam roupas de tecidos grosseiros, como algodão, né, pra época. Roupas em tons, com o tom de uma cor mais uniforme, um branco meio encardido ou qualquer coisa nesse sentido, não é?! E aqui eles não tão pessimamente vestidos.<sup>169</sup>

Em outra escola, a professora Cecília expressou mais idéias ao observar a imagem pela primeira vez:

Bem, aqui, a primeira coisa que eu ia trabalhar era sobre a Consciência Negra, né?! Porque tá aqui todo mundo mais ou menos no mesmo, né, assim, pela vestimenta, pelo jeito de, do cabelo, e tudo, percebe-se que são pessoas negras. Então, eu iria trabalhar vestimentas, o jeito das casas, e chegar no Quilombo dos Palmares, né, mesmo. Por quê que hoje ainda há discriminação? Por quê que hoje ainda há tanto preconceito? Aqui parece todo mundo igual. Por quê que não podemos trabalhar isso, em termos de igualdade? Porque na própria sala de aula nós temos a discriminação e o preconceito. Tem aluno que fala que o preto fede, até hoje! Em pleno século em que estamos, né?! Iria trabalhar cobrando, ehh, cada ponto mesmo, as vestimentas, ehhh... por quê escravidão hoje, se a escravidão já aconteceu há tanto tempo atrás? Já foi, já aboliram há tanto tempo! Por quê que hoje ainda sente essa presença tão forte, tão marcante? Porque essa foto aqui, ela é muito forte, essa tela é muito forte, né?! Transmite, assim, até, você vê que dá uma sensação até de corrente. Não tem corrente aqui, mas dá uma sensação de que tá todo mundo ligado no mesmo, no mesmo laço, né?! E pra que dividir se somos todos uma sociedade? Se você for contar, igual o texto mesmo da oração, nós somos cada bolinha daquela dali. Uns preto, uns japoneses, e tudo, mas um interligado no outro, porque nós somos seres humanos filhos de um mesmo Pai. Eu trabalharia assim, um vídeo, pegaria outras imagens, né, encaixando aqui, inclusive dos navios negreiros, pra chegar a essa imagem. Porque aqui eles tão alegres, dá pra perceber que eles tão alegres, né?! Trabalhando, mas trabalhando felizes, pelo menos pelo que eu tô vendo aqui.<sup>170</sup>

Cecília avaliou que o melhor momento para apresentá-la aos alunos seria na semana das comemorações do dia da Consciência Negra - 20 de novembro. Cabe observar que na última década, esta data foi incorporada ao calendário das escolas públicas do DF. Mas muitas vezes a discussão dessa temática torna-se muito pontual e vinculada exclusivamente a essa data – depois parece tudo voltar ao normal e nem sempre as práticas cotidianas estão atentas a isso, de modo que o sistema discriminatório continua se reproduzindo, na piadas, exclusões e

<sup>168</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>169</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>170</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

outra formas de discriminação racial. A professora avaliou que essa imagem causa fortes sensações. Disse que começaria uma abordagem histórica, desde as vestimentas, tipos das casas, até chegar ao Quilombo dos Palmares, sempre buscando questionar a escravidão, o preconceito e a discriminação racial, inclusive dentro da própria sala de aula.

A primeira sensação narrada pela professora, em relação à cena representada, foi a de felicidade. Ela tentou explicar o porquê:

Ah, tem um aqui tentando aplaudir, eles tão aqui carregando um na rede, agora não sei se é de morte também, né, tem isso, né?! Tem um aqui, na rede que eles tão carregando. E, tá parecendo, eles tão com umas mãos assim pra cima, pra esse lado de cá. Me dá a sensação de que tão felizes, felicidade.<sup>171</sup>

Cecília enfatizou os aplausos e, foi então que ao observar melhor, percebeu a existência de alguém na rede e chegou a cogitar a possibilidade da morte, mas ainda assim, apostou no sentimento de felicidade. Segundo a professora, a imagem representava pessoas que pareciam estar ligadas, felizes, comemorando algo, como se formassem uma corrente.

Uma corrente, ehh, que ainda prende. Que essa corrente é chamada de preconceito, com eles, né?! Que eles sempre vão viver, hoje mesmo. “Ah, um deputado preto?”. Essa corrente que eu sinto ainda, que vem, né?! Acabou a escravidão, mas a escravidão permanece até hoje. Porque até hoje a gente encontra esse tipo de coisa. “Ah, ó, um deputado preto! Meu Deus, chegou lá?!”. Entendeu? Nós temos cantores pretos, negros, mas isso ainda existe, né?! Ainda existe essa frase “só pode ser preto!”. Então eu acho que isso aí ainda são as correntinhas ainda que são asseguradas. Porque a escravidão não é só essa, né, do nosso passado, de realmente tão acorrentados, tão num navio, e tudo. Ehhh, essas correntes ainda permanecem até hoje, de formas diferentes, mas permanecem até hoje. Apesar de que o negro contribui muito, muito, muito pra gente mesmo.<sup>172</sup>  
[...] Mas eu sinto que essas correntinhas do preconceito, da discriminação ainda continuam até hoje. A gente vê dentro de salas de aula, fora, né. “Ai, um preto casado com um branquinho”. Então, a gente tem isso. Tem na alma ainda essas correntes. Que mais você quer saber?

A narrativa da professora expressa que tais correntes seriam uma espécie de metáfora ou simbolismo referentes ao preconceito e à discriminação racial perpetuados no imaginário da sociedade brasileira ainda no tempo presente.

Então Cecília procurou fazer uma referência ao tempo situando a cena em um período histórico:

É o período colonial, né?! Naquela época, justamente. Na época da abolição, eu sinto assim, na época em que eles foram libertos. E sinto aqui também como se

<sup>171</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>172</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.



fosse um quilombo. Onde todos os refugiados fossem, estivessem lá, né, no momento. Sinto assim. As vestimentas, todo mundo bem vestido, bem tratado, né, assim mesmo, com um aspecto... sinto isso. É difícil falar tanta coisa numa imagem. (risos) Pois é, e eu apresentaria pros meus alunos dessa forma. E me chamou atenção, porque eu nunca fui de, é, trabalhar com imagem, nem do livro. Eu passo, a gente passa. Nunca achei que fosse perguntar: “O que você acha? Que tá acontecendo? Que período que é?”, nunca. Você acredita nisso? Me chamou atenção. A partir de amanhã eu vou ver isso com os meninos. (risos) A imagem diz tudo, sabia. Trabalha muito, a imagem, porque você tá vendo, né, engraçado. Me chamou atenção isso, essa imagem aqui também. Uma imagem importante. Que mais? Vai perguntando aí! (risos)

Ao situar a imagem no período da Abolição da escravidão no Brasil, ela justificou o sentimento de felicidade expresso no início da entrevista. Os personagens estavam bem vestidos. Subtende-se uma celebração à liberdade. Entretanto, ela própria se surpreende ao notar não ter o hábito de trabalhar com imagens em sala de aula, nem as do livro didático. Porém, gostaria de ressaltar uma ambiguidade no relato da professora quando mais adiante, em outro momento da entrevista ela disse gostar de trabalhar com gibis, palavras cruzadas, vídeos e até mesmo com “quadro, telas também, pra eles colocarem, ehh, o determinado conteúdo de dentro do, ilustrado, né, ilustrações, telas mesmo de pintura. Também trabalho com elas. Exercícios diferenciados [...]”<sup>173</sup>. Mas em outros momentos, reafirmava a falta de prática com as imagens na sala de aula. Todavia, ela acredita que a imagem contribuiria para que sua aula fosse diferente, interessante e instigante, embora reconheça que as turmas têm características distintas e poderiam apresentar respostas igualmente distintas.

Perguntei se ela já conhecia essa imagem e obtive a seguinte resposta: “Já, conheço. No livro da 5ª série também tem.”<sup>174</sup>

Então Cecília continuou a pensar em como apresentar essa imagem aos alunos:

Ehh, é esse o meu primeiro planejamento. Eu ia fazer com eles o que você tá fazendo comigo. Primeiro, a sua observação, a observação dos meus alunos. Ia ser o primeiro conteúdo, depois é que eu ia apresentar o conteúdo de verdade. Depois de uma, da descoberta deles, o que cada um iria falar. Aí eu ia colocar o conteúdo em cima. A abolição que eu, que eu ia trabalhar aqui, né?! Depois de perguntar pra cada um: ‘Quê que tão vendo? Por que? Quê que tá acontecendo?’ - Aí eu ia entrar com o conteúdo. Primeira coisa que eu ia fazer com essa imagem, era ampliar e colocar lá no telão. Primeira coisa, pra começar uma aula diferente, né?!<sup>175</sup>

A imagem do enterro despertou em Cecília o desejo em dar uma aula diferente e, para isso seria importante projetar a imagem ampliada, para facilitar a observação dos alunos.

<sup>173</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>174</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>175</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

Nessa aula viria primeiro a análise deles, depois ela apresentaria o “conteúdo de verdade”. Mais uma vez percebo a preocupação dela com a verdade, ou seja, a correspondência entre imagem e o real.

Prossegue imaginando como seria a receptividade dos alunos:

Eu acho que a receptividade deles ia ser legal. Assim, pra algumas turmas ia ser bem legal. Outras, é porque tudo que você colocar de diferente, se você for colocar um vídeo, é, eles já vão recebendo: “ah, essa coisa velha, essa coisa não sei o que. Tá velho demais, professora, esse filme, isso aí”. Entendeu? Então, você tem que ter bastante manejo pra poder, eu sei que essa imagem aqui colocada lá ia ser aceita demais. Todo mundo ia falar alguma coisa em algumas salas, mas tem outras salas que não ia nem abrir a boca, entendeu? Já conhecendo os alunos, hoje. Teria essas duas salas que eu tô falando pra você que são de alunos repetentes, eles não iriam nem abrir a boca pra falar o quê que tinha aqui. “Ah, professora, isso aí” – primeira coisa que eles iriam falar – “Ah, professora!”. Agora, as outras duas turmas que são da faixa etária, com certeza iam comentar muita coisa e o resultado ia ser muito positivo. Com certeza, porque o visual, ele grava muito, o visual, ele chama muita atenção da gente. Principalmente porque é uma pintura bem feita, suave, né, e chama atenção, porque tem muita coisa pra chamar atenção. Então, muita gente ia falar muita coisa mesmo, até mesmo sem saber de determinado conteúdo, que iria ser trabalhado. Por exemplo, até mesmo menino de 4ª série (atual 5º ano), essa imagem ia falar muito, né?! Porque a imagem, qualquer imagem, ela fala muito. É igual se coloca: o corpo da gente fala por nós mesmos muitas vezes. Então, a imagem falaria, né?!

Ponderou sobre as dificuldades em estimular os alunos a estudarem e lamentou o permanente estado de apatia e desmotivação, especialmente, dos alunos repetentes – preocupação explicitada e partilhada por todos os participantes da pesquisa.

Até então, enquanto os demais entrevistados comentaram sobre as possíveis dificuldades em se trabalhar uma imagem no Ensino Fundamental, para essa professora normalista<sup>176</sup>, essa imagem caberia até mesmo junto aos alunos da antiga 4ª série - (5º ano – geralmente, crianças de 10 anos) - período escolar no qual é introduzido o ensino da História do Brasil. Daí prossegue a narrativa falando dos aspectos históricos que abordaria e de sua experiência pedagógica:

Ehhh..., o abolicionismo, as lutas, o Quilombo dos Palmares, até chegar hoje. Ia puxando desde o início da escravidão mesmo, até hoje. Porque foi uma luta dos negros, o vestir, o comer, a cultura que realmente trouxe pra nós, né?! Porque a gente chega até aqui - de vestimenta à comida, eu ia trabalhar, até isso! Eu ia trabalhar... Uma vez, fiz até desfile com as roupas de, do tempo Colonial, nessa época, né?! Fiz o desfile uma vez e fizemos uma peça teatral aqui. Só que era Ensino Médio, não era os meninos de 5ª, 6ª série (atuais 6º e 7º ano). O Ensino Médio você trabalhar diferente, porque eles aceitam melhor do que o pessoal de 5ª, 6ª série.<sup>177</sup>

<sup>176</sup> Normalista – termo atribuído às antigas professoras formadas no extinto curso de magistério, em nível do Ensino Médio.

<sup>177</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

Para falar das roupas usadas pelos escravizados, contou do desfile realizado por seus alunos do Ensino Médio, a partir de pesquisa sobre costumes Coloniais. Apontou para a imagem e disse:

Eles pesquisaram, ehh, nesse estilo aqui, dos negros, né?! É nesse estilo que tá aqui, que eles pesquisaram bastante. E usaram, principalmente, assim, usaram mais aquela questão do povo baiano mesmo, aquelas vestimentas de baiano, né?! Aquele turbante, uma outra coisa colocada por cima, eram roupas, assim, bem diferentes. Eles pegaram mais foi, assim, tipo do baiano mesmo, porque eles associaram, né?! Eram roupas bem diferentes mesmo, caracterizadas. Foram sete tipos de roupa, mais ou menos.<sup>178</sup>

Comentou sobre a sua própria percepção das cores e dos modos de vestir dos escravizados:

São cores suaves, você vê que não tem uma cor vermelha, cheguei mesmo, né?! São cores suaves, como que, além de suaves, são bem discretas, né, bem vestidas, bem, as pessoas bem cobertas. E transmite o quê, as roupas? As vestimentas eram feito de tecido grosso, é, de, de saco, né, que eu lembro, que os meninos trabalharam bem isso, tipo aquela calça de capoeira, né, tecido grosso. Que eu lembro foi isso. Nossa, eu pensar nessas roupas aqui agora...<sup>179</sup>

Ela chama a atenção para as cidades históricas brasileiras:

Ah, pelo modo de vestir, pelo jeito das casas, tudo isso. Você vê que na Bahia tem gente que veste igual eles tão vestidos aqui. Tem lugares que veste. Porto Seguro tem gente que se veste na cidade, né, aquela cidade, como é que chama, aquela cidade histórica de lá, tem gente que se veste igual, parecido essas roupas aqui.

Olhou um pouco mais a imagem tentando situar a cena. E surpreendeu-se porque estava praticamente na metade da entrevista, e só então percebeu:

Agora que eu tô percebendo que isso daqui é uma igreja, né?! Que eles tão levando alguém na rede que pode até ser um morto, né?! E eu achei a imagem tão feliz por causa das cores, gente batendo palma, né?! Agora eu tô começando a observar aqui que é uma igreja, eles tão levando pra dentro da igreja a pessoa, né?! Um tempo rústico, as casas tudo feitas em tom suaves, também, né, agora que eu tô percebendo isso daqui. Mas tem uns batendo palma, outros ali do lado. Nossa, como é difícil descobrir imagem. Ai... quê mais, vamos pra uma pergunta mais fácil! (risos)<sup>180</sup>

Recordemos o início da entrevista quando eu pedi para ela imaginar uma aula a partir

<sup>178</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>179</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

<sup>180</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

dessa imagem do enterro da negra e desde sempre, mesmo quando ela mesma sugeriu tratar-se de uma morte, sua ênfase girou em torno da palavra “liberdade” por causa da felicidade transmitida pelos personagens da cena. E mesmo nesse estágio da entrevista, quando certificou-se da morte de um dos personagens da cena, ateu-se ao sentimento inicial:

Aqui, pois é, nessa, ehh... a palavra “x” mesmo aqui é liberdade. Porque nós temos até uma igreja e eles não podiam colocar a sua parte religiosa pra fora na época, né, colocar sua parte religiosa. E aqui tem uma igreja, então é por isso que eu falo: liberdade. Aqui eles já podiam viver essa liberdade, porque, né, uma igreja, aqui tá como se eles fossem entrando na igreja. Eu acredito nisso, a palavra certa pra mim, agora, liberdade, aqui nessa foto, né?! porque você, vê, não tem ninguém chicoteando aqui, não tem ninguém preso, não tem ninguém amarrado. Então, pra mim, e isso, essa foto demonstra pra mim liberdade. De expressão, porque tão se expressando, tão podendo, né, fazer sua parte na igreja, que era tudo escondido. E são todos, tá parecendo que são todos iguais, todos mesmo em liberdade, tão comemorando ou fazendo alguma coisa, assim, que tá abrangendo todo mundo. É isso, tem mais?

Tomada pela sensação de liberdade causada pela imagem do “Enterro de uma Negra”, a professora Cecília acreditava que tal cena representava um período após a Abolição da Escravatura.

É isso que eu tô te falando, é sinal de liberdade, depois que acabou, aboliu a escravidão, sinal de liberdade! Pra mim é depois, sinal de liberdade, que eles podem colocar seus sentimentos pra fora, né?! Você, não tem ninguém acorrentado, então, foi depois. Assim, pra mim foi depois.

Ou seja, a ausência de correntes, castigos, o fato de os escravizados estarem “bem vestidos”, e, somado a esses caracteres, talvez mesmo a inexistência de trabalho braçal demonstrados na cena, deslocaram o olhar da professora em relação ao tema apresentado pelo pintor – a morte.

De acordo com Cecília, geralmente, os escravizados aparecem nas imagens assim:

Ah, é, acorrentados, entrando nos lugares tudo acorrentados, tanto nos pés quanto no pescoço, por isso que eu tô sentindo aqui na foto uma sensação de liberdade, com relação a outras imagens, né. Que geralmente passam acorrentados, os braços pra trás, por isso que eu tô falando que é diferente.

Em sua percepção isso se reflete até nas cores que expressam:

Suavidade, muita suavidade. É, porque não tem aquela elegância, não tem aquele vermelhão, assim, aquela coisa de chamar atenção. Questão de serenidade mesmo. Acabou e as roupas que eles acham que podem usar, as cores são essas, porque você

vê que não tem um escurão, não tem nenhuma cor forte aqui, todas as cores são bem suaves. Porque, eu não sei, não (risos).  
Porque que essas cores tão assim também eu não sei, não. É isso. Tem mais ainda? (risos) Pois é, o que me chamou atenção foi isso, é o sinal de liberdade, de... nossa!

E por aí continuou a abordagem sobre a questão da religiosidade:

A questão religiosa, eles não, é, podiam manifestar a sua, a religião, né?! Por isso que começou assim, a fazer a Umbanda, o Candomblé em separado, por isso que começou a sair essas raízes. Eles faziam o culto deles separado. Eles iam pra, pro cristianismo, mas com o seu, com a sua religião dentro de si. Porque eles seguiam, ehh, tão, tal, que muitos santos hoje da Igreja Católica são alguns santos da Umbanda, do Candomblé, como São Jorge. Outros santos, colocavam, os mesmos, usavam os mesmos santos só que com nomes diferentes. Que eu lembro era isso.<sup>181</sup>

Cecília contou um pouco sobre como costuma abordar a escravidão em sala de aula:

Ehhh, a luta deles, a luta dos escravos, que: “Ah, foi escravizado porque deixou escravizar, foi escravizado à toa?”. Não, eles lutaram, eles, eh, faziam máquinas pararem, faziam corpo mole dizendo que tavam doente porque eles não queriam trabalhar. Então, eles não foram pacíficos. Eles eram também lutadores. Que aos poucos, eles demonstraram... Não é como nós que hoje nós podemos fazer greve. Eles faziam uma greve diferente.

Né?! A greve deles era o que? Ehh, lá tem assim, eles faziam corpo mole. Mas o corpo mole que eles faziam era dizendo que tavam doente pra não fazer o serviço, pro serviço parar, não andar tão rápido quanto. Tiravam uma peça de uma máquina de vez em quando, pra poder o serviço andar menos. Então, até conseguir se refugiar. Faziam, as mulheres faziam o aborto, pra não nascer mais crianças escravizadas, né?! Então, eles tiveram forma de lutar pra poder chegar ao abolicionismo.

Eles tiveram formas de lutar. Não foram sempre, não foram pacíficos. Por que, quê aconteceu? Os quilombos? Quilombo foi importante acontecer porque todos que fugiam eram refugiados nos quilombos, todos que eram libertos, nos quilombos. Então, eles tinham as formas deles de lutar, né?! A greve deles era esse tipo de coisa, era abortar, fazer o corpo mole, dito corpo mole, né, era isso.

Cecília parece ser além de bastante espontânea, um pouco ansiosa. Às vezes arregalava os olhos e me olhava com certa inquietude e profundidade, como se buscasse respostas para esse momento de redescoberta pedagógica proporcionado pelo uso da imagem. Talvez a análise de Cecília acerca da suavidade da imagem, nos faz reportar a Rodrigo Naves (1996) quando ele aborda a questão da ambiguidade na obra brasileira de Debret. Segundo o autor,

À medida que a forma de Debret, mais que simplesmente seus temas, vai se impondo à nossa percepção, a vivacidade e movimento das cenas perde algo de sua força. A aparência de mobilidade que igualava negros e brancos adquire um travô

<sup>181</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

que reduz aquela impressão de colorido e vivacidade. (NAVES, 1996, p. 115-116).

Nesse sentido, as cenas do cotidiano da escravidão do pintor trazem em alguns momentos uma leveza ou uma jocosidade que chega mesmo a esvanecer o contexto daquelas vidas cativas, quando estão em vários pontos da cidade vendendo, conversando, musicando, brincando, mas em outros, como dissemos, as cenas da mais extrema violência e dureza saltam de sua obra.

Desacostumada a ver imagens de escravidão que expressem as culturas negras, a professora Cecília só conseguiu encontrar um sentido para a cena do enterro, em um contexto de festa, uma saudação à liberdade em um quilombo.

Em outra escola, Raquel, a última professora entrevistada ao observar a imagem do “Enterro de uma Negra” pela primeira vez, disse que teria de contextualizar e assim, teceu uma longa contextualização a respeito da consciência negra, do racismo e dos conteúdos relacionados à escravidão. Seriam temas e conteúdos importantes para facilitar a leitura e compreensão do estudante para essa cena. Contou da sua busca em sensibilizar os alunos para a importância da História e das estratégias que utiliza para ajudar os estudantes a gostarem da disciplina e terem perspectivas para o vestibular, PAS – Programa de Avaliação Seriada, para o ingressarem na Universidade de Brasília, enfim...

Bom, ehhh, como eu já te falei, né, eu gosto muito de contextualizar. Então aqui a gente tem a questão da escravidão, né, do negro, trazido, sofrido, navio negreiro e tal. Mais o conteúdo de 7ª, questão, 7ª e 8ª (atuais 8º e 9º ano, respectivamente) que abrange. E aí, o quê que acontece? Ehhh, bom, (pensou). De que forma eu trabalharia... Ehh, falaria, né, da questão histórica que foi a escravidão, que passou por um processo lento e gradual das leis abolicionistas, né?! (...) E, isso aí, contaria essa parte histórica. Aí falaria da escravidão em si, do negro, que ele tinha que viajar vários e vários dias, que eram os navios negreiros. Ehh... viajar em pé, viajar sufocado pra caber. Tinha que caber quanto, dado como mercadoria, né, os negros. E quanto mais negro dentro daquele navio, mais dinheiro, né, mais posse, tá?! Aí chegava aqui eles eram vendidos pros senhores de escravos. E uma coisa também interessante dentro da escravidão é feijoada, né?! Feijoada e tal. Aí eu: “Ah, quem gosta de feijoada?” Aí todo mundo, né: “Eu gosto!” “Mas você sabia que feijoada era comida típica dos negros? Os brancos não comem, né?! Os brancos rejeitavam porque eram as piores partes do porco. E hoje em dia, né gente, virou uma coisa popular, então, assim, uma coisa cultural”. E resgatando, né, aaahh...

De fato ela procurava abranger muitos aspectos da escravidão em seu modo de contextualizar a imagem historicamente disse:

Outra coisa também quando eu falo sobre esse assunto aqui - eu gosto de trabalhar a questão da raça. “Gente, quem é aquele loirinho do olho azul, bem, né, do cabelo bem lisinho? Aquele que já tem os traços mais, do cabelo mais ondulado, os olhos

mais escuro? Por quê? Por exemplo, a raça alemã, os alemães, eles são clarinhos, branquinhos, na Europa. Ehhh, a África, já é o cabelo enroladinho, já é traços negros bem fortes, característicos”. Aí eu brinco com eles: “E o Oriente? Ah, é do olho puxadinho e tal. E por que, que no Brasil existe, todos nós, assim, somos ramificados? Por que, que no Brasil todo mundo não tem uma cor específica, não tem uma raça específica? Porque, né, os europeus vieram pra cá, vieram os escravos negros, né, vieram italianos, vieram os orientais, Japão e tal, japoneses.” E aí a gente brinca assim: “E aí, quê que significa? Que no Brasil não tem uma raça única, que a gente não tem uma raça pura, uma raça legítima, aqui a gente é uma mistura de raças, né?! Mas aí, lá na certidão de nascimento, quê que tá escrito lá? Cor parda. Não é isso que tá escrito? Ehhh, quê que é cor parda?” Eu falo: “pois é, até hoje eu não sei o quê que é cor parda. Por quê? Porque eles não colocam que nós somos, né, nós somos negros. A nossa cor, a nossa raiz é de origem africana mesmo. E aí foi mistificando, mistificando<sup>182</sup>, né, as várias raças, mameluco, ehh o índio, mestiço, cafuzo, né?! Aquelas raças, mestiço, mulato.” E aí, a professora até da faculdade, ela brincou com a gente. Ela deu uma certidão de nascimento aí pediu pra gente colocar, na época, né, estudante universitário. Então você sempre tá contextualizando. Nós, assim, essa figura aqui é algo que realmente é bem abrangente, né?! É a nossa vivência e tal, a nossa realidade. Aí a questão da exploração: ‘Hoje em dia quem são os explorados? São os trabalhadores, são, eh, os operários, né, a baixo salário. O negro recebia salário?’ ‘Não, professora!’. ‘E a gente recebe? A gente recebe, recebe um salário bem inferior ao nosso trabalho e tal. Todos os trabalhadores são explorados?’ Aí cada um dá a sua opinião. Eu gosto muito de trabalhar a opinião. Isso aqui a gente cria um debate e a gente vai longe.

Enquanto narrava sobre a mestiçagem brasileira, ela se lembrou que de modo geral, essa temática tende a reproduzir uma situação comportamental corriqueira na sala de aula:

Mas aí, o quê que acontece? Tem turma que já é de forma pejorativa. Tem turma que você vai falar de negro: “ó o negro ali, professora! Ó, professora, aquele ali é filho do Zumbi dos quilombos!” Sabe, aquela coisa pejorativa, qué de aluno, qué de adolescente. A gente trabalhou Consciência Negra e tal.

Então Raquel narrou uma experiência junto ao professor de Geografia, na qual convidaram dois palestrantes para falar de africanização, na semana da Consciência Negra:

Aí os meninos falaram assim, a gente foi pegar os meninos na turma, aí os meninos falaram assim: ‘Professora, só os negros que vão assistir palestra?’ (risos) Desse jeito! Ou seja, os alunos negros, né?! Porque eles pensam assim: consciência negra é só pra negro, sabe! “Professora, só os negros que vão assistir palestra?” Eu falei: “Gente, é todo mundo, todo mundo da sala!” Então, você vê, assim, a realidade deles, né?! E, assim, não sabem eles que todos nós somos negros, né, assim. Então, é isso aí, entendeu? Eu contextua... Ai, perdão, contextua... Ai, gente, pelo amor de Deus!... (interferi: Contextualizaria...) Isso, contextualizaria e, ehhh debatia, porque é um assunto, assim, amplo. Como eu falei, vai falar da cota, vai falar da exploração, vai falar da questão da raça, raça miscigenada, né, daaaa... Então, assim, são **n** aspectos, **n** formas que você trabalha, então é um assunto bem...

Além dessa experiência das palestras, Raquel narrou que também buscou outras

<sup>182</sup> Penso que a intenção da professora era dizer: miscigenando ao invés de “mistificando”.

alternativas de trabalhar as relações raciais na escola, por meio da afirmação do negro na sociedade de uma maneira positiva. Ou seja, a construção de outro referencial imagético, positivo:

Aí, ehh, eu também pedi pra eles, pediria, né, como eu pedi no caso da Consciência Negra, celebridades, personalidades que, ehh, pudessem, que se destacara no cenário político, na música, no esporte. Por exemplo: ‘quê que tá em alta? Barack Obama, né?!’ Então, assim, vieram vários cartazes do presidente, sabe. ‘Ó, gente, então vai e pesquisa sobre a vida dessa pessoa!’ Aí, veio também sobre Pelé, né um ídolo nacional. Sobre Michael Jackson, né, assim, tinha acabado de morrer, aí ficou no auge. E aí, eles, né, assim, pra tentar ter menos preconceito. Mas é igual eu falo, aí fica aquela coisa assim: ‘Ehhh, aquele ali é negro, professora, esse é o negro, é o dia dele’. Sabe assim?! (Disse um pouco chateada com o deboche de alguns alunos). Ainda tem muito isso com os nossos alunos, questão do respeito mesmo, sabe?! Eles acham, assim, que o negro... (...) Então, existe, assim, essas formas pejorativas, assim. Que é uma coisa que a gente tem que tirar. Porque o que é ruim, assim, o que a gente tá tentando inserir dentro das nossas escolas, a inclusão, né, a questão do negro, do racismo, isso aí eles não vê da mesma forma que a gente vê, né.

Segundo a narrativa da professora, o preconceito e racial está arraigado nos estudantes e as formas de discriminação se reproduzem nas práticas cotidianas escolares diariamente. Então, ela está sempre buscando meios de se contribuir com os seus alunos no lento processo de construção de uma consciência negra, na qual homens e mulheres negros possam ser vistos, respeitados e admirados, na integridade de sua dignidade humana.

Em relação a religiões, né, a gente também pode falar, religiões afro-brasileiras, né. É, eles não aceitam. Se for diferente, tudo que é diferente do aluno, da cultura dele, é errado pra ele, é anormal pra ele, sabe, é algo que é feio, sabe. Então, eles não aceitam. Eles aceitam é da forma como ele é criado, da religião deles, a cor deles, ainda tem muito isso, preconceito religioso, muito. Então, pode tá trabalhando também. Então, assim, eu falaria o contexto histórico, né, dentro da escravidão e tal, e falaria, e depois a gente abriria um... da forma como foi trabalhado esse ano, por meio da Consciência Negra, dos cartazes e debates. Só que aí debate ehhh, tem esses alunos que de forma pejorativa fica apontando e tal. Mas ainda tem muito racismo.

Os relatos de Raquel reafirmam a importância dessa pesquisa no processo de compreensão dos imaginários da escravidão e da construção social, política e histórica do que é ser negro em uma sociedade tradicionalmente racista como a brasileira. E como dissemos no primeiro capítulo, as práticas excludentes e discriminatórias perpassam todo o ambiente escolar – tradução da sociedade que o circunda. Ainda hoje, a sociedade brasileira tolera os ataques de grupos religiosos às cosmologias africanas, constantemente demonizadas e amaldiçoadas. Portanto, não é de se estranhar que estudantes - crianças e adolescentes – assumam posturas que expressem a sua intolerância religiosa também – pois aprendem em



seus lares e igrejas que as religiões de matrizes africanas, são erradas, feias e cultuam o diabo. Sendo assim, a desconstrução desses olhares deve ser encarada como um desafio. Desafio esse, que passa necessariamente pelo imaginário, conseqüentemente, pela imagem, pois como disse a professora, em tom de preocupação: “Mas ainda tem muito racismo”.

Feitas tais considerações, indaguei novamente à professora como ela apresentaria a imagem “Enterro de uma Negra” às turmas:

Não, eu abriria... Primeiro, assim, sem comentar nada, sem falar do aspecto histórico, apresentaria a gravura e: “Vamos observar”. E aí, a gente observar primeiro o período histórico, né, por exemplo, eh, as casas, né, a diferente. Por exemplo, as casas de hoje, os castelos, né, os casebres, como é que seria essa paisagem aqui? Eh, “Ah professora, são casas coloniais de antigamente”. “E onde é que a gente pode encontrar essas, essas casas assim, essas moradias?” “Ah, professora, tem muito lugar aí, sei lá, interior de Minas, Ouro Preto, ehh, Bahia, né, no sudeste da Bahia”. Não sei, quem viajou, alguma coisa, já... “E hoje em dia, isso daqui tá mais pra campo ou pra cidade?” Aí começaria, né?! “E esses, essas pessoas que tão trabalhando aqui, essas pessoas que estão...” O tipo de vestimenta também poderia tá abordando, que é bem diferente de hoje, né?! “Quê que elas estão fazendo?” É, basicamente, né, por aí. “Estão trabalhando, de que forma? Como é que estão trabalhando?” Não sei, seria um ritual aqui? “Essas pessoas com essas coisas na cabeça, quê que seria isso?” Né?! E aí a gente... Como se você levasse seu aluno pra uma exposição de Arte. Porque seu aluno vai imaginar, né, você vai criar situações pra que ele possa imaginar. “O quê que tá acontecendo, porque que eles estão aí, o quê que tá fazendo?” Então, criaria uma série de... Porque a História, ela não é assim, a História, ela não é o que é exato. Não é algo que, como Matemática, Química, Física, que você vai lá e dá um valor. A História você viaja, né?! Você tem várias ramificações. Então você vai ter que levar esse aluno a pensar. Esse aluno vai ter que pensar. E depois que você fizer esse, essa lavagem, não vou dizer lavagem cerebral, mas assim, depois que você levar o seu aluno a viajar, perceber, aí você vai entrar no contexto histórico. Por aí.

De acordo com a professora Raquel, esta imagem do “Enterro de uma Negra” ainda poderia contribuir com o melhor entendimento das influências das culturas africanas em nossa sociedade.

É, por exemplo, a capoeira. Hoje a capoeira ela é bem aceita na nossa sociedade. Assim, por alguns, né, tem uns tradicionais e tal. Porque toda sociedade existe os tradicionais e os mais modernos, né, e enfim. Porque até então a capoeira era vista como algo agressor. E hoje a gente, temos alunos que gostam, que se espelham na capoeira e tal. E a gente vê que tá sendo mais aceito dentro da nossa sociedade. É, aí eu teria eu falar: quais são as religiões africanas, as religiões afro-brasileiras? Até mesmo trazer um filme, é, um documentário, né, pra que eles possam assistir falando sobre... Porque primeiro eles tem que conhecer, não adianta eu chegar lá e falar: ó, a religião africana é isso é aquilo. Não, primeiro eles tem que conhecer, eu tenho que falar do histórico, né, das religiões dos negros que eles trouxeram, das raízes, da cultura, é, de que forma que eles adoravam a divindade deles e tal. Fazer uma comparação ao cristianismo, a gente pode fazer isso também né. Trazer um filme, um documentário, uma música. Tem uma música interessante que é, não sei se é Chico Buarque, acho que é Chico Buarque, não sei se você já ouviu, Guerra Santa? Guerra Santa fala sobre deus pode ser Oxalá, Maomé, Tupã, na religião

índigena. É, todos, aí ele fala, bem interessante, todos procurando um deus, uma divindade, uma coisa assim.

Nesse momento Raquel começa a observar os detalhes da imagem:

[...] Aqui também é um ritual, né, a gente pode perceber que é um certo ritual da cultura. É, bater palmas, assim, a gente tá percebendo isso. É, seria um ritual, um ritual africano, isso. Levando alguém, né, que aqui... É, isso aí. É, também. Aqui pode ser uma igreja, também, né?!

E a entrevistada continua:

Eu tô vendo a cruz, é uma igreja. Porque aqui, igual eu te falei, aqui a gente percebe várias vertentes, sabe. Isso é que é interessante em história, você perceber várias vertentes dentro de um determinado conteúdo de um determinado assunto, você percebe, né?! Você pode explorar o seu aluno, assim, a capacidade dele de navegar, de viajar, de perceber a questão, assim, é ampla, você não fixa seu... É igual uma obra de Arte, né?! Você, você expõe ali mas aí você começa a questionar, seu aluno começa a perceber, então você vai vendo que isso, são várias vertentes, né, várias idéias vai surgindo. Então, assim, é algo que realmente, aqui dá pra perceber que é um ritual mesmo, né?! Seria levando um morto, né, uma pessoa que possa tá morta dentro dessa rede. Seria isso, assim. Aí os alunos, vão, né, analisar. Essa questão de analisar é bem, bem ampla mesmo, assim, você percebe uma amplitude de idéias.

Para a professora Raquel, as vestimentas usadas pelos escravizados da imagem demonstram bem as diferenças sociais da época.

Bem diferente, né?! Porque, assim, essas vestimentas, claro um nobre, uma pessoa da sociedade culta, alfabetizada... Isso aqui eram trajes mesmo pro negro, então já começava a ser questão separatista a partir daí, né?! Trapos, como eles falavam, né os europeus, portugueses, seriam esses trapos, assim, mesmo só pra cobrir o corpo, não tinha um valor. No caso de uma dama da sociedade, de uma mulher de um europeu, filhos, né, que eram os fidalgos da época, claro que eles não iriam se vestir dessa forma, né. Iriam, é, bem mais recatados, aquela roupa bem, é, luxuosa, né, glamorosa, e tal. E os escravos, é, vestidos com trapos, com roupas mesmo somente pra cobrir o corpo. Porque, né, não eram vistos na sociedade, não tinham valor. E hoje em dia a gente pode falar sobre a questão da classe média. Como é que a classe média vai se vestir, vai se portar? E a classe, como é que a classe baixa, ela se veste, né, assim. Infelizmente a gente percebe a desigualdade de classe através da sua vestimenta. Se você usa prata, ouro, sei lá, se você tem o seu cabelo penteado. Não, penteado não porque você também né, todo mundo tem que pentear o cabelo. Mas, assim, como é que é o seu cabelo? O quê que você come? Eu acho que isso aí, se você come bem, se você não come bem, se você frequenta os melhores restaurantes, se você não frequenta. Então, assim, se você compra roupa no shopping ou você compra roupa na feira, né, você, você... Ehh, a sociedade te define dessa forma, né?! Se você tem dinheiro, se você não tem. E os escravos aqui numa posição bem inferior, né, numa posição bem inferior, totalmente marginalizados dentro daquela sociedade, totalmente manipulados. Isso aqui, eram tido pelos europeus como trapos, né?! Pra não andar nus, então a gente não tem que ornamentar as roupas, as vestes, a gente não precisa, eh, sei lá, vamos dizer assim, eh, só trabalhar, né?! Aqui é mercadoria. Só trabalhar mesmo e não, não tem vaidade, né?! Seria isso, pra que vaidade, né? O negro é só uma mercadoria, não significa nada mais. Por aí. [...]

Às vezes umas cores mortas, sem vida. Não tem, assim, arranjos na roupa, ornamentos. Não tem, assim, frescurites, né, sei lá. É, simples, cores bem simples. Apesar de ter várias cores, mas não tem, assim, não causa um certo impacto, né?! Não sei, pelo fato de serem negros. Não tem o porquê ornamentar esse tipo de roupa. São negros, então são mercadorias, né, assim que eles eram tratados. Acho que é isso aí.

No início da entrevista com Raquel, ela contou com muito entusiasmo do curso de especialização que fez e do tema desenvolvido sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, na Primeira República. Em virtude desse detalhe, cheguei a pensar que a professora aproveitaria seu interesse na questão de gênero para explorar mais as personagens mulheres escravizadas da sociedade colonial, representadas por Debret. Para minha surpresa, isso não aconteceu. Não que ela esteja errada, só partilho com o leitor uma expectativa criada. No entanto, a abordagem de Raquel pontuou bem as questões raciais como um todo, demonstrando que o racismo é um câncer com o qual convivemos diariamente e precisamos combater. Sua narrativa, tal como a dos demais professores entrevistados faz transbordar a urgência em se reconstruir a imagem do negro com altivez, e isso passa certamente pela Educação.

Ao compreender que o trabalho escravo foi um tema bastante recorrente nas entrevistas considerei importante tecer mais algumas considerações a partir da ótica desses educadores. As seguintes reflexões depreendem-se dos imaginários expressos ao longo da pesquisa nos relatos desses educadores que são também historiadores em busca de caminhos e respostas para as suas inquietações pedagógicas e históricas.

A narrativa abaixo amplia a ótica do trabalho escravo, a partir da imagem do “Enterro de uma Negra”:

Você vê aqui as negras vendedoras de doces, né, que eram comuns. Vendedoras de água, as escravas que trabalhando por uma certa, por falta do nome, por um arrendamento do seu senhor, né?! As negras de ganho você poderia estar situando aqui. Você poderia estar situando aqui, não é?! Eh, esses que estão aqui no fundo como mercadores africanos, tá?! Conversando aqui no canto, você poderia estar falando aqui como vendedores, pessoas comuns também. Então depende do enfoque, não é, que você vai dar!

Como eu disse, anteriormente, um dos motivos que me levaram à escolha da imagem “Enterro de uma Negra” é o fato de ela, remeter aos aspectos culturais do período da escravidão. Essa cena parece destoar do imaginário, Negro = Escravo = Trabalho = Castigo, que tende a invisibilizar as outras dimensões da vida dos escravizados, como fossem de menor importância ou como se eles não fizessem nada na vida, além de trabalhar

(especialmente o trabalho braçal nos canaviais) e, “lógico”, apanhar.

As considerações de Alfredo apontam no sentido de que tais trabalhos:

São trabalhos comuns das cidades, são vendedores, setor de serviço, já no século XIX. Então, você tem setor de serviço muito grande. Uma cidade que vai precisar de, de uma pessoa que vai, precisa de comer, uma pessoa que vai (pensou) precisa de beber, nesse centro, nessa frente dessa igreja, né?! Parece que isso aqui é uma matriz. Então, você tá na frente dessa igreja matriz, e você tá fazendo o quê? Você tá após a missa, após o, a chamada do, esqueci até o nome lá do, almuadem que grita lá pros islâmicos, não é?! Você poderia estar falando que eles estão comercializando. Poderia dizer que isso aqui é um dia de domingo comum, que as pessoas têm mais tempo pra tá nas cidades.<sup>183</sup>

Ao observador atento, tal como o professor Alfredo, é possível perceber que o movimento das pessoas em frente à igreja é formado por trabalhadoras e trabalhadores escravizados. As nuances do trabalho se apresentam, na venda de produtos sugerida pelos cestos que estão nas cabeças das mulheres, no pote sobre a cabeça do homem que chega ao fundo, à direita, seguido de outro também com um cesto. Os dois homens estão quase indefinidos, meio esfumaçados. A roupa curta desses personagens leva a crer serem homens e não mulheres. Observei que geralmente nas representações do artista (as que tive acesso), só os homens vestem saiotos curtos enquanto as mulheres estão sempre com saias e vestidos longos (a imagem da “Pequena Moenda Portátil pode ser citada como um exemplo dessas vestimentas).

A cena do “Enterro de uma Negra”, rica em subjetividades, tende a extrapolar as representações da escravidão como uma dimensão meramente econômica da sociedade escravagista brasileira e, ampliar-se às esferas culturais, sociais e políticas.

Conforme afirma Pinsky (2009, p. 26), embora a propriedade escravista brasileira do Período Colonial estivesse centrada na agricultura para a produção e exportação do açúcar e do café, existiam outros tipos de ocupação da terra e de destinação para os escravizados - os escravizados urbanos, especialmente no século XIX, tal como nos apresenta Debret nessa imagem do enterro e em várias outras. Afinal de contas a vinda da Família Real, em 1808, trouxe um novo movimento à cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com Jaime Pinsky, (2009, p. 11) “A escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro, de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força”.

<sup>183</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

A partir da reflexão de Pinsky (2009, p. 11), a escravidão pode ser pensada como uma forte prática de hierarquização e divisão humana na qual os direitos do ser escravizado são negligenciados e negados em todos os sentidos pelo seu senhor e proprietário. Nessa relação, o senhor – dono, proprietário e portador de direitos humanos – é quem estabelecem as quais usos a sua propriedade, objeto e mercadoria, será submetida. Tais usos podem se dar em vários níveis nos quais os escravizados podem servir desde brinquedo para crianças, companhia para as moças, objeto de exploração sexual e, ao trabalho em si. Não há como estabelecer limites, pois cada senhor é dono de si e sujeita o outro ao seu bel prazer.

A escravidão é um sistema de exploração e deturpação humana, tão violento e absurdo, tão cerceador da vontade e do direito humano que tendemos a desacreditar na existência de qualquer brecha à negociação e ao exercício de vontades. Conforme Pinsky (2009, p. 11), “na escravidão, transforma-se um ser humano em propriedade de outro, a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter vontades, mas não pode realizá-las”.

Contudo, gostaria de relativizar tal afirmativa: “o escravo pode ter vontades, mas não pode realizá-las”. No sistema da escravidão um ser humano busca constantemente cercear o direito, a vontade e o desejo do outro, mas será tal anseio e prática absolutamente possível? Não haveria aí, mesmo com toda a desigualdade de poder, espaços simbólicos de negociação e a efetivação de práticas, vontades e desejos dos escravizados, mesmo que de outro jeito? Se pensarmos no desejo, sabemos que nem nós mesmos somos capazes de controlá-lo. Eles simplesmente surgem. Porém, as instâncias sociais que estabelecem as normas de conduta em grupo encarregam-se de regular o que pode ou não ser feito, realizado; como o desejo e a vontade individual e coletiva podem ou não expressar-se na sociedade. No caso das proibições impostas aos escravizados pelos senhores, ou de modo institucional, pela monarquia da Colônia e do Império brasileiros, não devemos perder de vista a existência de processos de burla a tais normas.

Chamo de burla, nesse momento, os modos e as estratégias utilizadas pelos escravizados para manterem vivas as suas tradições e realizarem suas próprias vontades nos entremeios do sistema escravagista. Se não integralmente, talvez parcialmente. E foi pensando em melhor compreender tais processos que optei por esta imagem do “Enterro de uma Negra”.

O cabo de guerra puxado de um lado pela Igreja com a sua cosmologia católica e de outro pelos escravizados com as suas cosmologias africanas, demonstra o conflito entre duas instâncias. Entretanto, não vemos nenhum confronto aparente nessa cena, mas se observarmos

atentamente poderemos perceber o processo de negociação cultural expressos pela igreja, representando os cultos católicos e o cortejo do lado de fora, representando os cultos africanos – a rede, os gestos que insinuam o bater palmas, as pessoas africanas... Numericamente inferior em relação a população escrava, a Igreja era dotada de privilégios e poder institucional, enquanto as comunidades de escravizados eram destituídas de direitos e poderes institucionais. Contudo, internamente, havia relações de poder e de manutenção, ou melhor, de ressignificação das tradições africanas em solo brasileiro. A imagem do “Enterro de uma Negra” de Debret representa bem esses espaços intersticiais nos quais ocorria certa tolerância entre a Igreja e os escravizados – minoria simbólica.

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O ‘direito’ de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão ‘na minoria’. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’. Os embates da fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (BHABHA, 2001, p. 20 e 21).

A reencenação de passados africanos por parte dos escravizados oriundos de diversas partes da África, está de algum modo traduzido por Debret nesta cena. Talvez aqui possamos pensar na reinvenção da tradição aludida por Bhabha e não, em anulação da vontade, ou desejo. O rito da morte encenado pelos escravizados à moda africana do lado de fora da Igreja e à moda européia do lado de dentro, aponta uma coexistência de culturas e ressignificação de tradições. Talvez mais do que isso, remete o nosso pensamento a desconstruir a concepção de que os escravizados eram coitadinhos passivos, que obedeciam a tudo sem nada questionar. Podemos ainda, a partir da imagem, refletir acerca da total ausência de poder dos escravizados. Pois, se eram tão destituídos assim, por que a Igreja e os senhores permitiam que aproveitando a última luz do dia, essas pessoas pudessem cultuar os seus mortos à sua moda, com palmas, batuque, cantos e homenagens? Não que estejamos afirmando que na África os enterros fossem executados exatamente como estão expressos na pintura. Mas compreendemos que tal ritual pode representar a fusão e/ou negociação de vários rituais africanos para cá trazidos e aqui ressignificados e reinventados como meio de manutenção de tradições a partir da reencenação da própria performance do rito da morte.

A existência paralela de forças antagônicas em uma mesma sociedade marcada por diferenças, algo que o autor denomina de entre-lugares, espaços fronteiriços nos quais os diferentes atuam e estratégias subjetivas são negociadas.

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2001, p. 20).

Portanto, os entre-lugares constituem-se como espaços fronteiriços nos quais os diferentes negociam e mudam algo, mas não se convertem inteiramente ao outro, tampouco conseguem manter-se iguais ao original, ao que já foram outrora. Em tal processo de negociação cultural, os seres humanos, mesmo nas diferenças e nos conflitos, encontram meios de transitar de um lado ao outro com certa autonomia. Nesses entre-lugares não é possível sustentar uma cultura hegemônica, pois ela também é produzida na margem, e não no centro.

No período da escravidão brasileira, a Igreja, assim como a Corte eram dotadas de amplos poderes e representavam uma cultura que se pretendia hegemônica. Entretanto, ambas dependiam econômico e socialmente da mão-de-obra escrava e, estavam atentas às possibilidades de rebeliões, revoltas, levantes. Nessa perspectiva, a necessidade de negociações culturais era fundamental para a manutenção do sistema em um Brasil marcado, desde cedo por influências culturais indígenas, africanas, judaicas, asiáticas que coexistiam com os europeus da época.

Diante de tal realidade, as culturas africanas além de intercambiarem entre si, desde a diáspora também foram obrigadas, em maior intensidade, a intercambiar com o outro. E pela força das circunstâncias tinham de superar diferenças internas e se reinventar, reinventando um outro modo de ser não só africano, mas misturado.

Cabe pensar que se trata de um movimento de mão dupla, no qual os europeus à medida que se americanizavam, também se africanizavam. Até porque lembramos que tal africanização já se iniciara há séculos desde os primeiros contatos com os africanos. Estes por sua vez há muito tempo, vinham historicamente, islamizando-se e africanizando o islã.

A guisa de ilustração, o historiador Alberto Costa e Silva em seu livro *A Enxada e a Lança* (1992) nos ajudam a compreender a ocorrência de antigos intercâmbios culturais africanos, entre os povos nômades e os sedentários no período do medievo:

Nos três primeiros séculos de nossa era, o camelo espalha-se pelo Saara. Vai passando de uma tribo nômade a outra, desde os desertos que ladeiam o vale do Nilo até os litorais atlânticos [...]. O desenvolvimento, no Sudão Ocidental, de numerosos reinos foi estimulado pelo comércio transaariano, que o camelo tornou possível. Há sinais de que, a partir dos fins do século III, o ouro começou, em pequenas quantidades, a atravessar o Saara vindo da terra dos negros [...]. A intermediação nas trocas transformaria as aldeias de alguns régulos em centros de comércio, riqueza e poder [...]. As mercadorias mais importantes e mais antigas do comércio transaariano foram o escravo, o ouro e o sal. O ouro tão necessário à economia monetária do Norte da África, da Europa e do Oriente Próximo. O sal, indispensável às populações sudanesas e silvícolas [...]. Desde o fim do século VII, dando continuidade a uma prática que devia datar da época pré-islâmica, mercados originários da Líbia, do Magrebe, do Egito e até mesmo do Iraque frequentavam os portos cameleiros do Sael e neles se instalavam, por conta própria ou como agentes de suas firmas [...]. Graças a esses comerciantes, o islamismo penetrou no Sudão e chegaram ao mundo árabe e aos seus letrados as novas dos reinos negros ao sul do Saara. (SILVA, A. 1992, p. 249 – 257)

De acordo com Elikia M'Bokolo (2003), o processo de islamização dos países sudaneses ainda é uma história a reescrever, tamanhas as lacunas e incertezas. Segundo o autor, houve um longo período no qual o Islã manteve-se em uma espécie de marginalidade, coexistindo com as religiões locais dominantes, até cerca do século XI. Mais ou menos nesse período, iniciou-se um processo de islamização diversificado e, a sua aceitação ou rejeição, ocorreu por motivações diversas, sendo que os comerciantes, grupo essencialmente itinerante, foram os que mais cedo adotaram a nova religião. “Os comerciantes encontraram no Islão o cimento de uma fraternidade eficaz, a certeza de boa fé nos negócios e a garantia de ajuda, sobretudo numa terra animista [...]” (p. 135).

Por outro lado, M'Bokolo (2003) esclarece que a postura dos reis e imperadores tendia, igualmente, a aceitação, pois a conversão ao islamismo implicava em ampliação de poder:

Tendo o poder estado associado às crenças locais, estas encontraram no Islão seja um meio de se desembaraçar com facilidade de uma parte ou da totalidade das restrições nas quais a ideologia da realeza sagrada encerrava os detentores do poder, seja um aumento dos recursos simultaneamente políticos e espirituais. Os primeiros reis africanos que encontraram o cristianismo nos fins de século XV perceberam-no exactamente da mesma maneira. (M'BOKOLO, 2003, p. 135).

Tais estudos reiteram, portanto, as intensas e antigas trocas culturais vivenciadas pelos



povos africanos. Contribuem entre outros fatores, para desnudar possíveis convicções ou aspirações a qualquer idéia de uma pureza cultural africana, anterior à chegada do europeu Renascentista.

Nessa linha, o geógrafo Rafael Sanzio (2002) reitera que mesmo sendo antigas as relações comerciais e as miscigenações entre os povos árabes, indianos, chineses e outros do Oriente com os povos africanos, o deserto do Saara atuava como uma “espécie de filtro natural, limitando a penetração de influências do mundo europeu”. Desse modo, as “estruturas sociais mesclaram-se sem provocar rupturas violentas nas sociedades africanas.” (p. 4).

Sanzio (2002) reflete que tal situação se transformou bruscamente com a intervenção européia:

Os povos europeus não. O período das grandes navegações e dos descobrimentos coincide com o início do Renascimento, no qual a atividade mercantil vai abrir caminho para a Revolução Industrial e para o capitalismo [...]. Em nenhum momento da história do homem tinham sido necessária uma acumulação tão rápida de riquezas para a emergência de uma nova classe e o desenvolvimento de um novo sistema econômico e social. (SANZIO, 2002, p. 4).

Ao analisar a imagem do “Enterro de uma Negra”, o professor Alfredo chamou a atenção para os intercâmbios culturais, percebido nas vestimentas usadas pelos escravizados e nas diferentes formas de comércio implícitas na cena. Ao referir-se aos três homens que conversam ao fundo, no canto esquerdo da imagem, o professor sugeriu o seguinte:

Eles poderiam estar comercializando. Em princípio, conversando. Eu acredito que eles estejam envolvidos no comércio. Normalmente, o que eu vejo é o seguinte, até as vestimentas são mais ou menos iguais, não é?! Se você pegar aqui. E algumas sociedades você tem aquela questão de o pai passa pro filho que passa pro sobrinho. Então você tem essa organização justamente nesse sentido aí! A questão de vestimenta, a questão do porte, eles estão afastados do grande público. Estão envolvidos com o comércio mas não é um comércio do povo, é um comércio mais afastado.<sup>184</sup>

É certo que ao falar de escravidão, estamos a falar de trabalho e, sobretudo, trabalho compulsório. Porém, creio que a maior beleza dessa imagem de Debret é a riqueza de evidenciar não o trabalho, mas a cultura, os costumes. Por outro lado, o artista deixa transparecer que mesmo em uma situação de grande importância, tal como num enterro, o trabalho estava presente, fazia parte do dia a dia daquelas pessoas. Carregada de sutilezas, o trabalho se apresenta na cena como tal e, de maneira diversificada e equilibrada às demais dimensões da vida social.

<sup>184</sup> Entrevista concedida em 20/11/2011.

Nessa imagem, não vemos os escravizados nas fazendas, plantando ou moendo cana, nem carregando fardos, tampouco em situação de humilhação por meio de castigos. Ao contrário, há dignidade, empoderamento e a negociação estão presentes nessa cena, não só no aspecto econômico, mas, sobretudo cultural. As pessoas cantam a morte com altivez. A postura do mestre de cerimônias e especialmente das três mulheres que batem palmas em frente ao cortejo, tendo uma delas inclusive deixado o cesto no chão, expressam esse sentimento. Talvez resida aí a maior beleza dessa imagem, como relato das trocas culturais e das formas de resistência de um povo.

A narrativa de Alfredo realça essa questão:

Isso, onde as relações sociais estariam mais desenvolvidas. Porque o quê que você vai ver aí? A maioria das sociedades que nós estamos falando, elas são sociedades rurais. Então o momento da chegada na, a chamada religiosa, ela cumpre um papel de integração e de troca. Troca no sentido de casamentos, vendas, fechamento de negócios, eh, acertos de contas. Então você tem tudo isso aqui! A exposição de um cidadão ilustre, vamos supor, quem esteja na rede, um enterro de uma pessoa. Então você tem tudo isso. Isso aí não é um dia comum, é um dia atípico. Olha, me leva a crer que é um dia atípico porque as portas da igreja estão abertas, não é?! Num dia típico, você tem poucas missas e uma menor concentração de pessoas, aqui você tem mais.<sup>185</sup>

O professor Alfredo imagina que o defunto cortejado fosse um cidadão ilustre. Contudo, Debret nos conta que se trata do enterro de uma mulher comum, uma mulher pobre. Talvez por causa da altivez e dedicação das pessoas que deixaram momentaneamente seus afazeres para homenagear a morta. Nesse momento, poderíamos pensar um pouco em realização e liberdade, ainda que simbólicas por meio da resistência cultural?

De acordo com o historiador João José Reis (2009, p. 121), “Debret fez muitos quadros de cerimônias fúnebres, inclusive do magnífico funeral de um 'príncipe africano' exilado pela escravidão no Rio de Janeiro. Escravidão que, entretanto, não eliminara, na comunidade africana daqui, hierarquias políticas e religiosas trazidas da África”. A imagem citada por Reis Enterro do Filho de um Rei Negro, figura 20, encontra-se na mesma prancha que a imagem selecionada para esta pesquisa: “Enterro de uma Negra”, que representa o enterro de uma mulher comum.

---

<sup>185</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.



Figura 20. Enterro do Filho de um Rei Negro. Jean Baptiste Debret, 1826. Prancha 16 da *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, v. 3. A aquarela sobre papel “Cortejo fúnebre para o enterro de um rei ou filho de rei africano católico”, 14,7 x 21,2 cm, encontra-se nos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil.

Todavia, vale ressaltar conforme Reis (2009) que essas hierarquias interferiam não somente nos modos de viver, como também nos procedimentos ligados à morte e os africanos comuns costumavam associar-se às irmandades católicas, para entre outros motivos, proporcionarem maior solenidade às suas mortes. “As irmandades procuravam se eficientes na mobilização de seu pessoal, devidamente aparatado, carregando bandeiras, cruzeiros e velas, além do esquife coletivo da associação” (2009, p. 95-141). Portanto, os mortos eram cuidados tanto à moda católica quanto africana, configurando-se numa “negociação, nem sempre tranquila entre vivos e mortos no Brasil oitocentista”. Afinal, os africanos eram obrigados a obedecer às regras católicas, porém, também a Igreja via-se forçada a aceitar as tradições africanas que eram recriadas e acabaram africanizando o catolicismo.

Reis (2009) pondera sobre a possibilidade da existência do dualismo entre o ritual público/católico, e o ritual privado/secreto/africano. O autor também observa que a vinda dos africanos para o Brasil, mesmo na condição de escravizados, não rompeu com as hierarquias trazidas da África. O autor analisa a imagem com base nas informações do relato de Debret,

Debret descreveu, com riqueza de detalhes, os funerais de uma negra moçambicana e do filho de um rei negro. No primeiro caso, só acompanhavam o funeral mulheres, à exceção de dois homens carregando o cadáver numa rede, um “mestre de cerimônias” e um tocador de tambor. Este último puxava o cortejo, ora adiantando-se, ora detendo-se para tocar. Na Igreja de Nossa Senhora de Lampadosa, o mestre-de-cerimônias, vestido com um tipo de gibão colorido, ordenou que o cortejo parasse, ao tempo em que a porta da igreja se abria. Neste momento o tambor entrou em ação e as negras puxaram cantos fúnebres, acompanhados por palmas [...]. Não faltou latim nesse ritual agora sincrético. Um sincretismo percussivo também misturava o som dos sinos ao do tambor. Nada de velas, caixão, padres, orquestras, mas ainda assim um enterro pomposo a seu modo. [...] No Brasil, outros elementos

entravam na reconstituição pelos escravos de suas tradições originais. Por exemplo, a escravidão não eliminou na comunidade africana daqui, as hierarquias trazidas da África. Objeto de muita reverência em vida, os fidalgos africanos no exílio brasileiro recebiam funerais de dignatários. Foi assim com o filho de um suposto rei da África. Durante o concorrido velório, o morto foi cerimoniosamente visitado por delegações das várias nações africanas que compunham a população escrava carioca. Desde manhã cedo reinava um clima de festa, com dança e música tocada com instrumentos africanos acompanhados de palmas. (REIS, 2009, p. 160-161).

De fato, os europeus trouxeram os africanos ao Brasil para que trabalhassem e não para que fossem livres e exercessem suas tradições culturais. Mas, assim como pondera Reis, como sustentar um sistema social sem o mínimo de flexibilidade? Ao permitir que os escravizados ritualizassem a morte à sua maneira, ao longo do cortejo, podemos entender disso a força exercida ao contrário – dos escravizados para a sociedade escravista.

Seria importante que esse olhar também fosse valorizado e refletido no ensino da História brasileira. Pois, percebi que o deslocamento das atividades ligadas ao trabalho para um enfoque mais cultural do cotidiano escravo levou alguns dos professores entrevistados a dificuldades na interpretação da imagem. A professora Alice, por exemplo, embora tenha feito uma boa análise da imagem chegou a mencionar os cestos pesados que eram carregados pelas mulheres, mas não mencionou diretamente a questão do trabalho. Como vimos anteriormente, a narrativa da professora Alice esteve mais direcionada ao estranhamento em relação à cena e a tentativa de compreender o que se passava, a qual tipo de cerimônia se desenrolava. Do mesmo modo, a professora Sandra embora situasse a cena no período da economia açucareira, também não abordou a questão do trabalho escravo e, talvez aceitando à provocação da imagem, ateve-se a uma análise mais cultural, enfocando a religiosidade.

Como dissemos anteriormente, mais de um professor sentiu-se inseguro ou perdido, até chegar à conclusão de que se tratava de um velório. Porém, ao contrário, quando analisávamos a outra imagem, da “Pequena Moenda Portátil”, de modo geral eles sentiam-se bem mais seguros. Afinal de contas, a imagem reafirmava o imaginário do trabalho braçal e remetia o pensamento diretamente, à economia açucareira e de certo modo, às atividades agrícolas, ao meio rural, embora Debret tenha literalmente, inventado tal cena a partir de uma moenda portátil que viu em um mercado. Ele faz a seguinte descrição da prancha:

Essa máquina pequena, bastante vulgar, que eu vi montada numa das lojas da Praça da Carioca, serve para espremer o caldo da cana. [...] Pode-se ter uma idéia das grandes moendas por este pequeno modelo, desde que se acrescente um motor hidráulico ou movido por animais. Os cilindros da máquina têm, então, de quatro a cinco pés de altura, e ela é construída sempre debaixo de um grande barracão (ver na prancha 6-bis um dos cochos aqui substituídos por uma pequena tina destinada a recolher o caldo da cana). (DEBRET, 1989, v. 2, p. 115).

O modelo que o pintor viu em uma loja tornou-se mote para a composição da cena, na qual ele aborda o trabalho braçal empenhado para a produção do açúcar como uma atividade econômica e cultural do Brasil. Esclarece o leitor de que esse é apenas um pequeno exemplar entre muitos outros montados em estruturas para produção de grande porte, da qual os humanos não têm a força motriz suficiente para mover, pois é um trabalho extremamente pesado e, mesmo a moenda sendo “portátil” necessita de quatro homens fortes para funcionar.

Não dissemos com isso que o trabalho de vender iguarias nas ruas do Rio de Janeiro com cestos pesados sobre a cabeça fosse algo agradável ou menos sofrido. Só procuramos atentar para a diversidade de trabalhos existentes no período surgido em virtude das necessidades cotidianas da população. Do mesmo modo que existiam os escravizados que trabalhavam sol a sol, nas lavouras, no manejo do gado ou nas minas, enquanto outros se dedicavam mais às atividades domésticas, tais como cozinhar, lavar, passar, costurar. E outros mais que trabalhavam nas ruas das cidades, vendendo água, biscoitos, animais, construindo calçadas, consertando calçados, fazendo barba, ..., ou seja, de um modo ou de outro, atendiam às demandas diárias população livre e européia, tal como nos apresenta Debret nas imagens a seguir.

Assim, podemos pensar que nem toda família urbana criava em seu quintal galinhas, ou fazia linguiça ou quitutes. Bem como havia pessoas escravizadas ou não, circulando pelas ruas, trabalhando no porto e desejosas de beber água, comer ou ainda cortar os cabelos, em uma cidade com um forte comércio instituído.

Podemos perceber um pouco mais do imaginário do trabalho escravo a partir das entrevistas com os outros professores pesquisados que analisaram a imagem do enterro.

Durante sua análise o professor Alfredo sugeriu que a imagem do enterro também poderia ser trabalhada em sala de aula,

tentando fazer uma aproximação das questões trabalhistas. [...] No seguinte: é, a questão, você poderia trabalhar preconceito racial, o binômio, preconceito racial, a questão de menores oportunidades nos empregos e a questão do trabalho manual, que é mal visto no Brasil. Eu acho que em poucos países do mundo você tem uma disparidade tão grande entre um cidadão que é médico e um cidadão que trabalha, vamos supor, como pedreiro ou como empregada doméstica. Empregada doméstica é a pior situação de todas, o serviço doméstico, ele é, ele é trazido, poderia ser trazido por essas duas senhoras, vendedoras de tabuleiro, que, o quê que vai acontecer, que, além de elas fazerem os serviços domésticos, elas são discriminadas no ordenamento jurídico. Se você pegar a Constituição, a doméstica não tem, não é, os mesmos direitos que um trabalhador comum. E aí, se você pegar qualquer pesquisa, eu garanto pra você que a maioria das domésticas que hoje trabalham no Brasil, ou elas são pardas ou negras. Então, é muito complicado. Então, você poderia

tá trabalhando nesse sentido.<sup>186</sup>

Portanto, a análise do professor Alfredo busca estabelecer vínculos com o tempo presente, buscando a historicização das profissões de baixo prestígio social e enfatizando o preconceito, a discriminação e o racismo como os filtros legitimadores de tal situação na atualidade.

Lembramos que ao abordar a questão do trabalho a partir dessa imagem, a professora Cecília estabeleceu uma relação com os quilombos, pois como vimos ela imaginou que o quadro representava o período pós-abolição.

De acordo com a professora os escravizados trabalhavam:

Nas lavouras, nas máquinas, serviço de casa, né, como doméstica, até os homens faziam o papel também, no pasto, todos os serviços dos senhores.

Em contrapartida:

Nos quilombos era uma vida em que eles trabalhavam pra todos. Eles tinham uma liberdade, mas ali dentro do próprio quilombo. Eles produziam pra eles mesmos. Lá eles produziam pro dono, né, pro senhor. E lá, eles produziam pra eles mesmos. Vivam, é, uma liberdade, mas essa liberdade também tinha um preço, porque eles foram atacados várias vezes, né?! E, todos, os quilombos, eles eram, era uma liberdade, mas continuavam acorrentados a vários tipos de coisa. Porque até lá dentro mesmo eles sofreram vários ataques, nos quilombos. Então ficavam, eram livres mas aqueles livres que estavam sempre à espreita, sempre esperando alguém atacar, alguém pegar, alguém fazer isso, né?! Então é isso.

Já pontuamos o quanto a imagem do enterro causou certa confusão na professora Cecília. O seu pensamento estava fixo na ausência de castigos, e isso para ela, simbolizava - liberdade.

Na concepção da professora Raquel as relações de trabalho entre senhores e escravizados eram complexas:

Trabalho... Sei lá, talvez é, assim, algo que os senhores, os donos de escravo, alguém que morreu, não sei, dentro da sociedade e aí, como eu falei, né?! Eles vão levar pra igreja pra velar, alguma coisa assim. Eu falei do trabalho porque eu, o, né, negro, porque você já pensa em exploração, né?! Já pensa assim: é exploração de alguma forma, né?! E aí, envolve várias questões. Ehhh, nas casas, né, as mulheres, as mucamas, ehh, as damas de leite, né, chamadas damas de leite. E aí, ehh, elas tinham que passar, lavar, cozinhar e tal, nas casas e tal, nas fazendas de engenhos e tal. O homem, mais o trabalho braçal, o homem mais aquele trabalho forçado, não é isso?! Na, nas lavouras, a cana-de-

<sup>186</sup> Entrevista concedida em 20/11/2011.

açúcar. É, as mulheres também, né, muitas delas se relacionavam com os seus senhores, é, muitas tinham filhos, né, com os donos de escravos e tal. Eles aproveitavam, porque era propriedade, né, era uma mercadoria. Então eles, de certa forma, abusavam. Assim, nas, nas nossas novelas, assim, né, na novela brasileira, nos filmes, todo trabalho é retratado, assim, dos negros, a forma que eles eram tratados, apanhavam, né?! Escravidão mesmo, assim.

A narrativa dessa professora descreveu exatamente a exploração do trabalho braçal, nas lavouras e engenhos, bem como os castigos como os quesitos mais representativos da escravidão.

Assim como para a maioria dos entrevistados dessa imagem do enterro, os trabalhos sugeridos por Debret, nessa cena, foram quase invisibilizados por eles que viam a cena, mas não visualizavam esse aspecto.

### **Universos religiosos ou cosmologias em negociação – a (cultura da) morte como espaço de negociação.**

As representações ligadas ao cotidiano do universo religioso também foram exploradas por Debret, que aparentemente desenvolveu certo interesse pelos ritos da morte, tendo em vista que algumas das suas imagens representam urnas funerárias, catacumbas, ossuários, além de outras pinturas dedicadas aos ritos e cortejos funerários brasileiros, como este do enterro de uma negra. Segundo Taunay (2003), entre os aspectos históricos que motivaram a vinda de Debret ao Brasil, está não somente as questões relativas à perda de seu prestígio político após a queda de Napoleão, mas a morte de seu filho de dezenove anos teve um papel decisivo. Seria então possível relacionar esse interesse metafísico à dor que trouxe consigo por ter perdido seu filho único, Honoré de dezenove anos, pouco antes de vir para cá (provavelmente em 1814)<sup>187</sup>?

Debret dedicou em sua *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, muitas pranchas a ritos fúnebres ou catacumbas referentes às culturas européias, indígenas e africanas.

A imagem do “Enterro de uma Negra” corresponde a prancha de número 16 do terceiro volume da Viagem e foi produzida em 1826. Nela, durante a solenidade do enterro, os afazeres diários parecem ter sido postos de lado e, embora o trabalho na cidade possa estar visível, especialmente, mediante aos cestos carregados pelas mulheres, é a cerimônia fúnebre que ocupa a cena principal. Nessa cena, as mulheres aparentam ocupar um papel primordial

<sup>187</sup> Praticamente não há informações sobre esse episódio. Ver BANDEIRA; LAGO, 2009, p. 24-26.

num ritual fúnebre, no qual as pessoas parecem assumir um corpus identitário, de solidariedade e de partilha de sentimentos comuns relativos às suas concepções de vida e morte. É como se elas estivessem remetendo-se às suas origens africanas, por meio dessas práticas culturais e religiosas, estabelecendo então, fortes conexões entre a vida e a morte, tanto com o seu passado africano e quanto com o seu presente brasileiro, a partir do estabelecimento de negociações culturais como meio de manterem vivas suas tradições, seus valores, seus costumes, suas identidades.

Digo isso porque me agrada sentir a presença feminina nas representações de Debret. E também por tratar-se de uma imagem que remete a outros modos de cultura, de trabalho e de cotidiano vivenciados pelos escravizados. Falamos, portanto, de uma cultura religiosa na qual o artista nos apresenta algumas respostas às inquietações do professor Miguel, quando este se referia ao abandono e a morte dos escravizados na velhice. Não há como saber qual a idade da mulher que será enterrada nessa representação, mas o pintor deixa explícito que as populações escravizadas dedicavam cuidados especiais aos seus mortos.

A imagem da pesquisa “Enterro de uma Negra” apresenta elementos incomuns ao nosso cotidiano atual e conseqüentemente, aos nossos ritos fúnebres tão marcados pelas religiões cristãs. Creio que além do fato de essa imagem remeter aos aspectos culturais em detrimento dos econômicos – embora eles estejam presentes quando observamos as vendedoras com os produtos sobre a cabeça e os vendedores que se aproximam à direta da igreja – particularmente, ela me remeteu a uma experiência que vivi há alguns anos. Fui ao enterro da irmã de meu amigo, uma moça muito jovem ainda. Entretanto, o que há de peculiar nesta passagem foi o fato de tratar-se do enterro de uma moça negra da qual a família nutria total consciência e orgulho de sua negritude e origens africanas. E isso fez toda a diferença para mim, sempre acostumada a frequentar velórios da liturgia católica ou das religiões evangélicas.

Tal estranhamento deu-se em virtude do ritual, ou seja, da maneira como eles cantavam, batiam palmas e se expressavam. É lógico que não havia alegria no culto, mas uma tristeza e despedida que se apresentavam de outra forma, calorosa. Foi muito bonito o ritual e o pude acrescentar em minha bagagem uma experiência marcante, de profundo respeito e ainda de uma percepção mais nítida de outras possibilidades.

Ressalto o meu estranhamento e procuro de algum modo remetê-lo ao contexto escolar de como são tratadas as religiões de matrizes africanas. Embora a Constituição Brasileira garanta a liberdade de culto e religião, identificando o Brasil como um país laico, percebo como membro da rede pública de ensino desde a infância à adolescência – como aluna – e



posteriormente, ao longo dos vinte e dois anos na carreira de magistério, uma forte tendência da escola em reforçar os preconceitos às religiões não cristãs. Parece existir uma disputa velada entre as religiões católicas e evangélicas, no interior das escolas, contudo a impressão que tenho é a de que ambas se unem no combate às outras religiões, ou melhor, outras cosmologias, tais como as espíritas, budistas e especialmente, as de matrizes africanas (como o candomblé, umbanda, entre outras) geralmente rotuladas pejorativamente como macumba.

Esclareço mais uma vez que este não é um estudo sobre religiões. Apenas observo como deve ser complicado para os estudantes cujas famílias pertencem a outras religiões – não cristãs – frequentarem as aulas de Ensino Religioso, não obrigatórias por lei, mas na prática, são aulas assistidas por, praticamente, todos os alunos, independentemente da orientação religiosa a qual pertencem. Tais inquietações me levam a crer que seria mais coerente talvez, que todas as disciplinas, abordassem a existência de culturas religiosas no Brasil, buscando-se o respeito à diversidade. E não transformar as aulas como mais um momento de evangelização realizada por educadores que defendem suas próprias convicções religiosas, como se os alunos não tivessem famílias para orientá-los conforme seus próprios valores religiosos. A existência desses processos evangelizadores nas escolas pode ser facilmente observada pela ocorrência de comemorações de datas religiosas e a ocorrência de cultos evangélicos e missas católicas dentro das escolas, seja em formaturas, abertura e encerramento de anos letivos, celebração de páscoa... Ou ainda, a prática da “oração do Pai-Nosso”, na abertura do turno escolar ou em outros momentos de celebração – será mesmo uma oração “universal” reconhecida por todos os segmentos religiosos da sociedade? Atualmente, a tendência tem se direcionado aos cultos ecumênicos, porém esse ecumenismo se dá apenas com a presença de sacerdotes católicos e evangélicos.

Daí que a falta de conhecimento pode gerar a ignorância e o preconceito. E assim, podemos pressupor que parte dos estudantes são orientados em casa de uma forma e muitas vezes são implicitamente “conduzidos” na escola a esconderem suas crenças para não serem julgados ou discriminados por não participarem das religiões “certas”.

A existência dessa cultura excludente é um aspecto a ser seriamente repensado no interior das escolas, tendo em vista o respeito à diversidade religiosa da sociedade.

Tais considerações apresentam-se como uma maneira de refletir acerca dos imaginários da escravidão que perpassam o universo das salas de aula e que refletem no ensino da História em nosso tempo.

A imagem do “Enterro de uma Negra” representa um rico espaço de negociação cultural, ao apresentar elementos dos cultos africanos em coexistência com elementos dos

cultos católicos evidenciados por exemplo, pela igreja de porta aberta, sugerindo a entrada do cortejo. Posso inferir, portanto, que essa negociação cultural expressa na obra de Debret, desacomodou os olhares dos professores, pois embora, no discurso abordassem o chamado “sincretismo religioso”, não conhecem elementos históricos que abordem o cotidiano da vida escrava, do qual a morte faz parte. A História fala muito dos sofrimentos e castigos da escravidão, de sincretismo religioso de um modo genérico, mas parece se esquecer do como, dos processos, dos detalhes, dos ritos da vida e morte. Afinal, embora muito se fale das contribuições africanas na cultura brasileira, os conteúdos escolares, parecem se ater nos processos, predominantemente, econômicos simbolizados pelo próprio escravo e a materialização de seu trabalho, o açúcar, ouro, café, algodão...

Nessa perspectiva, a cristalização dos imaginários da escravidão, a predominância de elementos culturais, e o tempo que nos separa da produção dessa imagem – quase dois séculos – nos ajudam a compreender as dificuldades dos professores em interpretar essa imagem do “Enterro de uma Negra”. Pois, como observamos, a maioria deles não conseguia identificar a cena como um rito fúnebre, sentindo-se bastante confusos.

### **As Concepções da História e o seu Fazer.**

Na amostra dos dez professores historiadores entrevistados para esta pesquisa nota-se que a maioria prioriza o texto escrito à imagem. Geralmente, quando utilizam imagens em sala de aula o fazem a partir do livro didático, de novelas e de filmes. Analisaremos, nesse momento, alguns relatos que representam as concepções de História desse grupo de educadores.

O professor Jorge contou que cursou uma pós-graduação em Arte e Educação na PUC do Rio de Janeiro e, desde então, gosta muito de trabalhar sobre Arte com os alunos, seja mediante a leitura de artigos, seja com algo que envolva “o lado cultural da história”:

E agora eu tô assim, gosto de trabalhar muito com meus alunos sobre isso, sobre, sempre tentando utilizar, eh, artigos, alguma coisa que esteja envolvendo o lado cultural da História, né. Tanto, eh, tentar incluir da parte política, mostrar a parte social, a parte cultural daquele momento também que aquelas pessoas estavam vivendo, né, no contexto histórico mesmo. Porque eu acho importante você ligar todas as áreas, todos os segmentos da sociedade, né?! História, fazer essa interligação entre cultura, arte, sociedade e política, né?! Por que se você ficar falando só sobre política, política, política, fica aquela história massante, né?! Então é interessante saber como que se convivia aquelas pessoas, os costumes daquelas pessoas de determinado momento, determinada época. Então, eu tento colocar muito pro meu aluno isso, né?! Mostrar o cotidiano também. Que aquele ali não é só um momento a parte, mas houve de verdade, eles tinham vida, porque parece que muitas

vezes que o aluno acha que esses personagens históricos não existiam. Muitos acham que eles não existiram. Mas eles existiam, viveram, viram, eles tinham sentimento, né?! Então, eu tento resgatar um pouquinho disso pros meus alunos. É como, é a forma que eu gosto de trabalhar com, de História, né?! Sempre buscando novos materiais, novos recursos, né?! E aí eu tô nesse, desde, no magistério já há cinco anos. Trabalhando com o Ensino Médio e agora há quatro anos eu trabalho só com o Ensino Fundamental, né?! E tem sido bastante legal, tem sido assim, gratificante, você vê que tem alguns alunos que se interessam pela História, e vê que História não é aquela matéria massante de somente decorar data. Mas é uma coisa de você começar a entender o processo de, de como, se nós estamos aqui hoje. É porque houve esse processo, né?! Então, é por aí que eu gosto de trabalhar, de tentar ajudar o aluno a pensar. Sempre buscando que esse aluno, ele busque e procure a pensar e criar mesmo um senso crítico, né, que eu acho que é uma das áreas fundamentais dentro da escola. Fazer o aluno começar a pensar criticamente e não somente: “Ah, é isso e acabou”! Não, até porque História não é uma matéria fechada, mas ela é uma matéria que você tem que deixar ter algumas interpretações e isso a gente vê vários autores durante o mesmo período, a respeito de um período eles usam várias interpretações e sempre um coloca algo a mais, e nisso, vai formando a História. Por aí que eu penso.<sup>188</sup>

O discurso de Jorge deixa transparecer que de algum modo ele está em sintonia com os paradigmas da Nova História Cultural.

Isso porque segundo Lynn Hunt (2001, p. 27), “os historiadores estão se conscientizando cada vez mais de que suas escolhas supostamente objetivas de técnicas narrativas e formas de análise também têm implicações sociais e políticas”. Ao pontuar que gosta de articular a História com a Arte e as diversas áreas do conhecimento, o professor Jorge busca tornar a História uma disciplina mais interessante para os alunos. Ele disse procurar sempre “novos materiais, novos recursos”. Seria um meio de possibilitar aos alunos a criatividade e a faculdade de estabelecer novas conexões históricas, políticas, econômicas e sociais, buscando repensar o mundo e interpretá-lo de maneira crítica, a partir da cultura e dos costumes, terreno das subjetividades. E nessa perspectiva, como possibilidade de (re)elaboração de outros discursos históricos, que não só aqueles sacramentados na historiografia oficial.

Ao perceber o mundo como representação social, Lynn Hunt (2001, p. 9), realça que “as relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referência a uma dimensão extracultural da experiência”. Portanto, a partir de tais considerações, a autora posiciona a cultura produzida na experiência social como o cerne das relações econômicas e sociais que se constituem nas práticas sociais. E é considerando esse conjunto de reflexões e as preferências metodológicas, elencadas pelo professor Jorge em relacionar os costumes e a experiência dos personagens históricos em

<sup>188</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

detrimento dos aspectos meramente políticos que podemos acenar para a sua aproximação com a História Cultural.

Aliada a tais características, é possível perceber que a especialização em Arte e Educação cursada pelo professor contribuiu diretamente em sua prática pedagógica como historiador. Ele valoriza a interdisciplinaridade e compreende o caráter aberto, subjetivo e dinâmico da História como uma disciplina sujeita a constantes (re)interpretações e (re)descobertas. Jorge disse buscar particularmente, na Arte, além dos textos, outros modos de construção histórica que façam sentido para os alunos, estimulando a criatividade, o pensamento crítico, tentando mostrar a eles que os personagens históricos existiram mesmo. Também o professor Pedro, durante a entrevista, teceu comentário semelhante enquanto analisava a imagem da “Pequena Moenda Portátil”, dizendo que chamaria a atenção do aluno para a compreensão que os personagens históricos existiram e viveram em algum lugar no passado e tinham sentimentos, necessidades e realizavam atividades e etc. Foi intrigante ouvir os professores contarem que às vezes o aluno pensa que os personagens históricos não existiram. Tais narrativas ajudam a compreender que uma aula de História rigidamente marcada por datas e fatos políticos protagonizados muitas vezes, por personalidades tão mitificadas, distantes e isoladas em um passado remoto, pode causar aos alunos, a sensação de que tais pessoas nunca existiram e ainda, um sentimento enfadonho em relação à disciplina.

Tal pensamento só tende a reforçar a importância do uso da imagem no ensino da História. Não como prova de que os personagens históricos existiram e eram exatamente, dessa ou daquela maneira. Mas como um meio de ampliar o conhecimento histórico e ao mesmo tempo, como um desafio e um convite à imaginação, à curiosidade, à reflexão, à pesquisa e ao prazer.

As imagens dessa pesquisa, bem como outras, podem contribuir para que os alunos percebam nos personagens representados, pessoas como nós, comuns, gente de carne, osso e alma (para usar um termo recorrente nas narrativas dos entrevistados), com sentimentos, vontades, desejos, sonhos, idéias, sentidos, com necessidades de comer, beber, dormir, dotados da capacidade de indignar-se, de amar... E mesmo quando se tratarem de vultos históricos é preciso realçar esses personagens enquanto seres humanos e por isso, sujeitos à experiência histórica. As imagens devem, no entanto, ser interpretadas a partir do solo histórico, social, político e cultural tanto de quem as produziu, quanto de quem as aprecia.

O historiador Marcos Silva em seu livro *História o Prazer em Ensino e Pesquisa* (2003, p. 64-65) pondera que a História é construída mediante a constante reinterpretação da experiência, não se limitando ao fato, ao acontecimento em si. Pois existem relações sociais

envolvidas nos processos simbólicos de “elaboração social do fato-memória” - grosso modo, o que aconteceu em determinado momento e local e o que deve ser lembrado - e que forjam as explicações, versões, interpretações, conforme as conveniências e concepções de mundo de quem conta ou escreve a História. Desse modo, é fundamental que professores e alunos estejam cientes de tais relações de construções históricas.

Nesse sentido, Marcos Silva argumenta que:

A memória triunfante significa oferecer interpretações de experiências elaboradas quando da eclosão do fato – certa modalidade de história imediata – apresentada para contemporâneos e pósteros como puros fatos. Os historiadores/professores/alunos que pretendam separar interpretações de fatos não se dão conta de que sempre trabalham com interpretações; não há fatos originários; interpretar aqueles que são assim supostos é fazer interpretação de interpretações; pensar que nada se interpreta quando se pretende recuperar puros fatos é repor sua interpretação “inaugural”, que lhe garantiu a sobrevivência como memória. (SILVA, M., 2003, p. 65)

A reflexão do historiador (2003) salienta a coexistência de vozes alternativas à da memória instituída, esta geralmente portadora dos interesses de grupos sociais privilegiados. Devemos, pois, estar atentos para as relações de poder estabelecidas socialmente e que tendem a sufocar as vozes alternativas oriundas das lutas, dos movimentos sociais e outros segmentos da sociedade. Essas vozes dominantes assumem como tarefa, construir memórias como um meio de reafirmar a naturalidade e justificar a lógica de sua permanência no poder. Para tanto, tais memórias definem quais os personagens, lugares e datas devem ser comemorados e rememorados, por meio de diferentes rituais que atingem desde grandes eventos cívicos - como o desfile do sete de setembro, em comemoração à Independência do Brasil - aos espaços cotidianos menos perceptíveis nos nomes de ruas e logradouros públicos, nos personagens cunhados em moedas, impressos em cédulas, selos, entre outros. E tais representações, de algum modo, se refletem no ensino da História.

O autor esclarece melhor esse espaço de lutas no qual a memória dominante:

Ela se mescla com diferentes níveis de conhecimento histórico através das associações que ensino e projetos de financiamento para pesquisas fazem entre datas, personagens e temas: tanto nos livros didáticos básicos mais banais como sofisticados núcleos acadêmicos brasileiros de pesquisa dedicaram-se, no final dos anos 80 e começo dos anos 90, a modalidades de comemoração sobre Abolição, República e Descobrimto da América, entre outros eventos.

[...] Tal espaço de lutas demonstra a existência de outras potencialidades no social, pouco palpáveis mas muito significativas para se entenderem tensões e alternativas, evidenciando que os grupos dominados, de forma eventualmente descontínua mas também intensa, preservam poderes. Nesses termos, ele esboça uma situação de direito à memórias para todos, que se articula politicamente com os debates sobre

fortalecimento de cidadania e evidencia que o respeito a diferentes mortos – e suas memórias – resulta em respeito aos vivos. (SILVA, M., 2003, p. 66 -67).

Podemos, portanto, repensar essa articulação das memórias, a partir das estratégias de luta e afirmação de poder nos quais os grupos sociais desprivilegiados possam ressignificar, por exemplo, as datas comemorativas representativas dos grupos hegemônicos. Mas poderiam de igual modo, ressignificar os espaços, liturgias, tal como vimos nas negociações culturais e religiosas expressas na imagem do “Enterro de uma Negra”.

No entanto, usaremos aqui um exemplo de ressignificação de duas datas históricas: o Dia da Abolição, treze de maio e o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro.

Ao abordar a história do movimento negro no Brasil, a antropóloga Lélia Gonzáles no livro Lugar de Negro (1982), relata que paulatinamente a organização política e social dos militantes negros, especialmente na década de 1970, com a criação, expansão e fortalecimento do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNU -, o treze de maio foi caracterizando-se cada vez mais como uma data oficial governamental – como “papo de branco”. Em lugar do treze de maio, o MNU, apoiado pelas entidades negras brasileiras, estabeleceu o vinte de novembro, como “data magna”, um “ato político de afirmação da história do povo negro, [...] e de proposta de uma sociedade alternativa”. (p. 57).

De acordo com Gonzales, no dia quatro de novembro de 1978, o MNU assinou o seguinte manifesto:

AO POVO BRASILEIRO  
 MANIFESTO NACIONAL DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO CONTRA  
 A DISCRIMINAÇÃO RACIAL  
 A ZUMBI  
 20 DE NOVEMBRO: DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA.

Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de ZUMBI, líder da República Negra de Palmares, que existiu no Estado de Alagoas, de 1595 a 1695, desafiando o domínio português e até holandês, nos reunimos hoje, após 283 anos, para declarar a todo povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro, DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA!

Dia da morte do grande líder negro nacional, ZUMBI, responsável pela PRIMEIRA E ÚNICA tentativa brasileira de estabelecer uma sociedade democrática, ou seja, livre, e em que todos – negros, índios, brancos – realizaram um grande avanço político e social. Tentativa esta que sempre esteve presente em todos os quilombos.  
 [...]

Por isto, negamos o treze de maio de 1888, dia da abolição da escravatura, como um dia de libertação. Por quê? Porque nesse dia foi assinada uma lei que apenas ficou no papel, encobrendo uma situação de dominação sob a qual até hoje o negro se encontra: JOGADO NAS FAVELAS, CORTIÇOS, ALAGADOS E INVASÕES, EMPURRADO PARA A MARGINALIDADE, A PROSTITUIÇÃO, A MENDICÂNCIA, OS PRESÍDIOS, O DESEMPREGO E O SUBEMPREGO tendo em si, ainda, o peso desumano da VIOLÊNCIA E REPRESSÃO POLICIAL. Por isto, mantendo o espírito de luta dos quilombos, GRITAMOS contra a situação de

*exploração* a que estamos submetidos, lutando contra o RACISMO e toda e qualquer forma de OPRESSÃO existente na sociedade brasileira, e pela MOBILIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO da Comunidade, visando uma REAL emancipação política, econômica, social e cultural [...].  
 POR UMA VERDADEIRA DEMOCRACIA RACIAL  
 PELA LIBERTAÇÃO DO POVO NEGRO. (GONZALES; HASENBALG, 1982, p. 58).

Vale ressaltar que esse manifesto foi elaborado em plena Ditadura Militar, um momento da história brasileira, profundamente marcado por confrontos sociais, violências e usurpação dos direitos humanos à cidadania plena. A leitura desse documento expressa históricos conflitos raciais que atingem a população brasileira, os quais não nos aprofundaremos. Contudo, o penso que o manifesto de criação do Dia Nacional da Consciência Negra representa uma inversão nos valores estabelecidos pela lógica oficial, governamental e hegemônica que tradicionalmente se constitui como motivo de orgulho na historiografia nacional. Tal lógica enaltece o “treze de maio”, como uma benesse do Estado brasileiro à população negra, ou seja, institucionaliza o Dia da Abolição, como uma memória a ser preservada e comemorada como a data símbolo da liberdade dos negros.

Por outro lado, ao subverter essa lógica, o MNU forjou outra memória representativa da história de luta da população negra, elegendo Zumbi dos Palmares como o seu herói e ícone da liberdade. Nesse sentido, o MNU não só criou uma nova data comemorativa, mas negou veementemente a memória hegemônica. Estabeleceu assim, seus próprios temas e valores representativos da liberdade e do ser negro. Tamanha atitude parece ter deslocado e realocado também os personagens da história tradicional e Positivista, na medida em que a imagem da Princesa Isabel, até então, rememorada no país e no calendário escolar como a paladina dos escravos, é “destronada” por Zumbi, um herói “marginal”.

Por essas razões, a pesquisa histórica deve ser estimulada como uma prática pedagógica no cotidiano escolar.

Talvez com esse tipo de abordagens interpretativas, o professor consiga estimular a curiosidade dos estudantes e fomentar a percepção de que a História é tal como um quebra-cabeça sempre inacabado. Composto de milhões de peças que se encaixam e, de outros tantos bilhões, trilhões que estão perdidas e quiçá algumas serão encontradas um dia. Entretanto, montar o quebra-cabeça da História pode se tornar algo instigante e prazeroso para alunos e professores, mesmo quando cientes da incompletude desse jogo de encaixes e desencaixes – das muitas histórias da História. Nessa perspectiva o que conta são as possibilidades de descobertas e as reelaborações proporcionadas no processo de montagem de uma cena, que não se mostra por inteiro, mas que sugere universos em cada detalhe da parte que se monta,

bem como nas lacunas.

De modo que a investigação histórica possa sim ser desenvolvida não só pelos professores de História, educadores, mas também pelos estudantes, embora em níveis e com objetivos diferenciados. Pois, como ressalta Marcos Silva:

Um desdobramento daquela compreensão dos seres sociais no seio de problemáticas de conhecimento histórico, como intérpretes do que são e fazem, é entender professores e alunos de história, em diferentes graus, como historiadores. Tal entendimento pode soar pretensioso e descabido para alguns. Afinal de contas, como equiparar a transbordante erudição dos grandes historiadores às primeiras tentativas de alunos ou aos esforços e sacrifícios de professores do ensino básico? (SILVA, M., 2003, p. 81).

O processo de investigação histórica na sala de aula pode ser estimulado, por exemplo, a partir de vários temas transversais coexistentes ao conteúdo clássico dos currículos escolares, tais como a história da família, da rua, da quadra, da escola, da cidade em que vivem. Talvez pela aparente obviedade, tais histórias tendem a ser muitas vezes negligenciadas pela instituição escolar em detrimento à urgência e à necessidade de ser cumprir o programa curricular em cada ano letivo.

Nesse sentido, Hunt (2001, p. 21-26) analisa que as abordagens da História Cultural estão mais voltadas para o uso da linguagem como metáfora e como tal, para a busca de significados e a interpretação de simbolismos. A historiadora destaca a questão da representação como um dos principais fundamentos para um fazer histórico cultural, para novas maneiras de ler, interpretar e “ver” o mundo. Nessa perspectiva, imagens, relatos, memórias, mentalidades, textos literários entre outras manifestações sejam políticas, econômicas, sejam culturais também devem ser valorizados como documentos prechos de sentidos para a construção interdisciplinar e sempre inacabada e instigante da História.

Nesse enfoque a historiadora pondera que:

Tanto na história da arte quanto na crítica literária, a representação já é há muito tempo reconhecida como o problema central da disciplina: o que faz um quadro ou um romance, e como é que o faz? Qual é a relação entre o quadro ou o romance e o mundo que ele pretende representar? A nova história cultural faz o mesmo tipo de perguntas; antes porém, ela deve estabelecer os objetos de estudo histórico como semelhantes aos da literatura e da arte. (HUNT, 2001, p. 22).

Penso, portanto, que um ensino da História a partir do uso de imagens tais como obras de arte, fotografias, gravuras, pinturas, desenhos, ..., além de outras fontes escritas e orais como poesias, literatura de cordel, entrevistas com a comunidade escolar e outros sujeitos,



bem como visitas à exposições, museus, à própria vizinhança, entre outros locais da cidade podem se constituir como recursos fundamentais. E igualmente, como fortes aliados para a compreensão da História e a superação do estado de apatia (de acordo com os entrevistados) que parece predominar nas crianças e jovens estudantes, especialmente no Recanto das Emas.

Para a maioria dos entrevistados trabalhar com imagens é difícil, tanto pela falta de formação acadêmica adequada, quanto pela falta de recursos. O professor Jorge contou que para ele é tranquilo trabalhar com imagens porque é algo de seu agrado. Contudo, em sua opinião, é necessário dominar o assunto, ter preparo.

É tranquilo sim. Se você tiver [pensou]. Primeiro, você tem que ter um domínio do assunto. E você tem que estar acostumado. Como é um assunto que eu gosto, que eu gosto de, assim, eu sempre tô buscando. Então é mais fácil, pra mim é mais fácil. Mas tem professor que fala: “Eu não consigo trabalhar assim”. Né?! Que precisa mesmo do quadro. Aí, assim, eu não gosto muito. Não critico, assim, giz. E acho interessante também. Eu gosto, eu uso o quadro sim. Mas eu vejo assim: História já é uma matéria muito de leitura e quanto mais [pensa], é difícil você fazer o aluno ler. Então quanto mais recursos você tiver pra poder despertar esse aluno a - “Ah, eu vi, agora eu quero ler pra poder aprofundar mais!” Eu acho que isso enriquece a aula! E é nisso que eu tento, que eu procuro fazer. Muitas vezes [sic], aí é onde você tem que ter o jogo de cintura pra lidar com alunos e alunos! Tem alunos mesmo que não querem nada, mas aquele que tenta procurar. Então incentiva esse aluno: “Ah, agora vai ler esse texto pra aula!” Tudo na linguagem desse aluno, tudo na linguagem. E se ele for mesmo fazer alguma coisa muito diferente, alguma coisa que possa retratar aquele período. Imagina, você chegar, “Século XIX, vamos lá! Escravidão!” O aluno nunca viu, não sabe nem como era retratado um negro naquela época, nunca viu como que era uma senzala. E, assim, a gente tem material que retrata, pintura que retrata uma senzala, o que era o castigo do negro e o próprio livro didático. A gente muitas vezes, assim, esquece de usar o próprio livro didático. Então eu faço com que o aluno no próprio livro didático observe as imagens. Que aquela imagem no livro não tá à toa! Então eu vejo que aquela imagem, é pra o quê? Pra poder o aluno visualizar! Não só ficar usando a imaginação. Mas ele tá, a partir daquela imagem, visualizar e usar a imaginação a partir daquela imagem: “Ah, então era assim que acontecia!” Né!? Não aqui nessa escola, mas na outra eu fiz um trabalho onde eles tinham que desenhar uma senzala, né!? Aí, ele falou: “Ué, mas não é aula de Artes!” Mas eu falei: “Mas, História, você pode usar qualquer, qualquer outro segmento de disciplina. Eles tinham que desenhar, pesquisar e desenhar como era uma senzala, né. Isso é uma outra coisa interessante. Alguns copiaram. Eu falei: “Pode usar o livro didático, pode usar o outro, podem usar a internet”. Porque, assim, muitas vezes a gente tem até preconceito contra internet, mas eu não sou um professor com preconceito desde que você saiba, eh, orientar o seu aluno. Porque também é muito fácil falar - “Pode usar a internet” - e deixa o aluno se virar. E esse aluno não tem essa base, então você tem que orientar o aluno como usar a internet, né!? E é isso que eu faço, eu busco esse aluno, então - “procurem na internet!” - E é um material, assim, internet, se você souber usar, é riquíssima, tem muita coisa pra esse aluno usar!<sup>189</sup>

No momento dessa narrativa o professor Jorge ainda não tinha sorteado a imagem e só sabia que nosso tema era sobre o uso da imagem no Ensino da História, mas não sabia que

<sup>189</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

abrangia a escravidão, nem Debret. Contudo, seu exemplo acerca da senzala e dos castigos foi providencial por alguns motivos: Primeiro, em sua concepção, assim que o aluno ver a imagem, já saberá do que se trata, como era, e então, não ficará só na imaginação. “Mas ele tá, a partir daquela imagem, visualizar e usar a imaginação a partir daquela imagem: ‘Ah, então era assim que acontecia!’ Né?!”<sup>190</sup> A imagem seria então para o aluno, uma referência para o exercício da imaginação.

É interessante essa observação porque se pensarmos nos livros de história infantil, nos contos de fadas, poderemos talvez perceber que o estímulo à imaginação das crianças é algo profundamente enaltecido. Nas escolas infantis é comum vermos frases em murais, nomes de projetos e salas de leitura: “O Mundo da Imaginação! O Mundo da Fantasia! Cantinho da Imaginação! O Mundo Encantado da Leitura!”. E quantas vezes as professoras das séries iniciais falam para seus alunos na “Hora de Contar Histórias” – “Vamos usar a imaginação!” E assim, histórias são contadas a partir da leitura de livros infantis repletos de imagens e alguns deles só têm imagens! É claro que os livros infantis também devem avaliados com criticidade, pois a predominância de personagens brancas é uma realidade que vem sendo cada vez mais questionada, principalmente na última década. Mas essa é outra discussão que está diretamente ligada à construção de imaginários na literatura e na Educação Infantil - assunto que merece um estudo bem acurado – e, repercutem em toda a vida dos sujeitos.

Por ora, tais reflexões me fazem observar que à medida que o estudante progride nas séries/anos escolares, a “seriedade” vem chegando com a predominância das palavras escritas quase a empurrar a “fantasia das imagens” para fora da sala de aula ou, quando muito, restringindo-as às aulas de Educação Artística, disciplina geralmente entendida como de menor valor no ensino. Então, quando o professor, nas séries intermediárias e finais da Educação Básica propõe o uso de imagens ou a possibilidade de desenhar e pintar o aluno estranha: “Ué, mas não é aula de Artes!”

Vemos, portanto, que na medida em que o Ensino Fundamental inclui as disciplinas de História, Ciências, Geografia, Matemática, Português, Educação Física, Artes..., o ensino realiza uma fragmentação no pensamento do aluno e a abordagem educativa torna-se mais científica. Nessa perspectiva, observamos o ensino aproximar-se da ciência concebida como o império da objetividade, herança Positivista, ao mesmo tempo em que a prática educativa, torna-se cada vez mais destituída da imaginação, do prazer e da inventividade.

Em segundo lugar, continuando a análise do professor Jorge, ao narrar sua experiência

---

<sup>190</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

com os alunos, na qual pediu que pesquisassem e desenhassem uma senzala, o imaginário da escravidão, de algum modo se reafirmava em sua narrativa: Imagina, você chegar, “Século XIX, vamos lá! Escravidão!” O aluno nunca viu, não sabe nem como era retratado um negro naquela época, nunca viu como que era uma senzala.”<sup>191</sup>

E tal como mencionamos, esse imaginário se expressa na lógica na qual o ser humano escravizado é simplesmente concebido como: NEGRO, que por sua vez seria a mesma “coisa” que ESCRAVO, sinônimo de TRABALHO, igual a CASTIGO. Então, quando falamos em escravidão parece que a imaginação liga o automático: Negro = Escravo = Trabalho = Castigo e então, vemos um negro trabalhando nos canaviais, sofrendo, apanhando ou acorrentado em uma senzala. E é justamente por esse motivo que optei por não selecionar imagens de castigo para esta pesquisa. Porque imagino e, teria de desenvolver outra pesquisa para arriscar a hipótese de que as imagens de Debret que representam os escravizados em total exposição à humilhações, torturas e castigos físicos são ainda mais conhecidas do público em geral do que a imagem dos homens trabalhando no engenho - “A Pequena Moenda Portátil” – que por sua vez, já tende a reificar o lugar do negro no trabalho braçal e no meio rural. E o livro didático seria portanto, o principal veículo de difusão de tais imagens. Entretanto, essa hipótese pode vir a tornar-se motivação para outra pesquisa.

E por último, a narrativa do professor Jorge demonstra que ele parece estar em consonância com as ferramentas tecnológicas proporcionadas pelo uso da internet. Observe que ele mencionou ter orientado os seus alunos a pesquisarem no livro didático, em outros livros e, na internet.

Todavia, além de Jorge, somente o professor Miguel, declarou estar habituado a utilizar a internet como ferramenta de pesquisa e como instrumento motivador da relação ensino-aprendizagem, pesquisa-História e aluno-professor. Entre os demais entrevistados, alguns apontaram possibilidades pedagógicas, mas de modo geral, utilizavam a internet individualmente.

Nesse aspecto, o relato de Miguel aborda a importância das tecnologias da informação no processo de ensino da História e a relação entre o livro didático e a internet.

Daí que, a meu ver, assim, o livro, eu não reclamo do livro, praticamente não reclamo não. Porque a escola tem, a gente adota esse livro que o aluno tem que ter. Mas paralelo a isso eu sugiro, acesso a tal site, acesso a tal lugar. Não tem no meu livro, acessa. Vai no Google, assista esse vídeo que tá aqui, lá. Não tem, essas coisas não têm no livro. O livro sugere alguns filmes, mas a sociedade está em constante evolução, né?! A gente encontra na internet, por exemplo, vídeos, produzidos por

---

<sup>191</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

alunos mesmo, sobre o conhecimento que eles tiveram em História. É... não tá no livro, mas às vezes a linguagem que o aluno utiliza é mais fácil de fazer o próprio aluno entender. Então... eu não reclamo do livro não. Eu acho que ele segue uma orientação clássica de divisão da História. Nós temos a História... tem a Pré-História, História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Tem várias definições, tem aquela, basicamente... eu geralmente uso aquela que define: a Idade Média, começa lá em 476 e vai até 1453. Depois Revolução Francesa, depois, Revolução Francesa até os dias atuais. Existe outras definições históricas, de divisão de tempo. A gente faz essa definição apenas para facilitar o estudo. Agora, os livros, se a gente pegar os livros que as editoras mandam pra gente hoje, ela segue mais ou menos essa definição que eu acabei de passar. Agora, cabe à gente, enquanto educador, ver, pra realidade dessa turma [...].<sup>192</sup>

Para o professor Miguel a internet ajuda muito a complementar as lacunas do livro, a falta de recursos, além de facilitar o acesso a filmes e vídeos, inclusive de conteúdos históricos produzidos por outros alunos em linguagem mais acessível, promovendo uma maior interação. Ele contou que era seu primeiro ano naquela escola e falou das condições de trabalho e pesquisa lá:

Olha, tem um laboratório de informática, mas ele ainda é usado para meninos com... eu não sei qual é o termo correto, é portador de deficiência, não sei se é isso... alunos com deficiência. A professora utiliza pra isso. Esse meu primeiro ano na escola, parece-me que existia internet e era utilizada, existe já uma proposta e esse ano, só que esse ano não tem internet no laboratório de informática, mas tem o laboratório, tem os computadores, já entrei lá, dei uma olhada e há um projeto da escola de o ano que vem ressuscitar isso, né? Ehhh... da mesma forma, biblioteca, nós temos esse espaço [local onde realizamos a entrevista – assemelhava-se a um depósito abandonado de livros, aparentemente, a maioria, didáticos. Isso é deprimente!], mais ou menos temos alguns livros, mas não tem um local fixo. Basicamente é porque não tem quem cuida, né? Nós não temos bibliotecário. Precisaríamos de um professor pra área de informática. Na escola que eu atuei, eu saía das coordenações... assim, trabalhava arroxado nas coordenações e usava algumas coordenações para ir pra sala de informática Os alunos iam lá pesquisar, salvar [sic]... o professor passava uma pesquisa, eles iam, pesquisavam, ehhh... traziam o disquete, o *pendrive*, salvavam e levavam pra casa pra estudar, né?! Mas, aqui, tem os computadores, mas não funciona assim pra gente utilizar não. Pelo menos esse ano não percebi nenhuma vez [...].

Bibliotecas e laboratórios de informática fechados é uma cruel realidade das escolas públicas no Distrito Federal. Das cinco escolas visitadas, no Recanto das Emas, encontramos duas bibliotecas completamente fechadas por falta de professor responsável, uma delas completamente montada, o que não impede que os demais professores a utilizem. Contudo, sob o argumento de que o fomento à leitura é dever de todos os professores, tem servido, há doze anos (com maior ênfase), como justificativa para a não contratação de profissionais e a falta de investimentos nessa área. Muitas vezes, uma sala de leitura volta a ser sala de aula e

<sup>192</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

pronto. A incoerência educacional é tamanha que vivemos em uma cultura que exige cada vez mais o letramento, que apregoa os benefícios da leitura e do prazer de ler bem, para se ampliar a leitura de mundo, mas que nega esse direito básico aos cidadãos no espaço escolar. Outras três bibliotecas funcionavam precariamente, apenas no turno em que havia professor, sendo que uma delas dividia o espaço com o laboratório de informática. Gostaria de corrigir o termo “bibliotecas”, pois no entendimento de governos passados, a escolas devem ter “salas de leitura” e não, “bibliotecas” para a leitura e pesquisa, o que demandaria a contratação de profissionais qualificados. Atualmente, uma sala de leitura só recebe um coordenador se houver na escola algum professor, que por motivo de doença, tenha sido readaptado<sup>193</sup>, e conseqüentemente, obrigado a exercer uma função para a qual muitas vezes não tem a menor afinidade – coordenar um projeto de leitura na comunidade escolar, além de exercer o controle e fomento para aquisição de acervo. Atualmente, está em processo de estudo e implementação o Plano do Distrito Federal do Livro e da Leitura – PDLL -, no qual as Secretarias de Estado de Educação, Cultura e Ciência e Tecnologia buscam estabelecer políticas públicas de fomento à leitura. Desejo profundamente, que o PDLL seja implantado e que as “salas de leitura” ou “bibliotecas”, sejam devidamente valorizadas, pois acredito que é o coração da escola e contribuem muito na ampliação das possibilidades pedagógicas.

A situação dos laboratórios de informática é tão caótica quanto à das salas de leitura. Alguns estão fechados por falta de professor, além disso, passam pelo mesmo problema da falta de profissionais entre outros. Em muitos casos a escola consegue adquirir os computadores, mas não tem as instalações e com isso o espaço fica fechado ou é novamente transformado em sala de aula, ou simplesmente vira depósito da escola. O relato do professor Miguel denota a sua sobrecarga de trabalho para proporcionar o acesso dos seus alunos ao laboratório de informática, ainda na antiga escola e, conciliar com a árdua jornada de regência de classe – como ele contou, para isso ele abria mão do tempo de coordenação para a preparação de aulas e estudo. Tal situação também evidencia o funcionamento precário e improvisado dos espaços escolares, que nem sempre são construídos para atender as respectivas demandas de alunos, professores, auxiliares de ensino e pais. A grande maioria das escolas não tem um auditório no qual possam apresentar mostras de seus trabalhos

---

<sup>193</sup> Na realidade, nesses casos de impossibilidade de regência por motivo de saúde, os professores passam por um processo de “limitações de atividade”, popularmente chamados na Secretaria de Educação como “readaptados”. Entretanto, esses professores, nos quais me incluo, continuam sendo professores, mas em exercício fora de regência de classe. Como não existe uma política de adequada à reinserção desses profissionais no contexto educacional que contemple suas áreas de formação e aptidões, a maioria deles é encaminhada para trabalhar nas salas de leitura, muitas vezes sem o menor preparo ou perfil para o desempenho da função.

pedagógicos ou mesmo receber a comunidade para reuniões, palestras, entre outras atividades pertinentes a uma escola. Isso, sem contar nos profissionais de carreira à assistência da Educação, ou ainda da comunidade local, aliados tanto das salas de leitura, quanto dos laboratórios. Desse modo, principalmente em cidades como o Recanto das Emas, nas quais não se tem um computador em cada residência, as *lan houses*, tornam-se uma alternativa para o professor que busca interagir com os estudantes por meio de pesquisas na internet.

Assim, não é muito, não são muitos alunos que tem isso não. Mas eu passo pra casa, porque os nossos meninos são mais espertos do que a gente na área de tecnologia. Todos eles sabem acessar um site, é... e aí eu passo o endereço, assim, acessa o Google, você vai lá no Google e vai digitar isso aqui, eu quero que você assista esse filme, vai ver esse filme e depois traga, faz um resuminho, anota alguma coisa, e traz pra aula da gente. Aí alguns, nem todos traz, mas alguns sempre trazem, né? Outros... eu tinha o Orkut, acabei cancelando porque eu vou trabalhar com blog agora. Tô criando um blog que eu quero separar por turmas né?! E lá colocar vídeos, que eles podem acessar o meu blog e ver os vídeos que eu acho que já são interessantes. [...] Mas contribui muito porque, eu percebo, tem alguns alunos que inclusive imprimem algumas coisas e trazem pra sala de aula. Fotos, desenhos que eles encontram, informações e trazem pra favorecer a discussão. [...] Mas eu diria assim, eh... são poucos os meninos que trazem. Por quê? Imprimir demanda dinheiro, né? E eles gastam muito com *lan house*, mas é apenas pra Orkut, jogos, e a intenção quando eu faço isso é de educá-los para um bom uso da internet, né?! A internet é mais um instrumento que existe aí. Eu sou um daqueles fã que a gente deveria ter um computador em cada sala. Existe essa idéia, né? Que o governo quer adotar, mas pra... pra mim, professor de História, seria excelente, né?! Eu tô numa aula aqui, cada um com seu computador, coloco lá, vamos falar sobre os egípcios. Menino lá, localiza lá um vídeo sobre os egípcios, opa! Vamos lá, todo mundo assiste aquilo. Ou seja são... eu tenho acesso a uma biblioteca universal dentro da sala de aula. Então eu lido bem com essa questão. Não teria dificuldade nenhuma de lidar com isso. Passei alguns trabalhos também que eles produzissem, é... filmando, com o que eles pudessem filmar, com celular, depois passar pro CD e me entregar pra corrigir, e eles fizeram, são trabalhos bons, né?! Eu achei interessante que meninos que eu achava que não tinha nenhuma condição e produziram uma coisa boa, né?! [...] Isso mesmo utilizando o celular, entrevistando algumas pessoas depois traziam só pra escutar como é que é a fala, entrevistar alguns colegas, mas ainda é muito pequena a presença do que eles trazem de internet.

Miguel vê com entusiasmo as possibilidades de pesquisa histórica com o uso da internet, mas avalia que essa, ainda é uma realidade distante, embora já iniciada com os alunos. Estes por sua vez, parecem sentir-se mais motivados com a pesquisa. A experiência de realizar entrevistas e filmagens é muito interessante, pois além de palpável, descola o aluno da carteira escolar para o protagonismo cultural ajudando a ampliar a visão de mundo e as possibilidades de leitura da História a partir do acesso facilitado de novas fontes imagéticas, orais, atividades cotidianas das sociedades. Nesse sentido, mais uma vez a atuação do professor como orientador e entusiasta requer a adoção de novas posturas frente ao ensino e a pesquisa em História. Sugeri a ele que tentasse simular uma abordagem pedagógica entre a

imagem pesquisa - “Pequena Moenda Portátil” e a internet. Miguel, disse que uma possibilidade de trabalho seria postá-la no site de relacionamentos *Orkut*:

Acesse o Orkut e expresse sua opinião sobre a imagem que tem lá de umas pessoas trabalhando no engenho. Aí cada um vai... igual a foto. Você não entra na foto e vai colocando as observações? E daí eu ia acessando e vendo o que cada um coloca. Poderia também recortar, colocar apenas pontos dessas imagens aqui, por exemplo, se eu coloco isso aqui ó, só isso aqui, quê que isso parece? Não parece alguém trabalhando, né?! Poderia trabalhar a questão física, né?! Então eu começar a trabalhar a questão da indução, começar da parte para o todo, né? Então, perguntar: o quê que vocês acham que essa imagem faz, representa o quê, faz parte do que? Depois colocaria outra imagem pra debater sobre o tema, né?! Ou seja, se tal conhecimento, a idéia do *close*, né? Isso aqui é mais físico, eu coloco só a parte física dele, recorto só isso. E depois abre uma discussão. Recortando isso... uma apresentação do Power Point você pode recortar e colocar cada um em uma pequena imagem, e aí comentando, eu poderia assim comentar, colocar, fazer uma apresentação do Power Point, coloco e eles podem baixar da internet. Colocaria, por exemplo, essas perguntas... o quê que me chamou a atenção? A roupa, a situação do trabalho, a cana e colocar parte por parte e colocar a minha observação. Para eles, irem lendo, observar a figura e aí lendo parte por parte. São possibilidades assim, rapidamente, que me vem é isso, né?! Eles podem também, eu já vi alguns... utilizar essa imagem aqui e produzir uma pequena pecinha e colocar na internet; só disso aqui, fazer esse engenho funcionar, assim, faz um videozinho, coisa que você faz no celular mesmo; põe lá todo mundo no canto da sala, filma lá dois minutos, põe na internet. E aí você vai ver, dá uma aula excelente, porque é um engenho funcionando, como é que os negros iam caminhando, aí você vai, a roupa, aí separa o filme, dá uma série de coisinhas assim, que o principal é fazer o pensamento “*startar*”, né?! Começar! E aí uma série de idéias dos meninos. Eu geralmente proponho, né?! O que você acha que você poderia fazer com isso aqui. Pergunto.<sup>194</sup>

Foram vários os caminhos apontados por Miguel para estabelecer o diálogo entre essa imagem e os alunos a partir das ferramentas tecnológicas e do uso da internet. Nesse caso, o uso do computador e da internet seriam meios de partilhar coletivamente a imagem e promover discussões acerca de quais os elementos mais chamariam a atenção da turma, e assim, desconstruir a imagem, decodificá-la e ressignificá-la a partir de outras perspectivas e de outras fontes imagéticas e históricas.

Lembramos que o interesse do professor Miguel o levou a cursar uma especialização na área de Tecnologias da Educação. Contudo, observa-se em sua narrativa que a internet representa para ele uma rica fonte de acervo de imagens em movimento. Desse modo, sua narrativa sobre os usos da internet e do computador apontam horizontes para a maior acessibilidade e alargamento das fontes e as metodologias para o ensino da História, complementares ao livro didático.

Em vários momentos das entrevistas como apresenta essa pesquisa, os professores falaram sobre o livro didático. A narrativa do professor Luís, evidencia que as imagens

<sup>194</sup> Entrevista concedida em 14/12/2009.

reafirmando o lugar do negro na sociedade brasileira, permanecem bem vivas em nosso imaginário e perpassam a sala de aula mediadas pelo livro didático - um veículo de grande credibilidade tanto para o alunos quanto para os professores.

Sempre, as ilustrações que eu vejo, né, como eu falo, é ou ele trabalhando, o negro trabalhando, ou o negro no tronco, mas não, não existe mostrar, né, como eles viveram antes [...]. Seriam quase que, quando vê, você mostra a história do negro no Brasil, né?! Existe uma situação contraditória, que você só mostra ele apanhando, só mostra ele submisso, né?! Jamais mostra a dignidade que ele teve. A gente assiste um filme, né, por exemplo, A Lista de Schindler, a gente observa, todas aquelas pessoas que tiveram uma vida, que eram comerciantes bem sucedidos, que eram pessoas que tinham cultura, que tinham uma história. Mas nosso negro não tem história, o índio não tem história. Se a gente observar até na nossa língua portuguesa, no linguajar regionalista, no Nordeste se chama cunhã mulher de moral duvidosa, em guarani, cunhã é esposa do índio.<sup>195</sup>

Portanto, o livro didático, deve ser utilizado com parcimônia e relacionado a outras fontes históricas de maneira crítica.

Conforme o historiador Eduardo Paiva França no livro *História & Imagens* (2006), é preciso evocar um olhar crítico para com as fontes, indistintamente:

Ora, o livro didático e o paradidático, assim como os jornais e revistas, os filmes e os *outdoors* e as campanhas publicitárias na TV, as anedotas, a linguagem e a oralidade manifestadas dentro da própria sala de aula, os acervos de museus e, às vezes, os acervos das próprias escolas, a internet e os CD-Room, tudo isso pode ser tomado como fonte para a História. Lidar com essa diversidade de registros, saber indagá-los e desconstruí-los, saber indagá-los e desconstruí-los, saber contextualizá-los e explorá-los para deles retirar versões ou fazer com que eles subsidiem a nossas versões, isto é, apropriarmos-nos criticamente deles e usá-los metodologicamente: esses são os procedimentos básicos do historiador e isso é o que deveria ocorrer nas salas de aula desde o ensino fundamental. E não se trata de ensinar teoria a crianças e, mais tarde, a adolescentes. Sublinhando o já dito, trata-se de desenvolver, de maneira adaptada à idade e às condições materiais e culturais existentes, suas competências, suas habilidades e a capacidade de, assim, ler criticamente não apenas a história dos livros e da escola, mas principalmente, a história de seu tempo, a própria vida cotidiana na qual eles desempenharam importante papel transformador. FRANÇA, 2006, p. 12).

De acordo com o historiador, as fontes estão aí em qualquer lugar que se queira ver. Elas podem estar disponíveis sob as formas mais diversificadas, tais como os *outdoors*, as anedotas, indo até os espaços mais notórios e convencionais, tais como acervos de museus, salas de aulas e livros. Cabe, portanto, ao historiador a sensibilidade para identificá-las e sagacidade para indagá-las e interpretá-las criticamente, construindo novas versões ou subsidiando as versões existentes. A apropriação crítica e metodológica das fontes constitui-se

<sup>195</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.



em um profícuo exercício que deve ser estimulado desde o Ensino Fundamental, como um meio de desenvolver nos alunos uma leitura ampliada do mundo, de seu tempo, de seu cotidiano, inserindo-se nessa história de maneira propositiva.

França (2006, p. 11) argumenta que para produzirmos uma História multifacetada e articulada às problematizações e diálogos pertinentes às outras áreas do conhecimento humano, é de fundamental importância desenvolvermos nossos próprios métodos e conceitos a partir das experiências de trocas e relações de complementariedade. Segundo o autor, “já nos libertamos da camisa de força imposta por uma História dogmática, paradigmática e essencialmente teórica que orientava o historiador” até as últimas três décadas, pelo menos.

Contudo, o uso de imagens como fontes para a História embora seja uma tendência crescente entre os historiadores, ainda parece um grande desafio, no ensino da História, talvez até mesmo no universo acadêmico. Penso que o professor deve acreditar no potencial intelectual e cultural dos alunos, ainda que no Ensino Fundamental, como afirma Eduardo França, e não deve ter medo de ousar. Durante as narrativas colhidas no decorrer dessa pesquisa, muitos dos professores entrevistados tais como Antônio, consideraram os alunos do Ensino Fundamental imaturos para trabalhar com imagens. Daí a necessidade em se explicar o conteúdo primeiro, para depois apresentar a imagem. Vista nessa abordagem, a imagem talvez perdesse um pouco de seu poder de impacto, amortecida por explicações conteudistas, seria então, utilizada como mera ilustração do outrora.

Percebe-se, portanto, que parte dos professores parece desconfiar tanto da imagem como fonte e conteúdo históricos, quanto da cultura visual de seus alunos. Ao supor que o aluno jamais tenha visto determinada imagem e ao observá-la pela primeira vez, a tendência é de que buscará em seu acervo intelectual e visual estabelecer relações portadoras de sentidos capazes de construir as conexões entre o mundo cognoscível e o mundo representado por determinada imagem artística ou não. Pois o aluno, desde criança é diariamente bombardeado por uma profusão de imagens impressas nos brinquedos, veiculadas nos comerciais de TVs, nas novelas, programas, livros e brinquedos infantis, nas embalagens de alimentos, nos murais da escola, nos gibis, nas letras das cantigas de rodas, ou seja, quando os alunos chegam na escola, já são portadores de uma cultura visual, oral e intelectual dos saberes adquiridos desde a mais tenra infância e que devem ser alargados.

Nesse momento, tentaremos delinear um panorama do modo como os professores concebem a História tanto como ciência, quanto como prática pedagógica, a partir do seguinte relato:

Agora, em História mesmo nunca me ofereceram uma imagem como um bom prato de entrada, não... Sempre, o que me ofereceram de bom prato foram só apostilas e livros. Eu mesmo na faculdade foi praticamente só seminários, nós é que, que davam umas, as aulas, né?! É isso! E mapas, pra mostrar onde que ficava lugar tal, lugar tal. Mas, assim desse jeito, não. Imagem, não!”<sup>196</sup>

A fala simples e honesta da professora Cecília pode ser interpretada como uma tradução da formação acadêmica do professor de História e que conseqüentemente se traduz no cotidiano da sala de aula. Nesse relato, o ensino de História se apresenta basicamente como a reprodução daquilo que está nos livros e apostilas. Percebe-se que os reflexos da História Positivista estão presentes na formação dos professores, nos quais a academia tradicionalmente, ofereceu conteúdos e metodologias, pautadas em textos escritos para que os professores, em processo de formação, lessem e apresentassem como seminários.

A professora narrou que nesse “treino” para o exercício do magistério, além dos textos e apostilas ofertados como o suporte básico para os historiadores, os mapas também podiam ser utilizados como instrumento de localização e complementação do que era lido.

Embora, seja possível pensar nos mapas em si, como ricas fontes imagéticas e ideológicas, que representam concepções do mundo e trazem implicações geopolíticas - se analisarmos particularmente os antigos, veremos o quanto são ricos em imagens e na expressão de imaginários. No entanto, essa concepção imaginária e ideológica dos mapas tende a ser preteridas, se não, esquecidas.

A única professora que tocou no assunto de mapas como um meio de situar os alunos foi Cecília.

Porém, imagem, não. Nunca lhe foram oferecidas “como um bom prato” e como percebemos também nas narrativas dos demais entrevistados, a imagem parece não ter feito parte do banquete de suas formações acadêmicas como professores de História.

O relato da professora Cecília é emblemático na medida em que sintetiza os traços conservadores que fizeram parte da formação desses professores de História e que se reproduzem no cotidiano escolar, por sua vez, por meio de livros e apostilas ofertados aos alunos como os pratos frios da História.

A amostra da pesquisa aponta, portanto, que as concepções históricas Positivistas herdadas de suas formações acadêmicas conteudistas e pautadas nas certezas e verdades se traduzem nos modos e conteúdos ensinados na escola como sequência de fatos passados, encadeados, e fortemente marcados pelos aspectos econômicos e políticos da sociedade, em

---

<sup>196</sup> Professora Cecília em entrevista concedida em 23/11/2009.

detrimento dos culturais.

Percebe-se ainda, que suas representações cristalizadas desde a academia, são novamente cristalizadas pelos livros didáticos selecionados e escolhidos pelos professores. Tais escolhas refletem, portanto, as suas próprias concepções de fazer História, nas quais utilizam prioritariamente, as fontes tradicionais, escritas e documentais – o texto escrito continua sendo a grande vedete da História.

Em segundo lugar, podemos inferir também que isso ocorre por não conhecerem outras formas de trabalhar História. Quando apresentamos a imagem como o ponto de partida, do fazer histórico, o terreno da objetividade histórica parece ter sido abalado. Assim, as dificuldades vieram à tona, pois de modo geral, eles desconhecem a história do cotidiano e das pessoas comuns, dos “escravizados”. Desse modo, por mais que tentassem fugir dos paradigmas positivistas, parte de suas narrativas apresentam ressonâncias dessas perspectivas, tendendo a reproduzir a narrativa escrita do livro didático, reflexos de seus imaginários. Também vimos tentativas de trabalhar interdisciplinarmente, tal como o professor Jorge, especialista em Arte e Educação, ou seja, ele individualmente tem interesse no campo das Artes. Contudo, a aparente falta de conhecimentos da história do cotidiano da escravidão no Brasil, mostra-se como um entrave – a história que conhecemos é genérica e abrange o sistema, a estrutura econômica e política e não aos sujeitos.

Nesse sentido, notamos que a imagem da escravidão é cristalizada e fortemente marcada pelo econômico. Eles sabem que muitas abordagens históricas foram ressignificadas, e querem trabalhar em outra perspectiva. Mas paradoxalmente tendem a reproduzir constantemente, as imagens cristalizadas sejam nos livros didáticos, sejam em seus imaginários da escravidão. Assim, em geral o negro escravizado: tem de estar sem camisa, vestido de branco, trabalhar nas lavouras, na zona rural, nos canaviais, exercer serviço braçal e para complementar, tem de apanhar, ser castigado e morar na senzala.

Como vimos no decorrer dessa pesquisa, os estudos sobre a História da África e dos brasileiros, são muito recentes, advindos particularmente, após a promulgação da Lei 10.639/03. Desse modo, observa-se que ainda predomina nas escolas uma História de perspectiva eurocêntrica, na qual a Europa é a grande protagonista da epopéia da humanidade e da civilidade – berço da civilização.

A pesquisa demonstrou que embora, a imagem poderia ser apresentada em qualquer período do ano, a maior parte dos professores citou o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como um momento adequado para apresentar a imagem tanto da moenda, quanto do enterro. Isso evidencia que a temática do negro ainda é trabalhada de maneira muito pontual e

fragmentada, repensada praticamente, na semana da Consciência Negra.

Portanto, é preciso repensar tais concepções e práticas cotidianas como um meio de se reconstruir outras versões para a história da escravidão no Brasil, a partir de outras fontes, além do livro. E nesse caso, o sistema educacional como um todo precisa reconsiderar essas questões, pois como bem realçou a professora Sandra “imagens como essa, dessa qualidade, a gente não costuma trabalhar.”<sup>197</sup> Nas entrelinhas, custa caro e eles não têm acesso a material de boa qualidade, como as pranchas de Debret apresentadas na pesquisa.

De maneira geral, eles não trabalham com a pintura, desenhos, obras de arte, nem mesmo, quando estas estão destacadas nos livros didáticos. Demonstrando uma tendência de que o conteúdo importante é o conteúdo escrito. A ilustração do livro fica em segundo plano, ou quando um aluno chama a atenção para a imagem.

No entanto, de maneira maciça eles relataram trabalhar com imagens em movimento, filmes, vídeos, seriados, novelas. Uma das professoras, Raquel, relatou que poderia usar mais o projetor de imagens como recurso para as aulas, mas o tempo marcado pela hora/aula é muito reduzido para tanto trabalho: montar o projetor, reorganizar a turma, além do receio em danificar o equipamento.

Enfim, devemos reconhecer a partir das narrativas, que as escolas carecem efetivamente de outras fontes de pesquisa, sendo que as bibliotecas ou salas de leitura e os laboratórios de informática são espaços negligenciados. Porém o acesso a outras fontes além dos livros didáticos se apresenta também como um sério entrave a outras perspectivas de trabalho pedagógico e histórico, cabendo ao professor individualmente, essa busca. Por outro lado, não tenho uma pesquisa mais aprofundada sobre isso, mas a pesquisa aponta para a um grave quadro de exclusão digital nas escolas, do qual os próprios professores encontram em processos completamente desiguais. Arrisco a dizer que enquanto, uns criam blogs na internet e tentam explorar as ferramentas ofertadas pelas novas tecnologias, ainda há aqueles que mal sabem ligar um computador.

Têm ainda o uso de projetores, citados pelos entrevistados como uma possibilidade de recurso para projetar a imagem, caso resolvam adotá-la como fonte histórica, ou para projetarem os filmes, mas ainda existe o medo em usar o recurso. A professora Raquel fala de seus temores:

Então, assim, como aconteceu vários projetos dentro da escola durante o ano, foi usado datashow, né. Então essa parte da informática tá bem inserida. Agora, o professor, individual mesmo, a gente tem um certo receio. Principalmente porque, são 40, ó tem sala que tem 45 meninos. Então essa é mais uma das deficiências, é

---

<sup>197</sup> Entrevista concedida em 11/11/2009.

muito menino, entendeu. E, assim, tem dia que vem todo mundo. Às vezes parece que vai faltar e tal, não, mas eles vêm, entendeu, eles são bem assíduos. Também tem a Bolsa-Escola, né, Renda Minha, essas coisas. E aí é complicado, dentro da sala de aula, você controlar 45 meninos. Então, assim, em relação a datashow que eu tô falando, viu. Aí, tem aquela questão, até você ligar, até controlar 45 meninos, até você, ehh, conseguir colocar lá e tal, já foi toda a sua aula. E tem essa questão do menino... Sei lá, é muito complicado, é muito aluno. Em sala, não, assim, individual, não. Projetos, que a gente usa. Aí tem essas questões que eu te falei, né, que eu acho que aí é de cada professor [...]Então, assim, é, a tecnologia, ela veio, assim, de modo avassalador, entendeu. Claro que você tem que se reciclar, então eu, né, quero fazer um curso de datashow pra mexer, assim, porque realmente, eu tenho essa necessidade, né. Mas eu sei que é importante, eu sei que precisa, entendeu?! E outra coisa, assim, por exemplo, eu tenho três aulas por semana, eu tenho uma aula, eu tenho, acho que, tinha, né, no caso da 7ª série, tinha duas aulas, até você levar, montar, aí você monta lá, mexe com toda a parafernália lá e coloca, acabou sua aula, entendeu. Então, assim, é tempo mesmo! Precisa de ter mais aulas. Claro, eu quero usar, entendeu, quero usar, quero me adaptar, mas eu preciso primeiro fazer um curso em relação à tecnologia pra... E tenho esse medo, entendeu, eu tenho esse medo de, sei lá, o aluno apertar um botão que não devia, o aluno fazer algo que estrague, sei lá. A gente tem esse receio. Se algum professor falar “ah, não tenho”, mas tem sim. Tô sendo sincera, né?! (risos)

A professora insinua que os alunos são assíduos por causa dos programas de transferência de renda que obrigam a frequência escolar. E reclama com justiça, do excesso de alunos em cada sala – 45 alunos -, e do pouco tempo destinado a cada aula – 50 minutos à hora/aula -, que certamente é um grande limitador. Geralmente um professor de História do Ensino Fundamental tem por semana, de 100 a 150 minutos de aula com cada turma, o que considero muito pouco.

Enfim, são muitas as dificuldades e os acertos entre educadores desejosos de trazer novidades e construir o conhecimento histórico tendo em vista a melhor compreensão do tempo presente. Entretanto, esbarram muitas vezes nas armadilhas postas não só pela escassez de recursos, mas, sobretudo pelos resquícios da História Positivista cristalizados nos imaginários e expressos nos livros, priorizando o que deve ser ensinado e como.

Ou seja, mesmo sendo capazes de sugerir outras formas de trabalho pedagógico a prática cotidiana se mostra pautada nos textos escritos e referendada pelo livro didático.

As heranças do pensamento positivista nesses professores podem ser mais bem constatadas particularmente, nos modos como interpretaram as imagens da pesquisa.

Conforme dissemos, a imagem do “Enterro de uma Negra” permeada por elementos culturais, marcados pelas negociações culturais entre os cultos da morte africanos e os cultos da morte católicos, apresentava uma dimensão mais complexa aos professores, em geral acostumados com as abordagens econômicas da História da escravidão, reificadas pelos livros.

Quanto ao grupo que analisou a imagem do enterro, era possível perceber certo desconcerto e maior esforço para interpretar a cena. Pois tal como dissemos, temos pouco conhecimento da História da África e do cotidiano da escravidão no Brasil. Então, fica mais difícil mesmo elaborar um pensamento, principalmente, quando não se está acostumado a construir História na perspectiva cultural, dos costumes.

Quando apresentamos a imagem da “Pequena Moenda Portátil” para o outro grupo de entrevistados, era visível a segurança com a qual eles discorriam sobre a imagem, pois ela sugeria os elementos econômicos aos quais já estão acostumados a narrar para os seus alunos. O que não significa, é claro que eles tiveram mais facilidade em interpretar a imagem. Tal como dissemos anteriormente, muitos deles só viram, observaram mesmo a imagem, quando eu pedia que eles falassem um pouco sobre as roupas dos escravizados e das cores usadas pelo pintor para colorir a cena. Aí sim, eram obrigados a “ver” a imagem, contudo com igual dificuldade em interpretar os aspectos culturais.

A questão das roupas e das cores foi colocada para os dois grupos de professores. Às vezes nem era necessário perguntar, pois eles já falavam de início. No entanto, eu sempre procurava puxar um pouquinho, especialmente, quando percebia que o professor reproduzia o conteúdo da escravidão, mas sem observar o que a imagem dizia. E acredito que esse exercício ajudava a trazê-los para a imagem, para elementos com os quais não estão acostumados a lidar no dia a dia, uma pintura, uma obra de arte como conteúdo para a aula de História.

De acordo com os professores a cores exercem um importante papel no processo de interpretação de imagens. Por outro lado, eles também acreditam que trabalhar com imagens coloridas em sala de aula pode contribuir para chamar mais a atenção dos alunos.

Aqui a tua imaginação te leva a viajar mais, né?! Quando é preto e branco eh, ajuda, mas aí você tem que pensar mais um pouquinho porque você tem que imaginar. Aí, como é que era a cor? Como é que era [sic]? A cor dessa pessoa? Eu acho que tem muita coisa em gravura em preto e branco que ajuda bastante, mas a colorida facilita mais para esses meninos. Pra mim não, pra mim eu não tenho dificuldade, mas pros alunos, facilita mais quando ela é colorida. Até porque hoje tudo é muito colorido, né, tudo na televisão, muito colorido. Então pra eles é muito mais interessante uma gravura assim colorida do que uma em preto e branco. Facilita a visualização.<sup>198</sup>

O professor Jorge destaca o momento atual, no qual tudo é muito colorido. Assim, a cultura visual a qual os estudantes convivem no cotidiano extra-escolar é bem chamativa.

---

<sup>198</sup> Entrevista concedida em 12/11/2009.

Basta observarmos as publicidades direcionadas a esses jovens como são bem marcadas por cores vivas, fortes e alegres, chamativas, em contraposição às imagens com pouco destaque, pequenas escondidas dentro dos livros (conforme relato dos professores). Atualmente, os alunos estão muito preocupados com a aparência, tradução do mundo pós-moderno. Os jovens de hoje são coloridos - meninas com cabelos cor de rosa, vermelho, unhas pintadas de diversas cores, muita maquiagem e acessórios, roupas chamativas e mesmo o meninos parecem aderir esses modismos com as roupas, camisetas e tênis. E tal como dissemos, as novelas influenciam bastante na construção de imaginários, assim como a publicidade, enquanto o material escolar parece de resumir além dos livros (coloridos), a textos e apostilas em preto e branco.

As cores, portanto, aparentemente aleatórias e sem importância, carregam sutilezas capazes de conduzir o olhar do espectador para dentro da imagem, para a percepção dos detalhes, ajudando-os muitas vezes a compreenderem a cena.

A outra questão colocada pelos professores foi a de que para se ensinar História é necessário muito mais do que a simples transmissão de conteúdos muitas vezes sem sentido aos alunos. A importância da contextualização e a adequação dos conteúdos à experiência de vida dos alunos. No entanto, a contextualização às vezes parece ficar meio distante da temática inicial e a discussão fica só baseada no texto escrito e na oralidade do professor, sem o complemento visual para contribuir na fundamentação – porque de modo geral, eles, professores acham difícil trabalhar com imagens, principalmente com o Ensino Fundamental, pois alegam que os alunos encontram-se em uma fase de muita imaturidade.

“Eu acho mais fácil trabalhar com texto mesmo.”<sup>199</sup> A fala sincera de Alice, aponta a sua insegurança em se trabalhar com o imprevisível, o incerto, com as impensadas relações e colocações dos alunos. Talvez, essa seja uma pequena amostra da insegurança sentida pelos demais professores. O texto, em geral, do livro didático é explicativo, traz aos professores o conforto do apoio, do respaldo de pesquisas realizadas por outros historiadores e cuidadosamente pensadas e adaptadas para a sala de aula. Está dito, escrito, há orientações metodológicas e, em alguns casos, há respostas escritas e direcionadas aos professores para as questões suscitadas nos exercícios de fixação do conteúdo – representa o certo, correto, tem estatuto de verdade, oferece segurança. No entanto, cada imagem pode apresentar-se tanto como um aporte de sustentação para os conteúdos de domínio dos professores e dos estudantes, quanto como um portal para o desconhecido, o improvável, o incerto, a dúvida.

---

<sup>199</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

## Percepções de Educação dos professores sobre o ensino no DF.

O trabalho com entrevistas orais com professores também é rico também porque deixa transparecer vários detalhes de suas concepções de mundo, de vida e de Educação, tal como observaremos a seguir.

Muita gente não entende porque uma profissão tão desvalorizada como a de professor consegue atrair esses profissionais. Os salários são na maioria das vezes indecentes, as condições de trabalho precárias, os recursos escassos... Entretanto em meio a tantas adversidades, geralmente, professor, gosta de ser professor. E não é por falta de opção. Para alguns pode até ser, e esses, geralmente saem logo do campo da Educação e buscam outros concursos, outras profissões. Mas a maioria que fica é por gostar, pelo compromisso, por gostar de ensinar e de aprender, pelo desejo de contribuir.

No caso dessa pesquisa, é necessário ressaltar que os professores entrevistados também colhem muitas conquistas em sua prática educativa e sentem-se profundamente orgulhosos disso, ao mesmo tempo em que manifestam suas preocupações com a crescente degradação do ensino. Podemos observar essa ambiguidade de sentimentos a partir do relato do professor Antônio:

Agora, o que me deixa muito satisfeito ao trabalhar, já que já tenho eu uma bagagem de uns 25 anos em sala de aula, é de encontrar o resultado. Encontra, porque eu já encontrei muitas vezes, né?! No meio da rua, você tá andando e de repente você ouve um grito: “Professor!!!” Aí todo mundo olha pra você, você fica até meio acanhado, aí lá vem aquela pessoa de terno e gravata, né, “professor!” E você vê que foi seu aluno lá do Ensino Fundamental, lá do Ensino Médio. Você vê que a pessoa já tem um curso superior, a pessoa conseguiu vencer, né?! Então, isso é muito prazeroso. Na área da gente em geral, não só na História, acho que o prazer do professor é o sucesso do aluno, né?! Por isso, a preocupação, que a gente vê que, vai entrando ano e saindo ano e parece que esse prazer vai diminuindo. Porque a gente nota que a coisa vai dificultando, porque a clientela vai ficando mais difícil, né?! E vai ficando mais difícil de você trabalhar. Agora, espero que a coisa melhore daqui pra frente, né?! Eu não sei se isso aí é uma particularidade do Ensino Fundamental. Como eu te falei, né?! Eu vim trabalhar com o Ensino Fundamental aqui, alguns anos atrás... Porque no Ensino Fundamental a gente trabalha com adolescente, né?! Menino, criança mesmo! Então é um pouco mais difícil de lidar. Então, o que, a, a necessidade mesmo é a maior participação da família, né?! Porque ser pobre, né?! Ser humilde, não é sinônimo de ser sujo nem de ser displicente, né?! Eu acho que com as famílias mais humildes, mais pobres e mais carentes tem que estar mais preocupado ainda com o futuro, e que esse futuro melhore a situação de todo mundo. Isso que eu coloco pra, sempre pros meus alunos, né?! Quando o aluno é mais problemático, eu falo: “rapaz, vem cá, como é que é sua casa? Olha sua família! Você tem que ajudar sua mãe, sua mãe vai ficar velha, tudo, sua família, né?! Então, depende de você! E qual é a sua saída? Ou ganhar na loteria, que é muito difícil, né, ou estudar pra conseguir manter um padrão bom de vida. Então, como a gente sabe que loteria é uma utopia, só dá pra alguns e muito pouco, a gente tem que estudar



pra poder melhorar a vida da gente, né?! Melhorar a situação da gente, e, em contrapartida, melhorar a situação da família da gente também, mudar a história de vida da família da gente, né?!”<sup>200</sup>

É sempre muito bom ouvir os professores falarem com orgulho ao encontrarem seus alunos já trabalhando e formados. Quando isso acontece, a satisfação em ter contribuído para o crescimento do outro é tamanha que eles parecem se esquecer de todos os aborrecimentos, descasos e adversidades encontrados no dia a dia e parecem entrar em certo estado de celebração. Parece um sentimento de vitória, como se dissessem: “Vale a pena ser professor!” Também é possível perceber uma representação de sucesso, na narrativa do professor quando ele se refere ao ex-aluno de terno e gravata e com formação superior. O curso superior ainda é visto, principalmente por educadores, como um meio seguro de afirmação social e melhoria das condições de vida, mas muitas vezes os alunos não têm a menor perspectiva, ou auto-estima para acreditar que são capazes – e nem sempre a escola realiza esse trabalho de incentivo e fica a cargo de cada professor dialogar sobre isso.

Em meios a tantas ambiguidades e dificuldades vivenciadas por esses profissionais que se desdobram para atender as demandas, observei ainda, a partir dos relatos, que a maioria deles gosta muito de trabalhar com a História do Brasil e confesso que recebi verdadeiras aulas desses educadores.

Posso dizer que entre as diversas narrativas colhidas ao longo dessa pesquisa de campo, foram muitas as angústias e decepções que os professores compartilharam comigo. Tais angústias em relação ao Ensino e ao Ensino de História são muito grandes e foram muitos os desabafos relacionados ao desestímulo em relação ao descaso do governo com os professores e com a Educação Pública, os baixos salários, a falta de apoio dos pais dos alunos e as dúvidas sobre o que fazer quando os próprios estudantes parecem estar fisicamente na escola, mas cada vez mais alheios, desinteressados e sem perspectiva, e também percebi nas narrativas que as direções de escola, parecem estar muito despreparadas para lidar com essas questões. Há que se considerar também que fora dos muros das escolas a mídia exerce um forte papel no sentido de desqualificar o ensino público, deliciando-se e supervalorizando os problemas da Educação – que devem sim ser mostrados à população -, mas que pouco valoriza as inúmeras iniciativas pedagógicas bem sucedidas e que não são difundidas. E isso, penso, contribui no processo de desvalorização da escola pública, dos seus profissionais e estudantes – afetados em sua auto-estima.

Como parte desses paradoxos, a professora Raquel avalia que é muito complicado

---

<sup>200</sup> Entrevista concedida em 25/11/2009.

trabalhar os conteúdos porque os alunos não estão interessados nisso. Eles vêm de famílias desestruturadas e tem outras necessidades, especialmente afetivas.

Ele quer o quê? Ele quer laço afetivo porque em casa ele não tem. A mãe dele, o pai não chega pra conversar: o quê que você tem? Às vezes chega só pra bater, né?! Ehhh, aluno que, sabe? São situações assim, diárias que você se depara! Aluno que o pai tá preso, que, é, a mãe tem uma escadinha, assim [gesticula], trabalha o dia todo, não consegue dar atenção. Então o quê que eles querem? Atenção! Então a gente teve uma turma que foi, assim, sabe. Engraçado assim, que é a turma toda precisando de atenção. Precisando de o professor chegar e falar: “ô, meu aluno, o quê que você tem?” Porque ele não é ouvido em casa. Ele não tem, sabe, assim, a mãe, o pai não dá atenção, num consegue chegar na realidade desse aluno. Aí você como professor, você dá lá sua aula, você tem seu conteúdo, você tem que cumprir, mas você tem que chegar e falar, né, e ser amigo desse aluno. Então eles querem muito a atenção da gente. Isso também, assim, é gritante! Principalmente, assim, eu já dei aula na Ceilândia, na Santa Maria, mas no Recanto eu sinto essa deficiência, de que são meninos bem carentes, meninos que precisam mesmo da nossa atenção, assim de chegar e sabe, “quê que tá acontecendo? Por quê que você tá assim?”. Aí eles começam, sabe, aí desabafa e tal. Aí eles não tão nem aí pro conteúdo, você vai falar sobre, sabe, sei lá?! Período da era Vargas, período do militarismo e tal, mas eles não, sabe? Então isso é uma grandeee, e aqui no Recanto é gritante essa situação. Gritante, porque realmente eles não tem apoio familiar, aí você de professor passa a ser educador. Aí aquilo que você planejou, aquilo não deixa, não é tão interessante quanto chegar com o seu aluno e conversar com ele e dar um apoio moral. Aí a gente passa a ser educador. E isso realmente a gente faz aí todo dia, sabe?! Constantemente. Isso, isso é bom! Assim, eu gosto, eu sei que é bem significativo pro aluno. E quando ele tiver lá seus 30, 40 anos, ele vai lembrar: “ah, eu tinha aquela professora que conversou comigo!” Né?! Então, isso também é um grande desafio dentro da nossa escola pública. Eu acredito também que na escola privada também, né?! Assim, o déficit de atenção dos pais é muito grande e a gente tem esse papel. Que aquele professor que ele vem pra escola só mesmo pra dar o seu conteúdo, acabou ali, num, aluno, éeehhh distante, sabe, não tem proximidade, eu acredito que ele num, num nasceu pra ser professor. Tá ali porque, enfim, n questões. Mas é isso.<sup>201</sup>

A fala da professora Raquel me conduz novamente ao mestre Paulo Freire (2010, p. 67) quando este questiona: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem”.

Esses desafios que se colocam diariamente no cotidiano de educadores e educandos apresentam no mínimo duas questões relevantes. A primeira delas é a de que a emoção, a afetividade e a amorosidade são aspectos fundamentais para os humanos que trabalham com outros seres humanos, especialmente os educadores. Concordo quando Raquel diz que o aluno se lembrará daquela professora que foi capaz de ouvi-lo. Pois isso significa respeito e interesse humano, valores que perpassam a ação educativa. O próprio Paulo Freire (2010) procurava nos sensibilizar para a importância de cada gesto do professor: “O que pode um

<sup>201</sup> Entrevista concedida em 22/12/2009.

gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. (p. 42). Quando essa professora fala da carência econômica e afetiva da comunidade do Recanto das Emas ela não está sozinha. Outros professores que entrevistei antes dela já diziam isso ao seu modo e, eu mesma, durante os seis anos em que trabalhei na cidade também percebi esse abandono ao qual uma parcela dos alunos é relegada. E a maneira como a relação entre pais e professores têm se deteriorado à medida que grande parte dos pais e responsáveis esperam que a escola resolva todos os problemas de formação dos seus filhos. E apenas para refletir: será esse um problema específico das escolas públicas??? Talvez somente uma pesquisa poderá responder a essa indagação.

Por outro lado, parece existir também o descompromisso de muitas direções de escolas para tratar de tais questões, que talvez pelo despreparo, optam por um exercício autoritário e, imputam por sua vez aos professores toda a responsabilidade do diálogo e da educação dos estudantes. Ou então, em outros casos, expulsam os alunos, transferindo o problema para outra escola e afastando o aluno cada vez mais do ambiente escolar.

Disso tudo trago ainda outra inquietação. Onde estão os psicólogos, orientadores educacionais, psicopedagogos e até mesmo assistentes sociais para dar suporte às essas necessidades básicas e cotidianas de uma escola e dividir essas responsabilidades com os professores. Tais profissionais são de fundamental importância, principalmente em cidades como o Recanto das Emas, ainda bastante desestruturadas e com escassos espaços culturais além da própria escola. Realidades nas quais muitas vezes os alunos saem da escola e ficam o resto do dia na rua, na casa de outros colegas, enfim, sem atividades culturais e de lazer que complementem a formação escolar. Até mesmo as aulas de Educação Física que antes faziam parte do turno contrário, hoje estão na mesma grade junto com as outras disciplinas. Tenho discutido sobre isso com alguns colegas e observo que deveria ter havido um equilíbrio nessa reorganização curricular – parte da carga horária de Educação Física junto com as outras disciplinas e outra parte em turno contrário a fim de proporcionar aos estudantes aulas práticas, nas quais possam correr, jogar, exercitar os fundamentos dos desportos, fazer o acompanhamento biométrico<sup>202</sup> – há muito abandonado.

Aulas de artes cênicas e grupos de teatro que poderiam acontecer em turno contrário também é uma utopia. Mas seriam fundamentais, pois contribuiriam entre outros aspectos, no

---

<sup>202</sup>Quando fui aluna do Ensino Fundamental nos anos 1970/80, havia medição de peso, altura e acompanhamento do desenvolvimento motor do estudante. Hoje com o sucateamento das escolas isso virou assunto do passado e os alunos apresentam dificuldades psicomotoras primárias que refletem na sala de aula, pela falta de acompanhamento especializado. Atualmente, a banalização é tanta, que já ouvi relatos de professores da área reclamando que algumas alunas vão para aula de Educação Física de salto alto! E fica por isso mesmo.

ensino da História.

Também em cidades como o Recanto das Emas, parece que o descaso governamental, gera um desapego maior dos jovens com o patrimônio público. É absurdo o nível de depredação das escolas principalmente, além de outros espaços públicos e até mesmo privados. E qual a estrutura oferecida para se desenvolver projetos de Educação Patrimonial, de Turismo Cultural, por exemplo, e qual a formação dos educadores para superar esse desafio? E qual a estrutura a Secretaria de Educação e me atrevo a incluir a de Cultura oferecem? Tais secretarias de estado trabalham integradas??? A gestão de museus, casas de memória, bibliotecas públicas, teatros, complexos culturais, o Cine Brasília, entre outros espaços culturais é da Secretaria de Cultura, e como anda o diálogo com a Secretaria de Educação? Sabemos que não há transporte para promover visitas orientadas a esses espaços culturais do Distrito Federal e isso é um grande entrave. E a Secretaria de Meio Ambiente<sup>203</sup> que gerencia os parques ecológicos do Distrito Federal a quantas léguas de distância se encontra dessas outras duas? Os parques ecológicos poderiam ser utilizados como núcleos de Educação Ambiental e Cultura e fomentarem o trabalho interdisciplinar das escolas. Pensar a eco-história do Distrito Federal<sup>204</sup>, por meio de trilhas no cerrado, é apenas uma das inúmeras alternativas possíveis de se construir e trabalhar pedagogicamente, se houver vontade política e visão ampla de Educação. Penso que a promoção de atividades extra escolares, para além de ampliarem formação intelectual e cultural de alunos e professores, pode contribuir bastante como fator motivador de uma relação mais afetiva entre aluno e escola.

Os relatos dos professores pesquisados demonstram que a afetividade é um valor que carece entre as famílias dos estudantes e eles buscam isso na escola, com os colegas, professores e também com os demais profissionais da escola – já vi muitos alunos tornarem-se amigos dos porteiros, merendeiros, auxiliares de limpeza das escolas (o que é importante, mas também já vi o contrário). As vezes as coisas vão mal em casa e a escola é o lugar onde sentem-se seguros, o que nem sempre se traduz em gostar das aulas. E essa relação de afetividade precisa ampliar-se para a escola como patrimônio e à cidade também, pois para o aluno cuidar da escola e de outros patrimônios ele precisa, sobretudo gostar dessas instituições, desenvolver uma relação afetiva com elas e é claro com os professores e demais funcionários.

Se fosse nosso objetivo nos aprofundarmos sobre tais questões preencheríamos várias

---

<sup>203</sup> Secretaria de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente.

<sup>204</sup> A eco-história do homem no Planalto Central foi objeto de pesquisa do historiador brasileiro Paulo Bertran e é um campo profícuo de estudos para a História e para a educação cidadã. Ver História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal, do indígena aos colonizadores. (1994).

páginas com reflexões/propostas sobre a Educação, tanto as minhas quanto as que ouvi em depoimentos emocionados, indignados e muitas vezes cansados dos educadores que entrevistei. Contudo, as narrativas aqui colocadas têm como meta situar o leitor acerca do terreno delicado e pulsante no qual nossos colaboradores estão inseridos e que influenciam diretamente em suas práticas educativas.

A professora Raquel cursou o Ensino Médio na EIT<sup>205</sup> e depois fez adaptação de estudos para o magistério no Colégio Vital Brasil (privado). Ela trabalhou com as séries iniciais do Ensino Fundamental antes de atuar com História e conta sobre a importância da contextualização dos conteúdos para tentar vencer a falta de interesse dos alunos. Segundo ela, é fundamental que o professor procure maneiras de traduzir o discurso histórico e trazê-lo para a realidade dos alunos, pois só assim é possível “colocar o menino a par da História”<sup>206</sup>.

Durante a sua apresentação, o professor Alfredo disse que gosta muito de estudar e nunca deixou de estudar História. Ele contou de sua luta pela sobrevivência, que sempre estudou na rede pública de ensino do DF até fazer faculdade de História em uma instituição privada, junto com outros alunos mais pobres, como ele. Depois disso, já como professor da SEEDF, enfrentou várias adversidades para conciliar o trabalho com a faculdade de Sociologia na UnB - um meio de complementar a parte teórica da História e no qual acreditava encontrar mais abertura para a mudança social. Porém, disse ter tomado um choque por causa da falta de interação com o resto do DF e dos alunos preocupados apenas com a escalada acadêmica. Ele também destacou como foi difícil se formar nesse período de adversidades, no qual seu chefe era contra. Na época da entrevista ele disse que estava cursando Direito e também exercia a atividade de corretor de imóveis.

Quando a gente sai de uma universidade e cai na, na realidade, na realidade do ensino, a gente vê que tem uma disparidade muito grande. Essa disparidade no sentido da administração. A administração, apesar de o DF ter uns índices maravilhosos de educação, a nossa educação poderia ser melhor, você tem uma introdução muito grande da parte política. A Educação, ela é muito politizada, politizada no sentido negativo, né?! Da politicagem. Então você tem isso aí, que atrasa bastante, não é?! Você tem a questão da baixa remuneração pros padrões do DF, do excesso de serviço, não é?! [...] Nós já começamos a faculdade sabendo que é uma profissão de certo sacrifício, e não deveria ser assim. Nem sacrifício pro professor, nem sacrifício pro aluno [...]. E, assim, a gente tem certas alegrias. Eu vejo assim, quando eu comecei a trabalhar com o supletivo, no Ensino Médio, que a gente começa a trabalhar com pessoas mais carentes, a gente vê a realidade mais de perto, a realidade sofrida, então a gente vê assim, ainda assim, com todos os defeitos, a educação é uma boa saída. Deveria ser melhor valorizada, deveria ter uma política mais séria, que não tem. Ehhh, já passei, já, nesses anos que eu tive, já recebi presentes de alunos, já recebi

---

<sup>205</sup> Atual Centro de Ensino Médio da Escola Industrial de Taguatinga (escola pública).

<sup>206</sup> Entrevista concedida em 22/12/2009.

ameaças de aluno também, né?! [...] você ter que enfrentar aluno cheirado, aluno em risco social! Porque você tem que dar o andamento! Você tem na mesma sala, você tem alunos nessa situação, não é?! Situação de uso de drogas ou alcoolismo ou alguma coisa nesse sentido. E você tem alunos pais de família, mãe de família que quer melhorar de vida. Certo, então é uma coisa assim, muito complicada, porque você não tem uma seleção.<sup>207</sup>

A narrativa do professor expressou um misto de alegrias e frustrações. A alegria de trabalhar com a profissão que escolheu porque gosta, de contribuir e acreditar na Educação como uma saída, como forma de transformação social. Por outro lado, vieram as frustrações com o histórico descaso político com a Educação e os professores, além das adversidades cotidianas encontradas no caminho.

E isso aí começa já na 5ª série, porque o quê que acontece? Jogam a responsabilidade pro professor, como a gente vê hoje no noticiário aí! Como eu vejo assim, pais, né?! Muitas vezes: “Ah, o senhor! Eu não dou conta do meu filho!” Eu já vi muita mãe falar isso: “Eu não dou conta do meu filho!” E esse “eu não dou conta do meu filho” é: “Eu não dou conta, você, da escola, vai criar!!!” [...] Tem até uma crítica que eu faço à Secretaria, porque sempre a culpa quando dá errado é da Educação, não é?! [...] Ehhh, são experiências, assim, que se você conta as pessoas acham que você tá faltando com a verdade!<sup>208</sup>

A narrativa do professor Alfredo em sua riqueza e fluidez teve a capacidade de reunir as principais queixas apresentadas pelos educadores colaboradores desta pesquisa. Nesse relato, o leitor pôde ter uma visão panorâmica da realidade vivida nas escolas do Recanto das Emas e traçar um perfil identitário da comunidade escolar.

O professor abordou a disparidade existente entre a realidade aprendida na universidade e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, repleto de muito trabalho, responsabilidades extras assumidas pelos professores e os baixos salários. Para Alfredo, as intervenções políticas nas escolas, especialmente no DF, atrapalham muito – para o professor trata-se de politicagem, ou seja, política eleitoreira no interior das escolas, um desrespeito ao cidadão e à Educação.

Conforme Alfredo, o DF tem bons índices educacionais em relação às demais Unidades da Federação, mas ainda assim, a educação poderia ser melhor e os professores mais valorizados, tendo em vista o alto custo de vida daqui.

Educar não deveria ser sacrifício nem para o professor e nem para o aluno, lamenta o professor que se desiludiu várias vezes com o descaso dos políticos para com a Educação e,

<sup>207</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

<sup>208</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.

com as diversas situações constrangedoras e até mesmo de risco de vida, enfrentadas no dia a dia.

Tal sentimento de angústia e indignação do professor Alfredo pode ser percebido de uma maneira ou de outra nas falas dos demais professores entrevistados. São preocupações com a formação familiar dos alunos que chegam na escola despidos de valores básicos, tais como o respeito a si, ao outro e ao patrimônio, seja pessoal como o da coletividade. De acordo com os relatos, muitos dos pais ou responsáveis, não assumem a educação dos filhos delegando toda a responsabilidade aos professores e à escola. E se pensarmos na escola como uma tradução da comunidade que a cerca, observaremos que os problemas intramuros são os mesmos vividos nas ruas e casas das cidades, do desrespeito à violência.

E assim, com preparo ou não, com apoio ou não, os professores lidam diariamente com alguns alunos em situação de risco, outros que respeitam e amam mais a escola do que os seus lares, pois são violentados e abusados em casa. Tem ainda, aqueles que estão à beira de largar tudo e, uns de fato abandonam as salas de aula e se perdem nas ruas, na drogas, na violência. Há também a situação narrada pelo professor das meninas mais mocinhas que querem relacionar-se com os mestres: “Então, já aconteceu de alunas me esperarem na porta do carro e eu ter que tirar o corpo fora, pela ética, pela boa vontade, pela boa educação, né?!” Alfredo se refere à grave questão do assédio no cotidiano escolar e afirma que tem respeito pelas estudantes, como deve ser, mas isso nem sempre acontece. Uma reflexão complexa que não cabe aqui.

Os alunos que chegam completamente drogados, situação encontrada em mais de um relato. “Você hoje atua como polícia, você hoje atua como psicólogo, você atua como pai de família, como advogado, como qualquer coisa, e por, assim, uma das poucas coisas é como professor.”<sup>209</sup> E os pais nisso tudo? E as direções de escola? E o Estado? A indignação tende a aumentar ao constatar que aparentemente ou não, a sociedade fecha os olhos para toda essa problemática e seja a mídia, sejam os pais, seja o sistema, todos culpam e responsabilizam o professor pelos revezes da Educação eximindo-se de qualquer compromisso.

Têm sido cada vez mais corrente, aos pais e profissionais que têm melhores condições financeiras, matriculem seus filhos nas escolas particulares, mito do paraíso educacional. Embora, nem sempre isso signifique que todos assumam de fato o compromisso de educar e tão pouco, que os problemas sociais não atinjam tais escolas, embora, creio que de maneira mais amortecida. Até porque a cobrança aos gestores é maior. No mais, há os que vêm na

---

<sup>209</sup> Entrevista concedida em 20/11/2011.

escola privada uma saída e com isso, fecham os olhos para a Educação pública, como se ela não os atingisse socialmente. Há inclusive casos de professores da rede pública que matriculam seus filhos na rede privada. Mas esse também seria outro estudo. De resto, falar mal da Educação pública e dos professores assemelha-se a mero passatempo para boa parte da mídia e não há resultados positivos capazes de sobreviver nesse imaginário que se constrói. Notícia que vende, é tiro na escola. Conhecer, valorizar e divulgar as boas experiências não interessa.

Porém, embora eu respeite completamente o ponto de vista do professor, gostaria de ponderar acerca da seguinte crítica, quando ele disse: “Você tem uma distância muito grande com entre a pedagogia que ela é praticada lá na universidade, Paulo Freire, não é?! Com a ‘Pedagogia do Oprimido’, porque a pessoa fala: ‘Ah, porque o Paulo Freire, ele prega isso, prega aquilo!’” Mas na prática, é impossível de ser aplicada.”

Compreendo a pedagogia desenvolvida por Freire, tão pouco valorizada no Brasil, como uma construção a partir de um cotidiano de luta, militância e amor ao próximo. Fruto de uma experiência de vida e não de ilações puramente academicistas, mas do equilíbrio entre a pesquisa acadêmica e a práxis educadora e transformadora junto a trabalhadores e camponeses. Tanto que o ideário/prática revolucionário do educador o levou a ser um dos primeiros personagens brasileiros à prisão – na cidade de Olinda, em Pernambuco - e posteriormente, ao exílio durante a Ditadura Militar<sup>210</sup>. E hoje quando releio seus textos, me emociono e percebo a partir de minha própria experiência como professora/militante que tantas vezes percorri escolas para convencer os colegas a aderirem ao movimento grevista dos professores do DF que conquistou, por exemplo, a nossa gratificação de regência de classe. No entanto, parece que hoje em dia uma boa parte dos nossos colegas professores, mesmo insatisfeitos, encontra-se atingidos por um estado de apatia, na qual parecem envergonhar-se de lutar, de contestar os interventores/diretores colocados nas escolas para despolitizá-las ou de se reunirem para discutir questões educacionais e trabalhistas tão graves que nos assolam, tais como essas que nos apontam os depoimentos colhidos na pesquisa. E o próprio Paulo

---

<sup>210</sup>Em setembro de 1964, o educador pernambucano Paulo Freire, aos 43 anos, partiu para o exílio na Bolívia e em novembro teve de ir para Santiago, no Chile, onde permaneceu até 1969. Foi convidado para lecionar em Harvard, nos Estados Unidos em abril de 1969 e lá ficou até fevereiro de 1970, quando foi transferido para Genebra como consultor do Conselho Mundial das Igrejas e juntamente com outros brasileiros exilados fundou o Instituto de Ação Cultural, cujo objetivo principal era prestar serviços educativos aos países de Terceiro Mundo que lutavam pela independência. Nesse sentido, o educador teve a oportunidade de conhecer e trabalhar em Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe além de outros países na África, Ásia, América, Europa e Oceania tais como Índia, Itália e Austrália.

Fonte: [http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05\\_biografia\\_exilio.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html). Acesso em fevereiro de 2011.



Freire nos chama a atenção para tais questões, quando diz que precisamos reinventar nossa luta:

É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. (FREIRE, P., 2010, p. 68).

Por outro lado, acredito que para reinventarmos nossa luta, devemos especialmente como educadores que somos praticar a habilidade da leitura e da reflexão teórica para adaptá-la à nossa prática, assim como transformar nossa prática em pesquisa teórica.

Embora o professor Jorge tenha apontado caminhos em relação a práxis cultural da História, devido em parte ao seu interesse pessoal em conectar-se ao universo da arte, em parte à sua especialização em História, Arte e Educação percebi durante a pesquisa que o uso da imagem no Ensino da História ainda é muito limitado nas escolas do Recanto das Emas. Isto é, a pesquisa aponta que o de uso quadros, gravuras e fotografias são pouco utilizadas na sala de aula. Alguns professores afirmaram que e a própria imagem do livro didático, está relegada a um segundo plano.

Um terceiro momento fundamental na narrativa do professor Jorge foi o olhar atento às tecnologias da informação e o conseqüente uso da internet no Ensino e, em particular, no Ensino da História. Quanto a essa temática conheceremos a opinião dos professores pesquisados ao longo do capítulo que segue.

Ehh, seria o segundo passo, seria uma articulação. Aí, bem, eu tô montando um projeto aqui na, na... Tentaria, é, pedir pra escrever, por exemplo, um texto ou talvez dentro da imagem: Vamo trabalhar, porque hoje a gente pode trabalhar, se a gente colocasse um balãozinho de história em quadrinhos, quê que ele taria falando pra esse... Não, sei, alguma coisa que ele pudesse criar e recriar em cima do que tá colocado aqui, né?! Porque eu acho que é uma forma de você conseguir apreender, né, tomar posse da, desse saber aí, que... Porque, na verdade, assim, eu acredito que o processo ensino-aprendizagem, pode falar de processo ensino-aprendizagem, porque num é só, a gente não vai só ensinar, né?! Tem o outro lado que tem que aprender, tem que ouvir, tem que de alguma forma captar. E às vezes a gente acha que só pelo fato de ele tá escutando, ele conseguiu aprender, absorver, e não é sempre, não é dessa forma, né!? Às vezes essa absorção, quando ela é só, é, a partir do, da via oral, ela tá sujeito a atingir um nível muito superficial da memória do estudante, do aprendiz. Então, pra você internalizar mais esse conhecimento, é necessário, acho que é necessário, acho que um caminho interessante é você sentir isso na pele, né?! Sentir como é que era, “É isso mesmo, e tal”. Porque é muito distante você pensar em Dom Pedro I no seu cavalo branco embainhando sua espada, aquela coisa toda, né, e pensar que o cara, sei lá, não tinha, a calça dele devia estar suja e cheio de carrapicho porque tava no meio do mato. Sei lá, pensar coisas do cotidiano. Mas

cotidiano real, né?!<sup>211</sup>

O professor Pedro prosseguiu sua análise dizendo como estabeleceria essa articulação entre as temporalidades a partir do uso da imagem na sala de aula.

Então, na opinião do professor, da qual partilho, essa possibilidade de criar um diálogo semelhante àqueles dos quadrinhos e até mesmo, criar histórias em quadrinhos a partir dessa imagem possibilitaria aos alunos e aos professores uma construção de histórias vivas, repletas de sentido e provocadoras de questionamentos para o estabelecimento de novas pesquisas.

O trabalho em sala de aula com histórias em quadrinhos pode mesmo ser muito enriquecedor tendo em vista a comunicação visual, geralmente caricata, expressiva e atrativa e também porque o texto escrito também é direto, criativo e a linguagem coloquial aproxima o leitor da história narrada.

De modo que o próprio Debret, atualmente, já pode ser abordado por meio dos quadrinhos tal como nos apresenta Spacca, autor de livros de História em quadrinhos, cartunista e ilustrador em parceria com a historiadora de arte Elaine Dias. Spacca é o autor do livro *Debret em viagem histórica e quadrinhesca ao Brasil* (2006), no qual a trajetória de Debret no Brasil é contada de maneira divertida, tendo como fundo a obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, caricaturada.

A figura 21, retirada da obra de Spacca, nos apresenta Debret inserido num cenário composto por vários recortes de seus quadros e em cenas que mostram o artista refletindo sobre o Brasil.

---

<sup>211</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.



Figura 21. Fragmento do livro *Debret em viagem histórica e quadrinhesca ao Brasil*, Spacca, 2006, p. 21.

Embora a história quadrinhesca de Spacca tenha como enfoque o pensamento de Debret, poderíamos pensar em estabelecer diálogos para os personagens que circulam nas ruas, e ainda, compará-los e analisar o contexto histórico daquela época a partir das imagens e personagens da obra do próprio Debret.

De modo que pensar a História a partir do cotidiano presente em relação com as imagens do passado tal como sugeriu o professor Pedro, ou como construiu Spacca em sua narrativa, configura-se como um leque de possibilidades a serem construídas no contexto da sala de aula.

Possibilidades essas que estabelecem uma comunicação visual dinâmica e que pode contribuir bastante para que a História do Brasil tenha mais sentido para o aluno e seja mais prazerosa também para o professor.

Isso poderia estimular a curiosidade dos alunos. Algumas questões poderiam surgir tais como: Quem eram aqueles personagens? Quais os seus nomes? Que língua falavam? De onde vieram? Onde trabalhavam? Para quem trabalhavam? Faziam isso todos os dias? Que idade tinham? Se um professor pedisse tal exercício para os alunos possivelmente, a imagem assumiria uma outra dinâmica, assim como a aula se tornaria um campo de pesquisa histórica motivada pela curiosidade e imaginação de ambos. Nessa abordagem a imagem é conteúdo, tal como o texto escrito. Assim, outras possibilidades foram levantadas pelo professor:

Dentro de uma, pensando aqui na questão dos conteúdos, você pode, por exemplo, dá pra você perceber aqui que eu acho que, olhando atentamente, você poder perceber etnias diferentes, né?! Então falar um pouquinho da história da África, né, falar que povos eram aqueles que habitaram a África e que foram trazidos pra cá, como é que é isso, né? Porque aqui você vê traços diferentes nesse primeiro, aqui não dá pra ver o rosto, mas você vê que a estrutura do corpo, né?! Então você poderia também tá falando um pouquinho, tá trabalhando nessa linha de história de África a partir de isso aqui. É lógico que a imagem, ela traz uma, como disse, ela é polissêmica, ela é motivadora, ela traz uma realidade mais viva, mas ela, ela é o ponta-pé inicial. Eu pensaria nela dessa forma, né. E depois, a partir dela, você pode tá criando outras coisas!<sup>212</sup>

Percebe-se, portanto na análise do professor Pedro assim como na dos entrevistados anteriores que a estrutura dos corpos associada a outros elementos podem estimular o debate acerca das origens dos escravizados. Nesse sentido, o estudo da história brasileira deveria ser complementado com os estudos da história africana, tal como acontece com o ensino da História de outros continentes, em especial da Europa, que tem lugar privilegiado no currículo e livros escolares.

A respeito dessa questão, o pesquisador Anderson Ribeiro Oliva (2003, p. 421), inicia seu artigo sobre a História da África nos bancos escolares, com algumas provocações pertinentes: “O que sabemos sobre a África?”; “Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos

<sup>212</sup> Entrevista concedida em 27/11/2009.

cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão?”

A partir de tais inquietações, das quais partilho, vejamos as reflexões do historiador:

É preciso reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobramos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos. Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses. Devemos conhecer a África para, não apenas dar notícias aos alunos, mas internalizá-la neles. Para isso devemos saber responder, com boa arguição, a pergunta inicial do texto. (OLIVA, 2003, p. 423-424).

A proposição defendida pelo historiador, certamente pode ser reiterada nessa pesquisa. Pois, tal como analisamos, as dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados tem relação com os imaginários e as concepções positivistas e eurocêntricas da História. Tais concepções herdadas de suas respectivas formações acadêmicas ainda têm sido constantemente cristalizadas pelos livros didáticos que escolhem e, se expressam nos modos de fazer História praticados no cotidiano escolar.

Desse modo, podemos pensar na urgência em se conhecer a História da África e as contribuições das matrizes africanas como aspectos fundamentais uma compreensão alargada da História do Brasil. Percebe-se nas narrativas dos professores, o compromisso em se trabalhar a História criticamente, mas para isso, é necessário um repensar de práticas, a desconstrução de imagens cristalizadas e a reconstrução de novos paradigmas e conhecimentos históricos e culturais. Eles mencionavam as contribuições dos escravizados, mas isso, de certo modo, se mostrou incipiente quanto à imagem, pois o exercício de interpretação exige do observador um olhar cultural para a História da escravidão no Brasil e para a História da África. Preocupações estas, até pouco tempo não contempladas na grade curricular da Graduação e da Educação Básica – e ainda hoje em processo de construção e avaliação.

Como mencionamos o desconhecimento do cotidiano da escravidão e as cristalizações do imaginário do negro fundadas no trabalho escravo braçal e nos castigos têm suas implicações, não só teóricas, mas metodológicas. Se a história da escravidão no Brasil está ancorada fundamentalmente na concepção econômica da sociedade, e o trabalho compulsório se constitui como a relação básica entre africanos e europeus, a sua aparente ausência na

imagem do “Enterro de uma Negra”, causou bastante confusão em seus intérpretes. Arriscaria a dizer também que a inexistência de castigos corporais, e o deslocamento dos escravizados do campo e do trabalho braçal para o livre exercício de uma prática cultural na cidade, parece ter desfocado os olhares dos entrevistados.

Nesse sentido, para compreendermos melhor o imaginário do trabalho de tais educadores, nos estenderemos um pouco mais nessa temática, tendo como base as análises de ambas as imagens da pesquisa.

Ao construir uma narrativa histórica do Brasil no século XIX, a partir das interpretações que os professores entrevistados fizeram das imagens “Pequena Moenda Portátil” e “Enterro de uma Negra”, tomando-as como representações da sociedade escravista do Rio de Janeiro, acredito ser possível compreender o imaginário da escravidão tanto entre os anos 1816 a 1831, como do tempo presente. Pois, se os artistas produzem imagens a partir de um determinado momento histórico, as imagens são produções históricas prenes de sentidos tanto para quem as produziu, quanto para quem às aprecia. No caso desta pesquisa, os imaginários da escravidão do século XIX expressos na pintura de Debret, embora ressignificados ao longo do tempo se expressam também na narrativa oral dos professores de História do Ensino Fundamental do Recanto das Emas, no século XXI.

Com lápis, tinta e pincel, Debret pintou uma narrativa visual dos tempos vividos no Rio de Janeiro e expressou imaginários daquela sociedade escravista que se mesclavam com os seus próprios imaginários europeus. Mediante a pena, tinta e papel, o pintor histórico complementou sua narrativa com a escrita. Ao observar as reproduções dos quadros do artista, os professores pesquisados tornaram-se apreciadores da obra e ao falar, gesticular, lembrar, discorrer a respeito de tais reproduções, eles construíram narrativas orais. Nesse sentido, a narrativa pode ser entendida como uma construção inter e transtextual e como uma das maneiras de interpretação das múltiplas realidades e temporalidades.

Toda arte é expressão do tempo vivido. Os artistas produzem suas obras a partir do momento histórico vivenciado por eles. Podemos entender que a leitura das imagens da escravidão em Debret constitui-se também como uma prática cultural fundada a partir do contexto histórico no qual o observador está inserido.

Desse modo, a análise da obra de arte é mediada pelos valores, experiências e coações culturais tanto de seus criadores quanto de seus observadores, tal como nos lembra Darton (1996). Nesse contexto, na concepção dessa pesquisa, a Arte é percebida como cultura e não só como linguagem, mas uma cultura que é também visual e em decorrência disso, produz imaginários.

Ao articular a metodologia da História Oral com a Cultura Visual, a atribuição de sentidos a essas imagens tem como base os imaginários da escravidão expressos na pintura de Debret. Percebe-se nas interpretações dos professores que as pinturas do artista, fragmentos de um passado, chegam até nós carregadas de imaginários que se modificaram ao longo dos últimos dois séculos da história brasileira. Entretanto, pelo relato dos entrevistados, ainda permanecem e fazem sentido em nossa cultura e continuam a orientar as práticas pedagógicas, pois o imaginário é uma categoria móvel e está cravado no histórico e social. A leitura que os professores de História do Ensino Fundamental fazem dos quadros de Debret nos ajudam portanto, a reconstruir o passado bem como, a construirmos o tempo presente a partir da experiência educacional no DF. De tal modo, essa experiência nos permite uma melhor compreensão desse jogo de temporalidades, tendo em vista a elaboração de perspectivas para um futuro de respeito à dignidade e aos direitos humanos.

Nessa perspectiva a relação entre o tempo passado e o tempo presente se constroi por meio da articulação entre a História Oral e a Cultura Visual, na qual a pintura evoca memórias que conduzem a narrativa histórica. Desse modo as imagens de Debret tornam-se uma espécie que ponte temporal a suscitar lembranças nos professores - lembranças da infância, de suas histórias de vida e das experiências de trabalho como educadores. Enfim, os depoimentos desses trabalhadores da História e da Educação nos ajudam a perceber a importância da Imagem e da Oralidade na construção da História e do Ensino dessa disciplina, tendo em vista que tanto a imagem quanto a oralidade podem tornar-se um portal por onde transitam memórias e histórias.

A oralidade também se manifesta no cotidiano escolar, na relação entre aluno e professor, nos modos de regência de classe, tal como aponta o professor Alfredo:

Ehhh, são algumas aulas expositivas mais alguns textos de apoio, que você precisa de trabalhar textos de apoio, situando, não é, situando até o pintor, falando assim: “Olha, é isso, isso e aquilo”. E você poderia estar fazendo o quê? Eu acho que, por exemplo, muitos colegas até me criticam, a questão de passar o exercício. Eu acho que o exercício, não é, pergunta e resposta, ele é muito nocivo. É nocivo porque trabalha a domesticação do pensamento do aluno, o aluno fica treinado no perguntar e responder. Então, o que que você vai fazer? Você passar esses textos de apoio, você dar aulas expositivas, e você perguntar oralmente. Tem que fazer, trabalhar a oralidade do aluno: “Meu aluno, o quê que você acha disso aqui?”. E o aluno ir respondendo e você ir balizando, né, o raciocínio dele. Porque o quê que acontece? Não adianta você pegar e colocar, né, aquela aula quadrada e bonitinha, sendo que o aluno não dá um “a”. Então você tem que acompanhar muito a questão da mentalidade, porque você acaba influenciando com a oralidade, você acaba conseguindo ter uma maior acesso a essa mentalidade do aluno, dar um eixo, falar assim: “Não, é por aqui”. Então ehhh, trabalhar com a oralidade: apresentação de seminário, apresentação de uma peça, alguma coisa, tendo como base a pintura, “Olha, fala aí, vê o quê que você tá vendo aí”? Então eu acho que seria por aí, posso

até tá errado, mas eu acho que, assim, não seria viável você colocar isso. Eu vejo provas, como provas do CESPE, ou de outras bancas aí, que pegam, colocam lá o balanço, aí vão perguntando: “Que período histórico, que período da Arte isso pertence, né?!” Então, assim, o aluno vai decorar, isso é o período rococó, e pronto, acabou. E aquilo ali na vida do aluno, quê que o balanço representa? Porque essa pintura pra mim tem uma mensagem meio que subliminar, não é?! Você não... Poderia pegar, por exemplo, e trabalhar em História do Brasil. Vou colocar assim porque em outras áreas você poderia trabalhar, mas a gente tá falando em História do Brasil. Pegar e falar “não, vou trabalhar Rodin”, não é? Você até consegue, mas é do bom tom, é do bom senso que você trabalhe pinturas, assim, mostrando o cotidiano.<sup>213</sup>

Acredito que esta pesquisa com História Oral e Imagem nos possibilitou vislumbrar ao menos três momentos substanciais – Primeiro, a construção da história de vida desses historiadores, educadores identificados tanto como profissionais da Educação, quanto como pessoas dotadas de sentimentos, sonhos, memórias, historicidade.

Segundo, a reconstrução de fragmentos da história da escravidão no Brasil e porque não dizer, de parte da história contemporânea do DF e do Recanto das Emas mediada pelo ensino.

O terceiro ponto tem a ver com as dificuldades enfrentadas pela maior parte desses professores em utilizar imagens no Ensino da História – um desafio em questão. Observamos nessa pesquisa que alguns dos professores entrevistados apresentaram certa desenvoltura para tratar da temática escravidão. Outros chegaram a sugerir meios interessantes de como usar essas imagens em sala de aula. No entanto, em vários momentos, pudemos notar posturas muito mais descritivas da imagem ou do tema escravidão, do que propriamente interpretativas. Isso em relação a ambas as imagens.

No entanto, quando a imagem os professores interpretavam a imagem da moenda, eles causavam a sensação de que estavam mais seguros e por várias vezes, discorriam objetivamente, sobre a temática da escravidão, da economia açucareira, das questões do trabalho. Por outro lado, também observei que em vários momentos essa parte da História do Brasil era narrada, pormenorizada, porém deixando-se a imagem à margem da narrativa, predominantemente descritiva com predominância do econômico.

Já a imagem do enterro, deixou os entrevistados mais inseguros, pois os aspectos culturais destoam de nosso imaginário da escravidão, como um sistema essencialmente econômico. E as representações do rito da morte expressos na pintura de Debret, evocaram saberes mais subjetivos e culturais. As certezas dos professores ficaram abaladas.

O exercício de interpretação das imagens aqui apresentado procurou evidenciar as

---

<sup>213</sup> Entrevista concedida em 20/11/2009.



interpretações dos professores e representa um caminho aberto a inúmeras possibilidades tanto de intervenção pedagógica, quanto de possíveis interpretações. Cada narrativa expressa pelos entrevistados oferece em si inquietantes questões a serem investigadas. Cabe refletir que esse estudo não se esgota aqui, mas se coloca como uma possibilidade entre tantas outras de se construir História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pretensão dessa pesquisa foi realçar a importância do uso da imagem como contributo fundamental para o ensino da História a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da história cultural. Para isso, procurei compreender como os professores de História do Ensino Fundamental do Recanto das Emas, Distrito Federal, interpretaram as imagens da escravidão de Debret.

O diálogo entre as representações visuais de Debret e as representações orais dos professores entrevistados constitui-se em uma amostra do processo de ensino aprendizagem de História no contexto das escolas públicas do DF. As entrevistas colhidas nesta pesquisa apontam que o uso de imagens seja como fonte de pesquisa, seja como metodologia de ensino, ainda é incipiente, um terreno pouco percorrido. Por outro lado, a amostra também indica que esse pode se tornar um campo fértil, provocador e instigante tanto para professores quanto para os estudantes. Pois, penso que além de conteúdo, informação e em muitos casos, arte, as imagens têm o poder de evocar memórias, ramificar pensamentos, estimular a imaginação, criar e expressar imaginários, apontar possibilidades, tal como demonstrou a pesquisa.

Ao constituírem uma narrativa visual, as imagens, assim como as narrativas orais e escritas, podem e devem ser percebidas como fontes que se interpenetram, complementam-se, ou mesmo contradizem-se, conferindo sentidos ao mundo. E, se percebidas como ferramentas do historiador, podem abrir margens às constantes (re)interpretações no processo de construção da História.

Tais percepções se reafirmam na narrativa de cada professor/historiador entrevistado, observando-se os inúmeros temas e assuntos abordados por eles a partir da interpretação das imagens de Debret e de sua experiência em sala de aula e que foram apenas esboçados nessa pesquisa como possíveis caminhos a serem explorados.

Um dos aspectos que me chamou a atenção nesse exercício teórico-metodológico foi a possibilidade de dispor da imagem como porta de entrada para a sala de aula. Fora da sala de aula, existe todo um sistema de ensino regido pelo Ministério da Educação e que determina as diretrizes básicas para a Educação nacional e a ser implementado pelas secretarias de educação em âmbito estadual e distrital – caso do DF, pelas regionais de ensino e pelas escolas. Enfim, há toda uma engrenagem que estabelece, seleciona e orienta o que deve ser

ensinado ao aluno. Porém, é na sala de aula que tudo isso, de certa forma, se realiza ou não, algo nem sempre perceptível, palpável ou mensurável, pois o universo da sala de aula é quase que uma câmara secreta pertencente ao cotidiano dos professores regentes e seus alunos. Só eles é quem sabem o que ocorre em sua intimidade pedagógica partilhada em uma sala de aula. Portanto, identificar se tais diretrizes são trabalhadas e como ocorre esse fazer historiográfico e pedagógico não é simples e por mais que no aproximemos, teremos apenas uma noção.

No entanto, ao solicitar que os professores imaginassem uma aula de História a partir das cenas da escravidão de Debret, penso que consegui de certo modo adentrar com eles no espaço da sala de aula e partilhar de seus anseios, angústias e satisfações.

Na primeira parte desse trabalho procurei apresentar os caminhos percorridos pela pesquisa, e refletir sobre algumas questões metodológicas para a construção de uma abordagem interdisciplinar e cultural da História, a partir do uso da imagem.

Em um segundo momento, procurei apresentar o pintor francês Jean Baptiste Debret, observando o contexto histórico, político e cultural que proporcionou a sua vinda ao Brasil, no ano de 1816, percebendo o olhar do artista em uma perspectiva eurocêntrica. Busquei, portanto, apresentar uma noção dos imaginários europeus que construíram o olhar civilizador sobre o Brasil ao longo do processo de colonização e que de algum modo influenciaram o pensamento do artista, bem como dos demais membros que compuseram a Missão Artística de 1816. Nesse sentido, abordar a Missão como uma prática civilizadora, como uma maneira encontrada pela Corte de D. João VI de europeizar o Brasil, modernizando-o de acordo com os referenciais culturais da época.

Contudo, a pesquisa biográfica me permitiu apreender algumas nuances de Debret que no meu entendimento valorizam sua obra e o seu estatuto de “pintor do Brasil”, tal como se referiu a professora Alice<sup>214</sup>. O longo período no qual o pintor de história viveu no Brasil, certamente contribuiu para que a sua pintura expressasse algo além do que até então havia sido notado e talvez cristalizado pelos primeiros viajantes europeus encantados e surpresos com as descobertas do paraíso americano, mas que de modo geral, não conseguiram enxergar os americanos, para além dos estereótipos. Nesse sentido, a leitura de Jacques Leenhardt (2008) foi essencial para exercitar uma leitura de Debret como um artista europeu morador do Brasil, e não um mero passante ou simples viajante em busca de aventuras. A leitura sobre a vida do artista e a apreciação de sua obra me permite supor que Debret, a seu modo, descobriu

---

<sup>214</sup> Entrevista concedida em 10/11/2009.

pouco do americano, mas muito do africano, objeto de seu maior interesse.

Durante os 15 anos de estada no Brasil, como pintor histórico, ele expressou o período de transição da Colônia ao Império e representou os mais significativos acontecimentos políticos da historiografia oficial enaltecendo-os como grandes marcos históricos – nesse sentido, o artista cumpriu seu dever institucional e por que não dizer, contratual. Contudo, avalio que sua maior contribuição foi elaborar e colocar em prática um projeto pessoal, o de produzir uma obra que representasse “a marcha civilizatória do Brasil”. E como tal, empenhou-se em pintar o que lhe parecia pitoresco no cotidiano da Corte, representando com especial interesse o dia-a-dia da população anônima, africana e escravizada que circulava nas ruas do Rio de Janeiro.

Independente dos desvios de olhar, característicos a um europeu nascido no século XVIII – (Paris, 1868) -, Debret conseguiu com o lápis e o pincel, colecionar as cenas brasileiras que compõem o maior acervo imagético da história brasileira da primeira metade do século XIX – mais de 1060, catalogadas tal como afirmam os pesquisadores de sua obra Pedro Corrêa do Lago e Júlio Bandeira (2009) – parte delas exposta no Museu Castro Maya, na Chácara do Céu, no Rio de Janeiro.

Ao aproximar-me de seu livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* percebi que as cenas da escravidão de Debret, representam os negros em diversas atividades cotidianas e nos vários tipos de trabalho apresentados ao público nos volumes 2 e 3 da obra. Entretanto as cenas do trabalho escravo são perpassadas por uma série de nuances culturais que expressam ritos da vida e da morte - os modos de ser, de se vestir e se enfeitar, os cuidados com os doentes, as brincadeiras, a musicalidade, a religiosidade, os cortejos fúnebres -, enfim, a escravidão contada por Debret, é uma escravidão bem urbana e dinâmica, e, os seus personagens anônimos geralmente estão em movimento e em constante diálogo entre si e entre suas tradições africanas.

Mas para além dessas cenas que quase chegam a atenuar a escravidão, o artista pintou outras que no meu entendimento podem ser lidas como uma espécie de denúncia a esse sistema já abolido na Europa quando aqui chegou. Nessa época, a França havia passado por muitas transformações sociais decorrentes da Revolução Francesa, e já havia formulado a primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789 e, posteriormente a abolição da escravidão na constituição de 28 de setembro de 1791, no período jacobino. No ano seguinte os negros conquistaram os direitos à igualdade política, em conformidade com os ideais iluministas que apregoavam a igualdade e a dignidade humanas.

É certo que o artista, não era um abolicionista e nem se ateve a explicitar conflitos e

rebeliões escravas – ao menos nas imagens que conheço disponíveis na *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* -, porém existem algumas pranchas dedicadas a mostrar a violência física e moral aplicada sob a forma de castigos corporais, como o uso do açoite, da palmatória, da máscara e colares de ferro e dos grilhões que prendem os escravizados na senzala.

E são esses fatores, combinados à narrativa de Debret e a outras leituras que me levam a supor que na perspectiva civilizacional expressa em sua obra, a escravidão é tida pelo autor como um entrave a civilização sonhada pela Corte portuguesa. Nessa ótica, tanto as cenas dos castigos, assim como a cena do mercado negreiro - nos quais homens, mulheres e crianças estão expostos à situação degradante e foram pintados quase como esqueletos vivos – podem ser interpretadas como uma inquietação ou uma forma de denúncia de um homem ansioso por cumprir a sua missão de civilizar o Brasil através da arte e surpreso com o entrave da escravidão.

Por isso, minha tendência está em considerar que talvez Debret tenha encontrado na arte uma maneira de denunciar a escravidão como mais um elemento do primitivismo a ser superado pela nação civilizada que se pretendia construir no Brasil, de acordo com suas concepções e vivências européias.

Portanto, para além dessas especulações, um dos aspectos que mais me chamaram a atenção em sua obra foi perceber que ela é permeada tanto pelos aspectos culturais que deixam transparecer um cotidiano perpassado tanto pelos elementos que representam as identidades africanas, como também pela “barbárie” que os violentam. Contudo, há algo que considero intrigante e que talvez devesse ser mais bem estudado: a impressão de que as imagens dos castigos, das humilhações e do trabalho braçal têm sido historicamente as cenas mais difundidas do pintor para representar a escravidão no Brasil em detrimento daquelas que possibilitam outras leituras das culturas africanas.

Cabe então refletir acerca das posturas e escolhas adotadas pelo historiador, ou autores de livros, editores de imagens, professores, entre outros profissionais como construções históricas e que expressam imaginários. É preciso, pois, lembrar que tais processos de seleção e difusão das imagens são realizados de acordo com a dotação cultural de quem as elege, ou seja, seus conhecimentos pré-estabelecidos, seus valores, suas ideologias e intenções.

É fundamental, portanto, possibilitar aos professores de História o acesso a outras imagens de Debret que possam propiciar novas interpretações da escravidão no Brasil e confrontá-las a outras imagens e informações complementares no sentido de ressignificá-las e ajudá-los a construir novos sentidos para a História e elucidar as lacunas desse passado ainda

em constante processo de reconstrução.

Vale ressaltar que essa pesquisa é permeada pela subjetividade e como tal, as análises que os professores fizeram das imagens “Pequena Moenda Portátil” e “Enterro de uma Negra” me permitiram apreender diversos olhares sobre as imagens e os seus usos no ensino da História.

Procurei com esse exercício metodológico construir um quadro de intertextualidade no qual a imagem, a oralidade e a escrita dialogassem por meio dos vários olhares que se constroem histórica e culturalmente. Assim, o meu olhar como pesquisadora vem se construindo a partir dos vários significados atribuídos às imagens pelos professores colaboradores da pesquisa, pelas contribuições de outros pesquisadores, e certamente, pelos significados atribuídos pelo próprio Debret, como autor das imagens.

Nesse sentido, as imagens de Debret se constituíram como um elemento de ligação entre o passado vivido pelo artista e seus personagens históricos e pitorescos, e, o tempo presente vivenciado pelos professores colaboradores dessa pesquisa.

Desse modo apreendi nas narrativas dos professores que o uso das imagens no ensino da História ainda é algo bastante distante das metodologias utilizadas por eles em sala de aula. Provavelmente, essa constatação está interligada ao seu processo de formação acadêmica permeada ainda hoje por perspectivas de herança positivista e iluminista, que priorizam os textos e documentos escritos como fontes confiáveis e passíveis de certezas e objetividades.

Ao depararem-se simplesmente com as imagens completamente desprovidas de legendas ou de quaisquer outras formas de explicação, os entrevistados em sua maioria sentiram certo desconforto ou em outros casos, insegurança. Pois, o exercício solicitava que elaborassem uma aula a partir de uma ferramenta com a qual não estão acostumados a trabalhar e com isso, muitas vezes na busca de interpretá-la e contextualizá-la acabavam se desviando da imagem – tal como de costume quando utilizam o livro didático, seu principal aporte metodológico.

Os usos da imagem nas aulas desses professores geralmente acontecem por meio de filmes e vídeos e, em raros casos na internet. Aliás, o uso das novas tecnologias da informação proporcionadas pela rede mundial de computadores, também merecem ser pesquisado e analisado como um importante ponto a ser incorporado nas metodologias de ensino da História e do ensino em geral, pois parece existir um grande descompasso entre o ritmo da Educação com as transformações peculiares ao mundo contemporâneo – principalmente entre as camadas sociais de baixo rendimento econômico e mesmo entre educadores.

Retomando a questão do uso da imagem, as narrativas dos entrevistados apontam caminhos a serem repensados em todos os sentidos. Nos modos de educar, ensinar, aprender, nas fontes e metodologias que urgem de revisão, nos recursos pedagógicos que faltam aos montes e, por certo, como dissemos, esbarramos também, na formação acadêmica dos educadores – alijada de metodologias que contemplem o uso de outras fontes de pesquisa histórica além dos textos escritos. Estes por sua vez, tradicionalmente negaram o ensino da história das matrizes africanas.

A introdução do ensino da História da África nos bancos escolares e acadêmicos, ainda goza do frescor da primeira década, com a implementação da Lei 10.639/03. Contudo, os problemas causados pela tradicional negação dessa história, transparecem nas narrativas dos professores colaboradores dessa pesquisa em vários momentos.

Nesse sentido, quando o grupo que interpretou a imagem da “Pequena Moenda Portátil” tecia sua narrativa, a tranquilidade dos professores foi muito maior do que a do outro grupo, pois eles contavam aquilo que sabiam da escravidão, reafirmando o imaginário do negro no trabalho escravo, no ambiente rural e como o esteio da economia brasileira açucareira do Brasil colonial. Ou seja, a cena, já conhecida por dois dos entrevistados, tendia a reforçar o imaginário do trabalho escravo como uma atividade basicamente rural, em detrimento de outras possibilidades, reforçando também o que parece obedecer à seguinte lógica: Negro = Escravo = Trabalho = Castigo.

Lógica essa que não permite, por exemplo, imaginar que os escravizados poderiam usar roupas coloridas e bem compostas para a sua condição social e cultural, diferentemente dos trapos brancos e encardidos que permeiam os imaginários dos professores e provavelmente, o de seus alunos.

Desse modo, a imagem do enterro, na qual os costumes dos escravizados eram evidenciados mediante o ritual da morte encenado pelos africanos, parece ter abalado as certezas. Afinal, a imagem parece mostrar o oculto, o que pouco conhecemos, significados estranhos aos nossos costumes atuais. Pois o que aprendemos no senso comum sobre a história da escravidão, tal como bem ressaltou a professora Cecília é que os escravizados viviam: “Ah, é, acorrentados, entrando nos lugares tudo acorrentados, tanto nos pés quanto no pescoço”<sup>215</sup>. E sendo assim, uma imagem que foge a tais padrões torna-se quase incompreensível.

Considero adequado também, destacar o quanto foi importante direcionar o olhar dos

---

<sup>215</sup> Entrevista concedida em 23/11/2009.

entrevistados para analisar as cores das imagens, pois, tal como observei, alguns deles tiveram mais dificuldade em mergulhar na imagem e às vezes, buscavam contextualizações muito generalizantes do período da escravidão. No entanto, quando eles me contavam sobre como percebiam as cores da imagem ou ainda como eram as roupas usadas pelos escravizados, eles tinham necessariamente de visualizar a gravura e assim, com esse olhar mais atento, geralmente faziam novas descobertas e conseguiam estabelecer novas conexões entre a imagem e a História.

Outro aspecto fundamental, foi perceber como a imagem do “Enterro de uma Negra”, em especial, causou confusão de sentidos ao seu grupo de intérpretes. Parecia que eles ficaram desprovidos de certezas quando a interpretaram, sentindo em alguns casos até certo desconforto causado talvez pelo misto entre a aparência de tristeza e alegria percebida na imagem. O que demonstra que o olhar dos professores historiadores ainda está muito pautado na história econômica, assim como a história da escravidão.

Possivelmente, a abordagem cultural da História provavelmente, ainda não faz parte do cotidiano desses professores, principalmente quando se trata da escravidão, geralmente ensinada e aprendida por meio de uma abordagem prioritariamente econômica e política e que negligencia outros aspectos da cultura.

As reflexões suscitadas por essa pesquisa procuram atinar os sentidos para as dificuldades e/ou resistências em trazer a imagem para junto da sala de aula, e fazê-la saltar do livro didático e de outras fontes visuais e torná-la tão companheira dos professores e alunos quanto o texto escrito.

Assim, é preciso lembrar, portanto, que o terreno da história é permeado pelas incertezas. O historiador precisa contar com boas doses de intuição, inspiração e imaginação para elaborar discurso com relação a um passado. Mesmo que o objeto de estudo escolhido esteja localizado em um passado mais recente, ele jamais será resgatado em sua totalidade. Pois, de acordo com Benjamin (1996, p. 223), nada do que aconteceu um dia, pode ser desconsiderado para a história, no entanto, “somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do passado”. Portanto, não é minha pretensão esgotar esse assunto, ou mesmo “resgatar” a história da escravidão no Brasil, ou mesmo de Debret, ou ainda do Brasil do século XIX, mas tão somente, contribuir para se repensar o ensino da História e suas metodologias, a partir do uso da imagem e de seu cruzamento com outras fontes, linguagens.

Por fim, a partir dessas considerações, espero com essa pesquisa realçar a importância do estudo das representações e do imaginário como contributo fundamental na construção de uma história cultural e ainda, contribuir de alguma maneira, para manter os professores (os



quais me incluo) inquietos e ávidos de aprender mais e ousar sempre.

## **CORPUS DOCUMENTAL**

**Candango.** – Brasília: Secretaria da Cultura, Coordenadoria do Programa do Patrimônio Cultural, 1986. (Série Patrimônio Cultural. Documento; 1).

Jornal **Correio Braziliense**, Brasília, 15 out. 2011. Brasil, p. 13.

Lei Orgânica do DF.

## **VÍDEOS:**

LÓES, Dilma. “**Quando o crioulo dança?**”, produzido pela REDEH – Rede de Defesa da Espécie Humana. 28 min.

BARBIERI, Renato. Atlântico Negro. Na rota dos orixás. Filme documentário. Videografia, 35 mm., 54 min., Brasília, DF, 1998.

## **SÍTIOS DA INTERNET:**

<http://www.recanto.df.gov.br/> Acesso em 04 de dezembro de 2010.

[http://www.responsabilidadesocial.com/article/article\\_view.php?id=324](http://www.responsabilidadesocial.com/article/article_view.php?id=324) Acesso em 04 de dezembro de 2010. (O site do CERNEGRO está desativado).

[http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05\\_biografia\\_exilio.html](http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html). Acesso em fevereiro de 2011.

<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/Escolas-Públicas-Total.pdf>. Acesso em 05 de outubro de 2011.

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=928&cd\\_item=2&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=928&cd_item=2&cd_idioma=28555). Acesso em 19 de julho de 2011.

<http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo>. Acesso em: 05/04/2011.

<http://www.arquivoluceliasantos.com/fichatecnica/novela/escravaisaura.htm>. Acesso em: 05/04/2011.

DIENER, Pablo. O Catálogo fundamentado na obra de J. M. Rugendas. E algumas idéias para a interpretação de seus trabalhos sobre o Brasil. In.: <http://www.usp.br/revistausp/30/04-diener.pdf> . Ver Revista USP, 4, Brasil dos Viajantes, São Paulo, 1996, páginas 48 a 57. Acesso, em 19 de julho de 2011.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional.** 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; GRUZINSKI, Serge e MONÉNEMBO. **Tierno.** In: STRAUMANN, Patrick (org.). *Rio de Janeiro, cidade mestiça. Nascimento da imagem de uma nação.* Ilustrações e comentários de Jean Baptiste Debret. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ARENDDT, Hanna. **Homens em Tempos Sombrios.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BANDEIRA, Júlio e LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil. Obra Completa. 1816 – 1831.** – 3º ed. – Rio de Janeiro: Capivara, 2009.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no DF: dedilhando a viola, contando a história.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas.** 7.ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas.** 7.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERTRAN, Paulo. **História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal, do indígena aos colonizador.** Brasília: Editora Solo, 1994.

BHABHA, Hommi K. **O Local da Cultura.** 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOSI, Alfredo. **O Tempo e os Tempos.** In. Aduino Novaes (org.). *Tempo e História.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAMPOFIORITO, Quirino. **A Missão Artística Francesa e seus Discípulos: 1816 – 1840.** V. 2. Série Especial – Coleção História da Pintura Brasileira. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek, 1983.

CARDOSO, Rafael, BANDEIRA, Júlio e SIQUEIRA, Vera Beatriz. **Castro Maya – Colecionador de Debret.** Produção: Museus Castro Maya e co-produção: Universidade do Rio de Janeiro. São Paulo: Capivara. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano. As Artes de fazer.** 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural. Entre Práticas e Representações.** Editora Bertrand Brasil, S.A., 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 2. ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Cléria Botelho da. **Imaginário: Objeto da História**. Estudos. V. 27, p. 335-348. Abr. Jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **As Vítimas-Algozes e o Imaginário do Medo**. s.l., 2. ed, 2004. (o artigo original utilizado nessa pesquisa foi posteriormente republicado em COSTA, Cléria Botelho da e MACHADO, Maria Clara Tomaz (Orgs.). Uberlândia, EDUFU, 2006).

CUNHA, Mariano Carneiro da. **Arte Afro-Brasileira**. In: WALTER, Zanini. (Org.) *História Geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983, v.2.

D' ADESKY, Jacques. **Racismos e Anti-Racismos no Brasil. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Palas, 2001.

DARTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução: COUTINHO, Sônia. 2. ed., 3. reimp. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

DEBRET, Jean Baptiste. **Caderno de Viagem**. Texto e org. Júlio Bandeira; (pesquisa WERNEC, Leny). Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2006.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Coleção reconquista do Brasil. 3. série especial, São Paulo: Editora Itatiaia Limitada, 1989, v.1, 2, 3.

\_\_\_\_\_. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Coleção reconquista do Brasil. 3. série especial, São Paulo, Editora Itatiaia Limitada, 1989, v.1, VILLAÇA, Antônio Carlos. Contém aquarelas e desenhos que não foram publicados na edição de Firmin Didot, 1834, publicada em Paris: R. de Castro Maya, Editor, 1954. v. 7.

FRANÇA, Eduardo Paiva. **História e Imagens**. 2ª. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **Jean Baptiste Debret. Estudos Inéditos**. Rio de Janeiro: Editora Fontana Ltda, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51ª edição revista. São Paulo: Ed. Global, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. Tradução: CABRAL, Álvaro. 16ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GOMES, Plínio Freire. **Um Herege vai ao Paraíso**. Editora Schwarcz, São Paulo, 1997.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. Coleção 2 Pontos, V. 3.

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. **Uma política habitacional de interesse social para o Distrito Federal**, p. 253 – 270. In: PAVIANI, Aldo (organizador). *Brasília – gestão urbana: conflitos e cidadania*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: SILVA, Tomás Tadeu e LOURO, Guaracira Lopes. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HAVELOC, Eric A. **A Musa Aprende a Escrever. Reflexões sobre a Oralidade e a Literacia da Antiguidade ao Presente**. Lisboa: Editora Gradiva, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções, 1789 – 1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Visão do Paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: CAMARGO, Jefferson Luiz. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. 9. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

KOSSOY, Boris e CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Olhar Europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed., 2ª reimp. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2006.

LEENHARDT, Jacques. (org.). **A Construção Francesa do Brasil**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

LEENHARDT Jacques e PESAVENTO, Sandra Jatahy (orgs.). **Discurso histórico e narrativa literária**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

LIMA, Valéria. J.\_B. **Debret, Historiador e Pintor**. 1ª ed., Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2007.

LOPES, Antonio Herculano, VELLOSO, Mônica Pimenta e PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). **História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro, ed. 7 Letras.

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra História e Civilizações**. Tomo I, Até ao século XVIII. Lisboa: Vulgata, 2003.

MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MORAIS, Rubens Borba. **Jean Baptiste Debret (prólogo)**. In: *O Brasil de Debret*. Villa Rica Editoras Reunidas Limitada, Belo Horizonte – Rio de Janeiro 1993. (Coleção Imagens do Brasil. Vol. 2).

MUDIMBE, V.Y. **The Invention of Africa. Agnosis, Philosophy, and the order of Knowledge**. Londres: Indiana University Press, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

NAVES, Rodrigo. **A forma difícil: ensaios sobre a arte brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

NOVAIS, Fernando A. e ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. 2.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afroasiáticos, Ano 25, nº 3, 2003, p. 421-461.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. (Debates) 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 20. ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Editora Contexto, 2009.

REIS, João José. **A Morte é uma Festa. Ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Arte Índia**. In: WALTER, Zanini. (Org.) *História Geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983. v.1.

RIBEIRO, Suzana Barretto. **Italianos do Brás. Imagens e memórias**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A Prova Operatória**. Ed. 30ª, São Paulo: Edesplan, 2005.

RUGENDAS, Johann Moritz. **O Brasil de Rugendas**. Nota de MILLIET, Sérgio. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1998. (Coleção Imagens do Brasil, v. 1).

VELOSO, SAINY COELHO BORGES. **Composição Pontos Pretos sobre Fundo Verde-Amarelo: a visibilidade dos sem-teto em Brasília – 2000 a 2007**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SAMUEL, Raphael. **Teatros de memória**. In: Projeto História nº 14: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, 1997, p. 41-82.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Sol do Brasil. Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João**. 1ª reimp. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Alberto de Costa e. **A Enxada e a Lança. A África e os portugueses**. 2ª edição. São Paulo: Editora Nova Fronteira/EDUSP, 1992.

SILVA, Marcos. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. 1ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Néson Fernando Inocêncio da. **Representação visual do corpo afro-descendente**. In: PANTOJA, Selma. *Entre Áfricas e Brasís*. Brasília: Editora Paralelo XV, 2001.

SIQUEIRA, Vera Beatriz; CARDOSO, Rafael e BANDEIRA, Júlio. **Castro Maya – Colecionador de Debret**. Produção: Museus Castro Maya e co-produção: Universidade do Rio de Janeiro. São Paulo: Capivara. Rio de Janeiro: Museu Castro Maya. 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Uma História do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

SOUSA, Maurício. **História em quadrões com a Turma da Mônica**, 2. São Paulo: Editora Globo, 2010.

SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **História da Vida Privada no Brasil. Cotidiano e vida provada na América Portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.

STEINBERGER, Marília. **A formação do aglomerado urbano de Brasília no contexto nacional e regional**. In: PAVIANI, Aldo (Org.). *Brasília – gestão urbana: conflitos e cidadania*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

TAUNAY, Afonso de Escragolle. **A Missão Artística de 1816**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do Cotidiano. Introdução à constituição de um campo de análise social**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003.

THOMPSON, E. P. **Usos e Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed., Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do outro**. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

VANSINA, Jan. **La Tradición Oral**. Barcelona: Editorial Labor, S.A., 1967.

## ANEXO I



Universidade de Brasília  
 Programa de Pós-Graduação em História  
 PESQUISA DE MESTRADO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO SUJEITO COLABORADOR

Eu, \_\_\_\_\_, professor (a), lotado (a) na escola \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora Edriane Madureira Daher, mestranda do curso de História da Universidade de Brasília, matrícula nº 09/61671, portadora de carteira de identidade nº 1.141.798 (SSP/DF) a entrevistar-me e a utilizar as informações coletadas sob a forma manuscrita/transcrita e áudio/visual, integralmente ou em fragmentos **sem guardar o sigilo de minha identidade**, bem como na sua divulgação tornando assim, públicos os resultados da pesquisa por meio de dissertação, tese, artigos, publicações, revistas, livros e outros meios de difusão tais como em congressos, seminários, simpósios, na *web*, na mídia e outros (sejam eles favoráveis ou não).

Declaro ainda que:

- Minha contribuição é de livre e espontânea vontade e inteira responsabilidade;
- Estou plenamente esclarecido(a) de que a interpretação de minhas falas, de todo o material pesquisado é de responsabilidade da pesquisadora;
- O uso dos dados coletados tem fins culturais, educacionais e científicos;
- As informações geradas pela pesquisa são de propriedade intelectual da pesquisadora;
- Tenho conhecimento e consinto que não receberei contraprestação econômica de nenhuma natureza ou troca.

Feitos esses esclarecimentos e declarações, assino o presente termo de consentimento como expressão de verdade.

\_\_\_\_\_  
 (LOCAL E DATA)

#### DADOS DO SUJEITO-COLABORADOR

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO RESIDENCIAL : \_\_\_\_\_

TELEFONE: \_\_\_\_\_

E-MAIL: \_\_\_\_\_