

# Anais do X Encontro da ANPUH-DF

X

ENCONTRO

ANPUH-DF

*Centenário de Darcy Ribeiro  
e os 60 anos da UnB*



Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Ciências Humanas - ICH

**Anais do X Encontro da ANPUH-DF  
“Centenário de Darcy Ribeiro e os  
60 anos da UnB”**

**Organizadores:**

Daniel Gomes de Carvalho  
Mateus Gamba Torres  
Nathanael Martins Pereira  
Paula Franco  
Renata Melo Barbosa do Nascimento



**Título:** Anais do X Encontro da ANPUH-DF

**Subtítulo:** Centenário de Darcy Ribeiro e os 60 anos da UnB

**Organizadores:** Daniel Gomes de Carvalho

Mateus Gamba Torres

Nathanael Martins Pereira

Paula Franco

Renata Melo Barbosa do Nascimento

**Parecerista:** Carlos Vinicius da Silva Taveira

**Editoração:** Nathanael Martins Pereira

**Capa:** Nathanael Martins Pereira

**Publicação:** Selo Caliandra

**Editora:** Biblioteca Central

**Edição:** 1

**Ano:** 2023

**ISBN:** 978-85-93776-03-8

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UNB)

E56            Encontro da Associação Nacional de História.  
                 Seção do Distrito Federal (10. : 2022 :  
                 Brasília).  
                 Anais do X Encontro da ANPUH-DF : "centenário  
                 de Darcy Ribeiro e os 60 anos da UnB" /  
                 organizadores: Daniel Gomes de Carvalho ... [et  
                 al.]. - Brasília : Universidade de Brasília,  
                 Instituto de Ciências Humanas, 2023.  
                 943 p. : il.

                 Inclui bibliografia.  
                 Modo de acesso: World Wide Web:  
                 <<http://caliandra.ich.unb.br/>>.  
                 ISBN 978-85-93776-02-1 (Epub).  
                 ISBN 978-85-93776-03-8 (PDF).

                 1. Ribeiro, Darcy, 1922-1997. 2.  
                 Universidade de Brasília - História. 3.  
                 História. I. Carvalho, Daniel Gomes de (org.).  
                 II. Título.

                 CDU 94

Heloiza dos Santos - Bibliotecária - CRB1/1913

### **Diretoria Nacional da ANPUH - Biênio 2021-2023**

Presidente: Valdei Lopes de Araujo - UFOP

Vice-Presidente: Monica Piccolo - UEMA

### **Diretoria Regional da ANPUH DF - Biênio 2020 - 2022**

Diretor: Mateus Gamba Torres - UnB

Diretora Adjunta: Neuma Brilhante - UnB

### **Diretoria Regional da ANPUH DF - Biênio 2022 - 2024**

Diretora: Renata Melo Barbosa do Nascimento - UnB

Diretora adjunta: Dayane Augusta - IFB

### **Comitê Científico**

Dr. Mateus Gamba Torres - UnB

Dra. Neuma Brilhante - UnB

Dr. Jonas Wilson Pegoraro - UnB

Dra. Ione de Fátima Oliveira - UnB

Ms. Paula Franco - UnB

Dr. Daniel Gomes de Carvalho - UnB

Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho - UnB

Ms. Yuri Soares Franco - SEEDF

Dra. Renata Melo Barbosa do Nascimento - UnB

Dr. Rafael Nascimento Gomes - UnB

Dr. Luiz Fernando Rodrigues Lopes - IFB

Dr. Luiz Guilherme Burlamaqui Soares Porto Rocha - USP

Dr. Luiz César de Sá Júnior - UnB

## **Comissão Organizadora**

Dr. Mateus Gamba Torres - UnB

Dra. Neuma Brilhante - UnB

Dr. Jonas Wilson Pegoraro - UnB

Dra. Ione de Fátima Oliveira - UnB

Ms. Paula Franco - UnB

Dr. Daniel Gomes de Carvalho - UnB

Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho - UnB

Ms. Yuri Soares Franco - SEEDF

Nathanael Martins Pereira - UnB

Dra. Renata Melo Barbosa do Nascimento - UnB

Dr. Rafael Nascimento Gomes - UnB

Dr. Luiz Fernando Rodrigues Lopes - IFB

Dr. Luiz Guilherme Burlamaqui Soares Porto Rocha - USP



### **Conselho Editorial**

#### **Membros internos:**

Prof. Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho (HIS/UnB) **Presidente**

Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza (FIL/UnB)

Profª Drª Maria Lucia Lopes da Silva (SER/UnB)

Profª. Drª. Ruth Elias de Paula Laranja (GEA/UnB)

#### **Membros externos:**

Profª Drª Ângela Santana do Amaral (UFPE)

Profª Drª Joana Maria Pedro (UFSC)

Profª Drª Marine Pereira (UFABC)

Prof. Dr. Ricardo Nogueira (UFAM)

#### **Membro internacionais:**

Prof. Dr. Fernando Quiles García (Universidad Pablo de  
Olavide - Espanha);

Profª Drª Ilía Alvarado-Sizzo (Universidad Autonoma de  
México)

Profª Drª Paula Vidal Molina (Universidad de Chile)

Prof. Dr. Peter Dews (University of Essex - Reino Unido)



**FUTURO  
É AGORA**

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<i>Daniel Gomes de Carvalho</i>	
<i>Mateus Gamba Torres</i>	
<i>Nathanael Martins Pereira</i>	
<i>Paula Franco</i>	
<i>Renata Melo Barbosa do Nascimento</i>	
<b>REPRESENTAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR: OS DIAS ERAM ASSIM (2017), NOVELA E MEMÓRIA</b> .....	16
<i>Alanys Fernandes de Carvalho</i>	
<b>HISTORIADORAS DO BRASIL COLONIAL: TEMÁTICAS, VISÕES E REFERENCIAIS</b> .....	31
<i>Alice Reis de Andrade</i>	
<b>ATUAÇÃO POLÍTICA DO LAICATO CATÓLICO NO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO, NA PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1930</b> .....	44
<i>Ana Carolina Santos de Jesus Claro</i>	
<b>O OLHAR Opositor EM UM DIA COM JERUSA: DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E AFETIVIDADE</b> .....	59
<i>Ana Caroline das Chagas Olinda</i>	
<b>OUTRAS BRASÍLIAS: EXPOSIÇÃO E AÇÕES EDUCATIVAS A PARTIR DAS AUDIOGRAFIAS HISTÓRICAS SOBRE O DISTRITO FEDERAL</b> .....	69
<i>Ana Clara de Souza Gomes</i>	
<i>Luiz Gustavo Assunção Silva</i>	
<b>DITADURA MILITAR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A CENSURA E O CASO DOS CONGRESSOS DE CULTURA NEGRA DAS AMÉRICAS</b> .....	83
<i>Ana Júlia França Monteiro</i>	
<b>AS LUTAS ABOLICIONISTAS NEGRAS EM GOIÁS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX (1877-1889): UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO</b> .....	99
<i>Ana Paula Oliveira Lima</i>	
<b>LA HABANA VIEJA: A PRESERVAÇÃO DO CENTRO HISTÓRICO DE HAVANA COMO GESTÃO DA MEMÓRIA REVOLUCIONÁRIA EM CUBA</b> .....	119
<i>André de Oliveira Mendes</i>	

<b>À SOMBRA DE NAPOLEÃO.....</b>	<b>140</b>
<i>Antônio David de Oliveira Mansur</i>	
<b>ENSINO SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA E SEUS DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO FILME AMISTAD (1997) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....</b>	<b>155</b>
<i>Arielle dos Santos Silva</i>	
<b>A ESCRITA DE SI NAS CARTAS DE CAETANO VELOSO: A ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA NO CONTEXTO DO EXÍLIO A PARTIR DAS NARRATIVAS EPISTOLARES ENVIADAS AO PASQUIM (1969-1970) .....</b>	<b>169</b>
<i>Áurea de Almeida Pacheco</i>	
<b>OS SABERES DOCENTES E AS REPRESENTAÇÕES DE MULHERES NO PROJETO “PLANOS DE AULA NOVA ESCOLA” .....</b>	<b>183</b>
<i>Bárbara de Almeida Carvalho</i>	
<b>FRAGMENTOS DE PERTENCIMENTO E AGÊNCIA: NARRATIVAS PERIFERICAS DO DISTRITO FEDERAL, DA VILA DO IAPI A CEILÂNCIA .....</b>	<b>214</b>
<i>Beatriz de Oliveira Andrade</i>	
<b>GÊNERO, RAÇA E ENSINO DE HISTÓRIA: O FILME NJINGA, RAINHA DE ANGOLA (2013) EM SALA DE AULA.....</b>	<b>228</b>
<i>Bruna Oliveira da Paz</i>	
<b>ENSINAR SEMPRE: MAS... O QUÊ? POR QUE? COMO? REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA HISTORIOGRÁFICA TRADICIONAL E OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO ADEQUADO A UM PERFIL DISCENTE ESPECÍFICO .....</b>	<b>248</b>
<i>Caroline Borges de Aguiar</i> <i>Rafael Nascimento Gomes</i>	
<b>EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: POSSIBILIDADES NO USO DO CINEMA.....</b>	<b>263</b>
<i>Carolinne Mendes da Silva</i>	
<b>PRESENÇA AFRICANA NO DF.....</b>	<b>277</b>
<i>Dayane Augusta Santos da Silva</i>	
<b>DISPOSITIVOS DISCURSIVOS E ALTERIDADE EM TRISTES TRÓPICOS (1955).....</b>	<b>286</b>
<i>Dhyan Ramayana Ramos Rodrigues</i>	

<b>TEMAS SENSÍVEIS E NEGACIONISMO NOS ESTUDOS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985) .....</b>	<b>305</b>
<i>Eliene Gomes da Silva Alves</i>	
<b>SOBRE AS PERSPECTIVAS PARA A HISTÓRIA AMERÍNDIA: AUTORES E REFERÊNCIAS .....</b>	<b>322</b>
<i>Fernando Crosara Vieira Ázara</i>	
<b>A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO DAS RAÍZES ÀS PONTAS (2015) .....</b>	<b>334</b>
<i>Giovana Macêdo de Faria</i>	
<b>A PSIQUE DO CONDOR: PSICOLOGIA DE MASSAS DO FASCISMO NAS DITADURAS MILITARES DO CONE SUL .</b>	<b>356</b>
<i>Guilherme da Conceição de Lima</i>	
<b>NARRATIVAS ENTRE MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS: A FALA COMO UM VETOR DE EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>378</b>
<i>Guilherme Silveira Braga Vilas Boas</i>	
<b>CÁLICE OU CALE-SE? .....</b>	<b>396</b>
<i>Gustavo Gomes dos Anjos</i>	
<b>A SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE COMO REFLEXO DAS FANTASIAS FURTADIANAS NA DÉCADA DE 1960 .....</b>	<b>415</b>
<i>Helena Sales de Moura</i>	
<b>“EU CATARINA, SERVA E ESCRAVA DOS SERVOS DE JESUS CRISTO, ESCREVO...”- A ESCRITA DE SI E RELAÇÕES DE PODER NO EPISTOLÁRIO DE SANTA CATARINA DE SIENA (SÉC. XIV).....</b>	<b>433</b>
<i>Heverton Rodrigues de Oliveira</i>	
<b>A CONTEMPORANEIDADE ALÉM DA CRONOLOGIA DA HISTÓRIA .....</b>	<b>442</b>
<i>Ismael Cordeiro de Oliveira</i>	
<b>OS VALORES POLÍTICOS E CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS DE JAIR BOLSONARO (2019-2022) .....</b>	<b>460</b>
<i>João Roberto dos Reis de Souza</i>	
<b>MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO PRIMEIRO CRONISTA DE BRASÍLIA: CLEMENTE LUZ E SEUS TEXTOS LITERÁRIOS .....</b>	<b>474</b>
<i>José Gomes do Nascimento</i>	

<b>A ATUALIDADE DO FILME <i>PERFECT BLUE</i> NO CENÁRIO DO <i>SOFT POWER</i> DO LESTE ASIÁTICO: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES AMARELAS COMO UM PRODUTO DA DIPLOMACIA CULTURAL.....</b>	<b>496</b>
<i>Karen Ayumi Kojima</i>	
<b>PAULO FREIRE E CARL G. JUNG: O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA ACADÊMICA .....</b>	<b>515</b>
<i>Kelly Gouveia Andrade</i>	
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA, A BNCC E O POPULISMO: SOBRE CURRÍCULOS E IDENTIDADE .....</b>	<b>531</b>
<i>Késsia Araujo dos Santos</i>	
<b>NEI LOPES: CANTANDO, CONTANDO E TEORIZANDO O SAMBA E SUAS RELAÇÕES COM O MERCADO, A IMPRENSA E O ESTADO .....</b>	<b>551</b>
<i>Lellison de Abreu Souza</i>	
<b>UM ESPAÇO EM DOIS TEMPOS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E ARQUITETURA DA PARÓQUIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS EM CATALÃO - GO (1982-2014).....</b>	<b>567</b>
<i>Lígia Amorim Teles</i>	
<b>A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO FILME “BESOURO: NASCE UM HERÓI (2009)” .....</b>	<b>581</b>
<i>Luan Amoras de Moraes e Silva</i>	
<b>UM RIO OCEÂNICO: O ATLÂNTICO E A FRONTEIRA ESCRAVISTA-MERCANTIL NO RIO GRANDE, C. 1765-1810 .....</b>	<b>595</b>
<i>Luigi Bastos do Nascimento Pintaude</i>	
<b>A DIMENSÃO AUTOBIOGRÁFICA EM DA <i>CATECHESE DOS ÍNDIOS</i> DE LEOLINDA DE FIGUEIREDO DALTRO (1896-1920) .....</b>	<b>611</b>
<i>Maria Clara Silva</i>	
<b>IDENTIDADE E RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO <i>PARECE COMIGO</i> (2016).....</b>	<b>632</b>
<i>Mariana de Macedo Bastos</i>	
<b>HISTÓRIA PÚBLICA E A DEFESA DE UM MANDATO NEGRO: IRMANDADES E LIÇÕES ANTIRRACISTAS.....</b>	<b>650</b>
<i>Mariana Mesquita</i>	

**A CULTURA POPULAR MODIFICA A CIDADE: A FESTA DE NOSSA SENHORA DAS CANDEIAS..... 670**

*Marília Lima Menezes dos Santos*

**REINTERPRATAÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE NA ALEMANHA DA REPÚBLICA DE WEIMAR (1929-1933): OS CASOS DE CHRISTOPHER ISHERWOOD E STEPHEN SPENDER ..... 683**

*Mateus Henrique Siqueira Gonçalves*

**AS FEIRAS LIVRES DA PRAÇA DO BICALHO E DAS ENTREQUADRAS DA QND DE TAGUATINGA NORTE: ESPAÇOS DE MEMÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES NA OCUPAÇÃO DA CIDADE..... 701**

*Mayara Freire Costa*

**A ORIENTAÇÃO TEMPORAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ESTUDO DO MEIO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 724**

*Mayara Paces Vicente*

**A “DEMOCRACIA RACIAL” DESMENTIDA: AS PRODUÇÕES QUE CONTESTAVAM A FALSA HARMONIA RACIAL NO BRASIL E A PERSEGUIÇÃO DA DITADURA MILITAR (1964-1985) ..... 740**

*Natália Dutra Costa*

**INDIGENIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ..... 754**

*Nathália Tavares Vilela de Oliveira*

**ELABORAÇÃO DA LDB (1948-1961): A LUTA DA TRADIÇÃO ESCOLANOVISTA PELA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA .... 766**

*Pedro Zeus Lustosa de Souza*

**INTELECTUAIS E PODER. SAMUEL HUNTINGTON, DONALD TRUMP E OS NOVOS MODOS DE SE FAZER POLÍTICA NO ESTADOS UNIDOS CONTEMPORÂNEO ..... 784**

*Rafael Antonio Rodrigues*

**AS RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE O BRASIL DA DITADURA VARGUISTA (1937-1945) E O URUGUAI DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1938-1947) ..... 803**

*Rafael Nascimento Gomes*

**O ESPAÇO DA MULHER NEGRA NA HISTÓRIA BRASILEIRA:  
UMA ANÁLISE EM MANUAIS DIDÁTICOS NO DISTRITO  
FEDERAL ..... 821**

*Rafaella Karem Silva Ribeiro*

**O OLHAR Opositor DE BELL HOOKS NA ANÁLISE DE *TENDA  
DOS MILAGRES (1977)* DE NELSON PEREIRA DOS SANTOS  
..... 839**

*Renata Melo Barbosa do Nascimento*

**GRAFITES NA ZONA CENTRAL DE BRASÍLIA: DESAFIOS  
ESPACIAIS E NARRATIVAS EM DISPUTA..... 856**

*Renata Silva Almendra*

**CURTA *HAIR LOVE* E A IMPORTÂNCIA DO AMAR A  
NEGRITUDE COMO RESISTÊNCIA..... 875**

*Roseana Vitoria de Souza Lisboa*

**VIVER NO DISTRITO FEDERAL, CONTAR A SUA HISTÓRIA:  
NARRATIVAS DE EGRESSOS DO CORPO DISCENTE DO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNB SOBRE SEUS  
CONTATOS COM A HISTÓRIA DA CAPITAL FEDERAL..... 890**

*Sarah Resende dos Santos*

*Diego Rodrigues Matos*

*Matheus de Araújo Martins Rosa*

**ARTE POLÍTICA DURANTE A DITADURA MILITAR:  
MOTIVAÇÕES E ESPECIFICIDADES..... 907**

*Vitória Campos Araújo*

**HISTÓRIA DA LIBERDADE E ESCRAVIDÃO EM CATALÃO,  
GOIÁS: PROTAGONISMO NEGRO E DEBATES  
ABOLICIONISTAS (1850-1920)..... 923**

*Yasmin Rodrigues Roque*

## APRESENTAÇÃO

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”. A célebre passagem de Darcy Ribeiro bem descreve os propósitos e os valores que têm sido horizontes na atuação desta entidade de historiadores e historiadoras do Distrito Federal. Se hoje impera uma ideia de Universidade que a reduz a um reles espaço de reprodução social e acomodação de indivíduos a estruturas desiguais e injustas, é preciso sempre lembrar que a Universidade de Brasília – UnB, desde sua concepção, foi pensada como um espaço radical de transformação e questionamento, onde o conhecimento cumpre seu papel de pôr em xeque as próprias fundações da sociedade brasileira - portanto, incomodar, ao invés de acomodar.

No ano de 2022, o encontro bianual da Seção do Distrito Federal da Associação Nacional de História (ANPUH-DF) voltou a ser presencial, visto que a edição de 2020 precisou ser realizada de forma totalmente virtual em razão da pandemia de COVID-19. A edição de 2022, realizada na Universidade de Brasília nos dias 13, 14, 15 e 16 de dezembro, teve por tema o “Centenário de Darcy Ribeiro e os 60 anos da UnB”. Desta feita, o encontro prestou homenagem ao centenário do antropólogo, sociólogo, professor, escritor, indigenista e político, bem como a um de seus principais legados: a Universidade de Brasília. A história da instituição, como lugar de pioneirismo e resistência, esteve presente no evento, que explorou as seis décadas de atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e na defesa da democracia.

Além do debate sobre Darcy Ribeiro e a UnB, o encontro reuniu historiadores e historiadoras do Brasil e de países estrangeiros, cujos temas de pesquisa eram os mais variados possíveis e que tiveram oportunidade de intercambiar experiências e fomentar debates durante palestras, mesas e minicursos. Ademais, com o objetivo

cumprido, devido à variedade de assuntos propostos nos Simpósios Temáticos, podemos agora publicar em forma de Anais as contribuições e pesquisas que desenvolvem historiadoras e historiadores de todas as áreas. Autoritarismos, gênero, diversidade étnico-racial, inquisição, revoluções, temas relacionados à escravidão e ao racismo estão presentes nesta coletânea, como forma de mostrar a força da pesquisa acadêmica no campo da História, e de como estes profissionais possuem a capacidade de fazer os devidos questionamentos ao presente na sociedade em que vivemos. Também teve lugar no encontro a discussão sobre a história pública e a divulgação científica, campo em que o Departamento de História da Universidade de Brasília se destacou nos últimos anos.

Neste sentido o Encontro demonstra o compromisso da Anpuh-DF em estabelecer um debate permanente com os mais diversos ramos do conhecimento histórico na região e no Brasil, realizando uma profícua troca de experiências entre pesquisadores e pesquisadoras de todos os temas e idades. Os anais do evento servem de parâmetro para identificação de novas vertentes historiográficas e aprofundamento de pesquisas anteriores, fazendo com que sua leitura traga reflexões sobre o fazer historiográfico e temas muitas vezes pouco debatidos. Com alegria apresentamos o resultado dos debates, apresentações, conferências e mesas redondas em forma de livro.

Boa leitura!

Daniel Gomes de Carvalho

Mateus Gamba Torres

Nathanael Martins Pereira

Paula Franco

Renata Melo Barbosa do Nascimento

## REPRESENTAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR: *OS DIAS ERAM ASSIM* (2017), NOVELA E MEMÓRIA

Alanys Fernandes de Carvalho<sup>1</sup>

**“Perdoem por tantos perigos  
Perdoem a falta de abrigo  
Perdoem a falta de amigos  
Os dias eram assim”**

**(Ivan Lins, *Aos Nossos Filhos*)<sup>2</sup>**

**RESUMO:** No atual governo, podemos observar uma forte presença de discursos negacionistas a respeito da Ditadura Militar, por isso, acredito ser de suma importância a abordagem histórica desse período e o estudo da memória coletiva do brasileiro a seu respeito. Qual a relação do brasileiro com a história da Ditadura Militar? Essa é a pergunta norteadora deste artigo, por meio dela, será analisada a noção de cultura de história do brasileiro em relação a este contexto, as quais são refletidas nas representações sobre ele. Devido a relação da sociedade com a televisão e as telenovelas, a fonte escolhida para ser analisada no presente trabalho é a minissérie - ou supersérie -, *Os Dias Eram Assim* (2017)<sup>3</sup>, que ambientada no Rio de Janeiro, entre as décadas de 1970 e 1980, percorre sobre as vidas dos personagens e suas relações com o regime militar.

**Palavras-chave:** Ditadura, Telenovelas, Identidade, Memória, Representação.

### INTRODUÇÃO

Qual a relação do brasileiro com a sua história? Ou melhor, qual a relação do brasileiro com a história da ditadura civil-militar do

---

<sup>1</sup> Graduanda, UnB. alanys.fc99@gmail.com

<sup>2</sup> (IVAN LINS. *Aos Nossos Filhos*. [S.l.],1978. Disponível em: Elis Regina e Ivan Lins - "Aos Nossos Filhos" (Elis & Ivan/2014) Acesso em: 12 de agosto de 2022

<sup>3</sup> *Os Dias Eram Assim*. Direção: Carlos Araújo. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2017. Disponível em <https://globoplay.globo.com/os-dias-eram-assisim/t/Bw2CCKmkfV/> Acesso em: 01 de maio de 2022

Brasil? Atualmente, há uma grande quantidade de discursos negacionistas a respeito deste período e, a partir disso, acredito ser de suma importância o debate acerca da memória coletiva do brasileiro para com esse momento histórico, analisando então, os valores que nutrimos diante deste evento. Com base nisso, o presente trabalho busca analisar a noção de cultura de história do brasileiro, ou seja, suas concepções com relação ao passado, tendo como foco principal a ditadura civil-militar e como essa noção é refletida nas representações sobre este período.

A história e a memória se conectam podendo, em casos específicos, uma ser fonte para outra. Da mesma maneira que o discurso sobre a história influencia na memória, a memória influencia na escrita histórica, ocasionando uma interação entre ambas. As fontes, juntamente com a teoria, contam uma história. Já a representação, é um reflexo disso tudo e, a tratarei aqui como a busca de um entendimento da sociedade, utilizando a memória através das fontes e a teoria e a metodologia da História Cultural como um direcionamento.

Acreditando na televisão como uma instituição que aproxima história e sociedade através de jornais, filmes e telenovelas, e auxilia em uma compreensão histórica, irei analisar a fonte audiovisual *Os Dias Eram Assim*<sup>4</sup>, exibida em 2017 na Rede Globo, emissora assistida por cerca de 200 milhões de pessoas<sup>5</sup>. Tendo em vista que o canal possui um grande papel na construção de uma identidade nacional e da noção da cultura de história; através da compreensão das imagens elaboradas e veiculadas pelos produtos televisivos torna-se possível,

---

<sup>4</sup> *Os Dias Eram Assim*. Direção: Carlos Araújo. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2017. Disponível em <https://globoplay.globo.com/os-dias-eram-assisim/t/Bw2CCKmkfV/> Acesso em: 01 de maio de 2022

<sup>5</sup> TV GLOBO migra ambientes críticos de alta disponibilidade pra nuvem. Claranet [s.d.]. Disponível em: < <https://br.claranet.com/cases/migrar-ambientes-criticos-de-alta-disponibilidade-pra-nuvem-tv-globo> > Acesso em: 01 de maio de 2022

por meio da pesquisa histórica, compreender aspectos político-culturais de uma sociedade ou de um momento histórico (GARCIA, 2017)

A telenovela provoca uma autopercepção no indivíduo, porque aborda aspectos de seu cotidiano e questões sociopolíticas de sua realidade. Muitas vezes é possível encontrar traços culturais de uma determinada sociedade através de suas novelas. Há também quem diga reconhecer um personagem histórico por associar com o ator que o interpretou. Por isso, a telenovela como objeto e fonte de estudo, nos permite perceber além das cenas dentro da tela, mas também como instrumento de aprendizagem da nossa história e a de outros lugares. Ademais, é possível observá-la como forma de conexão não só entre história e sociedade, mas entre os países, principalmente os países latino-americanos; a telenovela pode ser vista como forma de união entre a América Latina.

A construção de uma memória histórica é fundamental para formar o sentimento de pertencimento e da identidade de cada pessoa. Por isso, além do exame da fonte audiovisual, foi feita aqui uma sondagem de opinião através de um formulário com algumas perguntas norteadoras para direcionar o presente debate, possibilitando um maior conhecimento a respeito da memória coletiva brasileira.

Tendo como base o artigo de João Paulo Pimenta (2014) *A Independência e uma cultura de história no Brasil*, como forma de sondagem de opinião, foram feitas entrevistas por meio de um questionário dividido em três partes: a primeira, sobre o sócio-econômico-escolar, a segunda correspondente à relação das pessoas com a História, principalmente, a história da ditadura civil-militar brasileira e a terceira a respeito do vínculo do entrevistado com as telenovelas.

Neste trabalho investigaremos as representações contemporâneas da Ditadura Militar através da telenovela *Os Dias Eram Assim*, para analisar como os brasileiros enxergam esse período e, conseqüentemente, o retratam. Como as representações são o resultado da memória, através delas, veremos como anda a memória coletiva do brasileiro acerca desse momento histórico.

Aqui, busco analisar o papel da telenovela neste contexto, como produto cultural que demonstra como o brasileiro se enxerga e como acervo que preserva a representação de cada indivíduo durante os 72 anos dessa teledramaturgia acerca da história do Brasil e como forma de protesto, pela mensagem que passa ao telespectador.

## TÓPICO 1

A partir da década de 1970 a Rede Globo passou a introduzir em sua programação, adaptações de grandes obras da literatura brasileira, mas, foi durante os anos 1980, que a emissora abriu portas para uma nova forma de se fazer novela, uma maneira mais próxima do telespectador no sentido de retratar mais sobre seu cotidiano, que consistia em trazer para as telas, personagens e fatos reais.

Através da *Casa de Criação Janete Clair*<sup>6</sup>, criada por Dias Gomes em 1985 com o intuito de elaborar roteiros para a Globo, surgiu o debate para contar a história do Brasil nas telenovelas. Segundo a socióloga Mônica Kornis em *As "revelações" do melodrama, a Rede Globo e a construção de uma memória do regime militar*, de 1980 em diante, a Rede Globo começava a produzir telenovelas com temas da história recente do país, principalmente no horário das minisséries.

Com base nisso, Dias Gomes, Ferreira Gullar, Euclides Marinho, Luiz Gleiser, Joaquim Assis, Marília Garcia e Antônio Mercado – autores participantes da *Casa de Criação Janete Clair*-,

---

<sup>6</sup> Casa de criação que visava novos projetos de produção e roteiro para a emissora Rede Globo e objetivava promover o surgimento de novos escritores.

passaram a fazer novelas com temas que antes não eram abordados, como foi o caso das telenovelas *Roque Santeiro* (1985)<sup>7</sup> e *Anos Dourados* (1986)<sup>8</sup>, que apesar de suas narrativas ficcionais, retratavam também o cotidiano e seu momento político.

Neste contexto, os anos 1990, abriram portas para a representação de temas mais voltados para a Ditadura Militar, atribuindo cada vez mais essa história nacional para dentro da televisão, um exemplo disso, foram as novelas *Anos Rebeldes* (1992)<sup>9</sup> e *Hilda Furacão* (1998)<sup>10</sup>, as quais seus dramas traziam algum aspecto do regime militar. Em ambas, algo relacionado à ditadura atrapalhava a felicidade dos personagens principais, impedindo que a *mocinha* e o *mocinho* vivessem o tão esperado, *felizes para sempre*.

Então como telespectadores, devido a essa intensa proximidade que obtemos para com a teledramaturgia, conseqüentemente, acabamos desenvolvendo apegos emocionais e sentimentais pelos personagens, o que nos faz ter raiva de todo e qualquer obstáculo para esse *amor impossível*, como se aquelas pessoas fossem nossos amigos pessoais.

---

<sup>7</sup> Em uma cidade fictícia chamada Asa Branca, foi criado um mito a respeito da morte do coroinha Luís Roque (José Wilker), em função disso, algumas pessoas passaram a se beneficiar de sua santificação, como o padre Hipólito (Paulo Gracindo), o prefeito Florindo Abelha (Ary Fontoura), o comerciante Zé das Medalhas (Armando Bógus) e o fazendeiro Sinhozinho Malta (Lima Duarte). Entretanto, anos depois o falso santo retorna à cidade, ameaçando pôr à tona toda a farsa; a telenovela faz críticas à corrupção.

<sup>8</sup> Retratando o Rio de Janeiro dos anos 1950, a trama gira em torno de Lurdinha (Malu Mader), Marcos (Felipe Camargo), Glória (Betty Faria) e Major Dornelles (José de Abreu). A telenovela faz crítica aos padrões da época e aborda os “anos dourados” do último “momento democrático” anterior ao caos que se instalou após o governo JK.

<sup>9</sup> Ambientada durante a Ditadura Militar, a telenovela aborda a luta contra o regime militar através do romance entre Maria Lúcia (Malu Mader) e João Alfredo (Cássio Gabus Mendes).

<sup>10</sup> A telenovela conta a história do casal Hilda (Ana Paula Arósio) e Malthus (Rodrigo Santoro) e apresenta, através dessa narrativa, a passagem de tempo entre os anos 1950 e 1960. Faz críticas ao governo e aborda movimentos estudantis, na trama, o casal é impedido de fugir juntos porque Malthus é preso por subversão.

Comentamos no trabalho, acompanhamos o que vai acontecer no episódio da próxima semana, conversamos com a televisão, choramos e torcemos pelos personagens. A telenovela pode ser considerada um reflexo da sociedade, porque constrói mitos históricos baseados em fatos reais, ela possui uma grande influência cultural e é capaz de mudar costumes e comportamentos. As minisséries - como *Anos Rebeldes* (1992), por exemplo - montaram suas narrativas ao redor de uma juventude militante, que acaba por atingir outros jovens, se disseminando cada vez mais, provocando uma certa identificação com aqueles personagens.

Por isso, coloco aqui as novelas no lugar de representantes da sociedade, que deve ser analisada como tal, tanto na forma que retrata um contexto específico quanto do porquê seu autor o descreveu desta maneira, o que está associado com a sua própria memória sobre este momento histórico, pois mesmo que de maneira exacerbada, ela ainda aborda fatos e questões de nossa realidade, com o que possamos nos identificar.

O sociólogo Noel dos Santos de Carvalho em sua tese *Cinema e representação racial: o cinema negro de Zózimo Bulbul* (2005), parafraseando Maurice Halbwachs, afirma que a memória é

(...) regida pela experiência social do sujeito que lembra. Sendo assim, não há uma memória em estado puro, pronta para ser encontrada, mas um reelaborar de lembranças e imagens do passado. Como bem define Ecléa Bosi: "A memória não é sonho, é trabalho" (Bosi, 2003: 55). Lembrar é reconstruir o passado com os recursos do presente" (CARVALHO, 2005, p.162)

Ou seja, a memória aqui é colocada como fruto de um processo de construção, que se dá através de elementos contemporâneos, como uma foto, ou um vídeo. As lembranças ocorrem a partir da rememoração de um determinado momento, o que muitas vezes pode não acontecer de maneira "natural", que é quando entra os recursos do presente, citados por Carvalho, auxiliando em nossas recordações.

Contudo, fica difícil lembrar de um momento em que não vivemos, certo? Eventos que ocorreram há mais de séculos, por exemplo, não tinham câmeras para fotografá-los muito menos existem pessoas vivas que possam servir de testemunha oral. O que nos resta então é entender fatos como a *Independência do Brasil*, a partir de livros, filmes, novelas. Interpretações e representações baseadas em vestígios da época.

No caso do período que estamos abordando aqui, há um “obstáculo”, que considero de suma importância a discussão: a Ditadura Militar está inserida na *História do tempo presente*. Esse campo historiográfico tem uma distinção dos outros, nele, há ainda testemunhos vivos. A partir daí, há muitos relatos incertos, o que da abertura para vários pensamentos confusos, vindo de quem não vivenciou esses momentos.

No caso da ditadura, podemos ver muitos discursos negacionistas<sup>11</sup> de pessoas que de fato presenciaram aquilo tudo, mas não foram torturadas ou perseguidas e, por esse motivo, atribuem suas próprias experiências e memórias acerca daquele período, dando espaço para uma narrativa otimista a seu respeito, com afirmações de que a ditadura não existiu. Não existiu para quem?

Para o andar deste trabalho, foi feita uma sondagem de opinião com 45 pessoas para saber como está a relação do brasileiro com a sua história. A entrevista foi feita por meio de um formulário que contou com a participação de pessoas entre 17 e 57 anos, em que 42,2% são homens, 56,8% mulheres e 1% não se identifica com nenhum gênero. Dentre elas, 46,7% tem renda mensal de 1 a 3 salários mínimos; 17% de 3 a 6 salários mínimos; 13,3% de 6 a 9 salários mínimos; 8,9% de 9 a 12 salários mínimos; 6,7% de 12 a 15 salários mínimos e 6,7% não

---

<sup>11</sup> UOL, Bolsonaro, sobre o golpe de 1964: Sem ditadura, 'seríamos uma republiqueta', 2022. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm> Acesso em: 28 de setembro de 2022

possui nenhuma renda; 100% das 45 pessoas possuem televisão em casa.

Foi perguntado com que frequência usavam a Tv e 57,8% viam televisão quase sempre, 35,6% viam raramente e apenas 6,7% nunca assistia. Os entrevistados afirmaram gostar de ver filmes, séries, futebol, novelas, *reality shows* e documentários. 60% gosta de telenovelas e 40% não gosta, e a grande maioria se interessa por telenovelas que retratam a história do Brasil como: *Nos Tempos do Imperador, A Casa das Sete Mulheres, Chiquinha Gonzaga, Anos Rebeldes e Sinhá Moça*.

Dos 45 entrevistados, apenas uma pessoa não gostava de História, e Segunda Guerra Mundial, Estado Novo e Império Romano foram algumas das listadas como suas partes preferidas da história. Quando foi perguntado se sabiam o que foi a Ditadura Militar, seis pessoas afirmaram não saber nada sobre e dentre as que respondeu que sabia, duas pessoas responderam que não houve ditadura. Quanto a novela, as pessoas que assistiram, majoritariamente alegam que a novela não retratou muito bem o período de repressão, que deveria ter sido mostrado mais as torturas e prisões.

O Brasil vive, atualmente, um período de muita negação da Ditadura Militar, além de passarmos por um novo Golpe (2016) há pouco tempo, ainda tinham pessoas comemorando o dia 31 de março de 1964 e ameaçando a instalação do regime militar outra vez<sup>12</sup>. Por esse emotivo, é preciso que façamos bons usos de recursos do

---

<sup>12</sup> ALESSI, Gil. Bolsonaro escancara cadáver insepulto da ditadura com celebração do golpe. EL PAÍS, 2019. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/politica/1553609505\\_570456.html#?rel=listaapoyo](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/politica/1553609505_570456.html#?rel=listaapoyo) Acesso em: 29 de setembro de 2022.

UOU, Apoiadores de Bolsonaro comemoram o golpe militar de 1964. Youtube, 31 de março de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mnFHdzclO78> Acesso em: 28 de setembro de 2022.

presente, disseminando informações verídicas, baseadas em diversas fontes com uma sólida análise historiográfica.

De acordo com Esther Hamburger (2011), em *Telenovelas e Interpretações do Brasil* (2011),

A instalação de sistemas de transmissão de sinais televisivos por ondas, ou, mais tarde, via satélite, foram complementados com o estímulo à venda a prazo, que permitiu o aumento sensível do número de domicílios com TV. A política oficial de incentivo à indústria de televisão encontrou eco na população, que se tornou prioritária na agenda de consumo dos lares brasileiros. Em domicílios de famílias de baixa renda, o aparelho televisor veio antes da geladeira e da máquina de lavar na lista de prioridades. A televisão se estabeleceu como meio capaz de falar a segmentos os mais variados em termos sociais, etários e regionais. (HAMBURGUER, Esther, 2011, p.64)

Pensando nisso, dentre os variados recursos da contemporaneidade que podemos usufruir para a reconstrução do passado, o eleito para conduzir este trabalho foi a televisão - mais precisamente as telenovelas -, por ser algo muito próximo do brasileiro, cujos seus meios são capazes de influenciar nas interpretações do Brasil.

## TÓPICO 2

*Os dias eram assim* é uma telenovela no formato de minissérie - considerada também como supersérie -, com 88 capítulos, que percorre sobre a vida dos personagens dentro desse período de repressão, ditadura e violência. A novela que foi escrita por Ângela Chaves e Alessandra Poggi, com direção artística de Carlos Araújo se passava no horário das 23h, e era ambientada no Rio de Janeiro entre as décadas de 1970 e 1980, tendo como foco o casal Alice Sampaio (Sophie Charlotte) e Renato Reis (Renato Góes).

A minissérie, que tem como tema de abertura a música *Aos Nossos Filhos* (1978), de Ivan Lins, se inicia com imagens e gravações colhidas durante o regime militar, com cartazes, manifestações, militares e figuras públicas ao som de *Deus lhe pague* (1971), de Chico

Buarque. Além dessas duas canções, ao decorrer da novela é possível perceber a presença de muitas outras com o mesmo sentido, letras que já nos remetem ao período da ditadura, que estão muito associadas com esse contexto histórico, tanto por seus cantores – que marcaram aquela época –, melodias e pelo momento em que foram escritas, quanto por suas histórias e significados.

Então, mesmo que no início da telenovela já tenha sido demonstrado o ano em que ela se passava, as simbologias e aspectos do período, já permitiam que fosse possível que o telespectador suspeitasse do contexto que está sendo retrato ali, como por exemplo a cena de Arnaldo Sampaio (Antonio Calloni) e Vitor Dumont (Daniel de Oliveira) conversando em frente ao cartaz, localizado em sua empresa, escrito *Brasil Ame-o ou Deixe-o*.



Fotografia 1: Cena passada entre os minutos 02:03 e 2:17 do primeiro episódio da novela. Arnaldo Sampaio (Antonio Calloni) e Vitor Dumont (Daniel de

Oliveira) conversando em frente ao cartaz com a frase Brasil Ame-o ou Deixe-o, um dos slogans de propagandas da Ditadura Militar

Foto tirada do artigo *Memória e Identidade Nacional: O Brasil da supersérie “Os Dias Eram Assim”* (2021)<sup>13</sup>

Na minissérie é muito comum o vínculo da elite com a Ditadura Militar, como podemos observar na relação entre Arnaldo (Antonio Calloni), Cora Dumonte (Susana Vieira), Vitor Dumont (Daniel de Oliveira) e o delegado Amaral (Marco Ricca), os quais sempre são os responsáveis pelas prisões e torturas. A eles, e a todos os personagens

<sup>13</sup> VIANA, HUMBERTO. *Memória e Identidade Nacional: O Brasil da supersérie “Os Dias Eram Assim”* Ponta de Lança (UFS), v. 15, p. 288-305, 2021.

associados ao regime de alguma forma, é atribuído o papel de vilão, enquanto os *mocinhos* eram a juventude militante que não apoiava a ditadora e se colocava contra o governo.

Os *subversivos*, como eram chamados os que lutavam contra o regime militar, principalmente Gustavo Reis (Gabriel Leone), Túlio (Caio Blat), Cátia Andrade (Barbara Reis) e Natália Andrade (Mariana Lima), que foram presos, torturados e mortos, como no caso do personagem de Caio Blat, que é torturado para entregar o nome de quem o ajudou a explodir uma bomba na construtora de Arnaldo (Antonio Callonni), na final da Copa de 1970. Já prestes a morrer, Túlio (Caio Blat) acaba revelando o nome do companheiro, se iniciando a partir daí, a narrativa da minissérie.

*Os Dias Eram assim*, aborda os traumas sofridos pelas vítimas de tortura, não só na ficção, mas através de relatos verídicos de pessoas que passaram por essa repressão. A personagem de Mariana Lima passa anos abalada psicologicamente pelas coisas que sofreu na prisão, em uma conversa com o marido Josias, ela narra os abusos, que na telenovela não eram mostrados explicitamente, mas através de indícios, como gritos e choros.

Em *Memória e Identidade Nacional: O Brasil da supersérie "Os Dias Eram Assim"* (2021)<sup>14</sup> de Humberto Junio Alves Viana, o autor fala sobre os conflitos entre gerações na minissérie, segundo ele,

(...) pode-se perceber os conflitos pessoais e familiares com foco na trajetória geracional e a referência ao contexto político como elemento organizador do desenrolar da narrativa. Em outras palavras, os personagens são retratados em constantes embates entre os mais velhos conservadores e os mais novos em busca de mudanças significativas no "status quo". (VIANA, 2021, p.295)

Essa narrativa da juventude progressista é muito bem construída, especialmente nas cenas em universidades, por exemplo. O jovem Gustavo (Gabriel Leone), está o decorrer da novela todo

---

<sup>14</sup> Idem.

demonstrando seu ódio pelo regime ditatorial, e afirma que seu pai, que morreu no dia do golpe, teria falecido de desgosto. Há a forte presença de um discurso de liberdade e democracia vindo desses jovens que almejam o fim da Ditadura Militar, inclusive, o reencontro - depois do exílio de Renato no Chile - do casal Alice (Sophie Charlotte) e Renato (Renato Góes) é durante as manifestações *Diretas Já* (1983-1984).

Fotografia 2 e 3: A foto 2 é a de Alice (Sophie Charlotte) e Renato (Renato Góes) se reencontrando e a foto 3 é Alice (Sophie Charlotte) e sua irmã Nanda (Julia Dalavia), as duas durante as manifestações *Diretas Já*



Fotografias tiradas do *site* de notícias Metrôpoles (2017).<sup>15</sup>

*Os Dias Eram Assim* foi transmitida em um Brasil pós Golpe de 2016, em um período que lutava contra a falta de legitimidade do novo presidente e buscava novas eleições diretas para presidente, retomando o *Movimento Diretas Já*. Diante a isso, as autoras fazem esses paralelos entre os dois movimentos. Ademais, Ângela Chaves e Alessandra Poggi demonstram o medo que habitava a sociedade e alguns traços da época como roupas, carros, canções, casas, dialetos e costumes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, concluo que a minissérie - ou supersérie -, através das músicas, vestes e costumes, representou bem o período em que

<sup>15</sup> "OS Dias Eram Assim": Alice reencontra Renato após 14 anos. Metrôpoles, 2017. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/televisao/os-dias-eram-assim-alice-reencontra-renato-apos-14-anos> Acesso em: 11 de agosto de 2022

estava inserida - anos 1970 - 1980 -, e, tendo em vista que uma representação nunca vai ser fielmente parecida com o que está retratando, acredito eu que a ditadura foi abordada de maneira adequada, pois não a romantiza e traz o governo no papel em que verdadeiramente se adequa, o “vilão”. Ademais, a novela demonstra a relação da elite e grandes empresários com a repressão e os traumas e medos sofridos na época. Algo que me chamou bastante atenção é o fato de transmitirem relatos de vítimas do regime, porque expõe ao telespectador, que casos como o dos personagens, aconteceram também na vida real.

Em uma entrevista pra o *Gshow* (2017), Alessandra Poggi - uma das autoras -, afirma que “A gente quis contar uma história de amor, de um casal apaixonado que se separa e depois se vê diante de um reencontro (...)”<sup>16</sup>. Para mim, só o fato de o tema ser abordado, já é de grande importância porque faz as pessoas pensarem e pesquisarem sobre o regime militar, além disso, essa relação que as autoras fazem entre *mocinhos* e *vilões* - este último sendo os que apoiavam o governo -, instiga essa dualidade entre bem e mal provocando no telespectador o sentimento de revolta, até porque, quase nunca torcemos para os vilões dos filmes, séries e telenovelas, a não ser que isso seja provocado pelos produtores, mas esse não é o caso da presente fonte.

## FONTES

Os Dias Eram Assim. Direção: Carlos Araújo. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2017. Disponível em <https://globoplay.globo.com/os-dias-eram-assisim/t/Bw2CCKmkfV/> Acesso em: 01 de maio de 2022

---

<sup>16</sup> ÂNGELA Chaves e Alessandra Poggi: conheça as autoras de 'Os Dias Eram Assim', *Gshow*, 2017. Disponível em: <https://gshow.globo.com/Bastidores/noticia/angela-chaves-e-alessandra-poggi-conheca-as-autoras-de-os-dias-eram-assisim.ghtml> Acesso em: 12 de agosto de 2022

Roque Santeiro. Direção: Paulo Ubiratan. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1985. Disponível em <https://globoplay.globo.com/roque-santeiro/t/fWD6FXXT7y/> Acesso em 28 de setembro 2022

Anos Dourados. Direção: Roberto Talma. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1986. Disponível em <https://globoplay.globo.com/anos-dourados/t/txrp9kQktq/> Acesso em 28 de setembro de 2022

Anos Rebeldes. Direção: Dennis Carvalho. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1992. Disponível em <https://globoplay.globo.com/anos-rebeldes/t/Kcjrkh5VfC/> Acesso em 28 de setembro 2022

Hilda Furacão. Direção: Wolf Maya. Minas Gerais: Rede Globo, 1998. Disponível em <https://globoplay.globo.com/hilda-furacao/t/TWnMsVZR1P/> Acesso em 28 de setembro 2022

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(IVAN LINS. Aos Nossos Filhos. [S.l.],1978. Disponível em: Elis Regina e Ivan Lins - "Aos Nossos Filhos" (Elis & Ivan/2014) Acesso em: 12 de agosto de 2022

TV GLOBO migra ambientes críticos de alta disponibilidade pra nuvem. Claranet [s.d.]. Disponível em: <<https://br.claranet.com/cases/migrar-ambientes-criticos-de-alta-disponibilidade-para-nuvem-tv-globo>> Acesso em: 01 de maio de 2022

GARCIA, E. G. . Telenovela na História: desafios teórico-metodológicos na análise da telenovela ?O Bem-Amado?. Faces de Clio , v. 3, p. 143-163, 2017.

CARVALHO, Noel dos Santos. Cinema e representação racial: O cinema negro de Zózimo Bulbul. Tese de Doutorado, Departamento de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Cap. 4, p. 162-208.

UOL, Bolsonaro, sobre o golpe de 1964: Sem ditadura, 'seríamos uma republiqueta', 2022. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas->

[noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm](https://noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm) Acesso em: 28 de setembro de 2022

ALESSI, Gil. Bolsonaro escancara cadáver insepulto da ditadura com celebração do golpe. EL PAÍS, 2019. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/politica/1553609505\\_570456.html#?rel=listaapoyo](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/politica/1553609505_570456.html#?rel=listaapoyo) Acesso em: 29 de setembro de 2022.

UOU, Apoiadores de Bolsonaro comemoram o golpe militar de 1964. Youtube, 31 de março de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mnFHdzclO78> Acesso em: 28 de setembro de 2022.

Hamburger, Esther Telenovelas e interpretações do Brasil. Lua Nova. 2011, (82), 61-86.

VIANA, HUMBERTO . *Memória e Identidade Nacional: O Brasil da supersérie "Os Dias Eram Assim"* Ponta de Lança (UFS) , v. 15, p. 288-305, 2021.

PIMENTA, João Paulo et al. A Independência e uma cultura de história no Brasil. Almanack, n.8, p.5-36. 2014.

## HISTORIADORAS DO BRASIL COLONIAL: TEMÁTICAS, VISÕES E REFERENCIAIS

Alice Reis de Andrade<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esta comunicação tem por objetivo apresentar os resultados de um projeto de iniciação científica desenvolvido entre 2021 e 2022. A pesquisa pretendeu fazer uma análise quantitativa e qualitativa sobre a produção historiográfica das pesquisadoras de Brasil colonial. Grande parte da pesquisa se voltou pra construção de um banco de dados a partir de artigos produzidos por historiadoras do Brasil colonial, em publicações de revistas nacionais especializadas entre 2001 e 2018. Os elementos selecionados nos artigos – reunidos em torno das bibliografias, instituições, revistas, pessoas e temas – estão em relação direta com o problema desenvolvido no trabalho: como entender o panorama de modelos interpretativos e tendências na historiografia colonial brasileira, a partir das noções de gênero.

**Palavras-chaves:** artigos científicos; historiografia; gênero; historiadoras; revistas.

### Introdução

O interesse inicial no tema proposto partiu de reflexões gerais sobre a influência do gênero na escrita histórica. Existiria uma escrita marcadamente feminina? O “gênio histórico” estaria marcado pela diferenciação de gênero? A própria noção de cânone histórico teria algo a nos dizer sobre essa questão?

Em um contexto mais geral, o apagamento de uma escrita histórica feita por mulheres foi recorrente na formação da História como ciência, separando a prática profissional dos estudiosos homens do “amadorismo” das mulheres, entretanto, a trajetória brasileira fornece uma situação peculiar em relação aos casos estrangeiros. Nas décadas de 1930 e 1940, a instituição dos cursos universitários de

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília. [alice.andrade019@gmail.com](mailto:alice.andrade019@gmail.com)

História obteve significativa adesão feminina, a partir do direcionamento adotado pelo Ministério da Educação e Saúde que objetivava a formação de uma elite intelectual para pensar as ‘questões nacionais’, assim como o provimento de profissionais para a docência no ensino secundário e superior. Tal cenário foi propício para a entrada das mulheres, afinal, a profissão docente era uma das poucas identificadas como pertinentes para o público feminino.

Por sua vez, a inserção em cargos de docência e pesquisa no ensino superior foi desafiante, principalmente durante a vigência dos regimes de cátedra, herança da escola francesa formadora das primeiras universidades brasileiras. Mesmo aquelas que conseguiam ocupar tais espaços encontravam limites à liberdade de enunciação e criatividade intelectual. Segundo Liblik:

“[...] as mulheres universitárias daquela época habituaram-se a falar de tudo através do discurso dominante que adotaram como seu – exemplo disso são as teses produzidas por aqueles que deram continuidade à carreira universitária. Para serem aceitas, elas tornaram-se as vestais dos grandes autores, reproduzindo as mesmas análises no quadro das teorias constituídas”. (LIBLIK, 2019, p. 77.)

O primeiro momento das historiadoras pioneiras é sucedido pela repressão da ditadura militar e Reforma Universitária, na década de 1960. Esse cenário muda drasticamente a sociabilidade e práticas profissionais: intelectuais são cassados de seus cargos, ocorrem renúncias coletivas de professores em solidariedade aos colegas perseguidos, são criados cursos de pós-graduação e concursos para admissão de professores que alteram o quadro de funcionalismo público e das hierarquias acadêmicas. Posteriormente, com o cenário de redemocratização, observamos um momento frutífero para repensar as bases teóricas e metodológicas da historiografia brasileira, em especial do Brasil colônia.

Como um trabalho da história da historiografia, partimos do entendimento da escrita e produção da história integrada à história

social, política e cultural, como fonte histórica (NICODEMO, 2018, p. 35). A contextualização acerca da formação do campo histórico no Brasil é interessante para compreendermos como as bases de diferenciação sexual não escapam do ambiente universitário e intelectual: a História se firma a partir de uma tradição masculina na qual “a construção dos espaços, lideranças, conquistas de cargos e da publicação de obras eram protagonizadas, na sua grande maioria, por homens” (LIBLIK, 2019, p. 25).

Visto que a apropriação arbitrária da biologia humana naturalizou a diferenciação sexual como parte de uma construção societária, portanto, presente em todos os espaços - em um fenômeno identificado como des-historicizante (BOURDIEU, 2021, p. 8 ) -, a história, suas instituições e a própria prática das historiadoras são passíveis de análise por ideias relacionadas ao gênero. Perceber o gênero como categoria útil para a análise histórica nos interessa também pela sua relação com as estruturas de poder na sociedade: criam-se ordens e hierarquias interessantes para compreender o entrelaçamento pessoal e profissional das pesquisadoras (LIBLIK, 2019, p. 25).

Com essas reflexões em mente, consegui articular minha proposta de pesquisa de forma a estudar como as historiadoras do Brasil colonial pensam e estruturam suas práticas e objetos de estudo, quais suas influências e originalidades dentro do campo generificado da História. Pesquisar as tendências das historiadoras brasileiras a partir de periódicos nos possibilita observar a formação de matrizes teórico-metodológicas, afinal, as revistas estão em diálogo com o tempo presente, sua própria natureza é determinada para uma “escuta contemporânea”.

## **Metodologia**

Os métodos utilizados na pesquisa foram divididos em três procedimentos: construção de uma base de dados, revisão bibliográfica e a crítica das fontes (base de dados e entrevistas).

O desenvolvimento da base de dados consistiu em catalogar, contabilizar e dimensionar os periódicos dentro do escopo (publicações sobre Brasil colonial entre 2001 e 2018). A escolha dos dados de composição foi definida de acordo com instrumentos de análise pertinentes para as questões da pesquisa. Dessa forma, recolhemos os seguintes dados dos artigos: revista e local, ISSN, volume/número do periódico, ano de publicação, autoria, sexo da pesquisadora, diplomação à época, vinculação institucional (PPG), orientadora, título do artigo, resumo, palavras-chave e, por fim, o local pesquisado. Estas informações foram retiradas dos próprios artigos catalogados e/ou da Plataforma Lattes.

Posteriormente, direcionamos o trabalho para as referências bibliográficas que fornecem suporte teórico aos artigos, organizando o título da obra, tipologia da publicação, data, sexo e nacionalidade dos referenciados. Ao final desse processo, as informações foram transferidas para uma ferramenta de banco de dados relacional. As categorias gerais de visualização foram separadas em artigos, bibliografias, instituições, revistas, pessoas e temas.

Importante notar que o presente projeto se insere em um grupo maior de pesquisas em História Moderna e Colonial, com uma pluralidade de pesquisadores e recortes temáticos. À vista disso, o modelo estrutural utilizado na base de dados reproduziu os dados disponíveis nos periódicos em categorias regulares, tornando os dados manipuláveis e reorganizáveis dependendo das demandas de pesquisa - portanto, reproduzindo o esqueleto de determinada tipologia documental. Esse procedimento facilita a experimentação de combinações dependendo do questionamento. A representação da fonte em formato de gráficos, mapas e esquemas visuais possui um

valor analítico importante, pois torna possível cruzar variáveis e salientar regularidades no corpo documental. Quanto maior a criatividade no agrupamento dos dados, maiores as chances de o pesquisador obter informações inovadoras (GIL; BARLETA, 2015, p. 439).

Os exemplos do artigo “Jesuítas e medicina no Brasil colonial” de Daniela Bueno Calainho, publicado na revista Tempo (UFF) em 2005, mostram os textos e autores referenciados, assim como as nacionalidades.

Gráfico 1 – Textos referenciados no artigo “Jesuítas e medicina no Brasil colonial”



Gráfico 2 – Autores referenciados no artigo “Jesuítas e medicina no Brasil colonial”

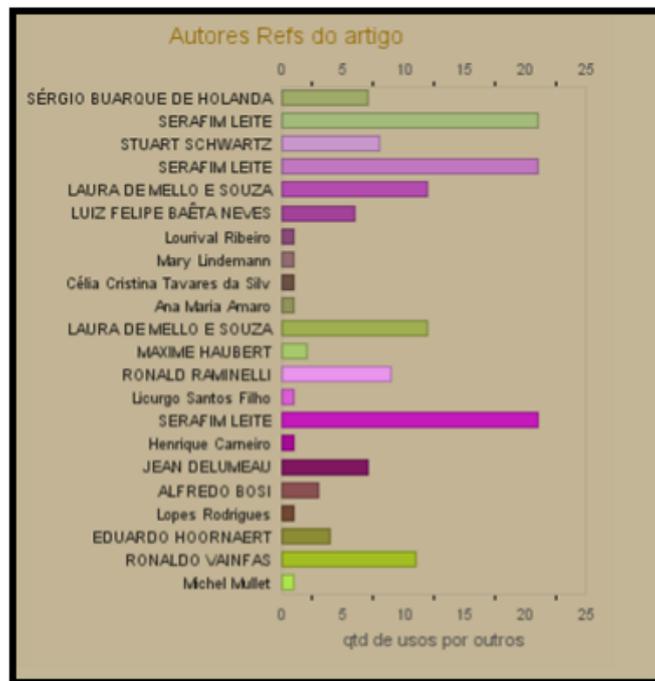
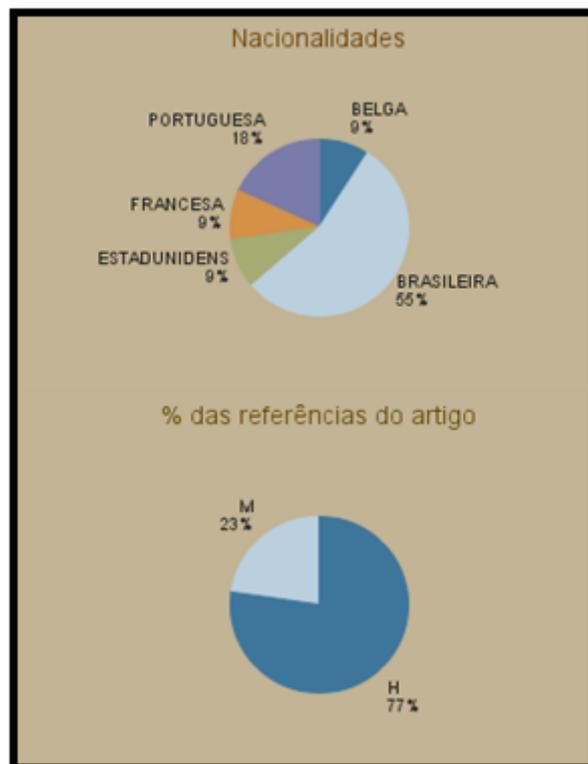


Gráfico 3 - Nacionalidade e gênero nas referências do artigo “Jesuítas e medicina no Brasil colonial”



Também utilizamos como fonte entrevistas com historiadoras retiradas de dois livros sobre a historiografia brasileira: *Uma História toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras* de Carmem Liblik e *Conversas com historiadores brasileiros* de José Geraldo Vinci de Moraes e José Marcio Rego. Observamos perguntas acerca do entendimento dos marcadores sociais (classe, gênero, raça, cultura) na sua produção de conhecimento, trazendo para os entrevistados uma reflexão sobre a não neutralidade do contexto acadêmico institucional (LIBLIK, 2019, p. 236-237). A pesquisa oral de caráter memorialístico e ao mesmo tempo crítico apresenta as percepções dos próprios historiadores sobre sua trajetória acadêmica, importante para o entendimento das subjetividades que compõem o entrelaçamento pessoal e ambiental na pesquisa histórica. As historiadoras em questão englobam a primeira e segunda geração de pesquisadoras nas universidades brasileiras.

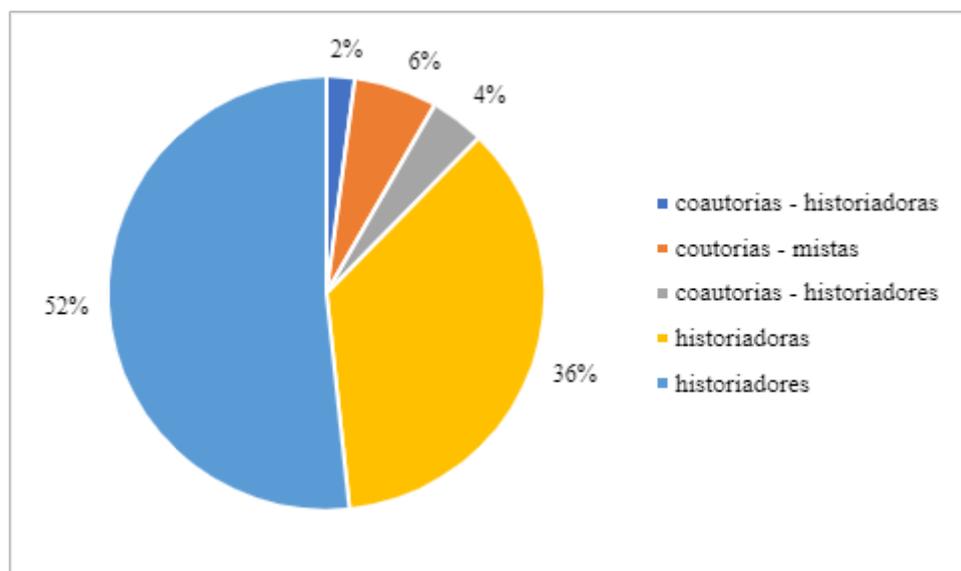
A revisão bibliográfica foi desenvolvida em paralelo à construção da base de dados. As leituras foram voltadas às categorias de gênero, teoria e metodologia da história, genealogia acadêmica, tendência historiográfica, cânone histórico, avaliação institucional e história da historiografia brasileira, em diálogo com os questionamentos e as fontes mencionadas anteriormente.

## **Resultados**

A pesquisa realizada a partir da base de dados prontamente nos levanta algumas questões: Em quais campos intelectuais as historiadoras estão concentradas? Existe uma lógica de maioria/minoria ou a divisão sexual não é determinante? Quais os autores referenciados por elas? Existe um panorama teórico? Elas empregam a pesquisa de novas fontes ou novas abordagens metodológicas? Podemos observar uma releitura das grandes temáticas de colônia?

Os dados gerais apresentam algumas considerações concretas para iniciar tais discussões. De um total de 1343 artigos sobre Brasil colonial, 52% foram escritos por historiadores homens, 36% por historiadoras mulheres, 6% por coautorias mistas, 4% por coautorias entre historiadores homens e 2% por coautorias entre historiadoras mulheres. Em um primeiro momento, a divisão sexual da área apresentada pende para uma maioria masculina.

Gráfico 4 - Total de autorias dos artigos



Ao considerar as revistas individualmente, o fenômeno se repete. A maioria das autorias pertence a historiadores do sexo masculino. Em uma rara exceção, a revista Locus da Universidade Federal de Minas Gerais mostra o efeito contrário.

Gráfico 5 - Autorias Revista Locus (MG)

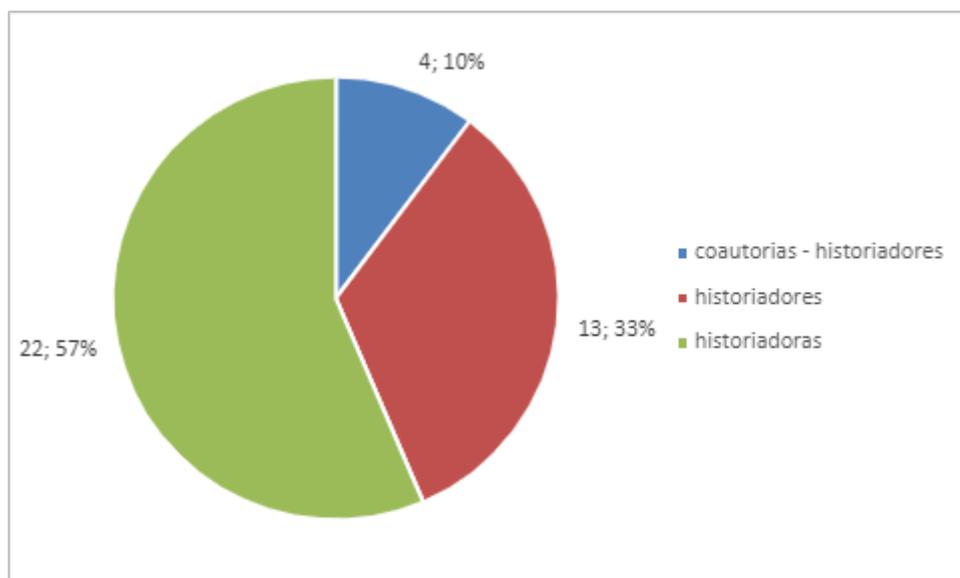


Gráfico 6 - Autorias Revista História UNISINOS (RS)

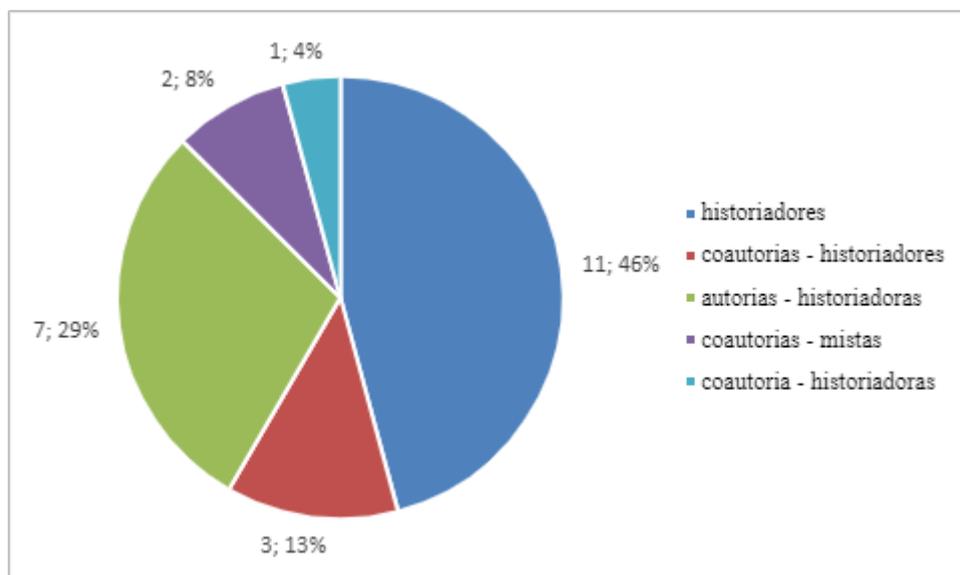


Gráfico 7 - Autorias Revista Afro-Ásia (BA)

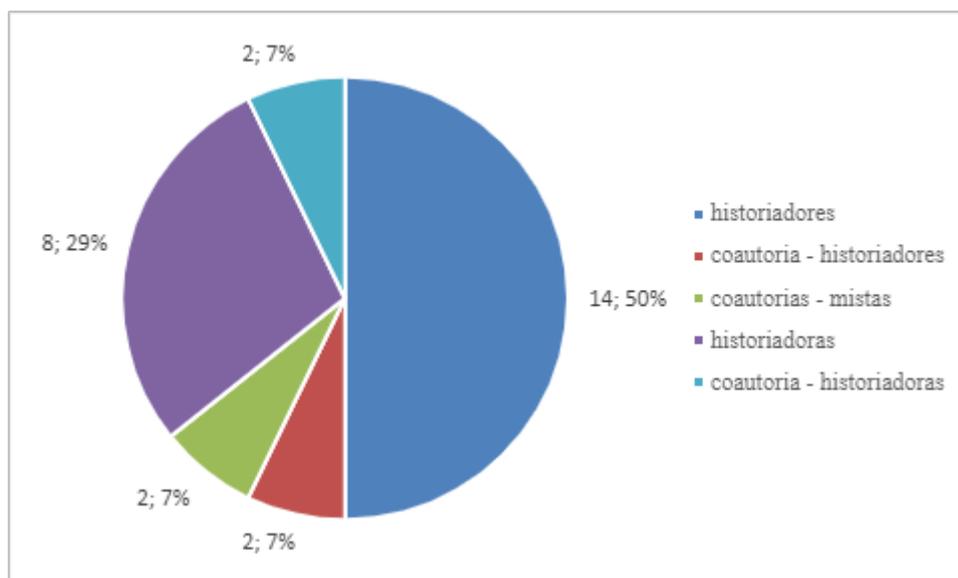
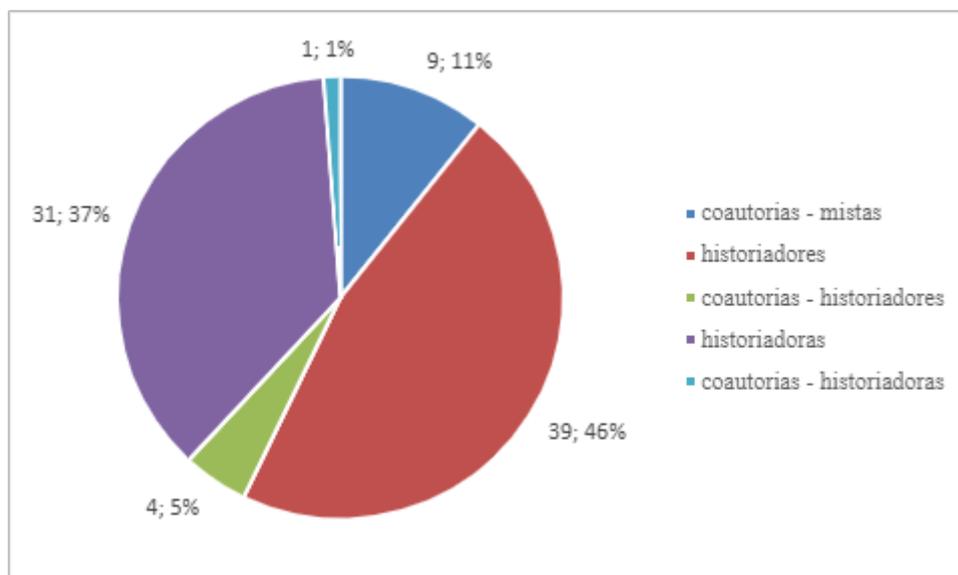
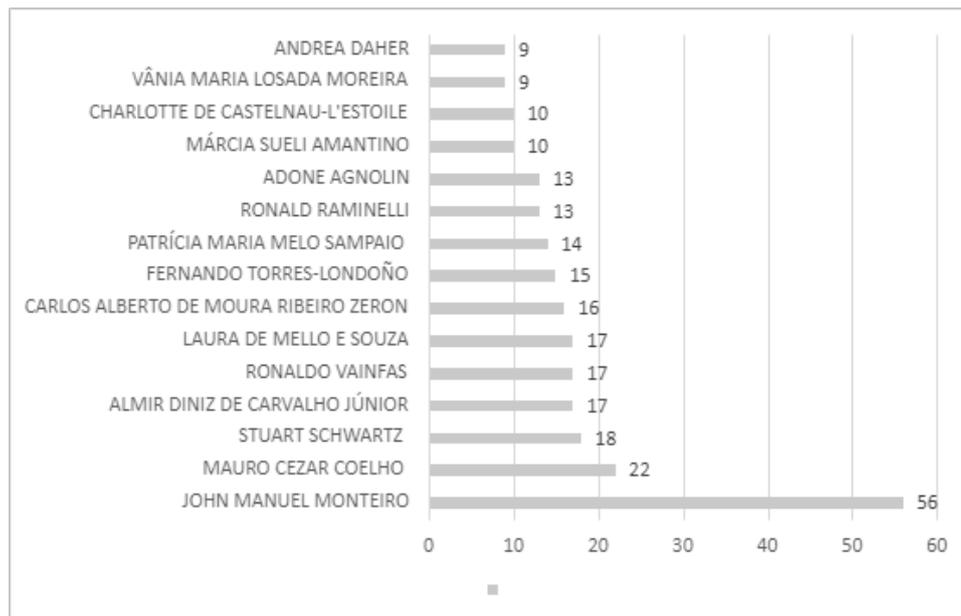


Gráfico 8 - Autorias Revista História USP (SP)



As maiores disparidades em relação à divisão marcada entre pesquisadores de ambos os sexos são encontradas nas referências bibliográficas, no escopo total. Entretanto, ao considerar o extremo dos nomes mais citados na base de dados, observamos um equilíbrio maior de citações:

Gráfico 9 - Quantidade de menções por autores



Os 12 autores mais citados nas referências, em um total de 747 do escopo, foram sequencialmente: John Manuel Monteiro (56), Mauro Cezar Coelho (22), Stuart Schwartz (18), Almir Diniz de Carvalho Júnior (17), Ronaldo Vainfas (17), Laura de Mello e Souza (17), Carlos Alberto de Moura Ribeiro Zeron (16), Fernando Torres-londoño (15), Patrícia Maria Melo Sampaio (14), Ronald Raminelli (13), Adone Agnolin (13), Márcia Sueli Amantino (10), Charlotte de Castelnau-L'Estoile (10), Vânia Losada Moreira (9) e Andrea Daher (9).

Todos esses historiadores são referenciados por mais de uma obra, variando entre livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses. Dessa forma, apresentam um certo nicho interpretativo de referência para a linha temática. Ademais, as historiadoras mencionadas obtiveram doutoramento entre o final da década de 1980 e meados de 1990. Como característica própria da historiografia do período, em plena reconstrução crítica, suas produções apresentam viradas teóricas importantes para os pesquisadores posteriores.

Os textos mais referenciados também representam obras clássicas de suas respectivas áreas. Podemos citar *O diabo e a terra de santa cruz: feitiçaria e religiosidade popular no brasil colonial*,

Desclassificados do ouro - a pobreza mineira no século XVIII, Inferno atlântico: demonologia e colonização – séculos XVI-XVII, História da vida privada no Brasil, O Brasil francês: as singularidades da França Equinocial (1612-1615), Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil (1580-1620), O mundo das feras: os moradores do sertão oeste de Minas Gerais (século XVIII) e Espelhos partidos: etnia, legislação e desigualdade na colônia - sertões do Grão-Pará, c. 1755 - c. 1823.

### **Conclusões**

O gênero, enquanto instrumento analítico do campo histórico, precisa ser entendido a partir das experiências subjetivas e das identidades dos historiadores em conjunto com uma crítica do seu papel estruturante na sociedade, dos quais os ambientes acadêmicos não estão excluídos. Portanto, é uma reflexão que historiciza a escrita da História, colocando em perspectiva a inserção das historiadoras e sua prática profissional em uma sociedade marcada por processos generificados. O mapeamento de tendências e referências de historiadoras abre um leque notável de possibilidades interpretativas sobre a escrita do Brasil colonial para a sequência da pesquisa.

Dessa forma, os padrões observados na fonte documental, em diferentes níveis relacionais, possuem um valor analítico importante, tornando possível cruzar variáveis e salientar regularidades no corpo documental. Os campos sobre as referências bibliográficas e as redes sociais/genealogia acadêmica entre os historiadores apresentam possibilidades de cruzamento de variáveis bastante interessantes para estudar a temática proposta. Após esse primeiro momento de trabalho, com a construção da base de dados e a visualização de padrões gerais, podemos proceder com o plano de trabalho mais crítico das fontes, com aprovação no edital do PIBIC 2022-2023.

### **Referências Bibliográficas**

FURTADO, Júnia. Novas tendências da historiografia sobre Minas Gerais no período colonial. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 2, n. 2, p. 116-162, 2009.

GIL, Tiago Luís; BARLETA, Leonardo. Formas alternativas de visualização de dados na área de História: algumas notas de pesquisa. *Revista de História (São Paulo)*, n. 173, p. 427-455, jul.-dez., 2015.

LIBLIK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras (1934-1990). Curitiba: Editora UFPR, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAES, José Geraldo Vinci de Moraes; REGO, José Marcio. Conversas com historiadores brasileiros. São Paulo: Editora 34, 2002.

NICODEMO, Thiago Lima; et al. Uma introdução à história da historiografia brasileira (1870-1970). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 11, n. 28, set-dez, ano 2018, pp. 104-140.

SARLO, Beatriz. Intelectuales y revistas: razones de una práctica. In: América: Cahiers du CRICCAL, n. 9-10, 1992. Le discours culturel dans les revues latino-américaines, 1940-1970, pp. 9-16.

## ATUAÇÃO POLÍTICA DO LAICATO CATÓLICO NO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO, NA PRIMEIRA METADE DA DÉCADA DE 1930

Ana Carolina Santos de Jesus Claro<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente texto se trata de uma pesquisa de iniciação científica, orientada pela Professora Dra. Léa Yamashita. O objetivo da pesquisa está centrado em analisar a atuação de intelectuais católicos no debate modernizador e educacional feito no Brasil na primeira metade da década de 1930. Focamos a pesquisa em identificar e entender principalmente os discursos de Alceu Amoroso Lima, principal representante do laicato católico, e como estes discursos se enquadravam nos valores católicos da época.

**Palavras-Chaves:** Laicato Católico, Debate Educacional Brasileiro, Década de 1930, Alceu Amoroso Lima.

A pesquisa contemplou a atuação política do laicato católico no debate modernizador e educacional no Brasil, na década de 1930, inserida na pesquisa mais ampla coordenada pela Professora Dra. Léa Yamashita: "Conteúdos políticos do debate educacional dos anos 1920 e 1930 no Brasil: projetando a cidadania brasileira e a identidade modernas pela educação".

Dado a influência dos ideais católicos conservadores no debate educacional nacional na primeira metade da década de 1930 nos propusemos a pesquisar os discursos políticos produzidos pelo laicato católico, recortando mais especificamente para pesquisa a atuação intelectual-política de Alceu Amoroso Lima, principal representante e articulador político da Igreja Católica naquele contexto histórico.

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília – UnB. <http://lattes.cnpq.br/5382840530150976>.  
Orientadora: Dra. Léa Maria Carrer Yamashita

O objetivo de pesquisa foi o de analisar as estratégias discursivas do laicato católico e da Igreja Católica, articuladas às posições conservadoras, à disciplina, à moral e à ordem, de forma a compreender como elas contribuíram na configuração de nossa cultura política autoritária permeada no debate educacional da primeira metade da década de 1930.

No início do Século XX, o catolicismo no Brasil seguia a orientação do Vaticano para toda a Igreja mundial, desde que o papa Leão XIII (papado de 1878-1903), na Encíclica *Rerum Novarum*, anunciou uma “aceitação tardia do mundo moderno pela Igreja depois de seu combate aberto contra a modernização, durante grande parte do século XIX”. (MAINWARING, 1989, p.43). A Encíclica aborda questões sobre o comunismo, sobre obrigações do operariado e dos patrões, sobre as obrigações e os limites do Estado entre outros assuntos, e formavam uma tentativa de aproximar os fiéis “perdidos” durante os séculos anteriores.

No Brasil do início do século XX, outros fatores contribuíam para abalar a influência do catolicismo na sociedade, como a disseminação do ideário anarquista entre o operariado urbano e a fundação do Partido Comunista, em 1922. Vejamos o empenho da Igreja no Brasil nesse contexto, por meio das palavras do arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme, ator ativo no processo de reconquista do espaço católico brasileiro, na sua “Carta aos fiéis de Olinda e Recife”, publicada em 1916:

Nela, ele chamava atenção para a fragilidade da Igreja institucional, as deficiências das práticas religiosas, a ausência de intelectuais católicos, a limitada influência política da igreja e sua depauperada situação financeira. Dom Sebastião argumentava que o Brasil era uma nação católica e que a Igreja deveria tirar proveito desse fato e marcar uma presença muito mais forte na sociedade. A Igreja precisava cristianizar as principais instituições sociais, desenvolver um quadro de intelectuais católicos e alinhar as práticas religiosas populares aos procedimentos ortodoxos. (MAINWARING, 1989, p.41)

Observamos na carta o objetivo claro não só de atuar sobre a fé dos brasileiros, mas de “cristianizar” as instituições, o que significava influenciar o Estado e os princípios sob os quais o mesmo deveria se basear na gestão social. Naquele momento, a Igreja, sob o papado de Pio XI (1922-1939), prosseguia no esforço de intensificar a articulação entre a igreja e a política:

Pio XI julgava os partidos políticos como sendo demasiadamente divisionistas, mas, mesmo assim, buscava alianças com o Estado para defender os interesses católicos. Ele apoiou diretamente e encorajou Dom Sebastião Leme em seus esforços para promover uma restauração católica. (MAINWARING,1989, p.43)

Com todo este apoio Dom Leme liderou um movimento destinado a defender os ideais cristãos na vida política nacional, aproximando-se de leigos intelectuais e constituindo assim um laicato de católicos e de classe média. Como vimos na “Carta aos fiéis de Olinda e Recife”, Dom Leme reclamava da ausência de intelectuais católicos, para ele fundamentais como ponte entre Igreja e Estado, que produzissem ideias legitimadoras da importância da base religiosa na orientação de políticas públicas, na atuação institucional.

Dentro desse esforço de desenvolvimento de um laicato brasileiro, o primeiro nome a se destacar foi Jackson Figueiredo, e o segundo, Alceu Amoroso Lima, que assumiu o pseudônimo de Tristão de Athaíde.

Figueiredo alcançou grande destaque social atuando como advogado, jornalista e político e após sua conversão passou a se dedicar à formação de um movimento católico leigo, se tornando “íntimo colaborador do cardeal Leme” (MAINWARING,1989, p.46).

Esta aliança e sua iniciativa culminaram na criação da revista católica "A Ordem" (1921), órgão difusor das ideias do catolicismo, que tinha periodicidade mensal. Em suas publicações podemos

encontrar o pensamento político da elite intelectual conservadora, que era em sua raiz anticomunista, assim como suas intervenções para a reorganização da sociedade brasileira e, como consequência, todo o esforço católico para influenciar/intervir na educação brasileira.

Apoiado por outros intelectuais como o médico e professor universitário Hamilton Nogueira, Perilo Gomes, o professor de direito Jonatas Serrano, Jackson Figueiredo conduziu a criação do CDV— “Centro Dom Vital” (1922), uma instituição católica de leigos, com a finalidade de organizar a intervenção do catolicismo na esfera secular cultural e política, como podemos observar no estudo de João Miguel Godoy e Bruna Aparecida Miguel:

Nas palavras de Sobral Pinto, intelectual da época [também membro do CDV]: “O Centro D. Vital apareceu, então, no horizonte do pensamento cultural da comunidade nacional, exatamente para reagir contra essa degradação espiritual da nossa terra e da nossa gente” (AZZI, 2003, p. 94). Este pequeno trecho traz indícios relevantes sobre a visão dos intelectuais no momento da fundação do Centro, deixando seus objetivos de combate a tudo que pudesse corromper os princípios católicos. (MIGUEL E GODOY, 2017, p. 197)

Assim, a Igreja Católica no Brasil que já vinha conduzindo um movimento para expandir seu poder e prestígio na esfera cultural e política do país, percebeu a oportunidade de insinuar-se mais acintosamente no cenário político no pós-Revolução de 1930. Tratava-se de momento de reorganização das lideranças políticas do país, quando alardeava-se a reconstrução nacional, a ser orientada por um Estado mais forte, mais centralizador, que contemplaria a modernização de todo o "povo" brasileiro e dos diversos territórios do país, seguindo uma política de caráter mais coletivo.

A Revolução de 30 foi um marco para a política brasileira e também para os intelectuais que buscavam desenvolver e solucionar os problemas do Brasil. Nesse sentido, o evento foi responsável por abrir espaço para que se discutisse os novos moldes políticos

brasileiros, uma vez que era de interesse da Aliança Liberal (movimento que conduziu a Revolução) incentivar a participação dos intelectuais na política. Como afirmou Ângela de Castro e outras, a Revolução significava um momento perfeito para imprimir uma nova ideia política e cultural na sociedade brasileira. (CASTRO, VELLOSO e LIPPI, 1982)

No que se refere à educação, a década de 1930 recebeu toda a demanda do intenso debate intelectual produzido na década anterior em torno da necessidade de mudanças do projeto de modernização do Brasil. Ao longo do debate predominou a ideia de que a educação deveria ser o eixo, a via efetiva e definitiva do projeto modernizador do país.

Naquele contexto histórico, o da constituição de um novo projeto de Estado e de nação, foi que abriu-se o debate educacional em 1931, quando a Igreja Católica, representada pelo laicato católico em ascensão, conseguiu destacar-se no debate político nacional, com um nível de projeção que não conseguira na I República, uma vez que esta começara sob o símbolo da secularização e da laicidade.

Foi também na década de 1930, quando o intelectual e jornalista Alceu Amoroso Lima dirigia o "Centro Dom Vital" e redigia a revista "A Ordem" (ligada ao CDV desde 1922) que o periódico voltou-se para um perfil mais cultural e mais amplo na difusão da ideologia católica. Embora Amoroso Lima publicasse também livros e artigos em outros jornais, privilegiamos a pesquisa de seus artigos na revista "A Ordem", justamente porque ali concentram-se seus discursos de ataque à educação não religiosa, à "ciência materialista", às instituições oficiais que "desconsideravam" a tradição católica da cultura brasileira.

Enquanto de 1921 a 1930 a revista apresentou um perfil mais voltado para a doutrinação católica, a partir da década de 30, diversos intelectuais utilizaram o espaço da revista "A Ordem" para discutir, com mais veemência, questões sobre costumes, questões familiares,

éticas e as ações católicas no combate ao comunismo. Como podemos observar na citação abaixo no artigo de Mônica Velloso:

A oposição ao divórcio, a condenação ao aborto, a crítica ao controle da natalidade e à política eugênica do governo ocupam espaço considerável a partir dos anos 30. Condena-se o controle da natalidade como mais uma inovação estranha à nossa realidade nacional, assim como o parlamentarismo, o federalismo, o sufrágio universal e o comunismo. (VELLOSO,1978, p 139)

No artigo da revista “A Ordem”, de 1932, intitulado “Reivindicações Católicas”, e republicado na revista em 1962, Amoroso Lima conta que o escreveu para defender “o dever” da Igreja de influir nos acontecimentos do país, e o fez a pedido de Dom Sebastião Leme, que após a derrota da Revolução Constitucionalista, mas com a vitória das ideias constitucionalistas, apressou-se em preparar a Igreja para a Constituinte, de modo a que os católicos não se apresentassem, despreparados, como ocorrera em 1891. Segundo Alceu:

Foi nesse sentido que me pediu elaborasse esse documento ... Pelos seus termos se nota como o primeiro problema era justificar a manifestação da Igreja Católica em face da reconstituição da estrutura jurídica do novo regime, surgido com a Revolução de 30. Tratava-se de mostrar a Igreja como força social e como expressão da realidade brasileira. Não da Igreja apenas como depositária da verdade. Ou como Corpo Místico de Cristo. Não se tratava de voltar à união da Igreja com o Estado, como houvera no Império, com tão discutíveis resultados, mas como expressão moral e social capaz de restabelecer os laços partidos entre o governo e o povo, que havia sido um dos fenômenos típicos e explicativos, até certo ponto, da Revolução de 30.<sup>2</sup>

Assim, seguindo a demanda do artigo “encomendado”, Alceu elaborou o texto de 1932, “Reivindicações Católicas”, onde afirmava que a I República redundou no dissídio entre Governo e o Povo, e que

---

<sup>2</sup> LIMA, Alceu Amoroso. Reivindicações Católicas. **A Ordem**, Rio de Janeiro, vol. 67, n. 1, p. 8, janeiro de 1962.

a causa primordial desse dissídio foi a cisão inicial que se deu entre a ordem política e a ordem espiritual, entre o agnosticismo oficial do Governo e o catolicismo profundo do povo brasileiro.<sup>3</sup>

Alceu propunha que o catolicismo brasileiro atuasse na obra que se iniciava, a de remodelação legislativa do país, uma vez que a religião seria uma atividade pública. Segundo ele, foi a sociedade individualista que relegou a religião para o fundo das consciências, arrancando-lhe toda a força de coesão pública, e a concepção da neutralidade religiosa foi uma das causas principais da instabilidade política do mundo moderno.<sup>4</sup>

Alegava que o laicismo educativo estabelecido pela Constituição de 1891 era desastroso, pois implantara o divórcio entre o povo e as instituições, arrancando da educação nacional “o seu próprio coração, que é o ensino moral e religioso”. Por isso, a Constituição a ser elaborada deveria restaurar a finalidade moral e religiosa do ensino, que seria a base da nova estrutura política, iniciando-se elas raízes da nacionalidade. Dentre as raízes, claro, elevava a fé católica, “base de toda a vida moral do povo brasileiro”.<sup>5</sup>

O centro da sua argumentação residia na afirmação de que para o homem (o católico) o dever cultural precedia ao dever político e ao dever cívico. Na esfera desse dever cultural estavam o zelo pela essência espiritual, pela lei natural, pela moral, particularmente a moral religiosa católica. Citando S. Thomaz de Aquino, lembra que dentre as três faces do homem está a animal. Como animal, o homem tende a conservar a espécie. Por isso, a lei natural veda que se impeça a transmissão da vida.

Observamos aí o argumento base da condenação do uso de contraceptivos, do aborto e, inclusive, de “tudo que retire dos pais a

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 10-11

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.12-13

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.16

educação dos filhos”<sup>6</sup>. Ou seja, os pais são os responsáveis por dar a vida aos filhos e mantê-la por meio da educação, que, para o católico, não pode prescindir da moral religiosa. Daí também Alceu afirmar que cabe à família decidir sobre o tipo de educação do filho, e nunca o Estado, como veremos em outros discursos dele, a seguir.

Assim, os católicos deveriam cumprir seu dever cívico, envolver-se com ele, mas não tanto, ou, não de forma partidária, uma vez que o dever cívico é secundário em relação ao dever cultural, que é preceito da lei natural. Observamos aí uma brecha na argumentação de Alceu para respaldar a concepção da LEC—Liga Eleitoral Católica, que não seria um partido, mas uma associação civil voltada para a eleição de candidatos comprometidos com os ideais de cristianização da sociedade e das instituições, com os objetivos políticos e “culturais” da Igreja Católica. Associação de âmbito nacional criada em 1932 por dom Sebastião Leme, auxiliado por Alceu Amoroso Lima, a LEC teve desempenhou importante nas eleições de 1933 para a Assembleia Nacional Constituinte, para a Câmara Federal e as assembleias constituintes estaduais. A LEC atuava como grupo de pressão e influência no âmbito político brasileiro para que as reivindicações da Igreja Católica fossem ouvidas e atendidas nas eleições para a Constituinte.

Vejamos agora as justificações de Amoroso Lima para que o catolicismo fosse inserido nas instituições oficiais, analisando seu artigo “O instituto oficial de psicologia”, publicado na revista *A Ordem*, de 1932.<sup>7</sup> No artigo, explica Amoroso Lima que o governo acabara de criar o “Instituto de Psicologia”, subordinado ao Ministério da Educação, com o objetivo de coordenar estudos de psicologia geral e aplicada. E que se tratava do alargamento das atribuições do

---

<sup>6</sup> DEVER Cultural dos Católicos. *A Ordem*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 243, 1932.

<sup>7</sup> O INSTITUTO Oficial da Psicologia. *A Ordem* Rio de Janeiro, vol. 12 n°28, junho de 1932.

Laboratório de Psicologia Experimental, que já existia na “Colônia de Psychopathas”, no Engenho de Dentro (RJ).

Pois bem, segundo Amoroso Lima, tratava-se de uma expansão aventureira do laboratório na criação de uma escola brasileira de psicologia, que ofereceria cursos práticos e doutrinários, “ficando toda a vida brasileira sujeita a esse santo ofício psicológico”.<sup>8</sup> Fazendo referência ao autoritarismo do Tribunal do Santo Ofício, chama o ofício psicológico de doutrinação, “dogmas do materialismo psicológico a que se devia repudiar aqueles que querem conservar a alma brasileira”. Segundo ele, estar-se-ia criando uma escola de psicologia que orientaria toda a vida intelectual e moral do país, que estaria ameaçado pela estética, pedagogia, criminologia, sociologia, economia, antropologia, psicopatologia, direito, lógica, biologia, filosofia e ética, invadindo todos os terrenos sob a máscara de ciência positiva, uma falsa meta-psicologia.<sup>9</sup>

Ou seja, a vida intelectual do país não deveria autonomizar-se da doutrina religiosa. Ataca o conhecimento científico e, como certamente é atribuído ao seu discurso o adjetivo de doutrinação, de assunto metafísico, transcendente, também chama o conhecimento da psicologia de doutrina, de meta-psicologia.

Observemos como é típico em muitos discursos conservadores o desprezo pela ciência, uma vez que esta trabalha com evidências, experimentos, método, comprovações:

Sabendo-se que o homem moderno, pelo menos o homem médio ... acredita na ciência, com a mesma docilidade com que algumas tribos semi-primitivas veneram o seu totem, — é fácil ver a soma formidável de poder que colocou o governo nas mãos desse grupo de psicologistas ... ao formar a escola brasileira de psicologistas.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> O INSTITUTO Oficial da Psicologia. **A Ordem**, Rio de Janeiro, vol. 12 n°28, p. 404, junho de 1932.

<sup>9</sup>*Ibid.*, p. 404.

<sup>10</sup>*Ibid.*, p. 404.

Ou seja, a crença na ciência seria coisa de pessoas primitivas e ignorantes, invertendo o argumento consolidado de que os ignorantes só creem nos totens, e não na ciência. Observamos que a tentativa de ganhar espaço nas instituições, nas políticas públicas era acompanhado da projeção dos princípios católicos no debate político: livros, imprensa e congressos que ocorriam no país, como nas Conferências Nacionais de Educação. As Conferências Nacionais de Educação eram promovidas pela ABE- Associação Brasileira de Educação. Esta instituição, sediada no Rio de Janeiro e fundada em 1924 por iniciativa de intelectuais, liderara o debate educacional da década de 1920. (IAMASHITA, 2016, p.11).

Devido a Revolução de 30 não houve a Conferência anual de educadores no respectivo ano, mas foi retomada em 1931, sob a liderança dos escolanovistas, os educadores defensores do movimento da Escola Nova. A ABE, que em 1931 era presidida por Anísio Teixeira, organizou o evento anual, e no contexto de discussão sobre a reestruturação do novo governo, levava a defesa da educação liberal, a reorganização do ensino público no país, laico e gratuito.

No evento, o laicato católico projeta-se no debate educacional contra a educação liberal, defendendo a moral, a ordem, o catolicismo, o ensino religioso e a educação privada. Diante do forte ataque à Escola Pública e liberal, os escolanovistas se reuniram e lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, que teve grande repercussão e que desencadeou agressivos ataques de Alceu Amoroso Lima nas páginas da revista “A Ordem”.

A partir da publicação do “Manifesto” a revista começou a dedicar mais tempo ao debate educacional, em uma posição crítica à pedagogia laica e em defesa do ensino católico, combatendo os ideais educacionais do Movimento da Educação Nova. No artigo “Chronica

de Transcrições”, sob o pseudônimo de Tristão de Athayde, ironiza Alceu:

Já temos também a nossa *Nep!* Não se trata, porém, da Nova Política Econômica de Lenin. Trata-se da “nova política educacional”, que se apresenta em linhas gerais no resumo do “Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação”, assinado por um grupo seletivo dos “gros bonets” da nossa pedagogia oficial .... O materialismo pedagógico, em que assenta essa concepção da *Nep* brasileira, se manifesta na finalidade exclusivamente “biológica” da educação, pela qual julgamos os nossos pioneiros realizar o trabalho, a solidariedade social e a cooperação...<sup>11</sup>

Observamos assim como Alceu distorce conceitos consagrados da política, por exemplo, afirmando que, no caso da educação pública laica, tratar-se-ia de reduzir a educação às finalidades biológicas, levando as crianças a se tornarem “apenas matéria plástica sem personalidade e sem direitos”.<sup>12</sup> É mesmo uma desfaçatez afirmar que o fato da educação pública não incluir a formação religiosa ser o mesmo que uma educação restrita às finalidades biológicas, ou que esta “educação formará cidadãos sem personalidade ou sem direitos”.<sup>13</sup>

Ao referir-se à educação no Brasil durante o Ministério Capanema (1932-45), Schwaetzman, Bomeny e Costa abordam a interferência de Amoroso Lima na organização das políticas públicas: “Em busca de um papel político, a Igreja reconstruiu seu discurso doutrinário e catequético. A educação aparecia então como uma área estratégica. Era um espaço institucionalizado que permitia articular a doutrina e a prática.” (2000, p.74)

Certamente, se a Igreja Católica queria formar novos fiéis a área educacional seria seu primeiro alvo. A questão que destacamos é que na tessitura desse discurso legitimador que costurava política

<sup>11</sup> ATHAYDE, Tristão de (Alceu Amoroso Lima). *Chronica de Transcrições: Absolutismo Pedagógico*. **A Ordem**, Rio de Janeiro, n.26, p. 317, 1932.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 318

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.

educacional com necessidade de formação moral religiosa, construção que era papel do intelectual leigo, observamos inverdades e manipulações retóricas.

Por exemplo, ao fato do Estado oferecer educação pública laica, e deixar a formação religiosa para o âmbito da decisão privada, da liberdade de consciência individual, Amoroso Lima atribuía ao Estado o exercício do “monopólio da educação”, ainda que fosse livre existir no país a educação particular ou a confessional.

No caso desse “monopólio”, quando o Estado oferece uma mesma educação laica a todos, tratar-se-ia de entregar a massa dos cidadãos “ao novo Leviathan, que jogará anualmente em suas retortas biológicas, todas as crianças em idade escolar, para modelá-las à sua imagem e semelhança”.<sup>14</sup> Neste exemplo, muda a expressão bíblica “à imagem e semelhança de Deus” para “à imagem e semelhança do Estado”, para causar impacto retórico. Acusa inclusive o Estado laico de, com o dinheiro dos impostos dos cidadãos, impor “uma” educação laica, que desdenhava da realidade nacional, que tinha na sua raiz a consciência cristã da nacionalidade.<sup>15</sup>

Segundo Lima, o Estado ao “monopolizar a educação”, o Estado estaria impondo a formação laica, o que feria a liberdade da família, a qual caberia decidir qual educação deveria ser ministrada aos filhos, a religiosa, ou não. Por isso tantas vezes ele afirma que a educação pública e laica ofende as liberdades, as liberdades da família brasileira, supostamente todas católicas.

Como também esclarece Schwaetzman, Bomeny e Costa:

“O que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 318

<sup>15</sup> O INSTITUTO Oficial da Psicologia. **A Ordem**, Rio de Janeiro, vol. 12 n°28, p. 402, junho de 1932.

espaços de mobilidade social e participação.”  
(SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p.69)

Certamente foi essa visão autoritária de educação, a adequada para “moldar consciências” e a religião católica, que serviria, como disse Alceu, para a coesão pública entre povo e instituições, o que levou o intelectual autoritário Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação após a Revolução de 30, a convencer Getúlio Vargas de aproximar-se da Igreja Católica, para facilitar a aceitação do novo regime. Acerto do qual resultou o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 que permitia o ensino religioso nas escolas públicas, que abriu o debate público “ensino laico X ensino religioso”, até a Constituição de 1934.

Quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde, por indicação de Amoroso Lima, este enviou-lhe por escrito uma lista de medidas que esperava serem adotadas.<sup>16</sup>

Segundo Demerval Saviani, Capanema e Amoroso Lima compartilhavam muitos posicionamentos políticos quanto aos fundamentos para o desenvolvimento educacional, como a concepção de sociedade verticalizada e a rejeição à democracia liberal.<sup>17</sup> De fato, os telegramas que trocavam evidenciam a influência de Amoroso Lima na agenda do Ministério da Educação, onde até mesmo os pronomes que usavam indicam a informalidade na relação pessoal entre ambos. Tais telegramas perduraram por todo o primeiro ano após promulgação da Constituição Federal de 1934, quando o Ministro Capanema nomeou diversas personalidades indicadas por Amoroso Lima na frente de inspeção do ensino secundário no Brasil. Por exemplo, foi por solicitação de Amoroso que Capanema contratou

---

<sup>16</sup> SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet. COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 63

<sup>17</sup> SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Pág. 258

Sylvia Mendes Cajado, para cargo de inspetor do ensino secundário de São Paulo e também Luiz Ferreira de Franca para educador da Faculdade de Direito de Recife.<sup>18</sup>

Sabemos que a ditadura Estado Novista (1937-1945) implementou uma sólida política cultural autoritária, e que na década de 1930, desde seu início deu-se a ascensão do antiliberalismo e de discursos antidemocráticos, excelente momento para a Igreja Católica aproximar-se da política e de líderes políticos conservadores, que partilham a visão ideal de sociedade como sendo a de sociedade ordeira, disciplinada, trabalhadora, obediente, despolitizada e não questionadora, orientada pelas elites. Em disputa com os projetos liberais na primeira metade da década de 1930, inclusive durante a Assembleia Constituinte de 1933, o discurso católico encaixava nos projetos autoritários presentes naquele contexto histórico.

O regime pós Revolução de 30 defendia a reconstrução da nação e a renovação da identidade brasileira. Chegara o momento do “novo” brasileiro; assumidamente mestiço, orgulhoso da pátria, da sua cultura e das tradições; como moral e disciplina era chegaria à identidade de trabalhador valoroso e produtivo.

Dessa valorização da moral e tradição beneficiava-se a Igreja Católica, uma vez que o catolicismo era a religião tradicional da sociedade brasileira. O respeito às tradições era base enfática na estruturação do discurso do laicato católico, que, como vimos, tinha como argumentos principais: a defesa da moral religiosa que protegeria o Brasil da instabilidade política do mundo moderno e que contribuiria para a coesão pública, particularmente entre povo e instituições; do ataque à ciência, porque esta era agnóstica e

---

<sup>18</sup> Telegramas de Capanema a Amoroso Lima de 05/01/1935, de 12/05/1935, de 18/09/1935 e Telegrama de Amoroso Lima a Capanema de 16/01/1935. Fundação Getúlio Vargas. Arquivo Gustavo Capanema. Série Correspondentes. *Apud.* João V. M. Martins **Gustavo Capanema e a Educação Brasileira** (1934-1959). Trabalho de Conclusão do Curso de História, UnB, 2022.

materialista; da defesa da família, guardião do catolicismo, religião tradicional da formação social brasileira, a quem caberia mais do que o Estado, decidir sobre a educação dos filhos, em todos os aspectos.

### **Bibliografia**

GODOY, João Miguel Teixeira; MIGUEL, Bruna Aparecida. O Centro Dom Vital nos tempos de Alceu Amoroso Lima. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 10, n. 28, p. 193-218, 2017.

GOMES, Ângela de Castro; VELLOSO, Mônica Pimenta; OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1982.

IAMASHITA, Léa. M. Carrer. Saber médico no Brasil: noções de degeneração e eugenia no debate educacional da década de 1920. *Projeto História (Online)*, v. 57, p. 1-30, 2016., 11-12

MAINWARING, Scott. **A Igreja Católica e a política no Brasil (1916-1985)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARTINS, João Vitor Mota, **Gustavo Capanema e a Educação Brasileira (1934-1959)**. Trabalho de Conclusão do Curso de História, UnB, 2022.

OLIVEIRA, Luis, A. **Dom Sebastião Leme e as estratégias de atuação do catolicismo nos anos de 1930**. FDC 2016, 2, 88-98.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000. Editora Paz e Terra S/A.

## O OLHAR OPOSITOR EM UM DIA COM JERUSA: DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E AFETIVIDADE

Ana Caroline das Chagas Olinda<sup>1</sup>

**RESUMO:** O longa brasileiro *Um dia com Jerusa* (2020), é uma obra derivada do curta metragem *O dia de Jerusa* (2014), e conserva a premissa da primeira versão em que Jerusa (interpretada por Léa Garcia) e Silvia (interpretada por Débora Marçal), mulheres de diferentes gerações e vivências, passam a ter trocas profundas a partir da condução de uma pesquisa de opinião popular sobre sabão em pó. Jerusa está na expectativa da comemoração em família de seu aniversário de 77 anos quando Silvia bate em sua porta para realizar a pesquisa que idealmente não passaria de 15 minutos. A partir dessas trocas, continuidades e descontinuidades na adaptação da narrativa e elementos históricos e afetivos, o conceito de olhar opositor de bell hooks surge como um importante aporte à apreciação do longa-metragem.

**Palavras-chave:** bell hooks; afetividade; cinema;

O aclamado curta metragem *O dia de Jerusa*, é uma narrativa de 2014 que em pouco mais de 20 minutos cativa a espectadora de forma singela e verdadeira. Dirigido pela excepcional Viviane Ferreira<sup>2</sup>, a narrativa nos apresenta Jerusa e Silvia, mulheres de diferentes vivências que a partir da condução de uma pesquisa de opinião popular sobre sabão em pó, passam conversar sobre a vida. Jerusa é apresentada como uma senhora idosa que mora sozinha e que

---

<sup>1</sup> Graduanda em Relações Internacionais da Universidade de Brasília. [170005313@unb.com.br](mailto:170005313@unb.com.br) / [anacarolineolinda.unb@gmail.com](mailto:anacarolineolinda.unb@gmail.com). Orientadora: Renata Melo

<sup>2</sup> Cineasta, ativista e advogada. Mestra em Políticas de Comunicação e Cultura pela Universidade de Brasília. Presidiu a APAN (Associação de Profissionais do Audiovisual Negro) de 2016 a março de 2021. Fundou as plataformas Raio Agency e o streaming Todeskplay. Está presidente da SPCINE – empresa pública de fomento ao audiovisual na cidade de São Paulo. É professora da cadeira de direção do curso de cinema e audiovisual da ESPM-SP. (ODUN: 2022).

está na expectativa da comemoração em família de seu aniversário de 77 anos. Quando Silvia bate em sua porta para realizar a pesquisa que idealmente não passaria de 15 minutos, desenrola-se a trama que aprofunda a humanidade de ambas as personagens. A partir daí, o cenário se alterna entre os diferentes cômodos da casa de Jerusa, em que a senhora ao ser perguntada sobre seus dados para a pesquisa acaba respondendo muito mais sobre sua vida e antepassados do que necessariamente sobre sabão em pó.

Esse mergulho na história de vida de Jerusa embora não apreciado por Silvia no início, revela aos poucos informações sobre sua ancestralidade, afetos e vivência enquanto uma mulher negra que teve a felicidade de alcançar seus 77 anos no bairro do Bixiga, em São Paulo. Silvia, por sua vez, assim como nós espectadoras, se rende à narrativa de Jerusa permitindo-se envolver com a mesma. A personagem Silvia, interpretada por Débora Marçal é aqui uma mulher que dada a dureza da vida, tem buscado aos solavancos, avançar via estudos. Sua figura inicialmente impaciente com a falta de objetividade de Jerusa, se justifica em dado momento do curta ao entendermos que o motivo de sua afobação é não saber se foi aprovada ou não para graduação na Universidade de São Paulo via FUVEST. Ainda com a inicial impaciência, é belo de se ver a gentileza e respeito entre as duas, como na cena em que ao saber do aniversário, Silvia abraça Jerusa carinhosamente.

A mente por trás dessa narrativa tão sensível e sagaz é a diretora Viviane Ferreira, cineasta baiana com uma abordagem lindamente construída nesse curta, que em 2020 se tornou um longa com estreia realizada pela plataforma de *streaming* Netflix, sob o título Um dia com Jerusa. O sucesso dessa narrativa é fruto de muitos fatores que infelizmente não tenho a capacidade técnica necessária para cobrir integralmente, mas um dos mais notáveis sem dúvida é o olhar lançado sobre a representação de Jerusa e Silvia. A esse respeito buscarei analisar como o olhar aqui empregado foge à regra racista e

sexista de representação de mulheres negras na mídia e cinema comerciais. Sob a produção de Carolinne Mendes em *O negro no cinema brasileiro: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte e A grande cidade*, buscarei analisar aspectos pelos quais o curta e o longa se tornaram tão querido entre as espectadoras.

A discussão sobre representação de personagens femininas no audiovisual é um debate que muitas vezes não contempla questões raciais, sendo muito frequente a discussão sobre personagens femininas que em geral seguem uma dita “normatividade”, sendo assim brancas, de elite, cisgênero, magras, heterossexuais e sem nenhuma deficiência. Esse processo que resulta em falta de representatividade, homogeniza as experiências possíveis de se ter na tela e oculta a diversidade presente na população brasileira que poucas vezes se vê de fato representada. Tal desigualdade é confrontada no curta “O dia de Jerusa”, não somente pelo protagonismo focado em mulheres que não correspondem a essa “normatividade” mas também pela posição de autoria de Viviane Ferreira e da equipe que são em sua maioria, pessoas negras. Assumir a direção de um filme tão transgressor e o fazer com comprometimento e intencionalidade, vai para além de um confronto com a desigualdade e se transforma também em um passo essencial que promove o pertencimento ao espaço do audiovisual, é na tela mas também por trás dela que mulheres negras desejam estar (MENDES, 2017).

Aqui vale ressaltar que as representações presentes no curta e no longa, fogem aos estereótipos que estamos acostumadas a consumir na mídia de massa, sendo comum a associação da mulher negra aos papéis de pessoa escravizada, empregada doméstica ou mesmo da mulher sem autonomia sobre o uso do próprio corpo, pensada e representada somente a partir de um olhar falocêntrico e masculino (hooks, 2019). Ao buscar se desvincular dessas imagens de controle tão limitantes, ambos curta e longa não deixam de abordar a

realidade e esses elementos nela presentes. A cena em que Silvia realiza a pesquisa com Seu Lorival em um bar, exemplifica bem que a hipersexualização e visão da mulher enquanto objeto sexual persiste de forma agressiva no cotidiano de mulheres negras, mas não reduz a história a isso, nem explora a exibição da cena mais do que o necessário para que a espectadora entenda a dinâmica ali presente. Nesse sentido ambos o curta e o longa atendem a uma demanda das suas espectadoras, na medida em que:

Permanece na espectadora não-branca de classe trabalhadora o anseio de representação, a vontade de ver, no cinema, histórias de personagens de origem semelhante à sua, que também sejam complexas, que tenham sua subjetividade expressa, que possam contar sobre suas vidas e que sejam ouvidas (MENDES, 2017).

O dia de Jerusa quebra com a fixação de identidades únicas para a representação de mulheres negras sem deixar de atentar-se ao risco de generalizar o ser mulher negra de forma a subordinar demais nuances tais quais identidade de gênero, sexualidade e classe. Nestas obras, temos as vozes de ambas as personagens ecoando não apenas na narrativa mas também no processo de identificação entre ambas. A afetividade como a ótica através da qual se observa os acontecimentos em ambas as produções é uma abordagem sagaz de Viviane, que ao estender o desenvolvimento das personagens no longa metragem, traz aspectos como o relacionamento de Silvia com outra mulher, a não aceitação de sua avó e a perda precoce de seu pai como camadas não acessíveis no curtas metragem. O afeto aqui é tão presente e necessário na condução dos acontecimentos que por vezes quase conseguimos vê-lo sentado à mesa posta na copa ou na cozinha charmosa de Jerusa, sendo mediador dessa narrativa tão singela (MENDES, 2017).



IMAGEM 1: cena da conversa entre Jerusa e Sílvia

Parte fundamental do curta gerar demanda para além de seus quase 21 minutos é o poder de identificação que a junção não só das atuações exemplares mas também da montagem, fotografia e trilha sonora, geram em suas espectadoras. Ao longo do curta não vemos mulheres negras em sofrimento recreativo, não há momentos de dor fora de um contexto narrativo, muito menos as enxergamos a partir de uma relação de dependência da figura masculina (MENDES, 2017).

Embora a solidão esteja presente e marcada sobretudo pela ausência da família de Jerusa no seu lanche de aniversário, outros elementos se apresentam como essenciais da narrativa, como a cena em que Sílvia ensina à Jerusa como se canta o parabéns na Bahia e as cenas subsequentes em que não há dúvidas de que as duas compartilham a construção de memórias afetivas que nos levam enquanto espectadoras, a relembrar nossas mães, tias e avós. Numa nostalgia carinhosa em que finalmente podemos nos olhar sem medo e reconhecer nessa obra primorosa uma representação atenta e carinhosa.

Com uma premissa simples e diálogos cheios de profundidade, o longa mantém a leveza do curta embora incorpore ainda mais recursos ao nos apresentar momentos como os de “transe” vividos por Sílvia. Com um teor interpretativo para os espectadores e também

uma trilha sonora potente. A continuidade da narrativa segue o que as espectadoras do curta já esperam e Jerusa não responde objetivamente às perguntas da pesquisa, explorando muito mais suas histórias pessoais e trajetória de vida. A grande sacada do longa está no uso oportuno do maior tempo de tela para aprofundar o relacionamento entre Jerusa e Silvia, mas não somente isso.

Antes mesmo de ocorrer o encontro entre as duas, as cenas prévias abordam inúmeras questões com um uso sagaz dos elementos e diálogos que em alguns pontos inovam completamente e em outros repensam o que nos foi apresentado no curta metragem. Exemplos dessas mudanças são a naftalina sendo limpa das ruas e a mudança no casal de moradores de rua, que no curta é composto por um casal heterossexual e no longa é representado por um casal lésbico. Aliás, a sexualidade e as relações de Silvia são no longa apresentadas com mais calma e profundidade de informações. Passamos a saber que ela namora Letícia, também pesquisadora de opinião popular e que sua referência familiar é a sua avó paterna, que não sabe de sua sexualidade e relacionamento e que muito provavelmente a rejeitaria em função disso. Aliás, Silva vive a tensão de ter perdido o pai de forma trágica e vê sobre si o medo constante da avó que o mesmo aconteça com ela. As mudanças aqui citadas ocorrem também como um processo de amadurecimento e reflexão da história em si.

As escolhas da diretora Viviane Ferreira, trazem ao longa uma prática coerente ao ato de olhar, que segundo a intelectual bell hooks, implica num exercício de poder, uma vez que:

Ao olhar corajosamente, declaramos um desafio: “Eu não só vou olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade”. Mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém diante das estruturas de poder que o contêm abre a possibilidade de agência (bell hooks, 2019).

É o olhar inclusive, o foco de um dos pôsteres do longa, que retrata a cena em que Jerusa retoma a perspectiva de seu eu curiosa:



IMAGEM 2: Poster promocional do longa Um dia com Jerusa

É a partir desse olhar questionador sobre as realidades que a trama do longa nos apresenta desdobramentos mais complexos e ainda mais profundidade narrativa. O bairro do Bixiga, em São Paulo, passa de local da narrativa para se tornar quase um terceiro participante das conversas entre Jerusa e Silvia. O resgate histórico que no curta é focado nas memórias de Jerusa, se expande também para o resgate do bairro como um espaço negro e não italiano como destaca a personagem de Tássia Reis ao instruir as pesquisadoras do centro de opinião popular.

Novos personagens e contextos são adicionados à trama, como o pai de Jerusa e sua relação com a escola de samba Vai Vai, o próprio rio Saracura como elemento místico e intimamente ligado à

persistência de uma memória coletiva ligada às lavadeiras, a câmera como uma herança ancestral das matriarcas da família de Jerusa, em um movimento e imagem de autonomia sobre o olhar. A tantos fatores ainda se somam aqueles que delegam às espectadoras a interpretação de seus significados, como o transe em que Silvia se encontra em múltiplos momentos da trama, o significado das poesias recitadas pela figura do “louco” que em diversos momentos complementam as cenas com lirismo e emoção, a abordagem dos policiais com os 3 meninos de rua, o afeto e sexo público entre duas mulheres negras em situação de rua e por fim o significado desses personagens coadjuvantes na trama e até mesmo se eles são reais dada a cena final em que desaparecem envoltos em névoa.

O olhar “contra a maré” de Viviane Ferreira é transgressor na medida em que oferece à espectadora a chance de questionamento de uma narrativa convidativa ao envolvimento com um texto em que não há a ameaça de violação. Para assistir e se envolver com *Um dia com Jerusa*, a espectadora negra não precisa se privar de um olhar crítico e questionador, muito menos ignorar suas próprias complexidades para conseguir apreciar o filme sem constrangimento. Pelo contrário, esta é uma produção que resiste, desde de sua versão em curta metragem, a reprodução de uma imagem estereotipada e pouco real de vivências. Como destaca bell hooks o envolvimento de mulheres negras com o processo de enxergar criticamente as suas histórias como contra memórias, permite conhecer o presente e sobretudo, inventar o futuro. Há aqui a desvinculação da mulher negra da posição subalterna de consumo de histórias prontas e uma mudança de aquisição de poder de agência sobre a construção de sua trajetória (bell hooks, 2019).

O exercício desse poder de agência é especialmente presente na figura de Jerusa que assume a posição de uma *griot*<sup>3</sup>, ou seja, uma

---

<sup>3</sup> Os griots são contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para a transmissão dos conhecimentos dentro das culturas de diferentes países africanos, sendo também referidos como jali (em mandês), gwelel (em wolof), iggawen (em hassania) ou arokin (em iorubá).

guardiã da palavra que passa através da oralidade e de suas histórias as perspectivas que muitas vezes não constam nos registros formais do que se convencionou enquanto "a história". Exemplo disso é a sua memória familiar, construída sobretudo através das histórias que sua avó passou para sua mãe, que por vez sua mãe as transmitiu, e que agora eram reproduzidas à Silvia na esperança de que não se percam no tempo.

Outra mudança interessante ligada ao processo de narração é a mudança do processo seletivo de Silvia, do vestibular (no curta) para o concurso à professora de história da Universidade de São Paulo. Uma reflexão interessante sobre a passagem do tempo e necessidade de se fazer presente em espaços ainda mais potentes. Nas cenas em que ela está estudando é possível ver no computador a intelectual Valdecir Nascimento, no papel de professora, função que exerce na vida real. Por meio das participações especiais, o longa deixa explícita a intencionalidade de Viviane em somar esforços com diferentes expoentes da arte para tornar a história aqui contada cada vez mais significativa.

Para além da participação de Valdecir, a interpretação de Heliana Hemetério dos Santos como uma das moradoras de rua, Tássia Reis como instrutora das pesquisadoras e a presença de Antônio Pitanga como o catador de materiais recicláveis brilham ainda mais o longa que ao finalizar com a voz de Virgínia Rodrigues via a música Mama Kalunga, confirma a intencionalidade de Viviane Ferreira em fazer do longa metragem, um meio de expressão da espiritualidade ancestral que reforça a possibilidade de produzir, um cinema negro sensível e feminino.

## REFERÊNCIAS

hooks, bell. O olhar opositor: mulheres negras espectadoras. In: Olhares negros: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. p. 214-240.

hooks, bell. Filmes de Micheaux: celebrando a negritude. In: Olhares negros: raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. p. 242-258.

SILVA, Carolinne Mendes da Silva. O negro no cinema brasileiro: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte e A grande cidade. São Paulo: LiberArts, 2017. Introdução. p. 13 - 48.

## OUTRAS BRASÍLIAS: EXPOSIÇÃO E AÇÕES EDUCATIVAS A PARTIR DAS AUDIOGRAFIAS HISTÓRICAS SOBRE O DISTRITO FEDERAL

Ana Clara de Souza Gomes<sup>1</sup>

Luiz Gustavo Assunção Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Propomos a construção de um núcleo criativo interdisciplinar que visa a produção de audiografias histórico-educativas que problematizem narrativas contra-hegemônicas sobre a história do Distrito Federal. As audiografias deste gênero, consistem em formas de produzir história pública através da utilização da linguagem do rádio, compondo narrativas a serem veiculadas em redes virtuais junto com ações educativas presenciais, voltadas para a articulação entre a universidade, as escolas públicas e espaços comunitários do Distrito Federal. Esta proposta é desdobramento do Projeto Outras Brasília, uma ação de extensão de pesquisa e de ensino, experienciadas desde janeiro de 2019, sob a coordenação institucional do Departamento de História da UnB em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal- SEDF.

**Palavra-chave:** audiografias histórico-educativas, história pública, Distrito Federal, narrativas contra-hegemônicas.

### Introdução

O “Papo de Orelhão” é um podcast universitário de iniciativa de docente e discentes do Departamento de História da Universidade de Brasília e vinculado ao projeto Outras Brasília. A ideia inicial do podcast surgiu durante a disciplina de Laboratório de Ensino de

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília. [clarasouzagomes@gmail.com](mailto:clarasouzagomes@gmail.com). Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>: Cristiane de Assis Portela. [cristiane.portela@unb.br](mailto:cristiane.portela@unb.br)

<sup>2</sup> Universidade de Brasília. [luizsilvahistoriaunb@gmail.com](mailto:luizsilvahistoriaunb@gmail.com). Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>: Cristiane de Assis Portela. [cristiane.portela@unb.br](mailto:cristiane.portela@unb.br)

História ministrada pela Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Cristiane de Assis Portela com o objetivo de contar a história do Distrito Federal a partir de uma perspectiva não hegemônica por meio de um podcast. Inicialmente o projeto teria o nome de "A Voz de Brasília" inspirando no programa jornalístico de rádio "A VOZ DO BRASIL" produzido pela Empresa Brasileira de Comunicação - EBC. Em parceria com o "Outras Brasília" e sob orientação da professora Cristiane de Assis Portela o projeto foi reformulado para que se adequasse à proposta do edital de extensão das Casas Universitárias de Cultura da UnB. O intuito do podcast é atuar como divulgador histórico acerca da história do Distrito Federal evidenciando persoagens que foram secundarizadas na historiografia e tendo como público alvo toda a comunidade externa à universidade, utilizando de uma linguagem acessível e didática.

O "Papo de Orelhão" é organizado por temporadas, correspondente aos semestres letivos da Universidade de Brasília, desta forma, duas temporadas por ano. Cada temporada possui um tema central a ser discutido ao longo da temporada por meio dos episódios principais (chamadas), entrevistas (papo de orelhão) e episódios colaborativos (ficha bônus).

### **Objetivo principal**

O projeto, em um primeiro momento, compôs um grupo de estudos interdisciplinar, de modo que se originasse um núcleo criativo responsável por mobilizar pesquisas sobre os temas, realizando um diagnóstico de iniciativas afins e organizando a produção do material em áudio. Um dos objetivos específicos foi a problematização dos discursos construídos sobre o Distrito Federal a partir da leitura crítica e debate a partir dos dez (10) dossiês investigativos produzidos como material autoral para o Curso Outras Brasília, a partir de um grupo de estudos interdisciplinar; foi possível avaliar, no âmbito do núcleo criativo, as narrativas históricas mais convencionais construídas sobre

o DF, identificando elementos hegemônicos e a possibilidade de construir leituras contrahegemônicas no âmbito da história pública; produzindo produtos audiográficos histórico-educativos, acompanhados de exposições temáticas com o uso de ferramentas e linguagens múltiplas; desenvolvendo ações educativas em torno dos conceitos de sujeitos históricos, eventos históricos, cotidiano e narrativas históricas, sugerindo estratégias metodológicas para pluralizar a história local do Distrito Federal.

### **Justificativa**

Perpassadas mais de seis décadas desde a inauguração da nova capital, Brasília, nos parece urgente popularizar o debate historiográfico que lê criticamente os sentidos de pertencimento que nos vinculam ao Distrito Federal, reconhecendo os limites desta leitura de uma localidade una e tratada em seu singular. Por isso, a proposta de pensar outra(s) Brasília(S). É objeto de estranhamento para nós que essa capital modernista e planejada, ainda seja pensada a partir de uma narrativa histórica linear, que aparenta estar isenta de grandes conflitos, ou em que os percalços reconhecidos se restringem aos esforços anti-mudancistas que outrora ameaçaram a construção da cidade no Planalto Central em fins da década de 1950. Predominantemente, é uma história de grandes personagens (homens brancos em um lugar de privilégio social) que compõem um grande feito, conduzido pelo Estado em sua feição personalista e centrada em Juscelino Kubitschek, liderança popular conhecida como JK e que à época fora eleito presidente do Brasil. Como docentes desta localidade, tanto na educação básica quanto no ensino superior, e provocados por essa história amplamente conhecida, criamos a expectativa de aprender e ensinar uma narrativa que contemplasse a diversidade de nossos estudantes, grande parte deles pertencentes à segunda ou terceira geração de pessoas nascidas no Distrito Federal. Deste modo, nutrimos há muito a ideia de abordar a história

local/regional, considerando aspectos que superassem uma "história única" - como nos sugere a nigeriana Adichie (2019) - ao trazer novas abordagens e sujeitos e, assim, contemplar as narrativas desses jovens e das coletividades que trazem consigo. Há de se ressaltar que, dadas as singularidades de uma história ainda considerada recente no imaginário popular, as propostas curriculares prescritas guardam muitas lacunas e não ditos em torno do Distrito Federal. Quando tratada nos currículos, a perspectiva da história local se restringe aos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de predominar um enfoque centrado na construção e inauguração da nova capital, sem considerar suas preexistências e desdobramentos, e nem mesmo a história das diversas localidades do Distrito Federal. Apesar disso, muitas foram e são as iniciativas pulsantes que buscam reconhecer as pluralidades do Distrito Federal, tanto na forma de pesquisas acadêmicas quanto de objetos de divulgação pública da história de Brasília, ainda que essas sejam, predominantemente, centradas em seu Plano Piloto ou desdobradas a partir dele. Ao longo dos últimos quinze anos, vimos participando ativamente da produção e do debate sobre a construção de uma historiografia do DF, elaborando produtos de divulgação pública da história e do ensino de história local e regional. Produzimos artigos, livros, filmes de curta-metragem, orientamos pesquisas de iniciação científica, organizamos obras de literatura, eventos, exposições, elaboramos e executamos sequências didáticas e outras atividades relacionadas à história do DF. É neste conjunto que situamos o Projeto "Outras Brasília", como resultado de práticas e experimentos em busca de caminhos que vimos trilhando. Neste percurso nasceu a proposta do curso "Outras Brasília: ensino de História do Distrito Federal a partir de fontes documentais", uma iniciativa de extensão capitaneada pelo Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), que propõe compreender, debater e desenvolver estratégias didático-metodológicas para o uso de fontes documentais no ensino de história do Distrito Federal, oferecendo

formação continuada para docentes da rede pública de ensino que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se do desdobramento de um projeto de iniciação científica homônimo, desenvolvido com o apoio de uma bolsa institucional vinculada ao edital PIBIC 2019/2020 da UnB, cujos resultados ainda aguardam a publicação. A ampliação da pesquisa para a extensão universitária, se mostrou importante como forma de incidência política junto às comemorações dos 60 anos de Brasília, de modo que se pudesse apresentar um contraponto às narrativas oficiais, pautadas no discurso hegemônico. Assim, para além de se configurar como atividade de Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Pluriepistemologias e Ensino de História (CNPQ) , a proposta assumiu no ano de 2020 as formas de Ensino – com a oferta de uma disciplina de graduação associada ao Laboratório de Ensino de História (LABEH/UnB) – e de Extensão, em parceria com a Coordenação de Integração de Licenciaturas do Decanato de Ensino de Graduação (CIL/DEG). Epistemologicamente, a proposta se orienta por uma utopia contra-hegemônica que nos permita caminhar em nossa localidade, reconhecendo não somente seus “eixos” e “tesourinhas”, em alusão aos elementos imagéticos do traçado de Brasília Plano Piloto, mas também por seus “quadradões”, chafarizes e nomes antigos, característicos das outras localidades surgidas antes, durante e depois da inauguração da capital. Deste modo, vislumbramos levar tais debates para um público mais amplo, popularizando fontes históricas e outras possibilidades narrativas, ao elaborar audiografias históricas, exposições temáticas e ações educativas em uma das casas universitárias de cultura da UnB: o Memorial Darcy Ribeiro.

### **Primeira temporada: Sobre bailarinas e mães de família**

Sabemos que Brasília foi planejada para ser a nova capital do país, cumprindo os preceitos constitucionais e um desejo de

interiorização que há muito alimentava gerações no Planalto Central. O então presidente Juscelino Kubitschek, junto com a sua equipe, mobilizou esforços para que as obras fossem iniciadas a partir de outubro de 1956, materializando a proposta urbanística de Lúcio Costa e com a assinatura arquitetônica de Oscar Niemeyer. Em meio a uma complexa conjuntura política nacional, Brasília foi inaugurada em abril de 1960. Essa construção foi amplamente documentada e, para tanto, foram utilizados diferentes suportes e linguagens: fotografias, registros fílmicos, documentos textuais e cartográficos etc. Consolidou-se, com isso, uma narrativa centrada na história da nova capital, que permitiu inserir Brasília como parte da história nacional, o que passou a compor tópicos ou capítulos dos livros didáticos de História. É evidente que se tornou mais popularizada essa narrativa histórica pautada no projeto modernista empreendido por JK para transferência da capital. Tal narrativa enfatizou a construção de Brasília como símbolo da modernidade e de um período de amenidade dos conflitos político-culturais no país. Esse discurso de amenidades, de um tempo áureo e sem conflitos, também se projeta nas memórias sobre o cotidiano das obras. Consolidou-se, com isso, uma historiografia centrada na identificação de marcos fundantes e na valorização dos personagens a estes associados. Tais personagens compõem um panteão de heróis estritamente masculino: além de JK, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Ernesto Silva, Israel Pinheiro, Bernardo Sayão, entre outros componentes dessa burocracia estatal emergente. Mesmo em face desses processos de exclusão, mulheres acionaram formas de resistência e lutaram por equidade, várias vezes em cotidianos bastante adversos. Há muito o que conquistar e, assim, mulheres continuam lançando horizontes de expectativas em que sinalizam protagonismos possíveis na história do Brasil e do Distrito Federal. No caso da história do Distrito Federal, associar o cotidiano da construção da nova capital às formas de violência ocorridas, tanto em âmbito doméstico quanto em espaços públicos - é uma estratégia

para trazer à tona narrativas que são silenciadas em uma perspectiva hegemônica da história. Ainda que mulheres sejam maioria numérica no conjunto populacional brasileiro, e a despeito da incontestável conquista de espaços sociais nas últimas décadas, esse segmento faz parte daqueles sujeitos que, historicamente, vivenciaram diferentes processos de exclusão social, em especial quando nos referimos àquelas mulheres que têm as suas trajetórias marcadas por opressões diversas e que entrecruzam elementos de gênero aos étnico-raciais e de classe. Mesmo em face desses processos de exclusão, mulheres acionaram formas de resistência e engendraram lutas por equidade, várias vezes em cotidianos bastante adversos. A construção de uma nova capital no Brasil dos anos 1950, proposta como uma forma de ruptura modernista, mas que acontecia em uma sociedade capitalista e patriarcal, não estaria ilesa de reproduzir estas opressões, apesar deste período ser lido no senso comum como um momento de amenidades para as chamadas "candangas". Falar e escrever sobre mulheres na história significa dar visibilidade e reparar parte de um processo histórico de exclusão, porém, mais do que reparar essa exclusão, meramente preenchendo lacunas, acreditamos que outras histórias podem e devem ser contadas, e elas podem ser formas de romper com os lugares convencionais de poder e seus privilégios narrativos. O mapeamento de fontes documentais acerca do tema "mulheres na construção da nova capital" permite reconhecer, no Arquivo Público do Distrito Federal, um conjunto documental relativamente diversificado com fotografias, recortes de jornais, correspondências, ocorrências policiais, registros de óbitos, carteiras de trabalho e cinejornais que torna possível apreender essa presença. Ou seja, as mesmas fontes que evidenciam uma história centrada em "um panteão de homens e seus feitos históricos", permite também reconhecer a presença de mulheres, mas demanda dos pesquisadores um olhar mais atento aos indícios, chamando atenção para elementos que poderiam passar despercebidos sem esse recorte temático.

Perceber mulheres nesse contexto exige também um olhar atento aos não ditos e, para além do reconhecimento do protagonismo de mulheres, é preciso qualificar as representações e imaginário social em que se inscrevem, associando o cotidiano às formas de violência a que essas mulheres estavam expostas. Vale lembrar que, diante do predomínio de narrativas que enfatizam amenidades cotidianas ou histórias de superação, falar de violência contra mulheres na construção de Brasília permanece ainda como um tema tabu na historiografia do Distrito Federal. Acreditamos que, junto com as opressões de gênero, as candangas se diferenciam por classe e raça, e a essas opressões se somam às profissões que exercem, as localidades de origem e de moradia, entre outros marcadores sociais da diferença. Assim, algumas questões nos parecem ainda repletas de lacunas, e ao longo desta temporada buscaremos problematizar algumas delas: De que maneira podemos reconhecer que permanências e rupturas históricas marcaram de formas distintas (e desiguais) as histórias das mulheres daquele tempo da construção? O que as fontes documentais nos permitem compreender sobre a história das mulheres e das relações de gênero no cotidiano da construção de Brasília em fins da década de 1950? Como pensar sob outras perspectivas a presença de mulheres na nova capital, sem restringi-las aos termos genéricos “candangas” ou “pioneiras”?

### **Fundamentação teórica**

Ao tratar de história local no contexto do Distrito Federal há de se ressaltar que há muito se tornou hegemônica uma narrativa histórica pautada no projeto modernista empreendido por Juscelino Kubitschek- JK para transferência da capital. Tal narrativa enfatizou a construção de Brasília como símbolo da modernidade e de um período de amenidade dos conflitos políticos no país. Nestas narrativas estão excluídas as memórias daqueles sujeitos que estiveram

subalternizados em meio a esses processos, assim, não há uma valorização dos relatos orais e de outros registros de memórias não-oficiais como fontes de conhecimento. Consolidou-se com isso uma historiografia centrada na identificação de marcos fundantes tradicionais e, a valorização dos personagens que estão a estes associados, encadeando fatos de maneira pouco reflexiva. Há de se ressaltar que tais personagens compõem um panteão de heróis estritamente masculino: além de JK, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Ernesto Silva, Israel Pinheiro, Bernardo Sayão, entre outros. A concepção de história que norteia essa perspectiva guardou relevância para a produção de uma narrativa que colocasse Brasília como o centro demarcador de um novo contexto histórico para a nação. Entretanto, compreendemos que o momento histórico que hoje vivenciamos - demarcado pelo aniversário de 60 anos da capital, que ocorrerá no ano de 2010 - exige que novas perspectivas narrativas se apresentem. Tais percepções críticas estão evidenciadas em obras que compõem um panorama de produções sobre a história de Brasília e com as quais estabelecemos interlocução: Sousa (1983; 2007), Holston (1993; 2013), Beú (2012), Ribeiro (2008), Oliveira (2005), entre outros. O predomínio de narrativas simplificadoras no imaginário sobre Brasília está relacionado a um círculo que se constitui entre a invisibilidade social e a invisibilidade acadêmica ao tema, reforçando estereótipos alimentados pelo desconhecimento e pela secundarização de diversos sujeitos históricos no contexto de construção da nova capital. Assim, essa pesquisa guarda uma dupla relevância: social e acadêmica. Vislumbramos a partir do tratamento dessas fontes o preenchimento de algumas lacunas historiográficas, estimulando o surgimento de outras pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, consideramos relevante a possibilidade de visibilizar a emergência de situações históricas negligenciadas nas narrativas tornadas hegemônicas, aquelas que nos ensinaram a perceber a história de Brasília sob uma ótica restrita, que compreende Brasília “capital do país”, como uma realidade una e

centrada em seu Plano Piloto, este, por sua vez um lugar social também tornado hegemônico em detrimento das demais comunidades do Distrito Federal. Do ponto de vista do saber escolar, podemos afirmar que qualquer perspectiva que seja excludente fere a possibilidade de construção de conhecimentos significativos. Desta maneira, por meio da valorização das narrativas produzidas por atores envolvidos no cotidiano das comunidades, torna-se possível problematizar os elementos construtores de nossas histórias. As cidades que compõem o Distrito Federal respondem por realidades sociohistóricas muito diversas. Ao tratar de história local torna-se imprescindível nos remetermos à temática da memória, visto que esta representa um importante objeto de reflexão acadêmica e uma das grandes preocupações culturais e políticas das sociedades na contemporaneidade. Acreditamos que a memória pode corroborar o exercício da cidadania ao fazer com que os sujeitos se sintam agentes históricos, estimulando sentidos de pertencimento e identidades coletivas relacionadas aos grupos e espaços de convivência. No caso da história de Brasília/ Distrito Federal, apesar de amplamente documentada por registros escritos e audiovisuais, dificilmente será possível lançar um novo olhar se o tipo de fonte utilizada se restringir à documentação produzida por uma ótica estritamente oficial. Reside neste aspecto a importância de se trabalhar com relatos orais e fontes documentais diversificadas, seja na universidade ou em contextos escolares e comunitários.

### **Metodologia**

As atividades realizadas consistiram em quatro conjuntos de ações que viabilizassem a criação e divulgação das audiografias e exposições histórico-educativas. Diagnóstico: Convocamos interessados para a criação de um grupo de estudos interdisciplinar, analisando o material autoral (dossiês investigativos) e as narrativas

públicas que se tornaram hegemônicas, compondo um núcleo criativo. Buscando ativamente por iniciativas correspondentes e pesquisa sobre as tecnologias digitais e linguagens disponíveis para realização das exposições. Produção de conteúdos: Produzimos dez (10) produtos audiográficos histórico-educativos, acompanhados de exposições temáticas com o uso de ferramentas e linguagens múltiplas. Experiências Didáticas: Desenvolvemos uma (01) ação educativa em torno dos conceitos de sujeitos históricos, eventos históricos, cotidiano e narrativas históricas, sugerindo estratégias metodológicas para pluralizar a história local do Distrito Federal. Divulgação Cultural e Científica: Realizamos uma (01) exposição no X Encontro Regional da Anpuh-DF para divulgação dos produtos audiográficos. Buscando estimular a leitura crítica e criativa de fontes documentais do acervo histórico do Arquivo Público do Distrito Federal e arquivos correlatos, a partir de debates e publicações sobre a experiência.

## **Resultados**

De forma propositiva, conseguimos compor um grupo de estudos e um núcleo criativo, que produziram dez (10) produtos audiográficos histórico-educativos que deram origem a uma exposição denominada "Sobre bailarinas e mães de família" no Memorial Darcy Ribeiro e na Casa da Cultura da América Latina em conjunto com uma ação educativa com o Centro de Ensino Fundamental 04 de Taguatinga. Para além destes objetivos, consideramos uma contribuição para a formação cidadã da população do Distrito Federal, estimulando o sentimento de pertencimento às cidades e comunidades escolares por meio da construção de uma história pública que evidencie o protagonismo de seus sujeitos, perpassando os conceitos de memória/ história/ identidade; a ampliação dos cenários de produção acadêmica acerca da história local do Distrito Federal, ao apresentar novas possibilidades de

utilização de fontes documentais, incitando releituras das narrativas produzidas até o momento; e o estímulo à utilização de fontes documentais para a produção de outras narrativas históricas, incentivando entre os estudantes o desenvolvimento do senso crítico, o reconhecimento de suas identidades e sentidos de pertencimento.

### **Referências**

ALMEIDA, Juniele; ROVAI, Marta (org.) Introdução à história pública. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2011.

BELLOTTO, Heloísa L. “Patrimônio cultural, arquivo e Universidade”. In Boletim do Centro de Memória - Unicamp. v. 6, n.11. Campinas, SP: Unicamp, jan-jun/1994. BEÚ, Edson. Expresso Brasília: a história contada pelos candangos. Brasília, DF: Ed. UnB, 2012. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” In Revista Anos 90 v.15, n. 28. Porto Alegre, RS: UFRGS, dez. 2008.

CAMARGO, Ana Maria; GOULART, Silvana. Centros de Memória: uma proposta de definição. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo, 2015. DISTRITO FEDERAL. Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota. Brasília, DF: SEEDF, 2012. FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História e Ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 19o ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990. GIROUX, Henry A. Os professores como

intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

HOLSTON, James. A cidade modernista, uma crítica de Brasília e sua utopia. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Veredas de Brasília: as expedições geográficas em busca de um sonho. Rio de Janeiro : IBGE, [Censo Experimental de Brasília: planejado e supervisionado pela Comissão Censitária Nacional. 1959].

MAGALHÃES, Luiz Ricardo. Sertão Planaltino: Uma outra história de BRASÍLIA. Curitiba: CVR, 2011. NORA, P. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". In Revista Projeto História, vol.10. São Paulo, SP: PUC, dez/1993. OLIVEIRA, Lucia; OLIVEIRA, Isabel (orgs.). Preservação, acesso, difusão: desafios para as instituições arquivísticas no século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2013.

OLIVEIRA, Márcio de. Brasília: o mito na trajetória da nação. Brasília: Paralelo 15, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORTELA, Cristiane de A. "Fontes Documentais de Acervos Escolares e o Ensino de História do Distrito Federal: Relato sobre o Centro de Memória(s) do Elefante Branco". In Cadernos de Pesquisa do CDHIS, 33(1), 6-39. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n1.2020.55148>

RIBEIRO, Gustavo Lins. O capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília. Brasília: Editora da UnB, 2008.

ROUSSO, Henry. "O arquivo ou o indício de uma falta". In Revista Estudos Históricos vol. 9, n.17. Rio de Janeiro, RJ: CPDOC/FGV, 1996.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho. Construtores de Brasília. Petrópolis, Vozes, 1983; Trabalhadores pobres e cidadania: a experiência da exclusão e da rebeldia na construção civil. Uberlândia: EDUFU, 2007.

THOMPSON, Paul. A Voz do Passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## DITADURA MILITAR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A CENSURA E O CASO DOS CONGRESSOS DE CULTURA NEGRA DAS AMÉRICAS

Ana Júlia França Monteiro<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente texto tem por objetivo apresentar o contexto geral dos Congressos de Cultura Negra das Américas e a censura do governo brasileiro em relação aos eventos, que marcou o período. Estes, tiveram lugar no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, décadas foram marcadas por ditaduras militares em diversos países latino-americanos, inclusive no Brasil. A apresentação conta com documentos coletados em diferentes acervos públicos do país, como o Arquivo Central do Itamaraty e do Centro de Documentação e Informação, da Câmara dos Deputados, onde foi possível observar o descaso da ditadura em relação aos congressos, bem como expresso boicote em relação à participação de ativistas, intelectuais e artistas que representariam o Brasil nos congressos. Dessa forma, os congressos foram altamente impactados pela postura do governo autoritário naquele momento.

**Palavras-chave:** Afro-latino-américa; Congressos de Cultura Negra das Américas; ditadura militar; censura.

### Texto:

#### **Introdução**

Esse artigo tem por objetivo explorar o contexto de censura que cercou os congressos de Cultura Negra das Américas de 1977, 1980 e 1982, por parte do governo militar brasileiro e, em especial, o Ministério das Relações Exteriores. Estes eventos, de caráter

---

<sup>1</sup> Doutoranda no programa de Direitos Humanos nas Sociedades Contemporâneas Centro de Estudos Sociais- Instituto de Investigação Interdisciplinar/Universidade de Coimbra. anajulia.fmonteiro@gmail.com.

transnacional, foram pioneiros na América Latina em discussões relacionadas ao resgate, manutenção e promoção da história das populações negras das américas, bem como o racismo estrutural que perpassa sociedade e governos no continente americano. Com auxílio da bibliografia e de fontes primárias coletadas em acervos públicos e privados no Brasil, é possível traçar eixos de colaboração entre nacionalidades como Brasil, Peru, Colômbia, Panamá e outros. Ao mesmo tempo, muitos países latino-americanos viviam contextos autoritários, onde estes temas não eram aceitos por não se encaixarem com a ideologia e governo nacionalista. No caso brasileiro, a ditadura militar sempre esteve fortemente alinhada com a ideia de que a sociedade brasileira viveria uma espécie de democracia racial, onde não haveria questão de desigualdade neste sentido, já que a igualdade formal estaria garantida por lei.

No entanto, a censura e o boicote por vias burocráticas como o silenciamento ante solicitações de apoio aos movimentos, bem como a demora de tramitações de pedido de apoio financeiro ou mesmo a isenção de taxas relativas ao deslocamento ao estrangeiro, eram as ferramentas de repressão utilizadas para silenciar esses grupos.

Esse é exatamente o caso do governo brasileiro, foco deste artigo. Ao mesmo tempo em que redes internas e externas se movimentavam para construir um espaço transnacional de discussão sobre racismo e a invisibilização da população negra na América Latina, em todos os três congressos supracitados foi possível encontrar evidências de obstáculos impostos por parte do Ministério das Relações Exteriores no sentido de dificultar a realização dos eventos, a participação de autoridades brasileiras, ativistas e intelectuais. Além de boicotar as tentativas de financiamento dos congressos por meio de organizações internacionais. Este último, exemplificado pelo caso do terceiro evento, que ocorreu em São Paulo e foi organizado por Abdias

do Nascimento através do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros - IPEAFRO e de seus integrantes.

Através do olhar em correspondências oficiais entre embaixadas brasileiras e o Itamaraty, intervenções e denúncias do pouco caso que o governo fez a respeito dos congressos em jornais, revistas e no próprio parlamento, é possível acompanhar os desdobramentos da organização desses eventos a níveis local e transnacional, bem como das investigações e obstáculos colocados pelo governo autoritário militar, configurando, em diversos momentos, o racismo institucional generalizado que permeou os mais diversos setores do regime militar brasileiro e cujos impactos podem ser sentidos até os dias de hoje na sociedade brasileira.

### **Os Congressos de Cultura Negra das Américas e o boicote do Itamaraty:**

Os Congressos de Cultura Negra das Américas foram eventos de caráter transnacional que ocorreram em 1977, em Cali - Colômbia; em 1980, na Cidade do Panamá - Panamá; e em 1982, em São Paulo - Brasil. O primeiro Congresso foi fruto da iniciativa de Manuel Zapata, antropólogo e médico afro-colombiano e José Campos D'Ávilla, então estudante e membro fundador da *Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana* - ACEJUNEP (VALDIVIA VARGAS, 2013; VALERO, 2020).

Poucos anos antes, em 1974, o presidente do Senegal Léopold Sédar Senghor havia realizado o Colóquio *Négritude et Amérique Latine*, em Dacar. Esse evento contou com a presença de diversos intelectuais de diferentes países, como Brasil, República Dominicana, Peru, entre outros. O Colóquio teve por objetivo primordial trazer a abordagem do movimento "negritude" - corrente literária criada por Senghor e seus colegas de denúncia ao racismo e colonialismo e afirmação de identidade - para o contexto latino-americano (CARNEIRO, 1981; VALERO, 2020). Zapata, que havia participado do colóquio, aponta

este evento como o momento em que ele e outros colegas tiveram um “despertar” (ZAPATA OLIVELLA, 2016, p.69) e, a partir daí, é possível observar o fluxo de ideias e a observação de experiências compartilhadas pelas populações negras em contextos diferentes da América Latina. Foi, também, no colóquio de Dacar que Manuel Zapata conhece Clóvis Moura, negro, sociólogo e marxista. E, a partir daí continuam a comunicar-se e debater temas relacionados ao racismo contra as populações negras na América Latina.

O primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas, que ocorreu em 1977, em Cali, na Colômbia, começou a ser organizado em uma parceria da *Fundación Colombiana de Investigaciones Folkloricas*, liderada por Manuel Zapata e da *Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana*, com José Campos a frente (NASCIMENTO, 1980). Como um dos principais objetivos do Congresso de Cultura Negra das Américas era o cultivo de um diálogo sobre como as experiências em comum sobre raça, racismo e o legado do colonialismo e escravização de sujeitos africanos no contexto latino-americano poderia ser base para traçar uma estratégia comum contra o racismo estrutural no continente. Dessa maneira, Zapata buscou articuladores em diferentes países da região e, no Brasil, esse foi o papel de Clóvis Moura, quem ele havia conhecido poucos anos antes, em Dacar. Moura, então, ativa sua rede de ativistas, intelectuais, artistas e outros diversos representantes da temática racial no Brasil e, durante meses trabalha ativamente na composição de uma delegação representativa do Brasil no Primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas. Essas articulações foram fortemente trabalhadas, tanto do lado de Manuel Zapata, com os países das Américas e da África, quanto com Moura. Entre as organizações articuladas por ele temos o Grupo Palmares; a Sociedade de Estudos da Cultura Negra; o Centro de Arte e Cultura Negra; Beatriz do Nascimento, professora da Universidade Federal Fluminense; o escritor Décio Freitas; Guilherme e Iêda Castro, do Centro de Estudos Afro-orientais, da Universidade Federal da Bahia;

o professor Albuquerque Mourão, do Centro de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade de São Paulo, entre tantos outros (INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, 1977a; 1977b; 1977c; 1977d; 1977e; 1977f; 1977g)<sup>2</sup>. Esses esforços, articulados a partir de seus contatos sobre que dialogavam sobre e com a questão racial no Brasil, levaram a construção de uma rede de cerca de quarenta pessoas que participariam do congresso de Cali. No entanto, , infelizmente, a delegação não conseguiu comparecer em sua totalidade ao evento, incluindo o próprio Clóvis Moura.

Já no final de 1976, Moura havia relatado em uma correspondência com Manuel Zapata, sobre a “série de barreiras institucionais e dificuldades particulares” (INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, 1976) que o bloquearam de participar do encontro preparatório ocorrido em Cartagena, reunião entre os organizadores do evento de 1977 para discutir sua estrutura e as temáticas que viriam a ser trabalhadas no primeiro congresso no ano seguinte. E mesmo em 1974, em Dacar, há evidências de que o governo militar brasileiro já acompanhava as discussões sobre racismo e a população negra no Brasil. Em um documento, um telegrama enviado do Ministério das Relações Exteriores – MRE – à Embaixada do Brasil em Bogotá, quando questionados sobre o suporte que poderiam dar ao primeiro congresso, o ministério comenta que, de acordo com informações obtidas a partir do “Centro de Estudos Africanistas, da Universidade de São Paulo, o senhor Manoel Zapata de Olivella, fez críticas negativas ao Brasil no Colóquio ‘Negritude e América Latina’, reunido em Dacar, em 1974” (Brasil, 1977c). Fica evidente que há um acompanhamento de perto dos ocorridos tanto em Dacar, no Senegal, quanto em Cali, na Colômbia; bem como um mapeamento daqueles envolvidos, inclusive não-brasileiros. Além disso, o discurso de

---

<sup>2</sup> Documentos consultados pela autora, em 2019, no Fundo Clóvis Moura, no Centro de Documentação e Memória, da Universidade Estadual Paulista (CEDEM – UNESP).

Zapata, que ressaltava o racismo presente nos países das Américas, essa caracterização de “críticas negativas” ao Brasil.

Naquele momento o Brasil atravessava o autoritarismo da Ditadura Militar, especialmente endurecido após o Ato Institucional nº 5, de 1968 e diversas medidas de controle estavam em vigor. Entre elas, cabe ressaltar o Decreto-lei nº 1.470, de 1976 (BRASIL, 1976a), que previa o pagamento de Cr\$12.000,00 (doze mil cruzeiros) para a saída temporária de brasileiros do país, prevendo exceções em caso de deslocamento para estudo ou aperfeiçoamento, devendo esta ser solicitada junto ao Ministério da Educação e Cultura (CENTRO DE ESTUDIOS AFRO-COLOMBIANOS, 1977)<sup>3</sup>. Clóvis Moura e Manuel Zapata, então, coordenaram esforços para fazer essa solicitação, onde buscaram apoio da Embaixada do Brasil em Bogotá no sentido de obter isenção da taxa em questão para os que participavam da delegação com base nas exceções dispostas abaixo:

**“O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição e tendo em vista o disposto no Decreto-lei nº 1.470 de 4 de junho de 1976,

**DECRETA:**

Art. 1º Ficam dispensadas da condição estabelecida no Decreto-lei nº 1.470, de 4 de junho de 1976, a emissão e prorrogação de passaporte comum, e a concessão em passaporte de visto policial de saída, em relação às seguintes pessoas:

I - estudantes, professores e profissionais, para fins de estágios, cursos e outros programas de aperfeiçoamento, de interesse para o País, ouvido o Ministério da Educação e Cultura;

(...)

IV - técnicos e especialistas, cujo deslocamento ao exterior “for de interesse para o

---

<sup>3</sup> Documentos consultados pela autora, em 2019, Arquivo Central do Itamaraty.

País, ouvido o Ministério da Educação e Cultura (...)" (BRASIL, 1976b).

Dessa forma, Zapata buscou mostrar que o I Congresso de Cultura Negra das Américas, de 1977, era um evento de interesse do país e que este deveria apoiá-lo, considerando que o Brasil é o país com a maior população negra da América Latina. Zapata aborda tanto a embaixada brasileira em Bogotá (BRASIL, 1977c), quanto o Centro Colombo-Brasileiro, em Bogotá (CENTRO DE ESTUDIOS AFRO-COLOMBIANOS, 1977), em busca de suporte ao pedido de isenção da taxa para a delegação brasileira comparecer ao evento. Essa movimentação acaba por desencadear, dentro do Ministério das Relações Exteriores, uma série de investigações sobre os organizadores e participantes, especialmente os brasileiros. Ao mesmo tempo, Moura havia entrado com pedido de isenção da taxa meses antes do Congresso de Cultura Negra das Américas para os participantes de sua delegação. E, no entanto, tem seu pedido e o de diversos delegados negado apenas dois dias antes da ocorrência do congresso, o que impossibilitou o deslocamento da delegação completa à Cali e qualquer atitude no intuito de ir à Colômbia a despeito da isenção da taxa, visto a iminência do evento (NASCIMENTO, 1980, p. 269).

Ainda assim, foi possível contar com a presença de alguns brasileiros no Primeiro Congresso de Cultura Negra das Américas, como Abdias do Nascimento, que havia vindo dos Estados Unidos; Eduardo de Oliveira e Oliveira, sociólogo; Marina Avellar, historiadora; Raúl Lody, antropólogo; e Sebastião Rodrigues Alves, ativista (FUNDACIÓN COLOMBIANA DE INVESTIGACIONES FOLCLÓRICAS, 1988). Em diversos documentos do Itamaraty é possível traçar que a negativa dessa isenção da taxa foi feita de forma deliberada sob o disfarce burocrático e em um momento que impossibilitou qualquer ação com o intuito de participar do evento mesmo sem a isenção. À época, o ocorrido foi bastante denunciado em

diversos meios, como é o caso do texto abaixo, de 16 de setembro de 1977:

“Infelizmente a delegação do Brasil não está presente neste nosso primeiro encontro. Ficamos aqui, impedidos de viajar, por uma decisão incompreensível e discriminatória do Ministério da Educação e Cultura que, afirmando não haver nenhuma relevância para a cultura o nosso comparecimento, indeferiu o pedido de isenção do recolhimento de dezesseis mil cruzeiros que cada cidadão é obrigado a fazer ao sair do Brasil salvo em casos especiais como seria o nosso (...).

Essa tribuna serviria para que a delegação brasileira mostrasse a falácia da chamada democracia racial brasileira, as suas implicações com uma ideologia de branqueamento e a aderência de vastas áreas das nossas elites governamentais a essa ideologia que coloca o negro como inferior, sem cultura ou capacidade de civilizar-se.” (MOURA, 1977).

Além desta, houve publicações na revista “Versus: afro latino américa” que denunciava a postura adotada pelo governo brasileiro ao impedir a participação da delegação brasileira no evento ocorrido em Cali, na Colômbia, no sentido de apresentar a sociedade aqui como “(...) o produto da mais ampla experiência de integração racial que conhece o mundo moderno, resultado, ao longo de séculos, de um processo harmonioso e autônomo (...)” (SILVA, 2014, p.21), mais uma vez confirmando viés sob a democracia racial que o governo brasileiro incorporava. Também é possível observar outras denúncias em textos acadêmicos, como o de Elisa Larkin do Nascimento (1980), bem como no discurso de abertura do II Congresso de Cultura Negra das Américas, ocorrido na Cidade do Panamá, em 1982. (FUNDACIÓN COLOMBIANA DE INVESTIGACIONES FOLCLÓRICAS, 1988, p. 181). Além das denúncias, documentos da Embaixada do Brasil em Bogotá, na Colômbia, mostram que houve orientação expressa do Ministério das Relações Exteriores no sentido de não apoiar o

congresso, porém acompanhar suas discussões de perto (BRASIL 1977d).

Ao final do I Congresso de Cultura Negra das Américas ficou decidido que haveria um segundo congresso e que este se realizaria dois anos depois do primeiro, ou seja, estava previsto para 1979, ainda que tenha ocorrido apenas em 1980. Além disso, a cidade-sede seria outra do contexto latino-americano e seu presidente havia sido escolhido pelos participantes, sendo eleito Gerardo Maloney para o cargo. Maloney ficou incumbido da organização do evento além de assegurar os fundos necessários para sua execução, contando principalmente com a Organização dos Estados Americanos - OEA - e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Nesse contexto, o evento ocorreu efetivamente em 1980 e, dentre os documentos consultados no Arquivo Central do Itamaraty, destaca-se uma das correspondências entre a Embaixada do Brasil na Cidade do Panamá e o Ministério das Relações Exteriores. O documento em questão descreve uma reunião entre o Sr. James Patrick Kiernan, administrador de programas culturais da Organização dos Estados Americanos e o conselheiro Armando Sérgio Frazão, parte integrante da delegação brasileira na Embaixada do Brasil no Panamá. Nesse contexto, o representante da OEA questionou o representante do MRE no Panamá sobre os problemas burocráticos que haviam impedido a participação de alguns brasileiros no primeiro congresso, em Cali, ocorrido três anos antes. Nesse sentido, Kiernan ressaltou que essa posição foi percebida como ambiguidade do Estado brasileiro em reação às questões raciais, pois o diálogo promovido no primeiro congresso buscava a denúncia do racismo contra a população negra na América Latina, incluindo o Brasil. O evento foi descrito em comunicação oficial entre a embaixada e o Itamaraty, ao qual foi pedida orientação oficial a fim de resposta caso houvesse questões futuras relacionadas ao evento (BRASIL, 1980). Assim como

em 1977, mais uma vez o MRE havia orientado a embaixada brasileira da Cidade do Panamá a não apoiar o evento abster-se de qualquer participação ou apoio oficial.

Os participantes do II Congresso de Cultura Negra das Américas decidiram que o Brasil seria sede do evento seguinte e seu presidente e organizador seria Abdias do Nascimento. Sendo assim, em 1982, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros /IPEAFRO, fundado por ele, bem como Elisa Larkin do Nascimento e Dulce Maria Pereira, participam da organização do evento que se realizaria em São Paulo, no campus da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em Perdizes (ENTREVISTADO I, 2019). Tanto a UNESCO, quanto a OEA estariam presentes no congresso sendo que já haviam fornecido apoio financeiro para sua execução dos congressos anteriores. Nesse sentido, para solicitar fundos para o evento que ocorreria no Brasil, era necessário que esse pedido fosse realizado por meio do Ministério das Relações Exteriores, já que o pedido deveria partir do governo brasileiro. Dessa maneira, já em 1981, o IPEAFRO entra com o pedido, porém não obtém resposta.

A seguir, podem ser vistas denúncias e questionamentos sobre a demora da resposta do Itamaraty nos discursos parlamentares<sup>4</sup> do Deputado Federal Paes de Andrade, do PMDB-CE<sup>5</sup>, na Câmara dos Deputados, onde ele questiona o silêncio do MRE, já um ano depois da solicitação (BRASIL, 1981, p. 8566). O também deputado, Alceu Collares, do PDT-RS<sup>6</sup>, reitera o questionamento: a solicitação organizada por Abdias do Nascimento e pelo IPEAFRO não havia sido respondida há quase dois anos e ainda comenta que o então Ministro das Relações Exteriores teria dito por telefone que não seria de interesse do Brasil apoiar e patrocinar um congresso de cultura negra.

---

<sup>4</sup> Discursos consultados pela autora no Centro de Documentação e Informação – CEDI, da Câmara dos Deputados.

<sup>5</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro, estado do Ceará.

<sup>6</sup> Partido Democrático Trabalhista, estado do Rio Grande do Sul.

Collares ressaltou a posição racista do ministro e cobrou que ações urgentes fossem tomadas, já que o caráter do discurso do MRE se caracterizava como “ato flagrante de discriminação racial” (BRASIL, 1981, p. 8566). O discurso do representante do PDT foi rebatido pelo deputado federal Álvaro Valle, do PDS-RJ<sup>7</sup>, onde este afirma que o Ministério das Relações Exteriores não poderia demonstrar apoio a um evento ou outro, pois ao demonstrar prioridade a um congresso de cultura negra, aí sim, haveria preconceito racial (BRASIL, 1981, p. 8569). A fala do deputado resume e confirma a linha ideológica seguida pelo governo militar, onde havia uma crença numa democracia racial harmoniosa que não teria espaço para racismo na sociedade brasileira, já que a integração teria sido perfeita. Nesse sentido, negando a existência de racismo no Brasil.

Ainda assim, o III Congresso de Cultura Negra das Américas ocorreu em 1982, em São Paulo e contou com o apoio da Fundação Ford, ainda que não tenham conseguido a interlocução do governo brasileiro com os organismos internacionais anteriormente mencionados. Contou com a participação de mais de trezentas pessoas e permitiu uma grande presença de movimentos sociais e culturais negros do Brasil (ENTREVISTADO I, 2019).

## **Impactos**

Como vimos anteriormente, foi possível identificar a formação e articulação de redes entre sujeitos promotores de visibilidade para a história, cultura e identidade negras na América Latina, em um

---

<sup>7</sup> Partido Democrático Social, estado do Rio de Janeiro

trabalho conjunto, incessante e contínuo na promoção dos debates ocorridos nos Congressos de Cultura negra das Américas.

Ao longo dos anos foi observada em todos os congressos algum tipo de interferência do governo brasileiro com o intuito de silenciar a participação brasileiras nos eventos. No primeiro, promovendo o desfalque da delegação articulada que participaria do primeiro congresso, em 1982, ao demorar a resposta sobre a isenção da taxa de ausência do país e, quando finalmente a solicitação é respondida, é com uma negativa apenas dois dias antes do evento, que ocorreu em Cali, na Colômbia. Essa atitude tornou inviável a participação de vários delegados brasileiros.

Além disso, a expressa orientação do Itamaraty no sentido de desencorajar o apoio da Embaixada do Brasil em Bogotá e na Cidade do Panamá, posteriormente, mostram o evidente alinhamento do governo militar no Brasil com uma suposta democracia racial. Ou seja, além de dificultar o diálogo sobre o racismo no país e as demandas da população negra, ainda o anulam, já que numa democracia racial não haveria espaço para racismo. Tanto no caso do primeiro congresso, quando Ministério da Educação e da Cultura espera até o último momento para responder negativamente o pedido de isenção de uma taxa exigida a cidadãos brasileiros em viagens internacionais, quanto no completo silêncio do Itamaraty em ser o porta-voz do pedido de auxílio financeiro à OEA e à UNESCO, exigência do tipo de solicitação, é nítida a falta de interesse do governo em apoiar os eventos. Além das tentativas de colocar obstáculos, por meio da demora na tramitação de pedidos essenciais para a realização dos eventos, como foi o caso do III Congresso de Cultura de Negra das Américas.

Ainda assim, o boicote do Itamaraty não foi suficiente para impedir de fato os debates sobre racismo dentro dos eventos, bem como a culminação do terceiro congresso, organizado por brasileiros e realizado em São Paulo, no Brasil. A circulação de reflexões sobre o

racismo, identidade racial e estratégias de combate ao racismo em escala nacional e transnacional foram amplamente promovidas nesse contexto e não deixaram de existir, apesar dos obstáculos. Como resumiu um dos participantes do III Congresso de Cultura Negra das Américas, os eventos foram importantes no sentido de construir um “pensamento pan-africanista libertário, afro-indígena e ameríndio” (BATISTA & MONTEIRO, 2021, p. 70).

### Bibliografia

BATISTA, M.; MONTEIRO, A. J. F. Lutas antirracistas, Movimento Negro e Educação. In: PEREIRA, A. et al. (Eds.). . **História oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 61-81.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1470, de 4 de junho de 1976** Brasília, 1976a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De1470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De1470.htm)>

BRASIL. **Decreto-lei n. 77.745, de 4 de junho de 1976** Brasília, 1976b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d77745.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d77745.htm)>

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional - Seção I. Sexta-feira, 28 de agosto de 1981**. Brasília Centro de Documentação e Informação – CEDI, da Câmara dos Deputados., , 1981. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/discursos-e-notas-taquigraficas>>

CARNEIRO, J. Negritude e América Latina. **Revista De Antropologia**, v. 24, p. 75-84, 1981.

FUNDACIÓN COLOMBIANA DE INVESTIGACIONES

FOLCLÓRICAS. **Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas**. Cali: UNESCO; Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas; ecoe, 1988

MOURA, C. Cultura Negra das Américas. **Tribuna Piracicabana**, p. 2, 16 set. 1977.

NASCIMENTO, E. L. **Pan-Africanismo na América do Sul: Emergência de uma Rebelião Negra** Petrópolis Vozes e IPEAFRO, , 1980.

SILVA, F. J. R. (ED.). O Brasil Negro não vai à Colômbia. **Afro Latino América - Versus - Publicação fac-símile das 20 edições originais da seção Afro-Latino-América do jornal Versus, durante o período de 1977 a 1979.**, p. 21, 2014.

VALDIVIA VARGAS, N. **Las organizaciones de la población afrodescendiente en el Perú. Discursos de identidad y demandas de reconocimiento**. 1. ed. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE, 2013.

VALERO, S. **“Los negros se toman la palabra” - Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas: debates al interior de las comisiones y plenarias**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2020.

ZAPATA OLIVELLA, M. Textos Inéditos - IV Congresso de Cultura Negra das Américas. **D’Palenque - Literatura y Afrodescendencia**, v. 1, n. 1, p. 69-73, 2016.

#### **Documentos consultados em acervos.**

CENTRO DE ESTUDIOS AFRO-COLOMBIANOS. Correspondência para o Centro Colombo-Brasileiro, AC Norma Ramos, diretora. “I Congreso de la Cultura Negra de las Américas”. 3 de Agosto de 1977.

Consultado pela autora em julho de 2019. Arquivo Central do Itamaraty.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, Clóvis Moura. [**Correspondência**]. Destinatário: Oliveira Silveira - Grupo Palmares. São Paulo, 7 fev. 1977a. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista. Consultado pela autora em 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, Clóvis Moura. [**Correspondência**]. Destinatário: Juana Ekbein dos Santos - Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil. São Paulo, 7 fev. 1977b. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista. Consultado pela autora em 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, Clóvis Moura. [**Correspondência**]. Destinatário: Presidente do Centro de Cultura e Arte Negra. São Paulo, 22 fev. 1977c. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista. Consultado pela autora em 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, Clóvis Moura. [**Correspondência**]. Destinatário: Beatriz Nascimento. São Paulo, 25 fev. 1977d. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista Consultado pela autora em 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, José Carlos Ruy. [**Correspondência**]. Destinatário: Décio Freitas. São Paulo, 12 mar. 1977e. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista. Consultado pela autora em 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, José Carlos Ruy. [**Correspondência**]. Destinatário: Professor Albuquerque Mourão - Centro de Estudos Africanos - Universidade de São Paulo.

São Paulo, 12 mar. 1977f. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista. Consultado pela autora em 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, José Carlos Ruy. [Correspondência]. Destinatário: Guilherme Souza Castro - Centro de Estudos Afro-orientais - Universidade Federal da Bahia. São Paulo, 12 abr. 1977g. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista. Consultado pela autora em 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS, Clóvis Moura. [Correspondência]. Destinatário: Comissão Organizadora do I Congresso de Cultura Negra das Américas - Centro de Estudos Afro-Colombianos. São Paulo, 12 dez. 1976. 1 carta. Acervo Clóvis Moura - Centro de Documentação e Memória - Universidade Estadual Paulista Consultado pela autora em 2019

### **Entrevista**

ENTREVISTADO I. Entrevista I [ago. 2019]. Entrevistadora: Ana Júlia França Monteiro. Rio de Janeiro, 2019. 4 arquivos mp3 (120 min).

## AS LUTAS ABOLICIONISTAS NEGRAS EM GOIÁS NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX (1877-1889): UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Ana Paula Oliveira Lima<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo investiga as lutas abolicionistas negras em Goiás na quase última década do escravismo. Apresenta o debate historiográfico infundido na década de 1980, marcado pelas contribuições da história social, que considera a necessidade de inter-relacionar os campos da história social do trabalho e das emancipações e pós-abolição, e em seguida, traz uma análise das lutas abolicionistas negras em Goiás em paralelo à problematização da historiografia correlata. A negação da “oposição irreconciliável entre escravidão e liberdade [que] cristalizou-se como um postulado quase sempre inquestionável” (LARA, 1998, p. 26) é premissa considerada porque permite identificar os sujeitos negros, seja em condição escravizada, livre ou liberta, como trabalhadores. Atores que, sobretudo, souberam manifestar sua oposição ao regime imposto enquanto construíam formas coletivas de viabilizar seus projetos de liberdade e cidadania.

**Palavras-chave:** Abolicionismos negros. Imprensa abolicionista. Província de Goiás. Historiografia.

### Introdução

A historiografia relacionada aos movimentos abolicionistas e ao protagonismo negro nas lutas por liberdade dimensionam aspectos a serem considerados. A escassez de pesquisas referentes à província de Goiás é fenômeno tangível. Pouco foi priorizada a atuação da comunidade negra na luta por condições de possibilidade para a liberdade e cidadania. As pesquisas apresentadas desde a década de 1970, em sua maioria, mantém essa presença asfixiada ou a relega a

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília. anapaulaoliveira2103@gmail.com

papéis secundários ou terciários na trama social. Priorizam os abolicionistas oligarcas, homens, mesmo quando apontando viés crítico. Os estudos deste milênio enunciam alguma mudança ao trazer a atuação de mulheres abolicionistas, homens negros abolicionistas, a conquista do pecúlio e compra das alforrias por libertas. As experiências de pessoas escravizadas são um pouco mais conhecidas do que as experiências negras livres, e entre as últimas, é cristalina a articulação entre sexo e raça/cor interceptando mulheres negras<sup>2</sup>, pois abordagens sobre as vivências das goianas livres e letradas não avançaram<sup>3</sup> tanto quanto as referentes a homens negros em condição similar<sup>4</sup>.

Em referência à Sueli Carneiro (2020) quanto ao cumprimento da tarefa de “enegrecer o feminismo”, “enegrecer os abolicionismos” perpassa por reconhecer, como vem sendo discutido, as dinâmicas que sustentam o desconhecimento e/ou desinteresse pela “ausência” manifesta de sujeitos negros em pesquisas produzidas por

---

<sup>2</sup> Desenvolvo esse argumento em concordância com a filósofa Sueli Carneiro, para quem ser mulher negra é uma condição de asfixia social, de confinamento, decorrente do padrão de articulação entre raça, sexo e outras determinantes concretas que geram invisibilidade e subalternização. Para um aprofundamento na discussão, ver Sueli Carneiro. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Núcleo de Estudos AfroBrasileiros e Indígenas da Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf> 2020 Acesso em maio de 2022.

<sup>3</sup> Refiro-me especificamente a ausências relativas ao século XIX, pois fragmentos de trajetórias de mulheres negras goianas são conhecidos em alguma medida no pós-abolição, como aqueles relacionados à poetisa negra e jornalista Leodegária Brazília de Jesus (1889-1978). Com obra poética permeada pela influência do romantismo, ela nasceu em 8 de agosto de 1889 na cidade de Caldas Novas, em Goiás, era professora, foi cofundadora do semanário *A Rosa* e membro do *Clube Literário Goiano*. Mantinha redes de solidariedade com Cora Coralina (1889-1985). Leodegária de Jesus, com sua produção, demarca uma tradição lírica feminina negra e goiana. Ver o artigo de Janira Sodré Miranda, Leodegária de Jesus: mulher negra intelectual e poeta em Goiás no pós-abolição. *Nossas Histórias, Portal Geledés*, 2021.

<sup>4</sup> Não quero com isso defender que tais estudos já estejam prontos e acabados, pois eles ainda admitem diversas indagações para um aprofundamento no entendimento dessas experiências. Há também um silenciamento quanto à resistência indígena no século XIX, que, no entanto, não será aprofundada neste texto por limitações de tema e espaço.

pesquisadores e pesquisadoras em um território sociorracial de maioria negra como o Brasil. No que se refere às análises sobre a vida em liberdade, sujeitos, estratégias, conflitos e espaços de sociabilidade são abordados (estes menos do que aqueles), mas poucas vezes a identificação da ascendência, sobretudo negro-africana, dos atores sociais foi motivo de interesse ou primeira indagação na escolha e interpretação das fontes. Todavia, isso não quer dizer que tais estudos desautorizem outras leituras e não ofereçam potencialidades para diferentes escritas.

### **História Social da Escravidão e da Liberdade: outros sujeitos, outros modos de ver**

Questionamentos em torno das experiências dos trabalhadores nos séculos XIX e XX fizeram Antonio Negro e Flávio Gomes (2006) tecerem a seguinte afirmativa: “a história dos trabalhadores extrapola definições rígidas ou pré-noções generalizantes” (NEGRO; GOMES, 2006, p. 223). A ideia reverbera em parte as formulações da historiografia social britânica da década de 1960, principalmente os escritos de Edward P. Thompson, os quais, definindo os limites das teorias estruturalistas, apostam na apreensão dos elementos formadores das ações coletivas, inspiradas pela resistência popular. A partir disso, posto o desafio em se pensar classe social como instância menos categórica e mais “vívda”, as exigências de análise perpassariam a investigação do lugar de trabalhadores negros e negras na ordem escravocrata. Um reposicionamento fundamental, para Negro e Gomes, no desbridamento da concepção de operariado atrelada às fábricas europeias, servidas de trabalhadores homens, brancos e urbanos (NEGRO; GOMES, 2006).

O pouco diálogo entre os campos de estudo da escravidão e do pós-abolição, ou entre os historiadores sociais da escravidão e os do trabalho, o que resultou só a estes últimos uma associação à história do trabalho efetivamente, foi problemática pontuada também por historiadores como Sidney Chalhoub e Fernando Silva (2009), além de Álvaro Nascimento (2016). Em atenção ao denominado “paradigma da ausência”<sup>5</sup>, relacionado à descaracterização da função de trabalhador ao escravizado negro, eles apontam como inconsistente, entre outras assertivas, a *tese da substituição do trabalho escravo pelo trabalho “livre”* porque ela contém, em si, segundo Nascimento, “problemas historiográficos e raciais, ou seja, facilmente reproduz uma margem em que somente pessoas brancas são admitidas como trabalhadoras naquele momento (NASCIMENTO, 2016, p. 610).

Assim, acrescentaria mais a tessitura de análises (observando os mundos do trabalho no período em tela) a partir de “compartimentos mais vizinhos. E com muito mais nervos comunicantes” (NEGRO; GOMES, 2006, p. 220). Essa linha explicativa admite inúmeras outras variáveis pelas quais os binarismos deixam de fazer tanto sentido, já que

---

<sup>5</sup> O termo, utilizado em referência à ausência de trabalhadoras e trabalhadores negras e negros na historiografia brasileira, teve suas origens históricas reconstruídas por Sidney Chalhoub. Como apontou, é na obra *O Abolicionismo*, de Joaquim Nabuco, que há tentativa de induzir uma interpretação de letargia da pessoa escravizada, de coisificação e, aliado a isso (ou por causa disso), pessoas em condição de escravização teriam consentido aos abolicionistas o encargo de sua libertação por incapacidade de procederem por si mesmas. A análise insistia ainda em afirmar a incapacidade conjunta da parcela escravizada em reivindicar direitos e cumprir deveres, em suma, portar-se diante da ordem jurídica e social por causa de seus impulsos violentos. Coube a Nabuco ainda a defesa da classe proprietária acompanhada, necessariamente, de ênfase no legado do escravismo para a população negra, bem como a suposta postura de vitimização desse coletivo. Importa assinalar, por último, que o apego à defesa da violência absoluta e imobilizadora tinha a intenção de opor outra representação da escravidão, a benevolente, manifesta por figurões como José de Alencar. Ver Sidney Chalhoub e Fernando T. da Silva. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cad. AEL*, v. 14, n. 26, 2009, p. 16-18.

[...] é hora de não mais continuar seguindo a mesma trilha batida pelas dicotomias urbano/rural, centro/periferia, instruído/rude, erudito/popular, liberdade/escravidão, industrial/pré-industrial, moderno/arcaico. Não só engessam a pesquisa, a análise, e seus resultados, em tradicionais esquemas de pensamento, como também minimizam o segundo pólo diante do primeiro, como inferior ou pior. No segundo pólo reina a necessidade; não há opções nem sujeitos históricos e iniciativa. No primeiro, o protagonismo é a marca (NEGRO; GOMES, 2006, p. 218).

De tal forma, não estabelecer hierarquizações e manusear categorias aparentemente contrapostas (como escravidão e liberdade) no que elas tem de complementar e dialógico torna as investigações mais complexas e pode funcionar como abordagem para descortinar sujeitos marcados por operações de saber-poder que historicamente os invisibilizam. Além do mais, desfazer esquemas pré-prontos e iluminar os contornos da luta por liberdade negra inflama a contínua demanda em entender o legado material da escravidão e do racismo na conformação nacional.

Nos idos de 1960 e 1970, a miopia que condicionou o “paradigma da ausência” permitia apenas conceber pessoas negras sob condição escrava, coisificada e inanimada. A historiadora Silvia Lara (1992) demonstra a validade dos estudos sociológicos paulistas naquele momento para confrontar a tese da democracia racial brasileira instaurada pelos escritos freyreanos e o seu alcance nos estudos históricos. Se, por um lado, as obras reuniram sob sua competência mostras da especificidade do racismo no país, por outra via, ao reduzir o escravismo a uma violência anestesiante, condenou a classe escravizada à “anomia ou patologia social”, na expressão de Chalhoub e Silva (2009).

A reificação objetiva e subjetiva do escravizado negro foi afirmada, para Silvia Lara (1992) ou, nos termos de Sidney Chalhoub, reabilitou-se a “teoria do escravo coisa” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 20). Negou-se a agência negra, sua capacidade de intervenção e

organização no interior dos grupos sociais. Como observou Álvaro Nascimento, o sociólogo Bóris Fausto, por exemplo, explicava que a escravidão era o construto de maior peso cultural sobre pessoas escravizadas e sua descendência. Um pensamento “alimentado por uma sociologia que acreditava, sobretudo, na herança degenerativa do homem sob a escravidão, e não no poder destruidor do racismo contra negros e negras” (NASCIMENTO, 2016, p. 613), muito menos, acrescento, nas vantagens da vigência da escravidão e suas permanências para pessoas identificadas como brancas.

Foi então que historiadoras e historiadores, a partir da década de 1980, em convergência com os movimentos sociais, colocam em prática a observação “da urgência de dar conta de sentimentos e aspectos além do processo de trabalho e da revolta contra a exploração” (NEGRO; GOMES, 2006, p. 222), ousando estabelecer as práticas culturais e políticas dos trabalhadores na resistência a mais de três séculos de violação extrema de direitos. Se as formas manifestas da instituição escrava se diferenciaram durante todo esse tempo, também as estratégias negras para sobreviver e “esmagar a cabeça da hidra”<sup>6</sup> poderiam, e foram, se redefinindo. As pesquisas que surgiram lançaram perguntas sobre a vivência de pessoas negras respondendo à ordem das coisas tal qual estavam postas.

Um refinamento das lentes de análise, aproximando-as do cotidiano do trabalhador escravizado, constatou a emergência de uma consciência de classe manifesta desde as relações mais básicas de sobrevivência. Como avaliam Negro e Gomes (2006) a causa dos trabalhadores negros era política: “a liberdade – a emancipação – antes da defesa do ofício” (NEGRO; GOMES, 2006, p. 218). Segundo os mesmos autores, Sidney Chalhoub demonstrou como a percepção dos

---

<sup>6</sup> Referência à metáfora identificada pelo historiador Lucian Silva. Foi utilizada em referência ao sistema escravista pela imprensa abolicionista paraibana. Ver Lucian Souza da Silva. *Esmagando a cabeça da hidra: escravidão, liberdade e abolição na Paraíba do Norte, 1877-1888*. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

trabalhadores negros era informada pela linguagem social que detinham, sendo esta fruto de uma cultura de classe.

O conceito de classe adquire sentido ampliado, fincando-se na compreensão dos aspectos nacionais junto a uma interpretação transnacional. A classe aparece agora ligada não somente aos uniformes e ao trabalho no conglomerado industrial, mas à efervescência, ao “incômodo colorido de diversidade, de caráter local, transnacional e processual, com demandas de tempos e lugares próprios. Desarmando pré-noções, não só escapava a números e tabelas, mas também não se enquadrava em universos restritos ou de curta duração” (NEGRO; GOMES, 2006, p. 221).

Sob o influxo dessas ideias, a relação hierárquica senhor *versus* escravizado é tomada considerando os desvios e as frestas criadas pela inventividade dos últimos. O controle senhorial não foi mais admitido como o fator exclusivo e determinante de todos os encaminhamentos relativos ao mundo da escravidão: trata-se de entender como a capacidade organizativa de trabalhadores e trabalhadoras negros e negras, escravizados, livres ou libertos, foi decisiva no enfraquecimento e desmonte da aparelhagem escravista.

Não à toa, Chalhoub elaborou esta síntese: “A luta dos escravos pela liberdade na segunda metade do século XIX foi o primeiro capítulo da história do movimento operário no Brasil”<sup>7</sup>.

A busca pelos indícios da agência desses sujeitos pôde ser realizada, pelo que informa Silvia Lara (1995), com base em outro conceito, o de paternalismo. Como proposto por Thompson, é requerido que se entenda como, enquanto doutrina senhorial, a prática foi tomada por essa comunidade escravizada, e também liberta

---

<sup>7</sup> A citação é um trecho da fala do pesquisador citado em uma mesa-redonda da Associação Nacional de História (ANPUH) no ano de 2001. Consta no artigo de Álvaro Nascimento. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 607-626, set.-dez. 2016. *Grifo do autor*.

ou livre, para transpor a política de domínio que reservava unicamente ao senhorio a cessão da liberdade e de outras prerrogativas. Quando acrescentada a dimensão de classe, tem-se uma aproximação ao modo como, mesmo em meio à exploração e à verticalidade, ideias e enfrentamentos foram capazes de impor algum limite ao jugo servil. Redefinir tais medidas como conquistas e não atos de ingênua bondade resguardaria o lugar de direito obtido e que não seria renunciado.

Não deixa de ser aspecto importante o fato de que, por meio “do paternalismo, os senhores tentavam superar a contradição da impossibilidade de os escravos tornarem-se coisas” (LARA, 1995, p. 47, *grifo meu*), ou seja, ainda que regadas de desigualdade e assimetrias, as negociações precisaram existir. Como destacam Negro e Gomes (2006), é fundamental perceber, ao longo das construções do operariado brasileiro que culminaram nas “demandas por direitos universais” ao longo dos séculos XIX e XX, como há alguns espectros diante de conceitos como “paternalismo”, “populismo”, “modernidade” e “globalização” e como eles enunciam conflitos de classe.

O embranquecimento, em vez de solução, foi recolocado como problema de pesquisa. Destronado o modelo de desenvolvimento histórico único, no caso, o europeu, coadunam-se perspectivas além da história estritamente ligada aos sindicatos, partidos e ideologias. A ficção de “radicalidade” associada aos imigrantes foi pressuposto questionado tendo em vista não reproduzir, no argumento de Álvaro Nascimento (2016), a história única, cujas feições demarcam a raça e a cultura brancas como sinônimo de efetivo desenvolvimento e superioridade. Como enumera, outro fator a merecer atenção é o binarismo branquitude *versus* mestiçagem porque engendra noções relacionando os sujeitos identificados na primeira a determinações positivas na ordem social, enquanto dispensa aos segundos a sujeição.

Como se observa, absorver as confluências entre escravidão e liberdade, e fundamentalmente, os limites da liberdade, iluminam os contornos das disputas da classe trabalhadora e também entre a própria classe trabalhadora, múltipla e complexa. E os dilemas que permeiam os movimentos abolicionistas dão conta de parte dessa multiplicidade.

### **Lutas abolicionistas negras: encontros com a historiografia**

Um dos textos clássicos da historiografia de Goiás cuja temática é o abolicionismo é de Maria Augusta Moraes (1971). A autora discute os caminhos políticos e econômicos da campanha abolicionista a partir dos membros da oligarquia Bulhões Jardim e das ações dos presidentes da província. Ao caracterizar o território goiano como em total estágio de regressão escravista em fins dos anos 1870, ela aponta essa marcação temporal como a primeira a testemunhar a luta por libertação. Na verdade, a datação é quase uma unanimidade nas pesquisas sobre a temática. No entanto, Sebastião Curado (1989) apresenta o que considerou uma “alta madrugada da aurora de 13 de maio de 1888” (CURADO, 1989, p. 173), experimentada na primeira metade daquele século. Uma sociedade ou associação filantrópica para a concessão de alforria havia sido fundada em 1830 por Basilio Martins Braga de Serradourada<sup>8</sup>, Monsenhor Joaquim Vicente de Azevêdo Tocantins, Doutor Corumbá (Joaquim Gomes Machado), e

---

<sup>8</sup> Ainda que não tenham sido encontrados documentos sobre a respectiva sociedade, o relato se torna ainda mais importante porque ao menos um dos nomes, Basilio Martins Braga Serradourada, não se tratava de um homem branco, ainda que não seja possível afirmar sua ascendência negra apenas a partir da fotografia encontrada. Além disso, cabe destacar que, além de abolicionista, ele foi um dos principais compositores de música sacra de Goiás. É autor dos *Motetes dos Passos e das Dores*, composição tradicional reproduzida durante a Semana Santa em Goiás e transcrita por Belkiss Mendonça (1981), p. 179-185.

Joaquim Bueno Pitaluga Caiapó. E dava-se conta de que alguns escravizados haviam sido libertos pela sociedade.

A luta abolicionista parece, assim, não estar condicionada apenas àquela datação. Moraes (1971) destaca que o jogo dos Bulhões tinha como finalidade a própria manutenção na arena política e a disputa abolicionista serviu para conferir a visibilidade desejada. Ao trazer dados sobre o ciclo da mineração e a suposta “decadência”, foram identificados sobre a participação negra dois aspectos: 1. um valor conferido pela presença numérica superior ao quantitativo de pessoas brancas; 2. após a Lei 3.353, abandono da gente escravizada à própria sorte, ou “à total regressão social-servilismo” (MORAES, 1971, p. 692). Mesmo essas observações conduziram a interpretações de fontes como a literatura de viagem sob ângulos arriscados, como o que se observa a seguir:

O crepúsculo mineratório cedeu lugar a uma economia agropastoril sem grandes conotações escravagistas. Os que permaneceram como escravos, na zona rural, segundo observações de viajantes do século XIX, vão ter uma condição social bem pouco diferenciada da do senhor proprietário (MORAES, 1971, p. 660).

As linhas em questão não acompanham, por exemplo, uma problematização sobre as narrativas dos viajantes quanto aos referentes e significados do ideário “civilizatório” europeu nesses textos. Apesar de constatações expressivas como essa e do lugar à margem reservado ao trabalhador negro escravizado, Moraes traz um panorama importante sobre a influência dos movimentos de libertação nacionais na província de Goiás e o contexto de criação de algumas sociedades abolicionistas militares.

A atuação abolicionista das mulheres é tema da dissertação de Thiago Sant’Anna (2005). O enfoque na questão de sexo para

apreender a dinamicidade das práticas abolicionistas sugere, além de algum avanço no enfrentamento ao peso do silêncio sobre as mulheres na historiografia, considerável participação feminina nos espaços de sociabilidade. Mesmo que reconheça a existência de desigualdades nas relações sociais advindas de elementos como classe, raça e escolaridade, o autor ainda trata a categoria “mulheres” no singular e com certa homogeneidade, apontando muito mais os efeitos das interdições de gênero do que as de raça.

Destaca, de maneira fundamental, que é preferível classificar como “abolicionismos”, no plural, as atuações para a liberdade a fim de demarcar o caráter múltiplo e complexo que revelam (SANT’ANNA, 2005). Por vezes a narrativa recai em reforço das visões de decadência e afastamento da província de Goiás dos demais centros irradiadores do ideário libertário. Ao enumerar os principais nomes da causa libertadora, apresenta os Bulhões e destaca a presença do abolicionista negro José do Patrocínio Marques Tocantins (1844-1889)<sup>9</sup> em atividades musicais e artísticas para arrecadação de fundos para a compra de alforrias.

A busca da liberdade por mulheres negras é objeto da discussão de Sonia Leandra (2016). Em alguma medida, a compreensão de alforria como benesse é afirmada, e com isso, a interpretação de que

---

<sup>9</sup> José do Patrocínio Marques Tocantins nasceu em Goiás em 12 de outubro de 1844 e faleceu, vitimado pelo diabetes, em 7 de agosto de 1889, aos 44 anos. Filho de Anna do Espírito Santo Marques e Francisco Marques Aranha, ainda aos nove anos inicia o trabalho na tipografia. Aos 20 anos já havia fundado a primeira banda de música da Guarda Nacional, da qual também foi professor. Da mesma forma, criaria a *Philarmônica Goyana*. Vai à Corte cursar Mineralogia aos 22 anos, e na ocasião, presta serviços ao *Jornal do Commercio* e ao *Diário do Rio*. De volta a Goiás, foi professor de música no *Liceu de Goiás*, redator e coproprietário do jornal *A Tribuna Livre: órgão do Club Liberal de Goyaz*; redator e diretor da Tipografia Provincial, responsável pelo *Correio Oficial de Goyaz*; redator do *Goyaz: órgão do Partido Liberal* e coproprietário e editor de *O Publicador Goyano: órgão dos interesses do povo*. Abolicionista, colaborou em diversas atividades para a concessão de liberdade e fundou a *Sociedade Abolicionista Servos de Christo*. Uma análise da trajetória de José Marques Tocantins pode ser acessada em Ana Paula Oliveira Lima. *Imprensa abolicionista e resistência negra em Goiás no século XIX*. Monografia de Graduação. Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2019.

alguns senhores escravistas eram benévolos e algumas pessoas escravizadas, mais do que gratas, eram devotadas ao poder senhorial. A exploração do trabalho é dinâmica apresentada, como também as formas de resistência, como classifica a autora, relacionadas à morte provocada. As negociações, a identificação de oportunidades, individuais e coletivas, a “rebeldia”, foram meios de contestação. A historiadora perde um bom argumento ao enfatizar mais a ação “rebelde” da classe escravizada do que a aposta na conquista da liberdade por vias jurídicas a ocorrer naquele momento. O recurso às leis também contemplou os sonhos de vida das mulheres negras em meio às camadas de complexidade e dinamicidade da sociedade goiana.

Pelo que circunscreve Murilo Silva (2019), se quase nada pode ser apreendido sobre as representações de mulheres negras livres, sobre as escravizadas, além das classificações de cor instalando identidades e assimetrias, são muitas as reivindicações nos órgãos de execução da justiça frente aos golpes de reescravização, perigo onipresente a quase toda pessoa negra. A imprensa abolicionista, por seu turno, fazia questão de agir sobre essa transgressão apresentando provas dos fatos: apostava, por exemplo, em tornar públicos os casos e apresentava a validade das cartas de liberdade em apoio aos referidos processos. Envoltas em sociabilidades e enfrentamentos que explicitavam as tramas de raça, gênero e classe, o autor destaca, na imprensa e livros notariais do século XIX, os percalços institucionais das trabalhadoras escravizadas para conquistar a liberdade de si e de sua prole. E tudo isso pela observância de mecanismos ou princípios facultados em várias legislações desse decurso, como o *partus sequitur ventrem*, antes da *Lei do Ventre Livre*.

Há outras produções que, embora não se concentrem especificamente na última década abolicionista, revelam alguma continuidade das dinâmicas associativistas negras. Martiniano Silva

(1998) elaborou um questionamento em torno da pouca importância concedida pela historiografia goiana à campanha abolicionista (e, via de regra, às experiências negras) ao passo que reconhece dois aspectos legados pela causa. Primeiro, o estímulo ao pagamento de alforria pela população escravizada, e depois, a solidariedade dos abolicionistas para com pessoas negras que, após a fuga, intentavam refúgio em Goiás em apoio prestado, inclusive, por militares.

A investigação demarca “a participação do negro escravo como agente histórico coletivo” (SILVA, M. 1998, p. 159) diante da violência senhorial às comunidades quilombolas. Se os tensionamentos gerados pela posição manifesta desse grupo foram omitidos nas observações de pesquisadores durante tempo considerável, é importante evidenciar que uma das marcas dessa participação é a manutenção de laços entre comunidades negras, indígenas e de outras matrizes étnicas que serviram, dentre outras finalidades, para a execução de rebeliões. E convém circunscrever que os quilombos, como fenômenos organizativos que são, não se restringem ao século XIX, pois sua formação se materializa desde que a violência e a repressão se institucionalizam no período colonial. Essas, tidas como elementos “disciplinadores”, não foram poupadas durante a atividade mineradora, que perpassou quase todo o século XVIII.

A historiadora Maria Loiola (2008) apresenta as “trajetórias atlânticas” e os “percursos do *fazer-se livre*” de sujeitos africanos e afrodescendentes no contexto setecentista. A investigação acentua que a associação entre atribuição colonial e condição social não foi capaz de vetar absolutamente a elaboração de estratégias políticas de libertação negra. De frente com as rotas dos descaminhos do sertão, insurgências quilombolas e significados do batismo e da devoção, a autora define que há correlação entre as rotas do tráfico atlântico e a prevalência mina (na mineração) e angola (na agropecuária), bem

como um decréscimo no batismo das crianças de mães forras junto a uma elevação do índice de natalidade entre mulheres escravizadas.

As considerações de Loiola (2008) trazem uma contribuição importante relacionada à procedência e ao estatuto da cor no período em tela. Se os assentos de batismo trazem classificações como preto, crioulo, pardo, mulato, mestiço, cabra, a definição de “negro” está ligada a algum imaginário negativo, geralmente associado à vadiagem, aos quilombolas ou aos salteadores. E era uma classificação que poderia ser imputada, ou seja, inserido naquelas definições, era “transformado” em negro quem cometesse algum ato tido como reprovável.

Também teria havido diferenças entre a escravidão nos séculos XVIII e XIX, sendo capturáveis essas distinções nessas categorias de cor e na documentação que as apresenta. Elas denunciariam, assim, uma estratificação mais acentuada antes do século XIX, que apresentaria uma miscigenação maior. Dito dessa maneira, parece subestimado o peso da escravidão e a força que lhe é característica, e, por isso, é válido ressaltar que miscigenação crescente não é sinônimo de hierarquias raciais abrandadas, seja no passado ou no presente. Ao lado da busca por uma aproximação das “visões da liberdade” fabricadas pelos sujeitos negros em diáspora, é preciso reconhecer os muitos interditos forjados e o alcance deles, sem fazer esforço nenhum para tornar a escravidão mais palatável às custas de um elemento, mesmo que seja a miscigenação.

Ainda em relação aos vestígios da presença negra no oitocentos, algumas pesquisas fazem referência à participação de sujeitos negros livres nas atividades abolicionistas. O objetivo da obra *A Modinha em Vila Boa de Goiás*, de Maria Augusta Rodrigues (1982), na verdade, é caracterizar a modinha, gênero musical e peça do cotidiano da cidade de Goiás. No entanto, como apresenta a formação vilaboense e percorre o contexto social e histórico que permitiu o surgimento do

ritmo musical, desenha algumas linhas explicativas para o desenvolvimento artístico e cultural do século XIX goiano. Apesar da música ser um campo de inventividade negra, Rodrigues (1982) não estabelece essa classificação nominalmente, reafirmando mais um ideário de democracia racial no período, apenas em tese ausentes os conflitos de base racial. Homens e mulheres notáveis são referência na arte musical, na origem da imprensa, no teatro, no magistério, nos movimentos literário, abolicionista e republicano.

Quando a experiência da liberdade se transforma no fio condutor de análise, não é só nas disputas abolicionistas que a participação negra acontece. Também as iniciativas de letramento cultural e as tentativas de pleitear cargos eleitorais são exemplos do trânsito negro livre buscado como prerrogativa de expansão dos direitos. A escritora Belkiss Mendonça (1981) corrobora parte das investidas analíticas de Rodrigues (1982): embora também ela não se demore em reconhecer a identidade negra dos sujeitos que retrata, as fotografias reunidas em sua obra não deixam dúvidas quanto à participação destacada de homens e mulheres negras no cotidiano das bandas de música e do universo musical. Eram maestros, instrumentistas, cantoras, compositores das canções mais entoadas na principal festa do calendário cristão, a Páscoa. Ainda que sem o devido aprofundamento quanto às identidades raciais – o que seguramente não deixa de ser uma questão para o século XIX –, as pesquisas de ambas deixam entrever que múltiplos eram os espaços de sociabilidade, portanto, nada de encerrar esses sujeitos em lugares fixos, quer sejam a imprensa, as instituições de educação, os teatros dos festivais abolicionistas.

Dois sujeitos negros são apontados como centrais nas dinâmicas musicais e culturais da segunda metade do século XIX e exemplificam essa multiplicidade de ações e espaços: o já citado jornalista e abolicionista José do Patrocínio Marques Tocantins e o

cônego e compositor sacro José Iria Xavier Serradourada (1831-1898). Os fragmentos da vida do segundo ainda são esparsos e sua atuação é mais conhecida, até agora, no cenário musical. Filho do abolicionista e também compositor sacro Basílio Martins Braga Serradourada, compôs o *Solo das Dores*, interpretado na Semana Santa de igrejas como a da Boa Morte, em Goiás. A imprensa é uma fonte que talvez alumie outros aspectos dessa trajetória. Sabe-se que, por exigência da função eclesial, José Iria, sendo secretário do bispado da Diocese de Goiás, circulava com certa frequência pelos municípios da província e tinha determinadas prerrogativas dentro do clero.

Os aspectos da vida de José Marques formam parte das análises de mais três pesquisas, ao menos. A de Ismael Rodrigues (2012) explora, tendo como referência a inserção desse sujeito como maestro, professor de música e instrumentista, o contexto artístico e cultural da Cidade de Goiás. Posteriormente, Aparecida Larindo (2017) discute as representações negras disseminadas na literatura dos viajantes e a participação de José Marques nos espaços culturais que várias fontes dão conta. E recentemente, apresentei o protagonismo negro na luta abolicionista goiana a partir da imprensa e a luta de José Marques Tocantins por uma existência sem os impedimentos da cor (LIMA, 2019).

O abolicionista defendeu, no jornal *O Publicador Goyano*, ideias como a abolição sem indenização da classe proprietária e a igualdade de todos os cidadãos perante a lei sem distinções de qualquer ordem. Outras faces da luta incluíram, segundo LIMA (2019), a legitimidade da participação na qualidade de eleitor, a libertação de pessoas escravizadas utilizando os instrumentos da lei e a perspectiva associativista como caminho para alcançar todos esses objetivos. Como enfatizou Ana Flávia Pinto (2006), o lembrete em relação aos talentos e virtudes era artifício mobilizado pela imprensa negra pelo menos desde 1830, quando *O Homem de Côr* (1833), primeiro pasquim

negro brasileiro, tornaria o caráter da cidadania brasileira uma questão a ser debatida dadas as restrições aos “homens de cor.

A retórica dos abolicionistas negros, a medida que era uma forma de fazer justiça garantir instrução para o trabalho e para o proceder social e político, era indispensável assegurar o conhecimento literário e artístico-musical, sem ser preciso escolher um em detrimento do outro. E esse ensinamento poderia ser igualmente aplicado quando o assunto era a exigência dos direitos. Por vezes o que se tinha eram perdas e ganhos em cidadania, e certamente os abolicionistas negros do oitocentos sabiam disso, por isso os conflitos, as negociações, as redes de solidariedade.

## **Conclusão**

A liberdade como um problema de pesquisa oferece outra lente interpretativa sobre o período de máxima interdição à gente negra no Brasil, o escravismo. Diversas abordagens, já há algumas décadas, apresentam uma agenda de pesquisa voltada à descoberta da agência de sujeitos negros ante a supressão de seus direitos: que teriam feito essas pessoas frente a tantas incertezas e dúvidas em um momento de sentida crise como os anos finais da escravidão? As interdições não foram capazes de instalar a apatia e aniquilamento que tantas pesquisas históricas e historiográficas apontaram.

Uma apreensão das experiências dos sujeitos negros inspirada no refinamento dos conceitos e categorias de análise da história social pode revelar muito: a luta dos escravizados e escravizadas envolvendo a participação por dentro do ordenamento jurídico; o empenho dos abolicionistas negros em manter redes de solidariedade nos termos que exigia os anos finais do escravismo; o caráter de multiplicidade das próprias experiências de homens e mulheres

negros e negras no oitocentos, experiências essas atravessadas pela persistência do preconceito de cor, entrave à cidadania. Ao contrário do que consagrou determinada leitura social e acadêmica, a gente negra oitocentista, fosse em condição livre, escravizada ou libertanda, demonstrou alargada consciência sobre as formas de discriminação que sofria e manteve a determinação de fazer valer seus direitos e projetos de vida.

### Referências bibliográficas

CARNEIRO, Sueli. “Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”. *Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas da Universidade Católica de Pernambuco*. 2020. Disponível em <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf> Acesso em: maio de 2022.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando T. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cad. AEL*, v. 14, n. 26, 2009, pp. 16-18.

CURADO, Sebastião F. *Memórias Históricas*. Edição Fac-similar. Goiânia, GO: Editora da UFG, 1989.

LARA, Silvia H. Escravidão no Brasil: um balanço historiográfico. *LPH Revista de História*, v. 3, n. 1, 1992. Dep. Hist./UFOP.

\_\_\_\_\_. Blowin’ in the Wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. *Proj. História*, São Paulo, n. 12, out., 1995.

LARINDO, Aparecida M. *José do Patrocínio Marques Tocantins (1844-1889): trajetória de um afrodescendente na província de Goiás no século XIX*.

Dissertação de Mestrado. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2017.

LEANDRA, Sonia N. *Mulheres Negras: Cartas de Alforrias na Busca da Liberdade (1871-1888)*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

LIMA, Ana Paula O. *Imprensa abolicionista e resistência negra em Goiás no século XIX*. Monografia de Graduação. Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2019.

LOIOLA, Maria Lemke. *Trajetórias Atlânticas, Percursos para a Liberdade: Africanos e Descendentes na Capitania dos Guayazes*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

MENDONÇA, Belkiss S. *A Música em Goiás*. 2<sup>a</sup> ed. Goiânia: Editora da UFG, 1981.

MIRANDA, Janira Sodré. Leodegária de Jesus: mulher negra intelectual e poeta em Goiás no pós-abolição. *Nossas Histórias, Portal Geledés*, 2021.

MORAES, Maria Augusta de Santana. O Abolicionismo em Goiás. *Anais do VI Simpósio*

*Nacional dos Professores Universitários de História*. Eurípedes Simões de Paula (Org.).

Trabalho livre e trabalho escravo. v. 1, São Paulo, 1971.

NASCIMENTO, Álvaro P. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições à história social do trabalho no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, set.-dez. 2016, pp. 607-626.

NEGRO, Antonio; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 18, n. 1, 2006. pp. 217-240.

PINTO, Ana Flávia M. *De Pele Escura e Tinta Preta: a Imprensa Negra no Século XIX (1833-1899)*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

RODRIGUES, Maria Augusta Calado de Saloma. *A Modinha em Vila Boa de Goiás*. Goiânia, Editora da UFG, 1982.

SANT'ANNA, Thiago F. *Mulheres Goianas em Ação: Práticas Abolicionistas, Práticas Políticas*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

SILVA, Martiniano José da Silva. *Quilombos do Brasil Central: Séculos XVIII e XIX (1719 - 1888). Introdução ao Estudo da Escravidão*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1998.

SILVA, Murilo B. *Mulheres Negras e Plurais: Gênero, Raça e Sexualidade em Goyaz, século XIX*. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SILVÉRIO, Ismael R. *A trajetória artística de José do Patrocínio Marques Tocantins: um estudo sobre arte, etnia e poder na Cidade de Goiás entre 1844 a 1889*. Monografia de Graduação. Jussara: Universidade Estadual de Goiás, 2012.

**LA HABANA VIEJA: A PRESERVAÇÃO DO CENTRO  
HISTÓRICO DE HAVANA COMO GESTÃO DA MEMÓRIA  
REVOLUCIONÁRIA EM CUBA**

André de Oliveira Mendes<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho propõe uma análise acerca das medidas adotadas pelo governo que chegara ao poder em Cuba a partir da Revolução Cubana de 1959 no que diz respeito à preservação do Centro Histórico de Havana – conhecido como *La Habana Vieja* – como estratégia de construção e consolidação de uma memória coletiva alinhada aos propósitos do processo revolucionário, sobretudo em seu caráter nacionalista. Para tal, será analisada a importância atribuída pela revolução a uma política de legitimação popular por meio da cultura e da preservação de patrimônios nacionais. Por fim, propõe-se uma leitura acerca da relação entre o patrimônio e memória como elementos constituintes de uma identidade nacional culturalmente estimulada para fins sociopolíticos.

**Palavras-Chave:** Havana; Revolução Cubana; Patrimônio; Memória

## INTRODUÇÃO

No dia 2 de janeiro de 1959, na província de Santiago, Fidel Castro proclamara a vitória da Revolução Cubana evocando o passado de lutas anticoloniais que caracterizara a história da ilha e a natureza emancipatória do movimento insurgente por ele encabeçado. Em uma sacada em frente ao Parque Céspedes, em tom de provocação, pronunciara: “[...] desta vez não será como em 1898, quando os norte-americanos vieram e tomaram conta do nosso país. Desta vez, felizmente, a Revolução irá realmente chegar ao poder” (GOTT, 2006, p. 190). A frase, numa menção explícita a intervenção perpetrada por tropas norte-americanas ao término dos conflitos independentistas contra a Espanha, em fins do século XIX, evidenciara o caráter

---

<sup>1</sup>PPGHIS/UnB. E-mail: [andredoliveira.mnds@gmail.com](mailto:andredoliveira.mnds@gmail.com)

nacionalista da revolução que chegara ao poder e dera indícios do caminho a ser adotado pelo novo regime ali instaurado.

Tendo situado os Estados Unidos como um entrave persistente e atual à construção de uma identidade nacional dissociada de qualquer dominação estrangeira, o novo regime cubano apresentara as coordenadas de onde buscava retirar sua legitimidade sociopolítica dali em diante. Para tal, seria necessário somar tal narrativa a uma memória coletiva capaz de ratificar o movimento revolucionário em seus propósitos e iniciativas. Neste particular, este trabalho se propõe a analisar a construção deste imaginário coletivo insurgente, com ênfase na atuação dos rebeldes quanto à preservação do patrimônio cultural cubano – em especial aquele localizado no Centro Histórico da cidade, conhecido como *Habana Vieja*, e imediações –, a fim de elucidar qual o papel atribuído a este segmento no curso de uma ampla estratégia sociopolítica e as repercussões sentidas na ilha a partir de sua execução, dilemas e desafios junto à população local.

Para tal, a primeira metade deste artigo será dedicada às relações existentes – bem como aquelas possíveis – entre a memória coletiva, o patrimônio nacional e o uso político ao qual ambos se encontram sujeitos. Não se pretende aqui, por óbvio, exaurir a discussão acerca das associações entre patrimônio e memória, mas apenas representa-la como ponto de partida para inquirições acerca de seu resultado na construção de identidades nacionais, bem como em sua instrumentalização institucional por poderes políticos. A segunda parte do texto apresenta uma exposição resumida do trajeto histórico experienciado pela cidade de Havana, desde os primeiros assentamentos coloniais até as transformações vivenciadas ao longo do período republicano e, também, das medidas adotadas no período posterior à Revolução de 1959. Com isto, o presente trabalho busca examinar o protagonismo obtido por *Habana Vieja* enquanto elemento

de identificação nacional com os ideais e a memória propostos pela Revolução de 1959.

## A MEMÓRIA COLETIVA E OS USOS POLÍTICOS DO PATRIMÔNIO

As primeiras horas do ano de 1959 em Cuba, caracterizadas pela renúncia do então presidente Fulgêncio Batista, que abandonara a ilha ainda durante o *réveillon*, fugindo em direção à República Dominicana; e pela entrada triunfal das colunas rebeldes comandadas por Ernesto *Che* Guevara e Camilo Cienfuegos em Havana, assinalaram a aurora daquela que seria conhecida como a Revolução Cubana de 1959. O processo capitaneado por Fidel Castro desde a malograda tentativa de assalto ao *Quartel Moncada*, em julho de 1953, até a vitória sobre o exército de Batista nos momentos crepusculares de 1958, assinalara não apenas o início de um novo ano, mas também a origem de um novo tempo para os cubanos e demais residentes da ilha. Com a vitória revolucionária, uma nova história seria contada, assim como uma nova identidade nacional teria de ser forjada – sendo estas as ferramentas com as quais o regime recém instaurado procuraria legitimar-se dali em diante.

Neste particular, a construção de uma memória coletiva que respaldasse a chegada ao poder dos rebeldes e as medidas por eles adotadas nos primórdios da revolução ganhara ares de imprescindibilidade para o êxito e sobrevivência do projeto sociopolítico em curso – *i.e.*, a elaboração de uma narrativa que validasse a necessidade de uma revolução àquela altura tornara-se objetivo de primeira ordem para Castro e seus partidários. Não à toa toda a retórica inicial do movimento fora voltada à sua caracterização enquanto produto de um completo e irreversível colapso das antigas estruturas políticas cubanas. Desde a assunção do poder pelos revolucionários, então, o período pré-1959 passara a ser interpretado

pelos atributos da corrupção, da violência e do atraso econômico e social (GOTT, 2006). Assim, construíra-se a ideia de uma revolução necessária e imperativa.

No mais, também foram dirigidos esforços para a demarcação de uma experiência revolucionária. Ou seja, algo que conferisse palpabilidade à narrativa apresentada – fosse em relação ao passado eclipsado pelos rebeldes ou naquilo que dizia respeito ao horizonte por eles projetado. As diversas comemorações em torno de efemérides particulares a todo o período de insurreição constituem evidência quanto ao empenho do novo regime acerca da construção de uma memória coletiva alinhada aos seus princípios – do qual se destaca a importância conferida ao 26 de julho, data do assalto ao *Quartel Moncada* anteriormente mencionado, no calendário cívico do país. Desta forma, mesmo os obstáculos enfrentados durante o processo revolucionário foram ressignificados para exaltar o espírito combativo do povo cubano (PRADO, 2013) – conferindo a este uma identidade nacional pautada já pelos acontecimentos que conduziram o país àquele 1 de janeiro de 1959 e não mais pelas décadas que o antecederam.

Portanto, o exemplo das diversas comemorações realizadas em prol das datas e de acontecimentos históricos ligados ao percurso revolucionário apresenta-se também como expressão da necessidade de legitimação do novo regime cubano, o qual procuraria definir e gerenciar a experiência coletiva de sua população por meio da memória. Algumas datas e personagens deveriam ser rememorados e exaltados, enquanto outras figuras e episódios deveriam ser preteridos da narrativa nacional que se buscava elaborar. Seria fundamental, então, lapidar uma memória revolucionária, oferecendo o suporte necessário para que esta fosse tornada inteligível à população local.

Para os objetivos deste trabalho, convém analisar alguns dos aspectos teóricos que fundamentam a questão da memória coletiva, assim como de seus usos políticos, a fim de melhor compreender a importância conferida a esta no processo de legitimação do regime revolucionário cubano. Ainda, se faz importante ponderar os instrumentos pelos quais tal memória fora construída no curso da revolução. Desde as comemorações cívicas voltadas à rememoração de datas específicas, o incentivo à produção cinematográfica alinhada aos ideais revolucionários e, neste particular, até a conservação do patrimônio cultural da ilha, os esforços de Fidel Castro e demais rebeldes em prol da consolidação de uma identidade nacional por meio da memória merecem particular atenção.

De saída, vale caracterizar a memória enquanto instrumento para análise do tempo e da própria História, tomando-a como a capacidade de conservar informações pertinentes ao passado – ou à sua reinterpretação – a partir de estímulos externos capazes de imprimir determinadas lembranças junto ao inconsciente humano – a exemplo do que fora proposto por Sigmund Freud e, antes dele, por Platão (SILVA; SILVA, 2009). A partir desta chave, considerando a memória o produto de ações sociopolíticas, convém observar sua vertente de maior interesse para a historiografia: a memória coletiva, tida como a expressão de um grupo e não apenas enquanto competência exclusiva de rememoração individual, *i.e.*, com as insígnias de um dispositivo voltado à construção de uma identidade nacional.

De acordo com o *Dicionário de Conceitos Históricos* é a própria memória coletiva que “fundamenta a [...] identidade do grupo ou comunidade”, atuando sobre a experiência do tempo junto aos indivíduos pertencentes a determinada coletividade – numa constante recomposição de acontecimentos passados à procura de legitimação e/ou coesão nacional (SILVA; SILVA, 2009, p. 276). Neste sentido, é

importante delimitar uma distinção entre as memórias ditas individuais e aquelas coletivas, seja no tocante às suas particularidades ou aos seus propósitos, mas sobretudo em relação à forma como estas agem sobre a psique humana. Enquanto a primeira encontra-se limitada no espaço e no tempo pela experiência individual, haja vista ser composta pela lembrança daquilo que um indivíduo viu e sentiu, fez ou pensou, a segunda, embora também circunscrita por certos limites, não se restringe àquilo que foi vivido, podendo ser transmitida e compartilhada dentro de um grupo social por meio da conversação e da leitura, por exemplo (HALBWACHS, 1990).

Assim, a memória coletiva torna possível a assimilação de acontecimentos da vida nacional – ainda que alguns indivíduos não tenham experienciado tais ocorrências *in loco*. Estes, por sua vez, constituiriam verdadeiros “sinais exteriores”, com os quais os cidadãos poderiam se relacionar e conferir sentido à própria experiência de pertencimento ao grupo (HALBWACHS, 1990, p. 57). No entanto, dada a finitude inerente à composição de todos os grupos sociais, é necessário que se constituam suportes que não o próprio agrupamento, a exemplo das tradições orais – que ultrapassam os limites da vida humana – e dos escritos e documentos legados à posteridade. Em outras palavras, trata-se de viabilizar um suporte para tornar possível o acesso à narrativa construída a partir dos acontecimentos escolhidos e daqueles intencionalmente esquecidos, para que esta venha a ser cognoscível às diversas gerações pertencentes a um determinado grupo.

E é justamente este vínculo entre o coletivo e o conjunto dos acontecimentos e das imagens que compõe sua memória enquanto grupo que liga os indivíduos, a partir de suas respectivas lembranças socialmente constituídas, a uma tomada de consciência a respeito de sua identidade através do tempo (HALBWACHS, 1990). Neste

sentido, pode-se tomar a memória coletiva como o retrato interno de um determinado grupo, construído por meio de suas próprias experiências e sentidos, que responde a um espaço e a um tempo também particulares àquela realidade, nos quais se darão os processos de reconhecimento e coesão enquanto coletividade. Assim, não é de se admirar que tal instrumento tenha sido alvo do ofício político, que veria na memória coletiva um de seus principais pilares de sustentação e prática cotidiana, tendo utilizado seus mais diversos suportes para manejar o imaginário social em prol de determinados objetivos e interesses.

Desta forma, é possível inferir que a memória também se articula às dinâmicas de poder inerentes ao exercício político, haja vista o caráter seletivo desta primeira, por meio do qual se sujeita às ações políticas de escolha por “fragmentos no campo do memorável” (CHAGAS, 2009, p. 136), *i.e.*, torna-se suscetível ao ato eminentemente político de eleger e vetar unidades próprias ao concurso da memória e da experiência de um passado que se pretende sensível no presente. E é justamente a partir de tais ações políticas que as junções entre a memória e a identidade nacional – sobretudo com o senso de pertencimento grupal dali decorrente – são assimiladas pelo imaginário coletivo. Assim, é possível caracterizar uma vertente nomeadamente política da memória.

Conforme Mário Chagas (2009, p. 138), “a memória política, ao ser invocada, não reconstitui o tempo passado, mas faz dele uma leitura, banhada nas experiências objetivas e subjetivas daquele que lembra”. Em outras palavras, tal memória não se constitui como desenvolvimento natural, mas sim como uma construção pertencente ao presente e repleta de projeções para o futuro – estando ambas tomadas por juízos de valor dos mais diversos. Para isto, esta iniciativa política lança mão de determinados meios para se transmitir estas lembranças previamente selecionadas que darão corpo à memória

coletiva, investindo nos assim chamados suportes de informação, *i.e.*, nos documentos e monumentos – que, para todos os efeitos, serão adotados aqui num sentido mais amplo, como intenção pedagógica de formar e produzir continuidades entre o passado e o presente e também como evocação ao pretérito e a perpetuação de uma determinada recordação (CHAGAS, 2009; LE GOFF, 2013) –, em ambos os casos com o intuito de transmitir e ressignificar valores socialmente compartilhados por diversas gerações ao longo do tempo.

Portanto, entendendo que tal transmissão estaria umbilicalmente ligada ao suporte de informação que lhe garantiria inteligibilidade, é possível depreender que a ação política voltada a construção de uma memória coletiva também deveria atentar-se para a execução de uma política de memória – também compreendida como uma “política de preservação” (CHAGAS, 2009, p. 160). Em resumo, a conservação dos documentos e monumentos que servirão como correias de transmissão para uma determinada narrativa política representa o cerne de uma estratégia vinculada à utilização de fragmentos memoriáveis como objetos dispostos à consolidação de um imaginário coletivo que lhe seja útil. Assim, convém notar a importância atribuída ao patrimônio cultural de um Estado enquanto ferramenta política de construção e ressignificação da memória coletiva.

E estando o patrimônio igualmente imbuído do caráter seletivo que define a noção de memória coletiva, é necessário entendê-lo aqui também enquanto produto de atividade política – resultante dos conflitos que indicam a memória e a identidade de grupos sociais como defluência de determinadas dinâmicas de poder. Assim, convém indicar as relações entre um Estado e o que se define enquanto patrimônio cultural como uma negociação da memória, da identidade nacional e da própria localidade (GEERT; ROIGÉ, 2016). Trata-se, então, de uma série de seleções politicamente produzidas em função

de bens e espaços culturais condizentes com a narrativa nacional que se pretende manusear em determinado momento. Em síntese, uma vez tomado como patrimônio, tal bem ou espaço torna-se algo próximo à expressão de uma interpretação do passado – sendo esta o resultado de disputas memoriais ocorridas através do ofício político.

Desta maneira, é possível atentar para a importância conferida à memória coletiva na estratégia de legitimação sociopolítica exercida por Fidel Castro e as demais lideranças rebeldes no que diz respeito ao regime estabelecido pela Revolução Cubana. Uma vez no poder, tornara-se imprescindível para os revolucionários a constituição de um imaginário social que respaldasse não somente as medidas adotadas pelo novo governo, mas também o percurso insurgente que inaugurara um novo tempo na ilha. Para realizar tal empreitada, seria essencial manusear elementos capazes de consolidar e transmitir a narrativa nacional decorrente dos esforços revolucionários. Entre os diversos suportes, o patrimônio cultural cubano surgira como oportunidade de consolidação e acessibilidade quanto à experiência coletiva idealizada pela revolução. Preservá-lo ao longo dos anos, então, seria um desafio, assim como uma condição *sine qua non*, ao êxito da estratégia política traçada pelo grupo de rebeldes que ascendera ao poder para disputar a memória nacional.

### **A CIDADE DE HAVANA E A REVOLUÇÃO DE 1959**

Em 1982, durante a 6ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, realizada na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, o Centro Histórico da capital de Cuba, Havana, fora inscrito na Lista do Patrimônio Mundial da Humanidade – em processo que abarcou tanto a assim chamada *Havana Vieja* quanto seu sistema de fortificações coloniais. Assim, a província de Havana, estabelecida por colonizadores espanhóis em 1519, adquirira tardio reconhecimento

histórico-cultural. Contudo, o percurso entre os primeiros assentamentos coloniais e a inscrição patrimonial, que dera início a uma nova fase de preservação local, não fora realizado sem controvérsias e algumas perdas irremediáveis ao patrimônio público cubano.

Tendo obtido pouca atenção por parte dos conquistadores espanhóis num primeiro momento, haja vista só ter sido reconhecida como cidade por um Decreto Real, ainda em 1592 (UNESCO, 2006), Havana não tardaria a se mostrar um importante ponto de suporte ao projeto colonial hispânico devido à sua privilegiada posição geográfica – que a situava como porta de entrada ao denominado Novo Mundo (PEREIRA, 1984). Tal característica, acentuada pelo abundante tráfego de ouro e prata que dali partiriam rumo a *Madrid*, levou a cidade a ser cobiçada por demais potências coloniais, tornando-a alvo da ação de piratas e corsários. A resposta espanhola veio sob a forma de um massivo projeto de fortificação, o que conferiu um particular aspecto militar à arquitetura local. No mais, a zona portuária também adquirira notável relevância, tornando Havana uma cidade marítima e uma ponte de contato entre o reino espanhol e sua nova joia caribenha.

Como parte de uma ampla dinâmica colonial, Cuba não escapara aos processos de evangelização perpetrados por conquistadores mundo afora. A proliferação de conventos e igrejas pela cidade de Havana refletia este movimento com grandes estruturas religiosas que atendiam a determinadas funções voltadas à educação e à saúde (SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002). Talvez o mais relevante deste espaços seja a *Catedral de La Habana*, construída por iniciativa de jesuítas, a partir de 1748 – que figura como expressão máxima da influência do Barroco europeu na ilha (PEREIRA, 1984). Contudo, a catedral, disposta ao centro da *Plaza de la Catedral*, adquire importância também ao expor uma face própria à arquitetura da

cidade, *i.e.*, ao demonstrar a existência de um Barroco com características cubanas – ou, ainda, com particularidades *habaneras*.

Seja pelo diálogo entre as estruturas e a natureza local, que ocorre sob a forma das janelas e portas adornadas com cores vivas, a fim de contrastar o brilho natural da cidade; ou pela fusão entre um estilo barroco e uma multifuncionalidade espacial particular a uma herança arquitetônica medieval, fato é que a arquitetura de Havana representava uma série de manifestações artísticas e culturais que revestiram a cidade de um quê de singularidade (PEREIRA, 1984; SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002), quase como se a então capital cubana houvesse se afastado da influência hispânica, ainda que se mantivesse sob o poder e o domínio político espanhol em âmbito nacional.

Entretanto, para além das propriedades arquitetônicas, uma outra questão marcaria a relação entre Cuba e Espanha ao longo dos anos, assim como também assinalaria porção considerável de uma póstuma identidade nacional cubana: a luta independentista iniciada trinta anos antes de a ilha tornar-se a última colônia latino-americana a libertar-se do jugo colonial espanhol, em 1898. Liderados por personagens como o advogado Carlos Manuel de Céspedes, o militar Antonio Maceo e o advogado, escritor e jornalista José Martí – um dos principais ideólogos do movimento –, os esforços cubanos por sua independência em relação a Espanha ao longo de três guerras distintas legaram uma grande marca à trajetória histórica do país (AYERBE, 2004; GOTT, 2006) – expressa pela relação com um terceiro ente envolvido nos conflitos: os Estados Unidos.

Isso porque justamente em um momento no qual as forças locais cubanas pareciam prontas a assumir as rédeas do país, após apearem o exército espanhol da ilha, os militares norte-americanos decidiram entrar na guerra – com pretexto do afundamento de um

navio estadunidense por forças hispânicas – e ocupar Cuba, instaurando um governo provisório que se manteve no poder até 1902. Para aqueles envolvidos no processo de independência cubana, a intervenção dos Estados Unidos apresentou-se como a continuidade do domínio estrangeiro sobre a ilha, evidenciado a partir do controle imperialista norte-americano em detrimento do colonialismo espanhol que partia em retirada (AYERBE, 2004). Em outras palavras, os Estados Unidos frustraram as expectativas de liberdade alimentadas em Cuba durante os trinta anos de luta, refreando a construção de uma identidade nacional autêntica e dissociada da presença de um potência internacional.

Este sentimento não demoraria a ser ressignificado pelos revolucionários de 1959, como forma de retomar o projeto nacional interrompido pela ação norte-americana ao fim da guerra contra a Espanha. No entanto, antes da tomada do poder pelos rebeldes naquele 1 de janeiro, a influência dos Estados Unidos seria sentida em Cuba em diversos aspectos, a exemplo da cultura, da política, de hábitos cotidianos, etc. A capital Havana, no entanto, sentiria o impacto da presença norte-americana em uma escala ainda maior – com reflexos tanto na composição sociopolítica da cidade quanto em sua própria aparência. A paisagem local, outrora ocupada por edifícios coloniais e expressões do Barroco de tipo cubano que fora mencionado anteriormente, foi aos poucos cedendo espaço a uma onda modernizante de edifícios neoclássicos que conferiam à cidade *“the look of a busy North American city”* (LA HABANA 1919 apud SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002, pos. 6533).

As transformações arquitetônicas pelas quais passara a antiga Havana eram a todo o tempo estimuladas pela construção de bancos, escritórios e mercados que atendessem a afluência de capitais investidos pelos Estados Unidos na capital cubana, e pela edificação de prédios governamentais notadamente inspirados em

correspondentes norte-americanos – a exemplo do Capitólio de Havana, construído em 1929. A estas mudanças, somava-se, ainda, a inserção de inúmeros letreiros promocionais escritos em inglês, em um país onde a maioria da população sequer havia sido alfabetizada em sua língua materna (PEREIRA, 1984). Assim, o espaço público cubano em Havana vinha sendo vítima de uma usurpação, por assim dizer, cujas origens remetiam a Washington, num processo que demandava até mesmo a demolição de edifícios históricos para dar espaço a construções em *Art Nouveau* e *Art Déco* – movimentos símbolos da onda modernizante àquela altura.

Talvez o principal exemplo deste processo predatório movido contra o patrimônio cubano em Havana tenha se dado com a destruição do *Convento de Santo Domingo*, local que acomodara a primeira universidade da cidade. É bem verdade que tal movimento não ocorrera sem o protesto de elementos da sociedade civil, dos quais se destaca a persistente atuação do historiador da cidade, Emilio Roig de Leuchsenring, bem como a mobilização de artistas, jornalistas e arquitetos. No entanto, sem o interesse administrativo do governo cubano, tais esforços não foram suficientes para barrar o ímpeto destrutivo que, por volta dos anos 1930, já havia deteriorado o Centro Histórico de Havana a olhos vistos (SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002).

Nas duas décadas seguintes, a paisagem social da capital cubana continuaria a ser tomada pela presença de indivíduos e edifícios mais próximos da realidade estadunidense do que da ilha caribenha. Já neste período a cidade aprofundara seu papel como um ponto de encontro para turistas, estrelas de Hollywood, artistas de diversas partes do mundo – e também para mafiosos e traficantes que gozavam das benesses de um governo promíscuo e dos lucrativos mercados de prostituição e jogos de azar. No que diz respeito à arquitetura e ao patrimônio cubanos, tal dinâmica fora refletida pelo

alastramento de clubes, cassinos e hotéis, em estruturas inteiramente dedicadas ao lazer turístico. Um arquétipo construído como parte deste movimento foi o hotel Habana Hilton, cuja inauguração carregara em si a marca pessoal do presidente Fulgêncio Batista, entusiasta da criação de um hotel cubano com características norte-americanas (MORUZZI, 2008) – daí o envolvimento da *Hilton Hotels International* na idealização do projeto.

Inaugurado em 1958, o colosso arquitetônico de 25 andares e 572 quartos, situado em Vedado, Havana, assinalara o objetivo do governo cubano de transformar a sua capital em um verdadeiro *playground* para turistas de todo o mundo – em especial àqueles vindos dos Estados Unidos. E ainda que este edifício não tenha sido construído sobre o escombros de nenhum prédio histórico, sua existência constituiria a verdadeira síntese de um projeto modernizador em curso desde o início dos anos 1950. Tanto é que, em 1952, fora assinada uma *Ley de Propriedad Horizontal* permitindo a construção de edifícios com mais de seis andares de altura, algo que transformaria definitivamente o horizonte *habanero* (SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002). Outrossim, entre 1955 e 1958, um plano de ordenamento urbano liderado pelo catalão José Luis Sert previa a demolição do Centro Histórico como forma de transformar Havana na capital do lazer no Caribe – tudo com o suporte das elites locais e de mafiosos norte-americanos devidamente instalados na ilha (MORUZZI, 2008; SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002; SOSA, 2008; UNESCO, 2006).

Somente a vitória das forças rebeldes lideradas por Fidel Castro seria capaz de por fim ao ímpeto destruidor que avançava sobre o patrimônio histórico cubano – em especial àquele localizado na antiga cidade de Havana. E assim o fizeram ainda que destituídos da intencionalidade necessária para tal. Isso porque o planejamento urbano em curso àquela altura fora descartado pela revolução como

forma de breçar a especulação imobiliária que caracterizara a capital cubana até então e não necessariamente como elã preservacionista. E também pela estratégia revolucionária orientada para a eliminação da desigualdade que distanciava a realidade experienciada na capital do país daquela vivida em seu perímetro rural (SCARPACI, 2000; SEGRE; COYULA; SCARPACI, 2002). Somada a negligência de décadas anteriores, a deterioração do Centro Histórico de Havana não figurara entre o alto escalão das preocupações rebeldes na aurora da revolução.

Além das medidas voltadas aos setores mais desfavorecidos da população cubana, uma outra questão também ocupara a agenda de Castro e seus guerrilheiros àquela altura: o sentimento antiamericano que permeara todo o movimento insurgente – do qual a cidade de Havana também se beneficiaria involuntariamente. Conforme dito anteriormente, para os revolucionários de 1959, a subida ao poder marcara o fim de um governo incompatível com as necessidades do país. Mas, por outro lado, também assinalara a continuidade entre as guerras independentistas disputadas ao longo do século XIX e o presente da revolução, que finalmente conseguira libertar Cuba de toda e qualquer dominação estrangeira. Sendo assim, a personificação dos Estados Unidos enquanto o responsável pela extensão do jugo neocolonial sobre a ilha marcaria também o caráter do movimento.

Assim, é compreensível que o novo governo cubano tenha recorrido ao expediente de uma narrativa nacional calcada no passado de lutas do país, até como forma de alcançar legitimação junto à população, apresentando uma ameaça ainda manifesta ao imaginário coletivo da ilha, *i.e.*, caracterizando os Estados Unidos como usurpadores da experiência nacional cubana. A percepção da presença de turistas norte-americanos em hotéis, clubes e cassinos apenas acentuaria esta visão – e os registros de marinheiros estadunidenses em completo estado de embriaguez vilipendiando uma estátua de José Martí em nada ajudaria a desfazer tal juízo (SEGRE; COYULA;

SCARPACI, 2002). Ao traçar este paralelo entre a vitória de 1959 e as disputas do século anterior, a revolução apresentara um novo tempo para Cuba, indicando a existência de elos entre os desafios enfrentados por Martí, Antonio Maceo e Céspedes e aqueles que Castro, Guevara e Cienfuegos teriam de enfrentar àquela altura – sobretudo em relação à ameaça ianque, comum às duas gerações.

Tomando esta narrativa como ponto de partida para a defesa da soberania nacional e da construção de uma identidade propriamente cubana, associada a experiência rebelde, é possível inferir que a revolução procurara manusear algumas tecnologias do imaginário, a fim de edificar uma coesão nacional em torno de seu projeto (SILVA; MÉNDEZ, 2019). No entanto, para que tal iniciativa fosse bem sucedida, conforme mencionado no capítulo anterior, seria necessário recorrer aos suportes de informação capazes de tornar a narrativa inteligível àqueles a quem ela se direcionava. Algo que ganhou forma com comemorações de datas cívicas, rememoração de personagens históricos e, também, a partir das cidades, das quais Havana e seu Centro Histórico constituíram principal expoente. Tida como uma das principais áreas de usurpação do espaço público cubano pela presença estadunidense, a capital da ilha se converteria posteriormente em uma das frentes de batalha da revolução pela história do país e pela memória coletiva da população.

Já nos primeiros movimentos da revolução, Fidel Castro chegara a dizer que Cuba não se tornaria uma ilha de *bartenders* e camareiras, a exemplo do que ocorria nas demais nações do Caribe (SCARPACI, 2000), numa fala que evidenciara o ímpeto revolucionário em favor da independência e do orgulho cubano. A nacionalização do *Habana Hilton*, em junho de 1960, e sua posterior renomeação para *Habana Libre* também simbolizaram um novo marco na história cubana – assim como posicionara figurativamente a revolução em face do seu adversário norte-americano. E tal

ressignificação do espaço público da cidade de Havana não ficaria restrita aos hotéis construídos com o apoio de mafiosos e membros da elite local, mas alcançaria também as antigas edificações outrora ameaçadas pela sanha modernizante que caracterizara o período republicano na ilha.

Neste sentido, ainda que de forma tardia, é verdade, o novo regime cubano adotara determinadas medidas voltadas para a preservação patrimonial no país, entre as quais vale apontar aquelas voltadas à restauração da antiga cidade de Havana e seu Centro Histórico. Em outubro de 1963, por intermédio da *Resolución n. 2069*, o território de *Habana Vieja* fora categorizado pela revolução como zona de excepcional valor histórico e artístico, em titulação que evidenciara a importância conferida ao espaço enquanto patrimônio cultural. Quatro anos depois, teria início a primeira obra de restauração local, realizada no *Palacio de los Capitanes Generales*, sob os cuidados do Museu da Cidade de Havana e da *Oficina del Historiador de la Ciudad* – liderada pelo historiador Eusebio Leal Spengler (PALET; SARDIÑAS; GARCÍA, 2007; UNESCO, 2006). Após o triunfo dos rebeldes, o local fora transformado em museu, assim como o foram também diversos edifícios governamentais, numa lógica de ressignificação do espaço público cubano, no qual estruturas identificadas com o passado republicano da ilha foram convertidas em espaços de rememoração acerca do processo revolucionário. Daí a transmutação do antigo Palácio Presidencial em *Museo de la Revolución* como notável exemplo desta dinâmica.

Já entre os anos de 1977 e 1979, a partir da Lei n. 3/1977 e do Decreto n. 55/1979, tanto *Habana Vieja* quanto seu sistema de fortificações coloniais seriam declarados como Monumento Nacional da República cubana (PALET; SARDIÑAS; GARCÍA, 2007). Tais medidas prenunciariam o lançamento, em 1981, do *Plan Quinquenal de Restauración* – orientado pela *Oficina del Historiador*, uma instituição

que adquiria autonomia à medida que avançava o projeto preservacionista local. Estes esforços culminaram na mencionada inscrição do Centro Histórico de Havana na lista do Patrimônio Cultural da Humanidade, organizada pela UNESCO, e impulsionaram uma nova onda de conservação patrimonial na ilha. Os anos posteriores testemunharam uma importância cada vez maior atribuída ao patrimônio em Havana, também por motivos que escapavam à lógica de legitimação e da própria preservação cultural e identitária do país.

Como forma de contornar a grave crise econômica enfrentada ao longo do Período Especial – denominação dada aos anos que sucederam a dissolução da União Soviética e o encerramento das transações comerciais que esta mantinha com Cuba – o regime cubano precisou empreender algumas reformas na ilha. Entre estas, destacavam-se a abertura aos investimentos estrangeiros; permissão parcial para iniciativas de cunho privado; e, ainda, a promoção ao turismo (CHOMSKY, 2015) – preterido desde a revolução. Neste sentido, a antiga cidade de Havana constituiria elemento essencial para a estratégia cubana devido ao interesse que ainda suscitara em turistas mundo afora. Tanto é que, em 1995, o *Comité Ejecutivo del Consejo del Ministros de la República de Cuba* declarou o Centro Histórico como zona de elevada importância para o turismo (UNESCO, 2006). Tal movimento, em sintonia com as necessidades locais, também representaria a importância conferida àquilo que fora instituído como patrimônio cubano na manutenção da Revolução de 1959 – fosse através da legitimação angariada junto à população, sob a forma de uma memória coletiva calcada no percurso revolucionário nacional, ou mesmo por intermédio de um dispositivo voltado à sobrevivência da própria experiência revolucionária em curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, é possível depreender da atitude revolucionária em relação ao Centro Histórico de *Habana Vieja* determinados interesses e objetivos – tanto simbólicos quanto materiais – naquilo que diz respeito à sua preservação. Se nos primeiros anos da revolução o grande mérito dos insurgentes liderados por Fidel Castro no tocante a essa questão tenha ficado circunscrito ao ato de frear um processo de usurpação do espaço público *habanero* tocado por elites locais e personagens vinculadas aos Estados Unidos, conforme o regime instituído em 1959 se solidificara junto à população local – e também se contrastava a seu antagonista mor norte-americano –, novas medidas foram empregadas de forma a melhor instrumentalizar o patrimônio nacional. Fosse como um suporte à narrativa delineada pela revolução ou mesmo como posterior fonte de divisas em um momento de crise, fato é que a antiga cidade de Havana adquirira um protagonismo até então inesperado por lideranças do movimento e governo revolucionários.

Sendo assim, *Habana Vieja* apresentar-se-ia como parte indispensável às políticas de legitimação empreendidas pela revolução. Isso porque, ao ter sua essência resguardada contra os avanços modernizantes tocados por indivíduos e corporações associados àquela que representava a maior ameaça – e o maior entrave – à consolidação de uma identidade cubana propriamente dita, *i.e.*, ao estancar a apropriação promovida por norte-americanos na capital da ilha, a antiga cidade de Havana tornaria inteligível a narrativa revolucionária de defesa da soberania nacional contra o domínio internacional. No mais, também exibiria as benesses de um processo revolucionário que finalmente conferira independência a ilha. Em resumo, as antigas edificações em *Habana Vieja* constituiriam um lembrete cotidiano acerca da necessidade e importância da revolução que alcançara o poder em 1959, sendo, assim, um ponto de

formação, mas também de contato para a memória coletiva *habanera*, indispensável à legitimação de um regime disruptivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYERBE, L. F. **A Revolução Cubana**. São Paulo: UNESP, 2004.
- CHAGAS, M. Memória política e política de memória. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CHOMSKY, A. **A History of the Cuban Revolution**. 2. ed. West Sussex: John Wiley & Sons, 2015.
- GEERT, F. VAN; ROIGÉ, X. De los usos políticos del patrimonio. In: GEERT, F. VAN; ROIGÉ, X.; CONGET, L. (orgs.). **Usos políticos del patrimonio cultural**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016.
- GOTT, R. **Cuba: uma nova história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.
- MORUZZI, P. **Havana before Castro: when Cuba was a Tropical Playground**. Utah: Gibbs Smith, 2008.
- PALET, M.; SARDIÑAS, O.; GARCÍA, M. La restauración como actor principal de la revalorización del espacio local. La Habana Vieja, patrimonio vivo. **Memorias**, v. 1, n. 6, nov. 2007.
- PEREIRA, M. Biografia de la Habana Vieja. **El Correo de la UNESCO**, v. 1, n. 7, p. 18-21, jul. 1984.
- PRADO, G. DA S. **Guerrilhas da Memória: estratégias de legitimação da Revolução Cubana (1959-2009)**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SCARPACI, J. L. Reshaping Habana Vieja: revitalization, historic preservation, and restructuring in the socialist city. **Urban Geography**, v. 21, n. 8, p. 724-744, 1 nov. 2000.
- SEGRE, R.; COYULA, M.; SCARPACI, J. L. **Havana: two faces of the Antillean metropolis**. 2. ed. North Carolina: University of North Carolina Press, 2002.

SILVA, K. V.; SILVA, H. M. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, M. A. R. DA.; MÉNDEZ, R. B. A dimensão do “extraordinário”: narrativa e temporalidade na Revolução Cubana. **Líbero**, n. 44, p. 31-43, dez. 2019.

SOSA, M. R. **A Guanabara de Doxiadis e a Havana de Sert. Ekistics e Urban Design, novas direções na ruptura do CIAM**. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

UNESCO. **Una experiencia singular - valoraciones sobre el modelo de gestión integral de la Habana Vieja, patrimonio de la humanidad**. Havana: UNESCO en La Habana, 2006.

## À SOMBRA DE NAPOLEÃO

Antônio David de Oliveira Mansur<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é resultado inicial do Programa de Indicação Científica (ProIC) 2022/2023. Propõe-se neste trabalho discutir alguns aspectos sobre o trabalho autoral do escritor brasileiro Caetano Lopes de Moura com enfoque em sua biografia sobre Napoleão Bonaparte, intitulada de *História de Napoleão Bonaparte* (1846). Buscou-se expor no evento de maneira expositiva a trajetória e vida do autor brasileiro, com objetivo de demonstrar eventos de sua vida e sua repercussão a posteridade em meio a artigos jornalísticos e acadêmicos. Tratando-se de um trabalho em progresso, estando em sua fase inicial, não foi tratado com tanto foco a biografia proposta para análise, buscando tratar as percepções sobre Caetano Lopes de Moura e as relações com a Era Napoleônica (1799-1815), promovendo uma discussão inicial sobre o tema em voga.

**Palavras-chaves:** Napoleão Bonaparte. Era Napoleônica. Brasil. Biografia. Contextualismo.

### Introdução

Nascido na Cidade da Bahia (atual Salvador) em 7 de agosto de 1780, Caetano Lopes de Moura (1780-1860), veio de uma família humilde e iniciou sua vida na “Cidade Baixa” da capital baiana. Motivado pelo estudo da medicina, o autor foi para o continente europeu já em 1802, nunca mais retornando (MOURA, 1902, p. 1). Lá iniciou uma jornada cheia de acontecimentos que transformaram sua vida. Em 1805 ele se estabeleceu em Paris. De lá pôde acompanhar a invasão de Portugal pela França em 1808, mais um avanço do Império Napoleônico, juntamente com a criação da Legião Portuguesa

---

<sup>1</sup> Discente da Universidade de Brasília. antoniodavid2710@gmail.com

(VEIGA, 1979, p. 43), deixando os estudos em Paris e passando a integrar a Legião Portuguesa na posição de cirurgião-mor, por um período de três anos, quando ao final deixa a carreira no Exército em 1811(MOURA, 1902, p. 1). Esse foi um fato relativamente curto em sua vida, mas que teve grande repercussão em sua trajetória, à qual será retomado mais à frente. Para fins de exposição, é necessário avançar na cronologia da vida de Lopes de Moura para abordarmos o ponto de interesse desta pesquisa. Em 1837, já estabelecido em Paris, Lopes de Moura assume a posição de escritor e tradutor, os últimos de seus vários ofícios até então. A bibliografia de Lopes de Moura é relativamente extensa, principalmente considerando suas traduções. Ao todo foram escritos e traduzidos 32 livros (VEIGA, 1979, p. 212). Dentre os trabalhos autorais de Lopes de Moura, encontra-se sua única biografia sobre uma figura histórica, Napoleão Bonaparte. Intitulado de *História de Napoleão* (1846), a biografia busca contar toda a trajetória de Bonaparte, abordando desde sua carreira militar, até o auge de sua vida, como Imperador da França. O livro, porém, foi apenas objeto de alguns poucos estudos, que em base estiveram muitos pautados em conectar a obra escrita com sua vivência do passado, especificamente o período em que Moura serviu a Legião Portuguesa (VEIGA, 1979). Tal olhar pautado pelas conexões entre o que viveu Lopes de Moura e a obra é válido, contudo, insuficiente para a compreender em totalidade as ideias de Moura em sua biografia sobre Bonaparte.

Como sendo *História de Napoleão* uma biografia que está direcionada a exaltar Napoleão Bonaparte, é necessário entender como se constituiu essas ideias de admiração. Tal pergunta se faz relevante principalmente pela posição cronológica em que está o livro em relação a Lopes de Moura. *História de Napoleão*, foi escrita somente em 1846, ano em que Moura já tinha seus 66 anos de vida. Nesse caso, é uma incógnita saber o “início” ou motivação da admiração de Moura ao Imperador francês se pensar. Nesse caso existe, como já citado, uma correlação muito direta entre a experiência de Lopes de Moura na

Legião Portuguesa (1808-1811), com as suas ideias expostas, somente em 1846, em *História de Napoleão*. Tal exercício de se vincular esses dois fatos seria, em princípio, arriscado. E poderia acabar por tentar unificar a constituição de ideias do autor numa conexão de experiências e ideias um tanto frágil ou ao menos insuficiente, para compreendê-las. Mesmo que se pudesse afirmar que Lopes de Moura apenas passou a admirar Napoleão Bonaparte quando teve suas experiências nos exércitos napoleônicos, ainda seria necessário entender em detalhes suas ideias neste momento específico, ao invés de se buscar uma conexão muito direta entre a experiência vivida e o conteúdo de suas percepções escritas na biografia sobre Napoleão. De tal modo, indo além somente de sua vivência pessoal, é preciso pensar outros caminhos para visualizar as ideias do autor constituídas em seu livro.

Assim, propõe-se o entendimento das ideias do autor sobre seu tema, por meio de análise conjunta dos elementos que possivelmente compuseram seu pensamento sobre Napoleão Bonaparte, seja por sua experiência em vida, mas principalmente pela formação de um pensamento político, que precisa ser encarado não somente como noções vindas exclusivamente do autor em si, mas como ideias que estão em diálogo com o contexto conceitual que ronda e forma as delimitações das ideias do autor. Ademais, sobre a lógica de entender a perspectiva de conceitos que circundam as ideias do autor, necessita-se também compreender a perspectiva historiográfica na qual apoiou-se Lopes de Moura. Visto que mesmo *História de Napoleão* pertence ao gênero biográfico, o livro não deixa de ser uma narrativa sobre fatos do passado, narrativa essa que parte de um escritor, mas não de um historiador propriamente dito. Sendo assim, o entendimento político e histórico sobre a obra de Lopes de Moura, é o objetivo base para se compreender as ideias contidas em *História de Napoleão*.

## Discussão bibliográfica

Sendo Lopes de Moura autor hoje pouco conhecido, assim como suas obras, existem poucos trabalhos que buscaram estudar a fundo o seu passado. Esse fator, porém, não prejudicou a diversidade de temáticas exploradas. Como já citado, Lopes de Moura publicou 33 livros, dentre eles traduções, edições e livros autorais, dando corpo a uma obra com muita variedade de temas. E essa riqueza se refletiu nas produções sobre Lopes de Moura. Entretanto, as análises de fato acadêmicas sobre Moura são recentes, produzidas somente no fim do século XX em diante. Até então, a figura de Lopes de Moura esteve muito pautada em artigos jornalísticos que trouxeram uma visão idealizada da vivência e figura do autor brasileiro. Isso ficou demonstrado nos vários artigos jornalísticos que apresentaram fatos da vida de Lopes de Moura sobre uma perspectiva ainda muito vaga. Por exemplo, o artigo do jornalista João Paraguassu no *Correio da Manhã*, afirmava que Lopes de Moura era “amigo e assistente de confiança de Napoleão Bonaparte, privando em Paris e na ilha de Elba com o grande guerreiro” (PARAGUASSU, 1941). Este é um exemplo dos trabalhos que expuseram a história de Caetano Lopes de Moura sob uma ótica vaga e pouco esclarecedora, sendo um de vários outros artigos publicados sobre Moura que contribuíram para a “mistificação de Lopes de Moura” (VEIGA, 1979, p. 189). Uma mudança significativa nessa abordagem veio a ocorrer no livro *Um Brasileiro Soldado de Napoleão*, de Cláudio Veiga em 1979, que buscou um olhar acadêmico sobre a história e obra de Caetano Lopes de Moura.

Não é exagero dizer que Cláudio Veiga foi o grande responsável por tornar os trabalhos acadêmicos sobre Lopes de Moura possíveis, visto que sobre o autor havia apenas um único documento que contava um pouco de sua vivência pessoal, que era sua autobiografia escrita diretamente para o Imperador D. Pedro II

(MOURA, 1902). O livro de Veiga reconta a história de Lopes de Moura com base autobiografia do próprio Lopes de Moura. Por certo não terá sido um trabalho fácil, visto que a obra é um documento com lacunas de informação, conforme Veiga afirmou:

“Sua autobiografia foi um dos documentos utilizados. [...] Foi preciso, contudo, recorrer a outros documentos. Sua autobiografia, como as autobiografias de modo geral, não podia dizer tudo, seja por impossibilidade material ou contingências do gênero. Foi necessário ir aos arquivos”. (VEIGA, 1979, p. 9).

Pode-se dizer também que a exposição de Cláudio Veiga sobre História de Napoleão é bastante concisa, muito pautada no aspecto de como a biografia exalta a figura do Imperador (VEIGA, 1979, p. 124). E sobre a temática do Império Francês, Veiga se esforçou muito mais em entender a trajetória de Moura como cirurgião-mor, do que em expor e analisar a biografia de Napoleão.

O segundo e último artigo que tratou do livro História de Napoleão, foi o de Luciana Maria Bastos Pereira das Neves. Em *Entre a lenda negra e a lenda dourada: Napoleão Bonaparte na ótica dos luso-brasileiros* (2008) a autora faz uma análise de discursos e obras sobre a figura de Napoleão Bonaparte. Em termos cronológicos o artigo aborda, em sua maior parte, o período da invasão de Portugal pelo Império Francês (1808-1814), quando teriam surgido narrações classificadas como “lendas sobre a figura do Imperador dos Franceses”. Estas eram por vezes de caráter extremamente crítico, as chamadas “lendas negras”. Outras já assumiam um tom muito elogioso e de admiração, as “lendas douradas” (NEVES, 2008, p. 34). Nesse sentido, a biografia de Lopes de Moura sobre Napoleão foi considerada uma espécie de “lenda dourada”. De forma bastante concisa, a autora vê na biografia de Lopes de Moura sentimentos de admiração e exaltação à história do Imperador dos Franceses.

Relatados até aqui os artigos que tiveram maior relação com o livro *História de Napoleão*, é necessário expor outros trabalhos que exploram temáticas diferentes sobre a vida e obra de Caetano Lopes de Moura.

É o caso da pesquisadora Isadora Tavares Maleável, que adotou a figura de Lopes de Moura como parte componente de suas teses de mestrado e doutorado. Em sua tese de mestrado ela faz uma análise de obras que narraram a história do Brasil no século XIX, tendo por foco dois autores brasileiros: José Pedro Xavier Pinheiro e Caetano Lopes de Moura. Em relação a Moura, a obra analisada foi *Epítome Cronológico da História do Brasil* (1860), seu segundo livro com temáticas históricas. A análise feita pela autora é bastante detalhada. Em seu trabalho<sup>18</sup>, que tem caráter didático, ela aborda tanto o estilo da obra, quanto os elementos narrativos, assim como a organização dos conteúdos. Sendo o *Epítome* de Lopes de Moura um livro que buscava abarcar toda a história da origem e formação do Brasil, essa obra acaba por ter, como expõe a autora, uma visão histórica bastante pautada na análise do desenvolvimento cronológico, numa narrativa que abordava a “origem” e também o desenvolvimento linear do Brasil (MALEVAL, 2010, p. 101). Ela observa também que a obra analisada teve por referência para de narrar fatos do passado o estilo e as regras do Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB), principalmente nos limites cronológicos. O Instituto foi responsável por delimitar a história narrada até os tempos da regência: “os eventos que se seguiram à abdicação do primeiro imperador eram muito próximos ao tempo da escrita do manual e, conforme se acreditava na própria história produzida pelo IHGB, não eram passíveis de serem trabalhados pelos escritores de história” (MALEVAL, 2010, p. 101).

Já em sua tese de doutorado, Isadora Maleável retoma a figura de Lopes de Moura, dessa vez sobre a já citada autobiografia do autor. Ela observa que esta obra, assim como o *Epítome Cronológico*, contém

a característica especial de terem sido solicitadas à pelo Imperador D. Pedro II (MALEVAL, 2015, p. 249). No caso da autobiografia fora um escrito de cunho pessoal, feito com intuito de ser um documento privado do escritor baiano para o Imperador brasileiro. Sendo somente entregue e publicada pelo IHGB em 1860, ano em que Lopes de Moura morreu (MALEVAL, 2015, p. 274). Em seu mais citado trabalho, Cláudio Veiga já havia analisado a autobiografia de Lopes de Moura (VEIGA, 1979, p. 115), Isadora Maleável trouxe novas interpretações sobre a autobiografia de Moura. Muito pautando-se na relação entre o modo de escrita da autobiografia e a interação do autor com o Instituto Histórico Geográfico do Brasil - IHGB: “Além disso, há uma comprovação de que a Lopes de Moura interessava postergar suas memórias ao futuro, adotando uma postura que muito se assemelhava à do IHGB em ocasiões análogas.”, explica Maleável (MALEVAL, 2015, p. 273).

Por último, há um sucinto artigo pautado na tradução de Lopes de Moura sobre Walter Scott, escrito por Marcos Flamínio Peres (2017). Buscando entender o papel de tradutor de Lopes de Moura sobre os contos do romantismo inglês, mais especificamente na sua tradução de *Waverley*, de Walter Scott, a análise de Flamínio Perez acaba por revelar, na tradução de Moura, uma síntese de outras traduções e versões do conto, criando contrastes entre a versão original de *Waverley* e a tradução de Lopes de Moura:

“No entanto, um estudo contrastivo, baseado em indicações essencialmente textuais encontradas nas traduções de Lopes de Moura, permite-nos afirmar que nas suas traduções ele seguiu, de facto, as versões de Defauconpret mais do que os originais do próprio Walter Scott. O mais surpreendente, porém, é que Lopes de Moura encontrou soluções próprias, afastando-se tanto do original em inglês quanto da versão francesa” (PERES, 2017, p. 123).

Por certo é um estudo muito singular sobre Lopes de Moura, mesmo tendo abordado um assunto recorrente na vida de Lopes de Moura: o mundo das traduções.

### **Discussão sobre o autor, sua vida e obra**

Tratando-se de um autor brasileiro pouco conhecido, Lopes de Moura é uma figura que muito chamou atenção pela sua história de vida. Nascido em 1780 na Bahia, Lopes de Moura deixou o Brasil já em 1802 nunca mais retornando (MOURA, 1902, p. 1). O que se sucedeu desses anos em diante, até sua morte em 1860, foi uma série de fatos extraordinários, dos quais fizeram surgir a problemática aqui proposta. Caetano Lopes de Moura logo se conectaria por completo aos acontecimentos da Era Napoleônica, em 1808 entrou para a Legião Portuguesa, o exército português reunido por Napoleão Bonaparte (MOURA, 1902, p. 1). Fato esse, junto de toda a sua história, que lhe rendeu diversas narrativas a posteridade. Contudo, é necessário exaltar que os trabalhos acadêmicos sobre Lopes de Moura são relativamente recentes. Poucas são as citações sobre o nome de Lopes de Moura depois de sua morte em 1860, ainda menores quando pensadas nas análises de suas obras (VEIGA, 1979, p. 185). A retomada do nome de Lopes de Moura se dá com a volta de um documento de sua autoria, sua autobiografia. Entregue ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1861 um ano após sua morte (VEIGA, 1979, p. 169). Desde então, Lopes de Moura passa a compor o interesse de alguns articulistas já no século XX, cujos olhares sempre estiveram voltados ao seu curioso passado. Mas é somente no fim do século XX, em que a figura de Lopes de Moura passa a ser tratada com um olhar de fato acadêmico, com o livro de Cláudio Veiga, *Um brasileiro soldado de Napoleão* (1979).

Sobre o livro *Historia de Napoleão* em si, o grande ponto de interesse explorado, foram além dos discursos de admiração de Moura pelo Imperador francês, a interconexão da obra literária e os acontecimentos pessoais da vida de Lopes de Moura, tendo por privilégio, claro, o passado na Legião Portuguesa (VEIGA, 1979, p. 52). E esse é o fato histórico que mais se reverberou nas narrativas sobre Lopes de Moura, o brasileiro que se torna cirurgião-mor nos exércitos napoleônicos, seja pelos artigos jornalísticos do começo do século XX ou o já citado livro de Cláudio Veiga. Sobre esta parte da vida de Lopes de Moura, essa não será o foco direto desta pesquisa, mas sim parte componente da temática principal. Sendo o entendimento das ideias do autor sobre o Imperador dos Franceses postas em sua biografia *Historia de Napoleão*, o foco desta pesquisa. Ambas pontuações não erros, porém não aparentam explorar a obra com a profundidade devida, não buscando um olhar que de fato busque compreender as intenções de Lopes de Moura na obra em si, ao menos numa perspectiva que ultrapassee o discurso de admiração do autor sobre Napoleão Bonaparte. Ademais, sobre a conexão entre o passado de vivido do autor na Era Napoleônica e a biografia que reconta o período, não procura-se aqui invalidar essa possível conexão, mas repensar qual o real peso que teve para Lopes de Moura seu passado e a escrita de sua obra.

Logo, *História de Napoleão* é um livro que é muito mais aproveitado para olhar para a história pessoal de Lopes de Moura, do que o entendimento mais detalhado da obra. Novamente, é necessário sim expor a vida pessoal do autor e a relação dela com a obra analisada, porém é preciso ter em vista dos acontecimentos pessoais da vida de Lopes de Moura, parte componente das ideias expostas em *Historia de Napoleão*. Mesmo que se pudesse afirmar que a total admiração de Lopes de Moura estivera formada na conclusão de sua experiência na Era Napoleônica, exaltando-se a experiência no exército, ainda teria de haver o entendimento de como se constituiu

sua narrativa, como documento que explicita uma narrativa sobre o passado. De tal modo que o livro *Historia de Napoleão* necessita ser compreendida a luz contextual da época em que foi escrito, explicitando-se dois elementos principais, o sentido e intenção da admiração de Lopes de Moura por Napoleão Bonaparte, e os elementos historiográficos e narrativas os quais Lopes de Moura se apoia para constituir sua narrativa biográfica/histórica.

## **Metodologia**

Este trabalho pauta-se na metodologia proposta pela Escola de Cambridge, a chamada metodologia contextualista. Dentre os autores adeptos dessa escola, Quentin Skinner (2017) e J. G. A. Pocock (2013) serão direcionadores desta pesquisa. A perspectiva de Quentin Skinner quanto à metodologia contextualista será aqui posta como base expositiva, apresentando-se as questões gerais sobre a história das ideias e as iniciais implicações da metodologia contextualista. Tendo J. G. A. Pocock o papel de direcionar a metodologia de maneira mais incisiva sobre o modo de operação do contextualismo perante o campo da história intelectual.

O campo da história das ideias tem certos obstáculos/problemáticas comuns que se demonstram perante este campo de estudo. Uma primeira questão, e que se torna base para outras problemáticas, são os vários anacronismos que podem ser imputados à análise das ideias de um autor, principalmente pelo fato de que as ideias de um devido autor e sua obra, muitas vezes podem estar sendo vistas sob uma ótica que extrapole o devido tempo histórico, no qual se insere o discurso analisado. Assim, ao não se prezar pelo devido contexto onde estão inseridas as ideias do autor, pode-se criar uma análise que, erroneamente, paute o autor por

aspectos que não seriam cabíveis ou possíveis de pertencerem ao contexto em que se inseria o respectivo discurso (SKINNER, 2017, p. 361).

Além disso, outro fator comum, que atravessa o trabalho de análise das ideias de autores, é uma constante busca por traçar uma linearidade de pensamento pautado em grandes doutrinas. De tal modo que as ideias de um autor pregresso ao outro acabam por serem vistas como passíveis de comparação e percebidas como componentes de uma única cadeia de pensamento interconectada independentemente de qualquer distância temporal ou contextual (SKINNER, 2017, p. 361). Tais questões apontadas sobre o campo da história das ideias que Skinner procurou analisar, dão origem a uma nova proposta de se olhar o campo das ideias, pautando-se na linguagem. Para explicitar-se sobre essa proposta de análise linguística, o trabalho de Pocock será aqui exposto para esse devido fim.

Como demonstrado pela análise de Skinner, o anacronismo é um verdadeiro obstáculo ao historiador que busca se pautar na análise e entendimento das ideias dos autores do passado. Esta anacronia acaba por tornar-se um aspecto comum perante tal campo, justamente pelo fato de que os discursos, sejam filosóficos ou políticos, estão muito pautados no entendimento homogêneos dos conceitos e ideias trabalhados, ignorando questões temporais e de pluralidade linguísticas (SKINNER, 2017, p. 361). Assim, apontado as várias problemáticas que rondam esse trabalho de captar a intencionalidade de cada autor, é necessário entender uma possível solução.

Para se compreender devidamente o que um autor buscava como reflexão, é necessário justamente passar a entender o que ele dizia e como dizia. Tal olhar não pode somente compreender a obra de um autor como objeto escrito fechado em sua própria linguagem, mas como inserido um determinado contexto linguístico que compõe

a obra. De modo que as devidas expressões e discursos de um determinado autor não são uma expressão puramente individual, mas sim partes de um contexto linguístico maior, no qual está inserido o discurso. Logo, compreender o discurso de um autor, é compreender um contexto linguístico onde estão inseridos os discursos, para assim poder alcançar uma visão devida do discurso em seus devidos parâmetros históricos (POCOCK, 2015, p. 28). Postulada esta primeira questão, é necessário entender o justo papel de análise de um determinado autor específico e seu próprio discurso e como ele está interagindo com seu respectivo universo linguístico.

Além disso, o discurso de um autor é um ato de fala, seja ele provocativo ou reminescente ao pensamento de sua época. E ele logo provoca para além de sua própria intenção a interpretação daqueles que vão interpretar sua mensagem. De tal modo, o discurso de um autor necessita ser entendido perante o que se poderia expressar diante do ethos linguístico o qual pertence, mas também compreendendo qual fim teve sua proposta de discurso em outros contextos e cronologias (POCOCK, 2015, p. 29). Nesse sentido o ato de fala de um autor não tem uma devida solidez que não seja o modo como julgamos o seu discurso, de tal a compreender onde está verdadeiramente inserido suas intenções é também tentar compreender onde elas não estão inseridas. Essa busca de compreensão dos argumentos analisados leva à análise do ato de fala também como um ato de “manejo” da própria linguagem em que está compelido o discurso. Mas a justa percepção desses usos e desusos da própria linguagem a qual se cerca o discurso, está pautado no “processo de familiarização” com a linguagem de seu respectivo contexto (POCOCK, 2015, p. 33).

Por fim, o processo de familiarizar-se perante o ethos linguístico estudo se faz essencial para justamente evitar-se a anacronia nas análises do discurso. Novamente, o discurso,

independentemente de seu grau de inovação ou provocação perante o contexto que busca se propagar, continuará a estar pautado nesse próprio contexto. Justamente, a necessidade de se entender determinados vocabulários, os quais se pautam mudança com o tempo, se demonstra parte essencial para compreender-se um autor e seu devido discurso. Se o autor se utiliza da palavra “república” é preciso entender o que poderia ser considerado república ou não em seu devido contexto, para que justamente se possa propor as intenções em seu tempo (POCOCK, 2015, p. 64).

#### Referências bibliográficas:

BELL, David. A primeira guerra total. Rio Janeiro: Record, 2012.

MALEVAL, Isadora Tavares. Histórias do Brasil para a mocidade: os epítomes de José Pedro Xavier Pinheiro e Caetano Lopes de Moura (1850 -1870). 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em História Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MALEVAL, Isadora Tavares. “Precaução na escrita autobiográfica de Caetano Lopes de Moura”. In: Entre a “arca do sigilo” e o “tribunal da posteridade”: o (não) lugar do presente nas produções do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). Tese (Doutorado em História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, p. 247-277.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. «Entre a lenda negra e a lenda dourada: Napoleão Bonaparte na ótica dos luso-brasileiros», *Ler História*, 54 | 2008, 33-50.

PERES, Marcos Flamínio. Walter Scotts Waverley distorted translation by the Brazilian Romanticism: the case of Caetano Lopes de Moura. *REVISTA BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA*, v. 19, p. 120-129- 129, 2017.

POCOCK, John Greville Agard; MICELI, Sergio (org.). *Linguagens do Ideário Político*. Tradução de Fábio Fernandez. São Paulo: Edusp, 2013.

SKINNER, Quentin. Significado e interpretação na História das Ideias. *Revista Tempo e Argumento*, v. 9, n. 20, p. 358-399, 2017.

VEIGA, Cláudio. *Um brasileiro soldado de Napoleão*. São Paulo: Ática, 1979.

Fontes primárias:

BARROSO, Gustavo. Um baiano na retirada da Rússia. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 54-56, 4 jun. 1949.

CALMON, P. Um brasileiro na Legião Portuguesa. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 88-89, 4 mar. 1961.

MOURA, Caetano Lopes de. Biografia do Dr. Caetano Lopes de Moura escrita por ele mesmo.

*Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 29 mar 1902.

MOURA, Caetano Lopes de. *Historia de Napoleão Bonaparte, desde o seu nascimento até á sua morte: seguida da descrição das ceremonias, que tiverão lugar na traslادação de seu corpo da ilha de Santa-Helena para Pariz, e do seu funeral: obra extrahida dos*

melhores autores e especialmente das obras de M. Thiers: pelo Dr. Caetano Lopes de Moura. Em caza de J. P. Aillaud, 1846.

PARAGUASSU, João. O médico de Bonaparte. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 27 de fev. 1941.

**ENSINO SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA E SEUS  
DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO FILME *AMISTAD* (1997)  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Arielle dos Santos Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho trata sobre uma proposta de aula para o ensino fundamental e médio sobre a diáspora africana, utilizando como pano de fundo o filme *Amistad* (1997). A partir desse filme foram elencados os principais focos de discussão e debate que o docente poderá abordar em sala de aula, aliado assim a uma metodologia e textos direcionados a cada tópico de discussão elencado. Sendo assim, é levado em consideração a aprovação da Lei 10.639 de 2003 onde torna obrigatório o ensino da História Afro-brasileira e a História da África, mas que nos livros didáticos essa temática ainda carece de riqueza de detalhes. Sendo assim, nessa proposta de aula há a iniciativa de viabilizar de forma mais efetiva o ensino sobre a temática afro-brasileira que a lei exige, intencionado a aplicar ao ensino fundamental e médio.

**Palavras-chave:** Diáspora Africana. Ensino de História. Filme.

### **Introdução**

Com o objetivo de dinamizar o ensino sobre a diáspora africana e seus desdobramentos a partir do filme *Amistad* (1997) esta proposta de aula foi elaborada com a intenção de tornar o ensino mais dinâmico, atrativo e efetivo na apresentação de conceitos pertinentes a temática. Este filme é de direção de Steven Spielberg, baseado no livro *Munity on the Amstad: The Saga of a Slave Revolt and Its Impacto n American Abolition, Law, and Diplomacy* (1987) de autoria de Howard Jones, e aborda a história de um grupo de negros africanos que tomaram o navio negreiro e assassinaram boa parte da tripulação, onde foram deixados vivos apenas duas pessoas que tinham o conhecimento de navegação e que poderiam levá-los de volta a África. Durante o

---

<sup>1</sup> Mestranda em História - Universidade de Brasília ariellesilva39@gmail.com

trajeto, Cinqué e seu grupo foram enganados e foram conduzidos aos Estados Unidos. Deste momento em diante, o filme gira em torno do julgamento desse grupo, investigação sobre em que circunstâncias essas pessoas foram conduzidas em navios negreiros, uma vez que que havia sido proibido o tráfico negro.

Pautado nos acontecimentos do filme, este projeto de aula sobre a diáspora africana aborda os seguintes assuntos: Cristianismo e legitimação da escravatura; a Diferença de conceito de “escravidão” para o Ocidente e para os grupos étnicos africanos; Ilegalidade no tráfico de pessoas africanas versus o número ascendente de entrada de africanos no Atlântico Norte e Sul; Racismo durante o processo diaspórico e na atualidade e; a Guerra de Secessão e movimentos abolicionistas nos Estados Unidos. Aliados aos pontos abordados é apresentado a proposta de metodologia de aula, sendo disponibilizado assim um caminho onde o docente pode tomar como um norte ao tratar da diáspora africana, seja para o ensino fundamental ou para o ensino médio.

Por fim, é realizado uma breve discussão sobre as literaturas recomendadas ao docente de modo que o mesmo tenha uma breve ideia de como aquele texto, artigo ou livro irá auxiliá-lo em tópicos que algumas vezes não são contemplados pelos livros didáticos, não são aprofundados ou dada a devida atenção.

### **Proposta metodológica de ensino sobre a Diáspora Africana**

Em virtude da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a aprovação da Lei 10.639 de 2003 esta proposta de aula foi elaborada com a intenção de viabilizar de forma mais efetiva o ensino sobre a temática afro-brasileira que a lei exige, intencionado a aplicar ao ensino fundamental e médio.

Desde a promulgação dessa lei foi constatado a dificuldade que alguns docentes do ensino fundamental e médio tinham e tem certa dificuldade em abordar esse assunto para dentro de sala de aula e os motivos são diversos, tais como: a formação do docente não ter sido direcionada a temática afro-brasileira (e por fim focou em outra temática); quantidade de aulas de História insuficiente (algumas escolas são fornecidas entre duas a três aulas de História por semana com duração de quarenta e cinco minutos cada aula) de modo que a os estudos sobre África e o processo diaspórico passa a ser negligenciado ou ensinado de forma não muito eficaz; livros didáticos com pouca informação quanto a temática ou abordada de forma muito acelerada com pouca riqueza de detalhes quando comparada com a história eurocêntrica.

Além disso, há uma outra razão que está, de certa forma, relacionado com um dos motivos citados anteriormente e que é também de responsabilidade dos pesquisadores. É necessário viabilizar as pesquisas que são realizadas nas universidades como forma de retorno ao ensino básico, expandir a área de conhecimento que muitas vezes fica restrita a academia e o diálogo entre as escolas e as universidades ficam impossibilitadas de ocorrer. É necessário, por fim, sair da bolha e mostrar o que está sendo feito nas academias e as produções existentes.

Este projeto de aula não tem como objetivo sanar todas as problemáticas que envolvem os impasses existentes quanto ao ensino sobre África e o movimento diaspórico, e tampouco determinar o modo como os docentes do ensino básico devem abordar este assunto. O objetivo principal é proporcionar um direcionamento e um caminho de modo que o próprio docente consiga aplica-lo de acordo com a realidade da escola e dos alunos. Uma vez que para a aplicação do mesmo é necessário estrutura e alguns recursos tecnológicos como

computador ou televisão, projetor, aparelho de som, internet, etc., e não são todas as escolas que dispõe dessas aparelhagens.

A escolha do filme como metodologia para essa proposta de aula não é novidade âmbito educacional e há uma finalidade relevante para a educação dos discentes. De acordo com Katia Maria Abud (2003), a produção fílmica ainda exerce uma enorme atração em diversos segmentos da sociedade, inclusive nas escolas, onde passou a ser considerada importante para a “construção do conhecimento histórico a partir da década de 70” (p. 184, 2003). Abud ainda ressalta a curiosidade natural pela imagem que os adolescentes apresentavam, “e que por este motivo os recursos tecnológicos deveriam ser utilizados no ensino secundário” (p. 186, 2003).

Entretanto a forma como tais recursos são utilizados podem inferir de forma positiva ou negativa, este é um ponto crucial ao lidar com filmes em sala de aula. De modo que o filme não fique “solto” e o aluno consiga compreender o que está sendo mostrado assim como o contexto em que se passa, e não utilizar desse recurso como substituto de uma aula. Professores da Escola Nova defendiam o uso do cinema educativo (ABUD, p. 187, 2003):

Desde que fosse para garantir a *verdade histórica*, que corria sérios riscos de ser deturpada pelos filmes históricos, pois como afirmava Jonathas Serrano: “(D)eforma-se deliberadamente o passado para efeitos românticos, ou cômicos, e o público aplaude e... desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida”.

Em vista desses “efeitos românticos” exposto na citação acima que podem ocorrer durante a exibição de um filme é necessário um plano estratégico para que o ensinamento final seja, de fato, eficaz e não seja vista apenas como uma atividade recreativa pelos alunos. De acordo com Solange Aparecida Luchetti e Hudson Siqueira Amaro (p. 8, 2014):

[...] o primeiro passo é escolher um filme que se encaixa dentro do que está sendo discutido em sala de aula. Depois, deve-se analisar a narrativa do filme para ver se a linguagem e o roteiro são adequados para a faixa etária da turma. Além disto, é necessário fazer uma breve introdução do que será retratado no filme, estimulando nos alunos uma predisposição para as atividades que serão desenvolvidas.

Tendo em vista o que foi exposto acima, a proposta de aula sobre a diáspora africana a partir do filme *Amistad* (1997) leva em consideração a faixa etária do filme, os pontos principais onde os alunos deverão focalizar a sua atenção em prol de uma discussão ao final do projeto, as obras bibliográficas de indicação que o docente deverá ler para poder enfim fazer uma explicação prévia sobre a contextualização do filme que está por vir e em que momento da socioeconômico da humanidade o mesmo ocorre.

### **A aplicação do projeto**

A este ponto, é necessário deixar exposto que a inserção desse filme para o ensino fundamental se faz mais trabalhoso em virtude da classificação indicativa do filme (14 anos) mas ainda assim é factível e adaptável. O ideal é que a aplicação do projeto dura entre três a cinco aulas, o professor irá determinar, diante o perfil da turma, a realidade da escola, calendário escolar e quantidade de aulas disponíveis da disciplina.

Antes de iniciar a exibição do filme será necessário fazer uma explicação sobre a diáspora africana, de modo que os alunos ao assistirem o filme, tenham uma visão mais objetiva ao que deverá ser dado a devida atenção durante filme – como já foi explicitado anteriormente –, uma vez que não será exibido o filme em sua completude (devido ao tempo do professor em sala de aula). Dito isso,

será utilizado uma aula para exibição do filme para o ensino fundamental, duas aulas de exibição do filme para o ensino médio e duas aulas para devidas explicações sobre os elementos que aparecem no filme.

O docente será livre para alterar os tópicos de explicação e consequentemente de debates aqui elencados. Há algumas partes do filme que apresentam assuntos mais sensíveis e merecem assim um cuidado maior ao ser abordado, mesmo que sejam de extrema importância, necessitarão de cautela e instrução. Dito isso, a cada item aqui apresentado há indicações de leituras para que o docente tenha maior propriedade ao tratar da temática, e caso surja dúvidas e/ou questionamentos dos discentes, o professor conseguirá responder pautado em textos, artigos e livros. Caso o docente, por livre escolha, decida mostrar algumas cenas novamente para os alunos – durante a explicação e debate – está exposto a exata hora e minuto que a cena ocorre. A exposição do momento exato que ocorre determinada cena pode ser utilizada pelo docente com a intenção de fazer uma análise mais aprofundada.

#### 1. Diáspora africana

Conforme exposto anteriormente, é preciso que o docente faça uma explicação prévia do que foi a diáspora e consequentemente explique sobre o que se trata o filme antes de exibi-lo. Como recomendação de leitura é indicado *A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo* de J. E. Harris, presente no livro *História geral da África V: África do século XVI ao XVIII*, capítulo 5.

Neste capítulo é abordado sobre a chegada e presença de negros africanos na Europa e as Américas, como essas pessoas eram tratadas e a finalidade mercantilista que foi atribuído, juntamente com o aspecto de propriedade – sendo considerado “símbolo de uma condição social elevada” (HARRIS, 2010, p. 137) a posse de negros na condição de escravo. A desumanização do africano é outro ponto

debatido veemente neste capítulo, onde esse processo é iniciado no século XVIII por brancos europeus e é demonstrado como uma ação extremamente violenta no sentido físico, psicológico e cultural, o aval religioso cristão como forma de viabilização da escravidão é um item importante e exposto no texto (não é aprofundado de maneira suficiente, mas é dada uma noção da forma como ocorreu).

A segunda parte deste capítulo é debatido o papel da Ásia no processo diaspórico. Uma perspectiva de que havia também – de certo modo – a exploração da mão-de-obra africana no contexto escravista na Ásia, e em alguns momentos legitimada por uma outra corrente religiosa, o islamismo. Sendo exposto como “um fenômeno histórico permanente muito mais antigo” (HARRIS, 2010, p.153). É apresentado a presença de negros escravos na região da China no século VIII, e em outras partes como na Índia. Nesta segunda parte do texto (assim como em alguns momentos da primeira parte do capítulo), é exaltado a influência dos negros africanos em diferentes seguimentos da sociedade, enaltecendo assim, a sua importância com o objetivo (talvez) de mostrar que o negro africano não estava e nunca esteve confortável com a condição de escravo e sempre lutou e/ou tentou sair dessa condição.

Esse texto escolhido como indicação para uma aula primária sobre a diáspora africana, traz uma série de assuntos que serão tratados no filme *Amistad* e encaminha o aluno a assisti-lo com um olhar mais atencioso ao que diz respeito ao processo diaspórico e suas consequências.

## 2. Desumanização e aspecto de propriedade

Durante o minuto de 24:00 a 26:47 do filme, é mostrado um momento enfático onde é demonstrado a retirada da humanidade do negro africano e atribuído o aspecto de propriedade, exposto na cena de venda dessas pessoas no porto (durante o relato de Cinqué de como ocorreu travessia), e durante o julgamento onde o africano na condição

de escravizado é posicionado como se fosse um imóvel e um bem rentável, sendo então atribuída a característica mercantil (24:00 - 26:47).

Dito isso, é importante lembrar de trazer esse debate também para o âmbito brasileiro, onde a desumanização do povo negro foi e é tão prejudicial quanto em outros países, e continua ocorrendo atualmente em diversos segmentos da sociedade. Sendo assim, a indicação de leitura para levar esse debate para o âmbito escolar é o artigo da Professora Dr<sup>a</sup> Magali da Silva Almeida, intitulado: *Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo*.

Nesse artigo é discutido como o racismo institucionalizado pelo Brasil consequentemente interfere no mercado de trabalho, na educação, na saúde e na segurança (sendo enfatizado o aspecto de violência contra a população negra resultando em altos índices de homicídios). Apresenta também como é lidado essas questões em diferentes governos tanto no Brasil quanto em outros países.

### 3. Cristianismo e legitimação da escravatura

Este aspecto é presente durante todo o filme, sendo assim, fica de escolha do docente qual parte escolher para melhor representar este momento. Entretanto há um personagem que é necessária certa atenção, sobretudo a forma como compreende a Bíblia entregue pelos puritanos, o Yamba, protagonizado pelo ator Razaaq Atodi (na hora 1:35:38 até 1:39:39). Neste momento é possível fazer uma discussão referente ao sincretismo religioso que ocorreu em detrimento da influência cristã. Dito isso, como texto de recomendação há o último capítulo do livro História geral da África V: África do século XVI ao XVIII, do historiador B. A. Ogot, intitulado: *A história das sociedades africanas de 1500 a 1800: conclusão*. Neste capítulo, além de trazer a presença do cristianismo na África, apresenta também o Islamismo e sua dominação na política e como ambos foram aceitos na sociedade africana de forma sincrética. Esse tipo de debate é importante ao que

diz respeito as religiões de matriz africana que há no Brasil e que frequentemente são alvos de intolerância religiosa.

Outro momento significativo é a presença de representantes religiosos nas embarcações, no momento em que essas pessoas são destinadas ao navio negreiro, esse representante está jogando água benta nos negros africanos. A presença cristã no processo escravagista é algo significativo, uma vez que (RAMOS, 2021, p. 619):

[...] o escravagismo de africanos a partir do século XVI teve um cenário diferente da escravidão praticada na Antiguidade, estas praticadas desde as mais remotas civilizações humanas, e estes aspectos ganham novos personagens no seu enredo histórico, unindo a Coroa, Igreja Católica Apostólica Romana e o negro como os principais atores desse novo modo de um regime escravocrata.

Sendo assim, se faz necessário uma explicação aos alunos da diferença da escravidão durante a Antiguidade (que não havia o caráter racial) e passou a ser caracterizada pela raça a partir de influências religiosas, com o argumento de que o negro africano precisava de salvação, de serem reconhecidos como filhos de Deus e por isso deveriam ser gratos ao homem branco ao terem apresentado a sua crença (RAMOS, 2021, p. 619) e muitas vezes a Igreja Católica justifica o ato da escravidão pautados no Evangelho e no Antigo Testamento (RAMOS, 2021, p. 617). Dito isso, é recomendável para leitura o artigo da Professora Lediane Pereira Ramos, intitulado: *Justificativas da Igreja Católica para o escravagismo: no Brasil Colônia*.

#### 4. Diferença de conceito de “escravidão” para o Ocidente e para os grupos étnicos africanos

Há uma propagação da ideia de que diferentes grupos étnicos africanos praticavam a escravidão, o que não é uma inverdade, entretanto, a forma como foi disseminada essa informação não foi levado em consideração a diferença conceitual de “escravidão” para

os autóctones e para o Ocidente. Dito isso, é necessário desmistificar essa falsa ideia de que os africanos praticavam escravidão equiparada ao modo ocidental de realizar essa atividade, e por vezes, justificar essa violência com argumento de, “mas eles já conheciam o sistema escravista, então não há diferença em ser escravo na África e ser escravo no Ocidente”.

Durante o filme, na hora 1:26:19 até 1:29:45, na cena do julgamento – talvez uma das cenas mais importantes do filme –, o promotor utiliza desse argumento para intimidar Cinqué e reduzir a escravidão praticada pela tribo *mende* como puramente mercantil, o que é característico do Ocidente e não de povos autóctones. Portanto, como recomendação de leitura o capítulo 1 do livro *Uma História do negro no Brasil*, da historiadora Wlamyra R. de Albuquerque. Neste capítulo denominado como *História da África e a escravidão africana*, é explicado sobre a escravidão doméstica, islâmica e cristã. É esmiuçado o formato de escravidão na África e como vai sendo alterado esse sistema (que não tem caráter mercantil) a partir da presença islâmica no território e posteriormente a presença cristã europeia.

##### 5. Ilegalidade no tráfico de pessoas africanas *versus* o número ascendente de entrada de africanos no Atlântico Norte e Sul

Há pesquisas que relatam o aumento do número de pessoas escravizadas quando o tráfico negreiro foi proibido, no caso dos Estados Unidos em 1808 a lei já havia entrado em vigor. Durante o relato de Cinqué e do general da marinha britânica é relatado os modos em que navios negreiros burlavam as regras e mudavam os documentos com o objetivo de extinguir ou diminuir o número de pessoas que havia no navio.

Isto posto, a contribuição do historiador Luiz Felipe de Alencastro, no livro *Dicionário da Escravidão e Liberdade*, capítulo nomeado como *África, números do tráfico atlântico*, trata de como no Brasil mesmo com a proibição do tráfico negreiro houve uma grande entrada de

negros africanos de forma ilegal. Outro texto de recomendação é também do livro *Uma História do negro no Brasil*, da historiadora Wlamyra R. de Albuquerque - anteriormente citado -, capítulo 2 (*África e africanos no tráfico atlântico*).

#### 6. Racismo durante o processo diaspórico e na atualidade

Durante todo o filme é nítido o racismo legitimado pelo Estado de forma institucional, o que gerou, conseqüentemente nos dias atuais ao racismo estrutural e cotidiano. É retratado durante o filme o tratamento racista dado aos negros africanos, são tratados como primitivos (é dado o caráter bárbaro e ausência de civilidade), infantis (como se necessitassem da tutela do homem branco, sendo incapaz de viver sem o senhor) animais (dado a característica de ausência de humanidade), descivilizados (os povos africanos caracterizados como violentos) e erotizados (com foco principalmente no corpo da mulher negra).

Para esse tópico de discussão, é recomendado a obra de Grada Kilomba intitulado *Memórias da Plantação - Episódios de racismo cotidiano*, onde é esmiuçado a questão do racismo em diversas esferas (estrutural, cotidiano e institucional), além disso, é recomendável trazer notícias recentes de casos que saíram na mídia que retratam casos de racismo e fazer assim, uma relação com o filme e o assunto abordado.

#### 7. Guerra de Secessão e movimentos abolicionistas nos Estados Unidos

Ainda é possível fazer relação com a Guerra de Secessão que ocorreu nos Estados Unidos, uma vez que a Rainha Isabel da Espanha reivindicava uma compensação pela liberdade concedida a Cinqué e seu grupo, debateu com sete presidentes sobre o ocorrido, o caso finalizou em 1864 com o fim da Guerra de Secessão e a vitória do Norte. Para esta ocasião recomenda-se o texto do Rafael de Bivar

Marquese, intitulado *A Guerra Civil dos Estados Unidos e a crise da escravidão no Brasil*, onde será tratado como esse conflito nos EUA influenciou na crise escravagista brasileira nos setores sociais e econômicos.

### **Considerações Finais**

O presente projeto de aula sobre a diáspora africana tem como objetivo levar para o âmbito escolar discussões que muitas vezes ficam restritas ao meio acadêmico, fazendo necessário então a viabilização de um “planejamento” de aula como foi proposto. É respeitado as limitações dos docentes e da realidade escolar, onde as vezes, não há equipamentos necessários para a execução de uma aula como essa, sendo assim, adaptável a presente realidade.

Este trabalho foi pensado com a finalidade de dar uma explicação mais completa sobre a diáspora africana que muitos livros didáticos não dão, mesmo com a aprovação da Lei 10.639 de 2003, alguns livros ainda apresentam a temática de forma rudimentar, deixando escapar detalhes importantes que são essenciais para desmistificação de alguns conceitos e ideias, que infelizmente são reiteradas.

A metodologia aplicada é de suma importância, pois a exibição do filme não pode ser tratada apenas como um momento de lazer, é necessário instruir o aluno a ter um olhar crítico, de modo que o mesmo consiga fundamentar suas opiniões em debates. Claramente, precisa-se de um “cuidado” a mais ao aplicar esse projeto para o ensino fundamental, onde não será possível exibir certas cenas do filme e esperar grandes debates ou discussões, entretanto é significativo já apresentar certos assuntos. Diferente do ensino médio, onde é possível explorar todos os tópicos apresentados no projeto, e

em virtude de ser um público que necessita do senso crítico mais aguçado, em detrimento de avaliações para o ingresso em universidades que exige boas argumentações em questões discursivas (que podem ser de diversas temáticas, a diáspora inclusive).

Foram considerados como recomendação de leitura textos que estão em domínio público, onde o professor consegue baixar pela a internet (nas referências, logo abaixo, há os links dos textos, artigos e capítulos de livros informados durante a descrição do projeto), com exceção da obra da Grada Kilomba, onde é necessário realizar a compra do livro. Ainda assim, as recomendações feitas podem ser substituídas, houve a iniciativa de disponibilizar e se fazer conhecido obras para alguns docentes que não tem formação na temática apresentada, ou não tem tanto tempo de se dedicar a pesquisa, mas que querem dar uma aula de qualidade sobre um conteúdo que é presente na sociedade contemporânea.

## Referências

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História:** alguma idéias sobre a utilização de filmes no ensino. História. São Paulo. V.22, n.1, pp. 183-193, 2003.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Felipe. África, números do tráfico atlântico. In.: SCHWARCZ, Lilia Moritz e GOMES, Flávio (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 60. Acesso em 01 dez. 2022. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/SCHWARCZ--GOMES-2018.-Dicion%C3%A1rio-da-escravid%C3%A3o-e-liberdade.pdf>

ALMEIDA, Magali da Silva. **Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo.** Revista EM PAUTA, Rio de Janeiro \_ 2º Semestre de 2014 - n. 34, v. 12, p. 131- 154. Acesso em 01 dez. 2022. Disponível em: <https://www.e>

[publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/15086/](http://publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/15086/)  
[/](#)

HARRIS, J. E. A diáspora africana no Antigo e no Novo Mundo In: OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 5, p. 135-164. Acesso em 25 nov. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/projeto-humanize>

INIKORI, J.E. A África na história do mundo: o tráfico de escravos a partir da África e a emergência de uma ordem econômica no Atlântico. In: OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010. Capítulo 4, p. 91-134. Acesso em: 23 nov. 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/projeto-humanize>

KILOMBA, Grada. **Memórias Da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução De Jess Oliveira. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

LUCHETTI, S. A.; AMARO, H. S. **A utilização de filmes nas aulas de História. Cadernos do PDE- Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, [s. L.], v. 1,p.1-13, 2014. Acesso em 22 nov. 2022. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdeusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uem\\_hist\\_artigo\\_solange\\_aparecid\\_a\\_luchetti.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdeusca/producoes_pde/2014/2014_uem_hist_artigo_solange_aparecid_a_luchetti.pdf).

MARQUESE, Rafael Bivar de. **A GUERRA CIVIL DOS ESTADOS UNIDOS E A CRISE DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL**. Afro-Ásia, Universidade Federal da Bahia Bahía, Brasil. Núm. 51, pp. 37-71, 2015. Acesso em 03 dez. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77046998006.pdf>

RAMOS. Lediane Pereira. **Justificativas da Igreja Católica para o escravagismo: No Brasil Colônia**. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação-REASE. São Paulo, v.7.n.9. set. 2021.

**A ESCRITA DE SI NAS CARTAS DE CAETANO VELOSO:  
A ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA NO CONTEXTO DO EXÍLIO  
A PARTIR DAS NARRATIVAS EPISTOLARES ENVIADAS AO  
PASQUIM (1969-1970)**

Áurea de Almeida Pacheco<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho procura investigar a escrita de si a partir das narrativas epistolares enviadas por Caetano Veloso ao Jornal *O pasquim*, enquanto esteve na condição de exilado político em Londres, durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, republicadas no livro *Alegria, Alegria* organizado por Waly Salomão. O suporte teórico adotado possibilita pensar como esse indivíduo exilado, fragmentado pelas perdas, consegue através da narrativa epistolar, refazer o seu viver e produzir uma subjetividade que configura a elaboração de uma estética existencial assumindo o papel essencial de autor da própria vida em meio ao sofrimento.<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Escrita de si, narrativas epistolares, Ditadura, estética da existência.

**ABSTRACT:** The present work seeks to investigate the writing of the self from the narratives letters sent by Caetano Veloso to jornal *O Pasquim*, while He was in condition of political exile in London, during the Civil-Military Dictatorship in Brasil, republished in the book *Alegria, Alegria* organized by Waly Salomão. The theoretical support adopted makes it possible to think about how this exiled individual,

---

<sup>1</sup> Mestranda em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Universidade Estadual de Feira de Santana aurea.pachec002@gmail.com

<sup>2</sup> Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso: PACHECO, Áurea de Almeida. Experimentação estética: a escrita de si nas cartas de Caetano Veloso. (1969-1970). 2018. 77p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Jacobina, 2018. Mais precisamente, uma adaptação do terceiro capítulo intitulado: Exílio: narrativas de sofrimento e práticas do cuidado de si como enfrentamento à Ditadura Civil-Militar publicado no E-book: Políticas da Escrita: cartas Diários e crônicas (1960-1980) com organização de Washington Luis Lima Drummond e Cleane Medeiros da Costa. ISBN -978-65-80422-17-3.

fragmented by losses, manages, through the epistolary narrative, to remake his life and produce a subjectivity that configures the elaboration of an existential aesthetics assuming the essential role of author of life itself in the midst of suffering.

**Key words:** Self-writing, epistolary narratives, Dictatorship, aesthetics of existence

As transformações de cunho teórico metodológico que têm se desenvolvido nos últimos anos, amparando diversas produções intelectuais no campo da historiografia, têm conferido às narrativas de si (cartas, diários, relatos de viagem) um papel essencial enquanto fontes históricas, sobretudo no que concerne às discussões empreendidas no campo das escritas de si, das políticas da escrita e da constituição dos sujeitos.

As narrativas de si trazem em sua organização características cruciais tendo em vista que resultam de atividades introspectivas, que mesmo quando tem a sua autoria partilhada, denotam um caráter reflexivo onde o sujeito assume uma posição analítica em relação a si mesmo e o mundo onde se movimenta (MALATIAN, 2009, p. 195).

O presente artigo é parte do trabalho de conclusão de curso “Censura e experimentação estética: a escrita de si nas cartas de Caetano Veloso (1969-1970)”, no qual tracei uma abordagem acerca das narrativas epistolares escrita sobre si, a partir da análise das cartas enviadas por Caetano Veloso ao jornal *o Pasquim*, entre os anos de 1969 e 1970. O recorte específico do trabalho supramencionado para esse artigo, procura demonstrar a utilização de cartas como fontes, bem como, articulação do sujeito e constituição de uma estética existencial em meio a uma condição adversa, o exílio.

A análise das cartas públicas, partindo do conceito de escrita de si, possibilitou identificar a fragmentação do sujeito exilado,

compreender o sofrimento, a angústia e a solidão decorrentes da desterritorialização, onde o indivíduo torna-se um estrangeiro inclusive de si mesmo. Na busca por um amparo teórico que pudesse auxiliar a leitura e interpretação das fontes, encontrei inicialmente em Michel Foucault o suporte adequado para pensar como esse sujeito, fragmentado pelas perdas, consegue, através da narrativa epistolar, refazer o seu viver e produzir uma subjetividade que configura a elaboração de uma estética existencial assumindo o papel essencial de autor da própria vida em meio ao sofrimento.<sup>3</sup>

De acordo com Tereza Malatian a utilização das narrativas de si na forma de cartas ou diários existe desde a antiguidade, contudo, é entre os séculos XVIII e XIX que vai se estruturar como uma cultura de fato, se difundindo e caracterizando a sociedade burguesa. Para Michel Foucault a narração de si presente nas cartas, desde a antiguidade, atua não apenas como algo íntimo ou privado, mas como um experimentar-se que precisa ser exteriorizado. Dessa maneira é possível perceber o papel fundamental da narrativa epistolar de constituição do sujeito, na medida em que possibilita dramatizar e estetizar a existência” (BENTES, 1997, p. 10), mas também de transportar esse indivíduo, agrupando o conjunto de experimentações vivenciadas individualmente em uma exposição de si mesmo, o sujeito exerce um posicionamento frente ao outro, ou seja, o destinatário.

Na década de 80 o filósofo conceituado, já mencionado aqui, Michel Foucault, empreende novas discussões acerca das dimensões estéticas da existência, a partir do seu projeto conhecido como “A História da sexualidade” em três volumes, trabalho que também ficou conhecido como o último Foucault. Nessa fase da sua carreira

---

<sup>3</sup>PACHECO, Á de Almeida. Exílio: narrativas de sofrimento e práticas do cuidado de si como enfrentamento à Ditadura Civil-Militar In: Políticas da Escrita: cartas Diários e crônicas (1960-1980). ORG: Washington Luis Lima Drummond e Cleane Medeiros da Costa. Bordo Grená 2020. ISBN -978-65-80422-17-3.

intelectual o filósofo ao se debruçar em pesquisas sobre a cultura greco-romana, com ênfase para os estudos que remetem pensar “as artes de si mesmo”, isto é, a estética da existência e o governo de si, procurou compreender o papel da escrita na produção da cultura filosófica sobre si. O exercício da narrativa escrita, portanto, o registro das ações e dos pensamentos, se configura como um recurso fundamental, auxiliar nas práticas das artes de viver.<sup>4</sup>

Foucault identificou que

o que se marca nos textos dos primeiros séculos é a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de si respeitar a si mesmo, não simplesmente em seu próprio status, mas em seu próprio ser racional. (FOUCAULT, 1984, p.53)

A escrita de si é o que permite ao sujeito uma relação profunda consigo mesmo. Ao analisar *A vita Antonii* de Atanásio, Foucault traz a reflexão que diz ser necessário que cada indivíduo anote e escreva as ações e os movimentos da alma, esse movimento de olhar para dentro configura uma dinâmica que mescla narrativas e práticas, é o que permite ao sujeito externar os movimentos íntimos da alma e conseqüentemente enveredar-se pelos caminhos do autoconhecimento. A este exercício atribui-se ainda a função de uma companhia indispensável em momentos adversos.

Não apenas restrito ao texto mencionado, que é um dos mais antigos da literatura cristã sobre escrita espiritual, Foucault analisa ainda outros valores, outras possibilidades do treino de si a partir do exercício da narrativa escrita. “É preciso ler, dizia Sêneca, mas também escrever” (FOUCAULT, 1992, p.129-160). Para Epiteto a escrita está atrelada ao exercício pessoal, o qual sugere meditar, escrever e treinar

---

<sup>4</sup>Discussão empreendida por Michel Foucault no texto: A escrita de si. publicado no livro “o que é um autor?” Lisboa: passagens. 1992. pp. 129-160

(FOUCAULT, 1992, p. 129-160) manter os pensamentos cotidianos sempre à disposição, registrar, fazer a leitura desses registros, independentemente de ser um diálogo consigo mesmo ou com os demais, em meio às contrariedades o exercício da narrativa escrita promove alívio à mente atormentada.

É esse tema do cuidado de si, consagrado por Sócrates, que a filosofia ulterior retomou e que ela acabou situando no cerne dessa “arte da existência” que ela pretende ser. É esse tema que, extravasando de seu quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira “cultura de si”. Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é, em todo caso, um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais a trocas e comunicações e até mesmo instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber. (FOUCAULT, 1984, p, 58)

Nessa perspectiva compreendemos que o pensamento de Foucault está atrelado a capacidade que o indivíduo precisa desenvolver a fim de moldar a própria vida “segundo regras e padrões próprios, exatamente como o artista faz com seu material” (WELSCH, 1995, p.12) a partir das técnicas que os próprios indivíduos conseguem operar em seus corpos, alma, pensamento ou regra de conduta.

As técnicas de si devem ser entendidas como práticas, através das quais o homem não apenas determinava para si mesmo as regras da sua conduta, como também buscava modificar-se para alcançar a sua singularidade. A prática destas técnicas resultava em uma reflexão sobre os modos de vida e sobre as escolhas e existência de cada um. Para o estabelecimento desta relação consigo era necessário instituir um trabalho de si sobre si mesmo, ou seja, um treinamento de si, que se realizava através de uma askésis (palavra grega que quer dizer: exercício, prática). Ou seja, era necessário ocupar-se consigo (VENTURA, 2008, p.64-66).

Quando falamos sobre intensidade das relações consigo é importante ressaltar que o exercício do cuidado de si não significa que o sujeito deve renunciar a sua realidade, antes, trata-se da preparação da alma, em meio a condição adversa de criar mecanismos para enfrentar o real, as técnicas do cuidado de si implicam, sobretudo, uma noção de melhor vivência frente às circunstâncias e constituição da subjetividade. Nessa perspectiva, destaca-se o caráter de resistência em que consiste as técnicas de cuidado de si conforme defende Foucault

Mas ela também tem uma função de luta. A prática de si é concebida como um combate permanente. Não se trata, simplesmente, de formar para um futuro um homem de valor. É preciso dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirá lutar a vida inteira. (FOUCAULT, 1981-1982, p. 124)

De acordo com Ventura, para melhor compreender a dinâmica dessas ações enquanto símbolo de luta emprega-se duas metáforas:

a da 'justa atlética' que dizia que o indivíduo devia se comportar na vida como um lutador capaz de resistir aos acontecimentos que se podem produzir; e a da 'guerra', que apontava para a necessidade da alma estar sempre organizada como um exército pronto a enfrentar o inimigo. (VENTURA, 2008 P. 64-66)

Uma questão que cabe salientar aqui em relação ao interesse do último Foucault pela cultura greco-romana nos estudos que fundamentaram A história da sexualidade, é que não se tratava especificamente de um retorno à antiguidade de fato, mas pensar as contradições vigentes na sociedade contemporânea que se abatem sobre os corpos e mentes produzindo fragmentações, distanciamento, solidão e como os sujeitos devem adotar o treino de si enquanto prática real para enfrentar o cotidiano.

A análise de Foucault dos conceitos de técnicas de si e estética da existência nos fazem pensar, na atualidade, as

condições de possibilidade para a afirmação de uma maneira singular de se fazer sujeito, ou seja, para a criação de modos de existência e estilos de vida (formas de subjetivação) dotados do direito à diferença e a variação, capazes de resistir e escapar dos dispositivos de captura e fixação de identidades individuais, transformando a vida em uma obra sempre por se fazer. (VENTURA, 2008, p. 65)

As correspondências utilizadas como fontes ao longo da pesquisa apresentam um conteúdo que Caetano identifica em *Verdade Tropical* como crônica, artigo, mas que pode ser entendido também como diário de viagem, as narrativas oferecem informações sobre eventos cotidianos, opiniões sobre questões que se passavam no Brasil, principalmente se tratando do meio artístico e a produção musical internacional das bandas inglesas e norte-americana que caracterizavam o cenário contracultural representado pelo movimento hippie e pela aparente rebeldia que delineava o imaginário de jovens da época.

Para além disso, identifiquei também nessas narrativas mudanças emocionais, ao perceber a contradição entre o ambiente eufórico de Londres e a situação depressiva que se encontrava Caetano, atravessado pela desterritorialização. Optei por pensar as narrativas epistolares como escrita de si, no contexto de uma narrativa interpessoal que propõe reunir o conjunto de experimentações, constituindo assim, conforme sugere Foucault, a estética existencial. Fica evidente que ao escrever, o autor empreendia uma narrativa experimental, enquanto prática do treino de si, levando a experiência das canções e do movimento tropicalista para a escrita.

Exposto isso, ao longo do itinerário compreendi que o exílio possibilitou a Caetano diversas experiências: dor, sofrimento, desterritorialização, depressão, mas também alegria, êxtase e experimentações diversas. Mas uma questão crucial presente em todas as cartas é a intensificação que este desenvolve consigo mesmo a partir da solidão. O exílio correspondia a uma ruptura com as normas que

anteriormente dimensionavam suas experiências cotidianas, fator que o deixava completamente perturbado e deslocado.

O sofrimento vivenciado no exílio não está atrelado apenas à condição do afastamento geográfico ou a impossibilidade de retornar ao seu país de origem, o exílio está intrinsecamente ligado ao desenraizamento de si, a um apagamento, principalmente identitário. Embora as discussões sobre exílio forneçam ao pesquisador trabalhos muito instigantes, a experiência em si corresponde a uma experimentação traumática. O exílio “é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada”. (SAID, 2003, p. 46)

Tal situação promove uma necessidade de reivindicar para si a construção de um lugar seu, um lugar próprio, nesse sentido em meio a fragilidade o sujeito se volta para si, tomando o lugar de um mestre de si mesmo, a partir de práticas diárias solicitando o próprio corpo como forma de experimentação. De acordo com Vigarello

A interioridade do corpo torna-se objeto de apropriação pessoal, deleitação, apaziguamento, calor, indicações aparentemente triviais, mas pela primeira vez tornadas excepcionais, todas sublinhando como nunca antes uma ocupação nova do espaço e do tempo, através das quais o indivíduo diz experimentar-se centrando-se em si mesmo (VIGARELLO, 2016, p. 103-104)

Ao longo das leituras e da construção do texto, foi possível compreender que é por meio da escrita que se fundamenta um projeto primordial de concretização da prática. A escrita funciona como um componente do treino de si, através da elaboração que Foucault caracteriza como *etopoiética*. Foucault defende que à ética atribui-se a relação que o sujeito deve desenvolver consigo mesmo e que delimita as modalidades de articulação enquanto responsável por suas próprias ações.

A arte de estetizar a própria vida, de criar regras e normas de condutas a fim de enfrentar a realidade, de exercer o cuidado cotidiano consigo e assim proteger o corpo e a mente das adversidades, é

principalmente, se tratando de Caetano Veloso, a arte de resistir em meio ao exílio político, ou seja, a escrita, não apenas enquanto a exposição usual dos efeitos do isolamento, mas um mecanismo sofisticado de enfrentamento à Ditadura Militar.

Em “A invenção do cotidiano” Michel de Certeau também traz uma discussão essencial acerca da escrita, ampliando a perspectiva para além da possibilidade de articulação do sujeito, a partir de um ponto de vista da escrita enquanto formas de resistência. Nessa modalidade a prática da escrita consiste em uma espécie de atividade que sobre um espaço próprio, a página, é possível construir um texto com capacidade de exercer influência sobre a exterioridade da qual o sujeito foi isolado anteriormente.<sup>5</sup>

Certeau faz uma divisão desse processo fundamentado na produção da narrativa escrita em alguns elementos, o primeiro é o papel em branco, o qual caracterizado por ele como um espaço subjetivo que dimensiona o lugar adequado para a produção do sujeito, revela-se, portanto, uma autonomia através da elaboração da perspectiva do sujeito que dá a si mesmo o campo de um fazer próprio (CERTEAU, 1980 p.224). O segundo é a elaboração textual, na qual através de “fragmentos ou materiais linguísticos tratados neste espaço (...) uma série de operações são articuladas, traçando nas páginas as trajetórias que desenham palavras, frases, enfim, um sistema”. (CERTEAU, 1980 p.225). É esse sistema que possibilita ao sujeito uma autonomia em relação aos outros e aos mecanismos repressivos. O papel é o lugar onde o indivíduo passa a existir e resistir, é na folha em branco que ele estetiza o seu viver, ao mesmo tempo em que reage diante do silenciamento imposto.

A escrita de si nas cartas de Caetano Veloso reflete um estilo aforístico, ou seja, conteúdo de experimentação que mescla a escrita

---

<sup>5</sup>No livro *A Invenção do cotidiano*, Michel de Certeau traz os conceitos de estratégias e táticas procurando elencar as diversas formas de enfrentamento adotadas pelo perfil tático do indivíduo enquanto “fraco” a de resistir em meio as estruturas assimétricas criadas para gerir a convivência social.

confessional, tradicional e inventiva de vanguarda, através de uma maneira mais livre de exercer a escrita, na qual os textos não necessariamente seguem uma ordem cronológica, são recortes de dias diferentes, onde o autor imprime as suas emoções, sensações e afins.<sup>6</sup> Conforme o fragmento a seguir dos dias 4 a 10 de dezembro de 1969.

Não verás um Paris como este

Crepúsculo. O sol, a só, despe de si, digo, despede-se, desce pé ante pele, descalço, dá-se e sobe, digo, sob ou melhor, sobre as bandas cremosas das mulheres alfíssimas do hemisfernonhorte. Kolinassonrisam no horizonte. Mastros desdesenham-se no ocidente. Acapulcos e havaís tampouco. Tranquilidade. Moite. Não há dúvida: é chegada a hera dos maiares desgrossos ele virá, sentará de pé sobre a poldrona enfernizada onde tandos senturam e ferá o seu elequante discurso: sua eterna dádiva; nossa eterna dívida. Assim presunto trudo que já estrá aquantessendo encuanto caminho por lascalles de esta casa grande mansão da minha hotess. Sua majestade, sua desclarada, sua cachorra de minha adolescência, porque nunca me declarastes nenhum amor enquanto eu era virgem e voraz? Eres uma pública. Y yo te quiero, yo te quiero. Mas como eu ia rizendo: alguns mastro dantes circruzavam pela pre histeria na hora da avemaria. Cai a tarde tristonha e serena, em macio e suave langor, despertando no meu coração as saudades do primeiro amor. Um gemido e se esvai lá no espaço nesta hora de lenta agonia quando o sino saudoso murmura badaladas apropriadas. Braçal, ano dos maus. Brastel, amo dos meus. Passou o ano dos gols. Bravil, anda com ferro e gurgulho a terra onde maciste, criança enfrentou João Lúcio Godar: não verás nenhum paris como este. Olha que shell, que mer, querida, que forgets! Papo furado. Acordar tarde demais é que é fogo. A mulher que eu amo realmente me disse que eu acordasse mais cedo um pouco. Ao crepúsculo é demais. Fossa na certa. Mercibocu. O bandeide da luz vermelha rides again. Qualquer negócio. Hoje em dia, minha filha, tanto faz como tanto fez. Entretanto não adianta resposta. Há dias em que adias tudo. Ou: há dias tudo. ADIO GRINGO! Here comes thesun king. Ringo, João, Paulo e Jorge. Ringo nunca foi santo... João houve dois e agora hpa. Pelo menos 23. Paulo parlava muito. Jorge adaptou-se tão bem aos pegís brasileiros que o vaticano despediu-o. eis tudo o que sei sobre religião, perguntarão. E jamais saberão. E nunca sabão. E nem são. E não. Hão? Rima rica do meu verso. Minha canção preferida, melodia do meu samba, vida da minha própria vida.

- Ouvi passos lá fora.

- Quem será?

---

<sup>6</sup> Ao longo da pesquisa identificamos as cartas enviadas ao Pasquim como pertencente a um estilo aforístico.

- A essa hora.
- Anda, Luzia, pega um travesseiro e vai ver lá no quintal.
- Eu? Mas nem morta.
- Anda logo. E fale baixo aqui pra ele não ouvir.
- Ele quem?
- Sei lá... o ladrão, ora. Quem fez o barulho lá fora.
- Que barulho?
- Você não ouviu?
- Ah. Não encha o saco.

Luzia levantou-se, andou até o banheiro, ascendeu a luz. Uma estranha serenidade invadiu a sua alma. Lá estavam as escovas de dente sobre a pia. A banheira rachada, o chão molhado em volta da latrina, todas as pequenas coisas das quais dependia a sua felicidade. Será que a palavra latrina sairia na revista Querida?

Trentarei, noventarei. Eu sou um escritor cujo estilo é uma tentativa de realizar o irrealizável: um Néelson Rodrigues prafrontex. (VELOSO, 1969, P. 49,50,51)

De acordo com Pascal, “essa é uma maneira de escrever que se insinua melhor e permanece mais na memória, pois relaciona toda a composição de ideias nascidas das várias conversas comuns da vida” (CALÇADO, 2012, p. 21). Nesse sentido o estilo adotado para a escrita nessa modalidade combina melhor com o que está ocorrendo na mente do sujeito, escrever sem ponto, “bagunçar” as regras gramaticais, deixa bem nítido que é mais um dos reflexos do que está acontecendo na alma.

De acordo com Michel de Certeau

No começo da escrita existe uma perda. O que não se pode dizer é o postulado do trabalho sempre recomeçando que tem como princípio um não lugar da identidade e um sacrifício da coisa. A escritura repete essa falta com cada um de seus sinais gráficos, relíquias de uma caminhada através da linguagem. Ela soletra uma ausência que é o seu preâmbulo e o seu destino final. Ela procede por abandonos sucessivos dos lugares ocupados e se articula numa exterioridade que lhe escapa, tendo o seu destinatário vindo de outro lugar, visitante esperado mas nunca ouvido nos caminhos escriturísticos traçados na página pelas viagens de um desejo. (CERTEAU, 1980, p. 269)

Nessa perspectiva a confusão das palavras que dão origem a uma estética própria de escrita se esboça na própria prática de escrever,

na qual a representação fundamenta o efeito de uma vida que se movimenta e se estrutura, em meio a fragilidade, fortalecendo-se, resistindo, criando formas de representações de si diante da perda.

### **Considerações finais:**

A segunda metade do século XX foi potencialmente marcada por conflitos políticos, ideológicos que em muitos casos foram responsáveis pela suspensão dos direitos e garantias constitucionais, fomentando ditaduras. Nesse contexto, muitos indivíduos contrários aos regimes foram submetidos a prisões, exílios, torturas físicas e psicológicas. A violência estatal que se estabeleceu nesse momento encontrou uma forte resistência de alguns grupos da sociedade que organizados em pequenas guerrilhas, vislumbravam a retomada no poder a partir da resistência armada, o assunto supramencionado é parte da historiografia já consagrada e ocupa um lugar crucial nas discussões envolvendo as diversas formas de resistências frente aos regimes autoritários.

Ao longo da pesquisa desenvolvida na graduação e atualmente no mestrado, foi possível compreender outras formas de posicionamento frente ao autoritarismo que se estabeleceu no Brasil pós-64. A análise das cartas públicas, partindo do conceito foucaultiano de escrita de si abre um leque de possibilidades para compreensão acerca de outras tantas formas de resistência que surgiram nesse período. As narrativas escritas enquanto registros de emoções e experimentações diversas constituem uma das mais sofisticadas e assertivas formas de resistência frente ao Estado Totalitário, constituir-se diariamente em uma situação conflituosa, conforme sugere Foucault, aqui também é visto como um importante movimento político, na medida em que rompe com o silenciamento proposto pelo regime exercendo uma função tática frente a estratégia dominante.

**Referencial teórico:**

BENTES, IVANA. (ORG:). Glauber Rocha. **Cartas ao Mundo**. São Paulo. Companhia das Letras. 1997.

CALÇADO, Thiago. **O sofrimento como redenção de si: Doença e Vida nas filosofias de Nietzsche e Pascal**. São Paulo: Paulus, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. - Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In **O que é um autor?** Lisboa: passagens. 1992. p129-160. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 7ª Edição - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

PACHECO, Áurea de Almeida. **Exílio: narrativas de sofrimento e práticas do cuidado de si como enfrentamento à Ditadura Civil-Militar**. In: políticas da escrita: cartas, diários e crônicas (1960-1980) Washington Luis Lima Drummond e Cleane Medeiros da Costa (ORG), 2020.

\_\_\_\_\_. Experimentação estética: a escrita de si nas cartas de Caetano Veloso. (1969-1970). 2018. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV. Jacobina, 2018.

SAID, E. W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALOMÃO, Waly. (Org:) **Caetano Veloso Alegria, Alegria**. Rio de Janeiro: Editora Pedra Q Ronca, 1977.

VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**, Caetano Veloso. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VENTURA, Rodrigo Cardoso. **A estética da existência: Foucault e Psicanálise.** *Cogito* [online]. 2008, vol.9, pp. 64-66. ISSN 1519-9479.

VIGARELLO, Georges. **O sentimento de si: história da percepção do corpo, séculos XVI-XX.** Tradução: Francisco Moraes. Petrópolis: Vozes, 2016.

## OS SABERES DOCENTES E AS REPRESENTAÇÕES DE MULHERES NO PROJETO “PLANOS DE AULA NOVA ESCOLA”

Bárbara de Almeida Carvalho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho analisa os saberes docentes mobilizados nos Planos de Aula que tratam da História das Mulheres, no portal educacional Nova Escola. Para essa análise foram escolhidos doze Planos de Aula, que integram o projeto “Planos de Aula NOVA ESCOLA” e que estão, de acordo com o portal, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da análise de três tabelas que consideram aspectos dos Planos, da BNCC e os discursos apresentados a cerca das mulheres. A partir dessa análise será pensada a questão da subjetivação feminina, quais os interesses, valores e práticas que foram escolhidos para a construção dos Planos em um portal de grande visibilidade.

**Palavras-Chave:** **Mulheres.** Ensino de História. História das Mulheres. Planos de Aula. Saberes Docentes.

### Introdução

As políticas curriculares oficiais para a educação básica no Brasil vêm sofrendo alterações bastante significativas desde a década de 1990, acompanhando as demandas de grupos identitários (mulheres, negros, indígenas, homossexuais, etc.) sobre os conteúdos curriculares. Tais alterações, pautadas na compreensão dos currículos como dispositivos pedagógicos de subjetivação (de produção de subjetividades e identidades) e da escola como um lugar fundamental para a promoção da cidadania e do respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, tem promovido uma inserção significativa (mesmo que

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação do Departamento de História Universidade de Brasília

ainda sutil) de saberes, perspectivas e identidades destes grupos sociais nos saberes a serem ensinados nas escolas.

A escritora Margareth Rago, em sua obra "O historiador e o Tempo" vai dizer que:

Uma outra maneira de pensar o tempo implica necessariamente um amplo questionamento, tanto dos procedimentos tradicionais de produção do conhecimento histórico, quanto das representações do passado com que operamos e do uso que fazemos de sua construção. Fundamentalmente, é necessário enfrentarmos a discussão sobre o lugar a ser ocupado pela História e pelo Historiador nessa nova configuração sociocultural (RAGO, 2003, pg. 47).

Nesse movimento, chama nossa atenção as demandas feministas pela inclusão das mulheres e das questões de gênero nos currículos e livros didáticos de História, tendo em vista os debates e reivindicações sobre da educação escolar e, especialmente, o ensino de História na construção da igualdade de gênero<sup>2</sup>. O/ a historiador/a precisa se atentar para uma nova configuração de fazer história, que possibilita novas construções de passado vivido pelas mulheres.

Nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) citavam as mulheres de maneira ainda muito sutil e pouco clara nos subtemas dos "eixos temáticos" e nos conteúdos que articulavam aos "temas transversais". Desse modo, as mulheres eram mencionadas em dois eixos temáticos: primeiro, no eixo temático "História das relações sociais, da cultura e do trabalho", onde se tratava das "relações de trabalho" em diferentes momentos da história brasileira e de "povos do mundo"; e segundo, no eixo temático

---

<sup>2</sup> Como bem observou Susane de Oliveira, "Com esse objetivo, uma das resoluções aprovadas em 2011 na 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNDM, 2012: 16) recomendava "a criação de diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, o ensino sobre a história das mulheres em todos os níveis e modalidades da rede de ensino" (CNDM, 2012: 16). (...) Nesse processo, o conhecimento histórico (escolar e acadêmico) também se tornou objeto de lutas, críticas e reivindicações pelos feminismos" (2015, p. 1).

“História das representações e das relações de poder”, particularmente no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, onde se tratava dos direitos das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais (BRASIL, 1998, p. 49-73).

Diante destas possibilidades abertas não só pelos PCNs, mas também pelos estudos feministas sobre a história das mulheres no campo historiográfico, os livros didáticos também passaram a incorporar, de alguma maneira, as mulheres na História a ser ensinada. Cabe ressaltar que nas últimas décadas, as perspectivas, debates e pesquisas sobre o ensino de história das mulheres, acompanham também essa movimentação historiográfica feminista nas academias, “tornando possível a ‘recuperação’ do protagonismo das mulheres a partir de arquivos e fontes variadas, além de sua progressiva presença tanto na historiografia acadêmica como na escolar” (OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, é importante pensar como os documentos norteadores da educação brasileira inserem e discutem a História das Mulheres dentro de suas propostas. Mesmo com tentativas de alteração do cenário que exclui e negligencia as mulheres, ainda é possível observar que a BNCC não dá conta de integrar uma possibilidade de História, que atenda a História das Mulheres de forma emancipatória e menos injusta. Assim, Carolina Giovanetti e Shirlei Sales vão dizer que ainda hoje:

Percebe-se ainda hoje a manutenção deste panorama excludente através do relato histórico, no qual a História produzida pelos grandes personagens masculinos é divulgada em sala de aula, geralmente se grandes indagações ou questionamentos. Somam-se a esse problema as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como as incipientes políticas públicas educacionais que buscam estratégias para vencer ou reduzir tais desigualdades (2020, p. 252).

A tentativa de construir um passado que não considera a participação feminina ainda é visível nos mais importantes documentos que orientam a educação no Brasil. Mesmo com um aumento da frequência de debates sobre a inserção da História das Mulheres nos currículos de História. Pensando sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que rege a BNCC, Giovanetti e Sales compreendem que:

Os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram acentuados pela exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), como resultado da atuação direta de grupos de extrema direita. O PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na História é objeto de lutas e questionamentos (2020, p. 252).

Percebe-se que o PNE, documento de orientação nacional, aprovado em 2014, ainda foi objeto de disputa e não incluiu a História das Mulheres e as discussões de gênero de forma pertinente, no sentido de combater uma História que exclui e escolhe os sujeitos que devem ou não participar dos processos históricos. A criação de uma base nacional comum para a Educação Básica, no Brasil, é prevista no texto constitucional desde 1988. Em 1996, a Lei 9494, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirma a necessidade da construção de uma base que orientasse os currículos nacionais (GIOVANETTI; SALES, 2020, p. 260). Os debates sobre a construção da base se iniciaram em 2014 e desde então é possível perceber que nas suas três versões já apresentadas, a História das Mulheres e as questões de gênero são atendidas de formas diferentes a considerar os contextos políticos e sociais de suas aprovações.

Nesse sentido, compreendemos que os currículos e documentos que norteiam a Educação Básica não são neutros e representam uma visão de educação, cultura e sociedade que possui intencionalidade na construção dos saberes dos discentes, a partir de

determinada lógica, que vai depender dos interesses dos grupos que estavam no poder, naquele período. No caso da BNCC, serão analisadas as tentativas de inserção da História e se feito, a partir de qual tipo de narrativa? A que integra e possibilita um pensamento de igualdade de gênero, considerando a subjetivação dos sujeitos? Ou uma narrativa que exclui e reforça estereótipos já consolidados pelo mundo Ocidental, que parte de uma lógica branca, cisgênero e heterossexual? Após essa análise, será estudado como a BNCC se justifica nesses Planos de Aula selecionados no Portal Nova Escola. Dessa forma, esta pesquisa, que se insere no campo dos estudos do gênero e da sexualidade, problematiza a representação construída sobre as mulheres nos Planos de Aula e pensa quais as possibilidades de construções de subjetividades das mulheres do passado, esses Planos constroem.

Para as análises que serão feitas e que foram citadas anteriormente, nos utilizaremos das seguintes categorias de análise: gênero; interseccionalidade; representação; saberes docentes e subjetivação.

### **O portal Nova Escola e o projeto “Planos de Aula Nova Escola”**

O portal educacional Nova escola, integra a Associação Nova Escola que tem uma trajetória considerável na área da educação, ao produzir e difundir conteúdos voltados para o ensino e gestão escolar no Brasil. No ano de 1986, a primeira edição impressa da revista Nova Escola foi lançada. Desde essa data, sua impressão só chegaria ao fim em outubro de 2019, em sua 326<sup>o</sup> edição. De acordo com Maria Elise Teté<sup>3</sup>, em uma pesquisa realizada em 2006, era possível comprovar

---

<sup>3</sup> Ramos, Márcia Elisa Teté. O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002) : cultura midiática, currículo e ação docente / Márcia Elisa Teté Ramos. – Curitiba, 2009.

que 1.333.000 pessoas liam a Nova Escola. Nesse sentido, Nova Escola insere-se em um contexto de grande circulação e difusão de conteúdos entre professores e gestores de escolas públicas e privadas.

A partir de convênios com o Ministério da Educação e com instituições privadas de ensino, a revista era distribuída de forma gratuita em muitos desses estabelecimentos, aumentando sua circulação e ganhando novas adesões de assinaturas. É comum que professores/as que iniciaram sua docência no final da década de 1980 e início da década de 1990 tenham construído suas primeiras práticas pedagógicas tendo como referência as revistas da Nova Escola.

No ano de 2015, batendo a média de 120 mil exemplares vendidos por mês, as marcas Nova Escola e Gestão Escolar (dedicadas a colaborar com o trabalho de diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos), da Fundação Victor Civita foram transferidas para a Associação Nova Escola (NOVA ESCOLA, 2017). A Associação foi criada e é mantida pela Fundação Lemann, desde o ano de 2015 e foi a partir dessa transferência que o portal Nova Escola foi criado. No portal existem algumas matérias que falam sobre a origem da revista e da transferência da marca Nova Escola. Em um matéria publicada no portal é dito que:

Embora seja jovem, nascida em 2015, a organização independente e sem fins lucrativos tem o privilégio de ter sido criada e mantida pela Fundação Lemann, uma instituição que trabalha há 15 anos para melhorar substancialmente o ensino no país (NOVA ESCOLA, 2017).

Percebe-se uma tentativa de destacamento para o fato de a Associação ter sido criada e continuar sendo mantida pela Fundação Lemann. Sabe-se que os trabalhos que investigam a atuação da Fundação no âmbito educacional brasileiro são muitos. No ano de 2016, foi criado pela Fundação o “Programa Gestão para a

Aprendizagem” (GAP), em parceria com a instituição Elos educacional, que também integra a Fundação Lemann. Esse programa, que atualmente se chama “Programa Formar”, foi construído com o objetivo de formar e capacitar professores. Todas as ações que envolvem o GAP se baseiam em teorias com teor conservador e neoliberal. A partir de uma ideia que envolve um gerenciamento de qualidade (planejamento estratégico e gestão por resultados) que são muito utilizadas em empresas e que visa formar um tipo de cidadão com interesses voltados para o mercado (SILVA, 2020, p. 7). Viviane alerta ainda, para o fato de que esse programa está em andamento em várias redes de ensino públicas municipais e estaduais, em uma parceria com as Secretarias de Educação dos estados.

Essa tentativa de adentrar a realidade da educação brasileira a partir de programas como o citado anteriormente, e a adesão dos governos estaduais às suas propostas, mostram que a Fundação Lemann possui um papel de destaque dentro do ramo educacional no Brasil. Nesse sentido, também é possível perceber a participação da Fundação nos debates que envolveram a construção de políticas educacionais, em especial, nos que envolveram a construção da última versão da BNCC. A partir de 2013 a Fundação Lemann também passou a liderar um grupo, composto por outras Fundações do ramo empresarial brasileiro, que tem o nome de Movimento Pela Base Nacional Curricular Comum (MBNCC), e que elaborou a proposição da BNCC para o Ensino Médio, assentida como política pública do Governo Brasileiro. Depois, também estendida para toda a Educação Básica (SILVA, 2020, p. 9).

Quando se parte para a análise do portal são necessárias algumas colocações para que se sustente a relevância do estudo ao se pensar os Planos de Aula e seus contextos de produção. No próprio portal é possível encontrar dados que falam sobre a quantidade de

acessos a ele. Em abril de 2019 foi publicada uma matéria no próprio portal, em comemoração a um novo recorde de audiência alcançado pelo portal. Ao todo, 3,3 milhões de pessoas acessaram a plataforma e leram notícias, consultaram a revista digital e ou fizeram cursos online no mês de março de 2019 (NOVA ESCOLA, 2019).

O portal disponibiliza, atualmente, mais de 6.000 Planos de Aula, de 09 disciplinas: Arte; Ciências, Educação Física; Geografia; História; Inglês; Língua estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. São 864 Planos de Aula de História, todos alinhados à BNCC, informação bastante frisada pelo portal. Dentre os 864 Planos, 143 são para o 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 124 para o 2º ano, 123 para o 3º ano, 303 para o 4º ano, 174 para o 5º ano, 316 para o 6º ano dos anos finais do Ensino fundamental, 219 para o 7º ano, 263 para o 8º ano, 348 para o 9º ano e somente 1 para o Ensino Médio. Esses Planos foram construídos por professores, que ao participarem de processos seletivos e de corresponderem com um modelo previsto pela Associação foram escolhidos e tutelados em suas produções. Em todos os planos é possível identificar todos os integrantes que participaram da construção, correção e análise do Plano. Dessa forma é possível perceber que o professor que construiu aquele plano, o fez, seguindo determinadas orientações e expectativas da Associação.

Na primeira página do portal está escrito de forma centralizada: “Reportagens, artigos e entrevistas sobre educação”. Em seguida aparece uma primeira matéria com temática que envolve a realidade escolar. Na parte superior do portal existem, além da caixa de busca, quatro abas que se dividem em: “Para se informar”, “Para aplicar em aula”, “Para se capacitar” e por último a aba de “Mais”. Nessa pesquisa, nos interessa a aba “Para se aplicar em aula”. Ao clicar nessa aba aparecem duas opções: “Planos de Aula” e “Material educacional”. Quando clicamos em “Planos de Aula”, somos direcionados a uma nova página, que possibilita entrar em contato

com os Planos a partir da série, ou a partir da disciplina. Dos 864 Planos de Aula da disciplina de História selecionamos 12 Planos. A partir de um critério de busca específico que será explicado junto as análises das tabelas que analisam os Planos de forma mais detalhada, nas próximas seções.

### **A seleção dos Planos e as categorias de análise**

Os planos de aula ainda são vistos como maneiras rígidas e determinadas de prever as atividades pedagógicas. Sabe-se, porém, que os planos de aula não são aplicados de forma integral e inalterada, pois o ambiente escolar exige modificações e alterações que podem fugir do planejado. Mesmo que a aula não siga exatamente o que foi planejado, é necessário dimensionar a sua relevância como instrumento pedagógico necessário. O Plano de Aula permite estabelecer previamente um conjunto de saberes, recursos, métodos e objetivos de ensino que devem orientar o regimento de uma aula. Como bem disse Susane de Oliveira,

o plano de aula nem sempre corresponde à prática, ao que acontece no momento de sua aplicação, pois a situação de interação entre professores/as e estudantes é dinâmica e imprevisível, podendo impor adaptações ou mudanças nas atividades e objetivos programados. Entretanto, isso não retira a sua importância enquanto objeto de análise, porque revela os discursos docentes sobre as práticas pedagógicas, ou seja, o modo como os/as professores/as pensam e orientam o seu fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2015, p.4).

Dessa forma, compreende-se que a análise dos Planos disponibilizados pelo portal é relevante para entendermos que tipo de discente pretende-se formar a partir dos saberes mobilizados pelos professores que construíram esses Planos, quais os valores e interesses

estão estruturados nesses materiais norteadores para os/as professores/as.

Para analisar os saberes docentes mobilizados nos planos de aula de história, dos anos finais do ensino fundamental, disponíveis na plataforma Nova Escolas *foram* selecionados doze planos do projeto “Planos de Aula Nova Escola”, que estão, de acordo com a plataforma, alinhados à BNCC. O recorte temporal 2017 a 2019 foi escolhido, pois 2017 é o ano em que o projeto se inicia e 2019 é o último ano em que foram encontrados planos com as palavras-chave selecionadas.

Nesse estudo foi feito um levantamento no portal Nova Escola, dentro da categoria “todos os planos de aula de história”, que integram o projeto “Planos de aula Nova Escola” e utilizamos as seguintes palavras-chave: feminina; feminino; feminista; feministas; feminismo; mulher e mulheres. A partir dessa busca selecionamos todos os planos de aula que foram encontrados e que possuem alguma das palavras-chave mencionadas em seu título. Foram escolhidas essas palavras-chave, pois o portal possui mais de oitocentos e sessenta e quatro planos de aula de história e se tornaria inviável analisar todos eles para selecionar quais abordavam, de alguma forma, a História das Mulheres. Para responder as perguntas feitas sobre a inserção da História das Mulheres nos planos de aula compreende-se que esse não é um estudo isolado sobre os saberes docentes e sim um trabalho que considera a História dos discursos, a questão do gênero, das subjetivações e da interseccionalidade.

São poucos os estudos destinados à compreensão e problematização tanto dos saberes docentes como dos planos de aula de História promovidos nos portais educacionais da internet. Um artigo de Susane de Oliveira (2015) sobre a história das mulheres em planos de aula publicados no Portal do Professor do MEC e a tese de doutorado de Kátia Oliveira (2021) sobre a História Indígena nos Planos de Aula da Nova Escola e do Portal do Professor fornecem-nos

elementos teórico-metodológicos fundamentais a nossa proposta de pesquisa. Estes estudos enfatizam não só a importância dos portais educacionais, mas também dos saberes docentes como objetos de estudos e pesquisas no campo do ensino de História. Estas autoras partem, especialmente, dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes. Para Tardiff, os saberes docentes constituem os

(...) saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra e que servem pra resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprios (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Os estudos sobre saberes docentes partem da consideração de que os professores não são meros técnicos reprodutores de conhecimentos estáticos e pré-estabelecidos em outros espaços como a academia. Estes estudos colocam assim em relevo as experiências, conhecimentos, valores, subjetividades e capacidades criativas dos/as professores/as nos seus planejamentos e práticas pedagógicas. Partindo dessas considerações e inquietações, propomos investigar quais são os saberes e os modos de subjetivação mobilizados pelos docentes nas formas de inclusão das mulheres nos planejamentos didáticos de História, produzidos a partir dos alinhamentos à BNCC.

Nessa pesquisa, os Planos de Aula são compreendidos como um discurso da prática dos docentes que os construíram. Dessa forma observa-se o que esses discursos contemplam e o que suas ausências também narram. Que modos de subjetivação das mulheres estão sendo engendrados planos? Será que estes modos de subjetivação rompem com os modelos tradicionais de feminilidades (passivas, dóceis, servis, emotivas, submissas e vitimadas) ainda presos a uma representação estereotipada das mulheres apenas como mães, esposas, amantes, prostitutas, cuidadoras e trabalhadoras domésticas.

Que interesses e perspectivas sobre as mulheres e as relações de gênero marcam estes planos?

Nessa pesquisa nos baseamos nos estudos de Michel Foucault e na sua empenhada busca em compreender as diferentes formas de existir de um sujeito. Ao iniciar seu discurso ele diz que:

(...) antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (1995, p. 231).

Esse “tornar-se sujeito” ao qual Foucault faz menção diz sobre essa possibilidade de transformação e sobre as possibilidades de *estar* no mundo. Essa lógica nos ajuda a compreender a História das Mulheres a partir de um lugar que escapa a lógica determinista, que a sociedade ocidental tentou relegar a mulher. A fuga da universalidade, defendida por Foucault, permite repensar o passado a partir da inserção das mulheres em sua construção e nos ajuda a repensar os Planos disponibilizados no portal.

Quando pensamos nas mulheres e nas suas múltiplas formas de ser, de se relacionarem e estarem presentes nas sociedades ao longo tempo, se torna indispensável analisá-las a partir de um contexto complexo e que considera vários aspectos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, a categoria da interseccionalidade se torna fundamental para investigar os Planos e as formas de inserção da História das Mulheres no ensino de História.

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica está normalmente atrelado à necessidade das pessoas de resolverem problemas sociais. Simone Bilge e Patricia Hill Collins ao examinarem os aspectos da interseccionalidade vão apresentar três principais possibilidades do seu uso como ferramenta analítica. Nessa pesquisa nos utilizaremos da noção expressa pelas autoras em uma das três

possibilidades. Mas antes de nos adentrarmos nessa análise, a colocação de Cho, Crenshaw e McCall<sup>4</sup>, em seu trabalho sobre os caminhos do uso da interseccionalidade, nos ajuda a pensar o porquê da escolha da categoria para a presente análise. Para as autoras:

(...) então o que torna uma análise interseccional não é o uso do termo “interseccionalidade”, nem o fato de estar situado em uma genealogia familiar, nem o fato de se basear em listas de citações padrão. Em vez disso, o que torna uma análise interseccional – quaisquer que sejam os termos que ela empregue, qualquer que seja sua interação, qualquer que seja seu campo ou disciplina – é a adoção de uma maneira interseccional de pensar sobre o problema da mesmice e da diferença e sua relação com o poder. Esse enquadramento – conceber as categorias não como distintas, mas sempre permeadas por outras categorias, fluidas e mutáveis, sempre em processo de criação e criação por dinâmicas de poder – enfatiza o que a interseccionalidade faz e não o que a interseccionalidade é (2013, p. 795)<sup>5</sup>.

Quando as autoras vão avaliar a questão da desigualdade e a possibilidade de uma nova crise global, elas entendem o uso da interseccionalidade como uma ferramenta que pode dizer muito sobre o crescimento da desigualdade no mundo. A desigualdade não se aplica de forma homogênea para os diferentes grupos sociais, mulheres; crianças; pessoas de cor; pessoas trans e etc. A interseccionalidade permite ver as pessoas a partir de uma estrutura em que as categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outros, posicionam os sujeitos de formas diferentes no mundo (2020, p. 35).

---

<sup>4</sup> Sumi Cho, Kimberlé Williams Crenshaw e Leslie McCall, “Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis”, *Signs*, v. 38, n. 4, 2013, p. 795.

<sup>5</sup> Tradução livre do texto. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1741149/mod\\_resource/content/1/CHO%2C%20S.%20CRENSHAW%2C%20K.W.%20MCCALL%2C%20L.%20Toward%20a%20Field%20of%20Intersectionality%20Studies.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1741149/mod_resource/content/1/CHO%2C%20S.%20CRENSHAW%2C%20K.W.%20MCCALL%2C%20L.%20Toward%20a%20Field%20of%20Intersectionality%20Studies.pdf).

Ao pensar sob a ótica da interseccionalidade, temas como desemprego; trabalho; pobreza; riqueza; e acessos à educação são pensados a partir de outras perspectivas, considerando novos contextos, que nos permitem ir mais a fundo nas análises. É a partir dessa possibilidade apresentada pela categoria, que este trabalho se embasará para pensar como a História das mulheres vem sendo atendida nos Planos de Aula.

A análise dos Planos de Aula e a tentativa de gerenciamento das práticas docentes

Para analisar os Planos de Aula, foram criadas três tabelas com informações levantadas a partir da análise dos Planos de Aula selecionados. A Tabela 1 (ver tabela 1) se dedica a orientar sobre os dados técnicos dos Planos, enquanto Tabela 2 (ver tabela 2) nos ajuda a visualizar como as competências e habilidades da BNCC também estão contempladas nos Planos. Já a tabela 3 (ver tabela3), nos ajuda a analisar como as mulheres estão sendo representadas nos Planos a partir de categorias específicas, que dizem respeito ao contexto histórico abordado no Plano; a localidade que ele contempla; se os sujeitos são coletivos ou individuais e o que diz respeito a sua raça e etnia.

**1. Tabela: Planos de Aula que tratam de História das Mulheres**

Planos de aula (título)	Autoria	Nível de ensino	Duração	Data de publicação	Objetivos de aprendizagem	Páginas
A participação das mulheres nas independências da América Latina	Guilherme Barboza de Fraga	8º ano	1 aula de 50 minutos	21/05/2019	Compreender a participação de mulheres de grupos sociais e étnicos diversos nos processos de independência	26 páginas

					da América Latina	
O movimento eugenista e as mulheres	Roberta Duarte da Silva	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/05/2019	Compreender o papel atribuído às mulheres no movimento eugenista vigente durante a Primeira República	12 páginas
As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	03/05/2019	Compreender a importância de mulheres que destacaram na política e na guerra durante a Antiguidade e a Idade Média	13 páginas
A história das mulheres no mercado de trabalho	Isis Fernanda Ferrari	9º ano	1 aula de 50 minutos	29/04/2019	Analisar a luta das mulheres por igualdade de gênero e ascensão no mercado de trabalho	
A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Ana Paula de Abreu Figueira	9º ano	1 aula de 50 minutos	16/04/2019	Compreender as conquistas feministas na Constituição de 1988	11 páginas
Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	Talita Seniuk	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/04/2019	Perceber a importância do protagonismo negro na formação social do Brasil.	14 páginas

As mulheres na Idade Média	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender os diversos papéis exercidos pelas mulheres na sociedade medieval	09 páginas
As mulheres romanas	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender que as mulheres romanas tinham uma participação mais ativa na sociedade em relação às mulheres gregas	12 páginas
A mulher na Grécia Antiga	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender o cotidiano das mulheres gregas na Antiguidade	09 páginas
As mulheres no Egito e na mesopotâmia	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	03/04/2019	Compreender os diversos papéis das mulheres nas sociedades egípcia e mesopotâmica	09 páginas
A mulher na Primeira República no Brasil	Guilherme Barboza de Fraga	9º ano	1 aula de 50 minutos	24/03/2019	Analisar o papel da mulher e seu protagonismo na Primeira República	27 páginas
Trabalho e resistência feminina na Primeira República	Roberta Duarte Da Silva	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/05/2019	Refletir sobre o cotidiano, o trabalho e a resistência das operárias no período da Primeira República	14 páginas

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Dos doze Planos de Aula selecionados, dez foram elaborados por mulheres e dois foram elaborados por um homem (ver tabela 1). Essa informação evidencia uma dificuldade em perceber homens que se debruçam sobre o ensino de História das Mulheres. Isso, considerando as ausências que existem e a necessidade de uma movimentação que vá para além dos esforços femininos e atinja cada vez mais espaços.

Os Planos apresentam uma característica em comum, que envolve sua extensão. Dentre os Planos analisados, nenhum possui menos do que nove páginas e todos a apresentam a indicação de que o Plano é sugerido para ser aplicado em uma aula de cinquenta minutos. Para além disso, ainda sobre o que diz respeito ao tempo sugerido para a execução de cada um dos Planos, percebe-se que independente da temática, ou de quantas páginas aquele material possui, o tempo sugerido nunca ultrapassa uma aula de 50 minutos. Considerando as temáticas dos Planos, infere-se que há necessidade de uma disponibilidade maior de tempo para que os objetivos propostos pelo próprio Plano sejam alcançados.

Essa especificidade sobre a duração de aplicação dos Planos, também evidencia outra questão bastante central para pensarmos os saberes docentes mobilizados dentro dos Planos. Todos os Planos (ver Tabela 1) fazem um recorte ao tratarem da participação das mulheres nos processos históricos, inserindo-as na sala de aula, a partir de uma aula “extra”, deslocando suas trajetórias e contribuições da História geral que é, normalmente, apresentada aos alunos diariamente.

O Plano de Aula 1 (ver Tabela 1), diz que seu objetivo de aprendizagem é levar os alunos a “Compreenderem que as mulheres

romanas tinham uma participação mais ativa na sociedade em relação às mulheres gregas”. Esse objetivo evidencia diversas problemáticas se pensarmos que a inserção dessas temáticas deveria promover a igualdade de gênero e a desconstrução de estereótipos femininos. A primeira delas pode ser pensada através da comparação em que mulheres gregas e romanas são colocadas. O que pode caracterizar mais atividade de determinado grupo social em uma sociedade? O que significa ser mais ativo? Aqui, percebe-se uma gerência dos saberes docentes, no sentido de mobilizar a aula para um caminho que fomenta a dualidade e o determinismo de experiências vividas pelas mulheres no passado. Entendemos que determinar esse tipo de objetivo para uma aula que pretende discutir a História das Mulheres, além de ser pouco produtivo, corrobora com a narrativa canônica de manutenção da mulher em espaços pré-definidos. Ainda observando a Tabela 1, é possível identificar que dentre os Planos, um é destinado para o 8º ano do ensino fundamental, cinco para o 6º ano e seis para o 9º ano. Não identificamos no portal nenhum Plano, com a temática escolhida, para o 7º ano.

**2. Tabela: Planos de Aula que tratam de História das Mulheres a partir de critérios da BNCC.**

Planos de aula (título)	Unidade temática	Habilidades da bncc
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	Os processos de independência nas Américas.	EF08HI11- Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de Independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
2. O movimento eugenista e as mulheres	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o

		significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
4. A história das mulheres no mercado de trabalho	Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	EF09HI26 - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
5. A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	EF09HI24 - Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
6. Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	EF09HI04 - Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
7. As mulheres na Idade Média	Trabalho e formas de organização social e cultural	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
8. As mulheres romanas	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19- Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

A tabela 2 foi pensada para analisarmos os Planos quanto ao seu atendimento à BNCC. Importante ressaltar que em todo o documento da BNCC, a menção aos termos “mulher” e “mulheres” é feita três vezes<sup>6</sup>, no que tange a disciplina de História. Já o termo “feminino” aparece uma vez, enquanto o termo “feminista” não aparece nenhuma vez. O termo “feminista” não aparecer nos Planos demonstra uma incapacidade dos materiais de reconhecer essas mulheres como sujeitos políticos, há um descarte da política da vida feminina em todos os contextos apresentados pelos Planos. Não considerar as lutas de organizações feministas ao longo dos processos históricos e não evidenciar o termo dá lugar a um discurso que inviabiliza a mulher como detentora de intelectualidade e ação política. Como já mencionado anteriormente, dos doze Planos, cinco são para o 6º ano e 6 são para o 9º ano, exatamente os dois anos em que há menção às mulheres, nos “Objetos de conhecimento” e nas “Habilidades” previstas na BNCC.

Quando analisamos as “Unidades Temáticas” (ver Tabela 2), percebemos que há uma prevalência da unidade “Trabalho e formas de organização social e cultural”. Dos doze Planos, cinco abrangem esta unidade, quatro estão na unidade “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, dois na unidade “Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, e um na unidade “Os processos de independência nas Américas”.

Quando se observa as “Habilidades” da BNCC que são trabalhadas nos Planos (ver Tabela 2), a incidência da palavra “Mulher”, ou “Mulheres”, é baixa e contempla apenas um ano do ensino fundamental, anos finais. A habilidade “EF06HI19 - Descrever

---

<sup>6</sup> A pesquisa aos termos foi feito através da ferramenta de busca dentro do documento, em pdf, disponibilizado online, pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em: 17 de março de 2022.

e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” é a única que cita a palavra “Mulheres”. Apesar dessa “Habilidade” ser mencionada em cinco planos, percebe-se que ela se limita ao 6º ano e sempre ao mesmo contexto histórico, que envolve as mulheres das civilizações europeias, da antiguidade ou do medievo.

**3. Tabela: A representação das mulheres nos Planos de Aula selecionados**

Planos de aula (título)	Contexto histórico	Localidade	Sujeitos coletivos e ou individuais	Identificação racial/étnica
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	América Latina nos séculos XVIII e XIX.	América Latina	Sujeitos Coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Maria Quitéria de Jesus; Juana Azurduy de Padilla; Manuela Sáenz; Policarpa Salavarrieta; Joana Angélica; Marie Jeanne Lamartiniere; Marie Claire Heureuse Felicité Bonheur e Micaela Bastidas.	Mulheres indígenas latino-americanas; mulheres brancas latino-americanas; mulheres negras latino-americanas.
2. O movimento eugenista e as mulheres	Primeira República do Brasil.	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Bertha Lutz.	Mulher branca.

3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Antiguidade africana, grega e romana e Idade Média.	Grécia, Roma, África e outros países europeus durante a Idade Média.	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres.  Sujeitos individuais: Makeda; Amanishakheto ; Leonor de Aquitânia; Joana d'Arc	Mulheres negras africanas; mulheres brancas europeias.
4. A história das mulheres no mercado de trabalho	Redemocratização do Brasil após 1946	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres.	Mulheres brancas, negras e pardas.
5. A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Redemocratização do Brasil após 1946	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres.  Sujeitos individuais: Carlota Pereira; Maria; Ana; Joana; Amparo; Raimunda; Vera; Sônia; Carla; Francisca; Patrícia; Márcia, Simone; Maria de Fátima; Neusa; Teresa; Conceição; Socorro; Paula; Angela; Cristina; Valéria; Selma; Cremilda; Rosa; Carmem; Eliana; Marisa; Cecília e Regina.	Mulher branca.

6. Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	Início do período Republicano no Brasil	Brasil	<p>Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; negra; negras; feministas; ativista ; mediadora ecomunista.</p> <p>Sujeitos individuais: Thereza Santos.</p>	Mulheres negras.
7. As mulheres na Idade Média	Idade Média	Europa	<p>Sujeitos coletivos: mulher; mulheres e medievais.</p> <p>Sujeitos individuais: Elizabeth II; professora africana; Marie Curie e Soraya Guell.</p>	Mulheres brancas europeias e mulher negra.
8. As mulheres romanas	Antiguidade europeia	Roma	<p>Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; gregas; grega; romana e romanas.</p> <p>Sujeitos individuais: Valéria.</p>	Mulheres brancas europeias.
9. A mulher na Grécia Antiga	Antiguidade europeia	Grécia	<p>Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; gregas; pobres e aristocratas.</p> <p>Sujeitos individuais:</p>	Mulheres brancas europeias

			Atena	
10. As mulheres no Egito e na Mesopotâmia	Antiguidade africana e asiática	Egito e Mesopotâmia	Sujeitos individuais: Nefertari.  Sujeitos coletivos:  Mulher; mulheres; servas e camponesas.	Mulher negra.
11. A mulher na Primeira República no Brasil	Primeira República no Brasil	Brasil	Sujeitos individuais:  Júlia Lopes de Almeida  Sujeitos coletivos:  Mulher	Mulher branca.
12. Trabalho e resistência feminina na Primeira República.	Primeira República no Brasil	Brasil	Sujeitos coletivos: mulheres; operárias; trabalhadoras; anarquistas e socialistas.	Mulheres brancas; Italianas; espanholas; portuguesas, alemãs; romenas; polonesas; húngaras; lituanas; sírias e judias.

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Na Tabela 3 criamos uma divisão para analisar como as mulheres estão representadas nos Planos selecionados. Essa pesquisa se utiliza do conceito de representação, a partir da compreensão de Stuart Hall, que ao pensar nesse conceito constrói um caminho de entendimento para tal. Uma das compreensões apresentadas pelo autor é a de que a representação significa utilizar a linguagem para,

inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas (HALL, 2016, p. 31). Mas como é de se esperar, essa definição não da conta da dimensão das possibilidades que as representações exercem no meio social. Ainda pensando sobre a representação e a cultura, Hall diz que:

O sentido é construído pelo sistema de representação. Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem, de modo que, a cada vez que pensamos em uma árvore, o código nos diz para usar a palavra em português ÁRVORE, ou a palavra inglesa TREE. Ele nos informa que, na nossa cultura – isto é, nossos códigos conceituais e de linguagem – o conceito “árvore” é representado pelas letras Á, R, V, O, R, E, dispostas em sequência. [...] Um jeito, então, de pensar “cultura” é nos termos desses mapas conceituais compartilhados, sistemas de linguagem compartilhada e códigos que governam as relações de tradução entre eles (HALL, 2016, p. 42).

Essa interpretação permite que pensemos nas representações de forma conectada à cultura. Nesse sentido, a construção da representação – pensando nesse caso, na representação das mulheres nos planos de aulas – pode significar a produção de sentidos que dão ou não conta do entendimento das subjetividades, pluralidades e interseccionalidade que envolvem as mulheres representadas. Para, além disso, Hall mostra que há possibilidade de dimensionar a importância de se avaliar a forma como as mulheres são representadas e a partir de quais narrativas, através do conceito de representação. E no caso dessa pesquisa, em um portal de amplo alcance.

Os Planos foram analisados a partir do seu “Contexto histórico, da sua “localidade”, dos seus “Sujeitos” (coletivos ou individuais) e quanto à identificação racial/étnica das mulheres representadas.

Quando analisados os “Contextos históricos” (ver Tabela 3), foi possível perceber quais foram os contextos privilegiados pelos Planos e o que isso diz sobre os papéis tradicionalmente relegados às

mulheres. Entre os doze Planos, quatro se referem ao período da Primeira República no Brasil; três se referem à Antiguidade europeia (Grécia e Roma; dois dentre eles versam sobre a redemocratização do Brasil, após 1945; um versa sobre a América Latina nos séculos XVIII e XIX e dois se referem à Antiguidade africana e asiática.

Ao analisarmos as “Localidades”, que situa geograficamente os Planos, percebemos uma prevalência do Brasil (seis Planos); regiões europeias (quatro planos); América Latina, assim como continente africano e a região mesopotâmica, aparecem como localidade central, apenas uma vez.

Para pensarmos como a História das Mulheres está sendo atendida dentro dos Planos, também consideramos importante perceber se as mulheres aparecem de forma individualizada ou coletivizada. Em apenas um Plano, “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos” (ver Tabela 3), um nome próprio aparece no título. No interior dos Planos é possível perceber que mais sujeitos individuais aparecem, mas em 85% dos casos, isso se dá na parte de “Para você saber mais”, em que somente o professor tem acesso.

Quanto à identificação racial/ étnica, podemos perceber uma prevalência da representação da mulher branca e europeia. Importante ressaltar que os Planos que se referem às mulheres brancas e europeias, não especificam isso e acabam por serem mais generalistas. Já os Planos que se referem a mulheres negras e ou latinas, isso aparece explicitado. Um Plano, na maioria das vezes, se refere às mulheres de mais de uma raça/etnia, apesar de não demonstrarem isso de forma clara. Essa falta de descrição das mulheres que estão retratadas nos Planos, acaba por reforçar as narrativas que colocam as mulheres em determinados espaços, quando esses sujeitos são tratados de forma generalizada e sem especificidades.

Percebe-se que há um apagamento das experiências de mulheres negras. Apenas o Plano 6 (ver Tabela 3), “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos”, fala explicitamente sobre as experiências dessas mulheres e evidencia que o está sendo dito, diz respeito a experiência de uma mulher negra. Essa análise permite pensar que a tentativa do portal de inserir a História das Mulheres corrobora com uma narrativa que valoriza um tipo específico de experiência feminina e de mulher, que não inclui as mulheres negras e não valoriza experiências que fogem da lógica eurocêntrica e branca.

### **Considerações finais e propostas**

Quando as três tabelas são analisadas de forma mais específica, percebe-se, por exemplo, uma ausência de Planos de Aula para o 7º ano sobre a História das Mulheres, isso evidencia um desfalque se considerarmos todo o conteúdo previsto para esse ano. Não foi possível incluir um Plano, alinhado à BNCC, que desse conta da participação feminina nos acontecimentos históricos? As unidades temáticas previstas para o 7º ano, pela BNCC são: “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”; “Humanismos”; “Renascimentos e o Novo Mundo”; “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” e “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”. A ausência de Planos que tratem da História das Mulheres nesses contextos históricos, atende a qual narrativa? A uma narrativa que exclui e inviabiliza? Ou a uma que inclui e naturaliza a participação feminina nos processos históricos? Nesse sentido Fabiana Macena vai dizer que:

Como um saber também atravessado por relações de poder, como todo saber, a história ainda permanece soletrada no masculino, pensada e escrita sob os códigos do patriarcado, tanto na produção acadêmica como na disciplina escolar (2016, p. 137).

Isso fica evidente quando analisamos, por exemplo, o Plano, “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos” (ver Tabela 1), onde os “Objetivos de aprendizagem” são: “Perceber a importância do protagonismo negro da formação social do Brasil”. Nesse Objetivo a palavra “negro” aparece se referindo à “protagonismo”, que nesse Plano prometia ser sobre o protagonismo feminino, mais especificamente de Thereza dos Santos. Quando o ensino da História das Mulheres é generalista e não reconhece as subjetividades femininas, novamente se cai no lugar da privação e da invisibilidade que é normalmente dado as mulheres negras.

O Plano de Aula 8 (ver Tabela 2), “A mulher na Primeira República no Brasil”, está alinhado à habilidade da BNCC que pretende relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais, e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2018, p. 429). É sabido que as conquistas femininas durante a Primeira República brasileira envolveram a atuação de movimentos feministas, como a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Mas os Planos, assim como a BNCC não fazem menção ao Movimento Feminista do período Republicano. Isso vai de encontro à narrativa do apagamento da história de um movimento que é fundamental para pensar a História das Mulheres. Percebe-se aqui a construção de um discurso que tenta excluir as formas de organização feminina que operam desde sempre na história das mulheres.

As tabelas aqui construídas operam em um sentido de evidenciar, aquilo de mais chamativo nos Planos, para que pensemos sobre eles a partir de suas propostas e possamos perceber qual tipo de discurso está sendo construído sobre as mulheres nesses Planos de Aula.

No ensino de História das Mulheres, na disciplina de História, ainda não é possível perceber uma mobilização de saberes que corrobore com uma narrativa viabilizadora, e que contribua para a

construção de uma sociedade menos desigual, quando pensado o gênero na sua construção interseccional. As construções dos Planos ainda são pautadas nas lógicas eurocêntricas, de valorização dos sujeitos masculinos e do apagamento das reais experiências femininas.

## Referências

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 17 mar. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2020. 341 p.

ESCOLA, Nova. Esta é uma edição histórica (em dois sentidos): a capa fala de história e nós inauguramos um capítulo da nossa: estamos em uma casa nova. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8627/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 264 p.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do ensino médio: o silêncio que persiste. História em Reflexão, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/cca7/599f5422ee33dc64d507d2aad4691dc387a9.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. 260 p.

MARZOLA, Norma. Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema: os sentidos da alfabetização a revista nova escola. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. 286 p.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e Internet: conexões possíveis. Revista Tempo e Argumento, [S.L.], v. 06, n. 12, p. 23-53, 30 ago. 2014. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306122014023>.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de et al. Violência contra as mulheres: cultura histórica, subjetivação e ensino de histórias do possível. In: SILVA, Edlene Oliveira; SILVA, Edlene Oliveira; ZANELLO, Valeska. Gênero, subjetivação e perspectivas feministas. São Paulo: Technopolitik, 2019. Cap. 10. p. 1-361.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. Labrys, Études Féministes, Brasília, v. 27, n. 27, p. 1-28, 2015.

RAGO, Margareth. O Historiador e o Tempo. In. ROSSI, Vera Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (orgs) Quanto tempo o tempo tem. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente. 2009. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18506>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RIPA, Roselaine. Nova Escola - "a revista de quem educa": a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2237?show=full>.  
Acesso em: 10 abr. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, [s. l], v. 20, n. 2, p. 71-99, Não é um mês valido!/Não é um mês valido! 1995. Bimestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SILVA, Viviane Cardoso da. A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação. In: *Encontro Internacional de Política Social*, 8, 2020, Vitória. *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social*. Vitória: 8º Encontro Internacional de Política Social 15º Encontro Nacional de Política Social, 2020. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/issue/view/1144>. Acesso em: 09 abr. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 73, n. 1, p. 209-244, 2000.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014. 328 p.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 29-62, mar. 1994.

**FRAGMENTOS DE PERTENCIMENTO E AGÊNCIA:  
NARRATIVAS PERIFERICAS DO DISTRITO FEDERAL, DA  
VILA DO IAPI A CEILÂNCIA**

Beatriz de Oliveira Andrade<sup>1</sup>

**RESUMO:** A apresentação se centra na pesquisa desenvolvida para a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso. Na pesquisa investiguei a história da fundação de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal, que surge em 1971 a partir da erradicação da Vila do IAPI, conjunto habitacional irregular completamente extinto pela Campanha de Erradicação de Invasões. Partimos de uma perspectiva contra-hegemônica, reconhecendo os apagamentos e silenciamentos perpetuados pela história e historiografia do DF. Assim é que nos voltamos aos relatos dos homens e mulheres que fizeram parte dessa história, mas que pouco são citados, em busca de localizar fragmentos de pertencimento com o este território que lhes foi interdito, bem como fragmentos de agência histórica desses sujeitos excluídos das narrativas mais famosas sobre a cidade. Aqui reconhecemos o DF como um conjunto plural de histórias e sujeitos.

**Palavras-chave:** Periferia; Ceilândia; Vila do IAPI; Distrito Federal;

---

<sup>1</sup> Orientadora: Prof. Dra. Cristiane de Assis Portela. Departamento de História – HIS Universidade de Brasília – UnB. [beatrizoliver.andrade@gmail.com](mailto:beatrizoliver.andrade@gmail.com)  
[cristiane.portela@unb.br](mailto:cristiane.portela@unb.br)

A investigação da história da criação de Ceilândia é precedida pelo entendimento de uma narrativa hegemônica sobre a história do Distrito Federal, narrativa esta que está sustentada em uma série de apagamentos, silenciamentos e generalizações. Comumente, tende-se a resumir a história do DF à história da construção de Brasília. A história da construção da nova capital foi largamente trabalhada ao longo tempo, identificando diferentes momentos dessa construção historiográfica.

Em linhas gerais, temos em um primeiro momento, ainda no contexto de construção e em sua primeira década, uma narrativa historiográfica que acompanha o tom apologético dos próprios discursos de JK, com ênfase na grandiosidade da obra, lendo-a como o marco de um novo tempo, como estratégia bem sucedida de superação do subdesenvolvimento do país e, sobretudo, como símbolo da modernidade brasileira.

Em um segundo momento, a partir da década de 1970, trazendo luz a alguns argumentos que críticos anti-mudancistas já acionavam nos debates políticos, a historiografia produz algumas críticas a essa empreitada, trabalhando elementos econômicos junto aos políticos e assim, destacando aspectos como os impactos da construção na economia do país, mas sem necessariamente romper com uma história que se estrutura em grandes marcos e nos quais os personagens continuam sendo os mesmos que já figuravam nas narrativas oficiais.

Com uma maior visibilidade da “história vista de baixo” ou da “história dos vencidos” pela historiografia brasileira nos anos 1980 e 1990, às críticas político-econômicas se somam as dimensões de uma história social, onde os trabalhadores da construção passam a ser tidos não somente como adereços do discurso apologético de JK, mas trazem à tona, por exemplo, as difíceis condições de trabalho em que estavam inseridos. É um momento em que se consolida a visibilidade aos chamados "candangos", trazendo essa categoria para um lugar de

protagonismo na história do Distrito Federal. Podemos identificar este como um terceiro momento da historiografia do DF, conforme periodização proposta por Portela (2020).

Segundo a pesquisadora, um quarto momento se delineia mais ou menos desde os anos 2000, e este conjunto de produções está atento a uma pluralização dos sujeitos, fontes e abordagens. Em interlocução com pesquisas de outras áreas de conhecimento, como a arquitetura, a antropologia, a sociologia e as artes (com destaque para o cinema), historiadores e historiadoras têm se orientado pela busca por outras narrativas, se alinhando com perspectivas epistêmicas contra-hegemônicas que incidam também no âmbito da história pública e do ensino de História. É em consonância com uma produção historiográfica mais recente que se situa a presente pesquisa, na esteira do que propõe Holston (1993), Ceballos (2005), Setúbal (2018), Portela e Silva (2020).

Com o intuito de sinalizar algumas lacunas presentes na historiografia sobre o Distrito Federal e fortalecer perspectivas contra-hegemônicas, duas premissas básicas centram o trabalho: a) reconhecer as múltiplas histórias que compõem o Distrito Federal, rompendo com a perspectiva hegemônica que restringe essa história à Brasília, por isso o recorte espacial aqui se situa fora do centro (Vila do IAPI e Ceilândia); b) propor uma mudança no foco narrativo, nem baseada nos heróis da construção de Brasília, nem restrita ao bloco genérico dos candangos, mas partindo das trajetórias singulares de mulheres e homens que fizeram parte dessa história.

O entendimento dessas lacunas produzidas por essa narrativa hegemônica se interliga a minha própria vivência como moradora da periferia do Distrito Federal. O meu primeiro contato com o que viria a ser o tema deste trabalho de conclusão de curso se deu durante a escrita do meu primeiro trabalho na graduação. Deveríamos escrever um verbete histórico para a disciplina de Introdução ao Estudo da

História. O tema era livre e num primeiro exercício de aproximar os dois mundos nos quais transito, o ambiente acadêmico e a periferia do Distrito Federal, me propus a pesquisar pela primeira vez a história da cidade onde nasci.

Descobri um museu da Ceilândia. Descobri que eu estava na história também, que a comunidade onde cresci tem história, tamanho foi o meu espanto em perceber que a cidade onde nasci tinha tanta história capazes de compor o acervo de um museu inteiro, me propus, então, a pesquisar pela primeira vez a história da cidade onde nasci. Inspirada em bell hooks, me voltei ao conhecimento acadêmico como portal também de cura, como meio de entender o contexto que me cerca (HOOKS, 2013).

O espanto em perceber que a Ceilândia tem história se relaciona diretamente à história do Distrito Federal mais conhecida por quem reside no DF, mas também por quem é de fora, resultado não só de como a história foi contada, mas também da forma como foi vivida. A narrativa que se concentra na construção da capital e em seu panteão de heróis tem estreita relação com a concepção de cidade e de história daqueles que lideraram o processo de construção de Brasília. Alvorada de um novo tempo. Centro irradiador do progresso brasileiro. Capital da Esperança. É essa descrição entusiasmada que compõe o cenário de Brasília, cidade inaugurada em 21 de abril de 1960, e que figurou nos discursos presidenciais de Juscelino Kubitschek, conhecido como JK, no contexto de construção da nova capital do país<sup>2</sup>.

Não é por acaso que tamanho entusiasmo e investimento em propagandas tenha atraído grande número de migrantes das mais diversas regiões do país, em certa medida para fazer parte deste

---

<sup>2</sup> Os discursos presidenciais podem ser encontrados no site da Biblioteca da República.

grande feito, mas, principalmente, pela busca de melhores oportunidades de vida a partir do vasto mercado de trabalho aberto por esta empreitada.

Entretanto, a cidade planejada tinha também traçado em seu Plano as linhas da população ideal: nascera para ser sede do governo federal, abrigo dos dirigentes políticos do país e de toda sua malha de burocratas (HOLSTON, 1993). Aos homens e mulheres que saíram de seus territórios de origem para atuar na construção da nova capital, foi determinado um lugar histórico: o de passagem. Após inaugurada a cidade, estes e estas deveriam retornar para suas cidades natais, finalizando sua missão para com a nação brasileira.

Esses/as sujeitos/as figuraram nos discursos dos dirigentes do Plano Piloto enquanto peças operacionais para sua consolidação. Contudo, na condição de sujeitos e não peças, esses homens e mulheres subverteram os traços racionalmente planejados do ideal urbanista moderno e permaneceram no território. É assim que surgem as chamadas vilas operárias, dentre elas, a Vila do IAPI, objeto da presente investigação. As vilas operárias tinham desde sua concepção um caráter provisório. Contudo, inaugurada a capital em abril de 1960, a população concentrada aos redores do Plano Piloto já superava em muito os números previstos pelo planejamento urbano para a demografia ideal da cidade<sup>3</sup>.

Depois da inauguração de Brasília, a questão das vilas operárias, chamadas naquele momento de invasões, tornou-se um problema a ser resolvido pela administração, que propunha a sua erradicação. Assim é que Brasília se constrói, como paradigma do apagamento (SETÚBAL, 2018, p.588). Apagamento das trajetórias desses homens e mulheres comuns da história e do território do

---

<sup>3</sup> Segundo dados apresentados pelo Diário Oficial do DF, a estimativa do Plano Piloto era de uma população de 630 mil habitantes em 2050, já o censo de 1970 estimava a população em 550 mil. (DODF, 28/09/71, p.2)

Distrito Federal. Com o intuito de romper com os apagamentos construtores de Brasília, que foram perpetuados em parte da historiografia, é que nosso olhar se volta para os relatos orais dessas pessoas comuns que viveram o processo de remoção da chamada Vila do IAPI e adjacências (1971) para um novo território designado: a Ceilândia, hoje, uma Região Administrativa do Distrito Federal, situada a cerca de 30km do centro da capital.

Pude localizar esse apagamento uma primeira vez quando comecei a ler as primeiras referências bibliográficas em busca de melhor delimitar o tema e o objeto da investigação. Milza Guilde, em *Os Incansáveis Moradores da Ceilândia*, analisa discursos de Juscelino Kubitschek e Lúcio Costa (GUILDE, 2013, p.28-32). A leitura dos discursos, à luz das análises da autora, me despertou uma primeira inquietação: essa população figurava nesses discursos como peças. Me perguntei: como puderam construir uma cidade pré-estabelecendo a população que a habitaria sem considerar aquelas e aqueles que foram convocados para sua construção? Encontrei aí uma primeira desumanização dessa população, não compreendida enquanto agentes históricos, com interesses próprios neste território, não cotada como população possível para esta cidade. Eram entendidos mesmo como peças, que ocupam e desocupam o território da forma prevista pelo Plano Diretor da cidade.

Assim, algumas perguntas iniciais começaram a nortear a investigação: como podemos contar essa população como coletivo de sujeitos, com agência, com subjetividade, rompendo com essas narrativas que os coisificam? Como podemos pensar sua relação com o território do Distrito Federal para além da interdição à permanência dessa população pela utopia modernista? Essas questões só ganharam substantividade a partir do contato com as fontes.

Impossibilitadas de acessar o acervo do museu da Ceilândia, devido ao contexto de isolamento social mais rigoroso, decorrente da

pandemia que enfrentamos desde 2020, partimos para buscas no Arquivo Público do Distrito Federal onde encontramos o II Catálogo de Depoimentos Oraís produzidos pelo Programa de História Oral do arquivo e que se destinava a contar as histórias de fundação de cidades do DF, entre elas a Ceilândia. Foi então que encontramos com os relatos orais dos primeiros moradores e moradoras da Ceilândia, bem como dos agentes sociais atuantes no processo de remoção e de consolidação da Ceilândia.

A leitura inicial das fontes se contrapôs fortemente aos apagamentos antes localizados. Através dos relatos desses homens e mulheres os espaços vazios e as generalizações das narrativas hegemônicas sobre o DF foram ocupadas por um quadro complexo: uma população atuante em todo processo, movida por seus próprios interesses, construtoras de laços com esse território. Fomos também aí apresentadas a um cenário pouco citado da história do DF: a Vila do IAPI, com suas ruas nomeadas, com seus comércios, seus bares e prostíbulo, sua população organizada pelas redes de vizinhança, com uma associação de moradores atuante e uma relação conturbada com a administração do Distrito Federal.

Com a leitura inicial das transcrições das vinte e quatro (24) entrevistas foi possível definir de forma mais clara o tema do trabalho e o objeto de investigação a partir dos temas que se sobressaíam nas entrevistas, sendo três os principais: a vida na Vila do IAPI, o processo de remoção e a chegada na Ceilândia. A partir daí foram definidos os três capítulos da monografia bem como a questão norteadora de todo o trabalho: como pensar o agenciamento histórico dessas pessoas nessa história e seu pertencimento com o território do Distrito Federal, a partir da Vila do IAPI e da Ceilândia?

Partindo do questionamento de Paul Thompson - como escolhemos a quem ouvir? Que voz do passado será ouvida? - e tendo em vista a função social da história, como propõe o autor, é que

tomamos como fonte principal os relatos orais, reconhecendo a importância da história para a comunidade e a potencialidade de uma história mais democrática e socialmente consciente a partir desta metodologia que “pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p.10). Assim é que toda a construção do trabalho parte dos temas que se sobressaem nos relatos desses homens e mulheres, pioneiros e pioneiras da Ceilândia.

Num segundo momento da pesquisa, nos comprometemos a procurar outras fontes que pudessem complementar e complexificar o quadro de análise. Assim, buscamos no Correio Braziliense, através da hemeroteca digital, ocorrências sobre a Vila do IAPI e posteriormente sobre a Ceilândia, com o intuito de compreender como a mídia apresentou a Vila e sua população, como noticiou o processo de remoção e como em seguida foi apresentada a Ceilândia.

Buscamos também, no site do Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal, os decretos que nortearam o processo de remoção como o intuito de analisar as medidas legais que conduziram todo esse processo. Além disso, buscamos no mesmo site pelas ocorrências sobre a Vila do IAPI e a Ceilândia nos Diários Oficiais do DF (DODF), com o intuito de compreender a abordagem feita pela administração pública, como fizemos com o jornal<sup>4</sup>.

A análise dos artigos do Correio Braziliense, dos decretos e dos Diários Oficiais nos auxiliaram na construção de um panorama mais amplo e complexo dos eventos analisados, ao nos depararmos com narrativas diferentes e conflituosas sobre essas histórias investigadas. Fomos apresentadas a novos elementos que

---

<sup>4</sup> As buscas no jornal, através da hemeroteca digital, bem como nos Diário Oficiais, pelo site do Sistema Integrado de Normas Jurídicas, compreenderam a busca filtrada pelas palavras IAPI e posteriormente Ceilândia no período entre 1968 e 1971, período delimitado pelo ano de publicação do primeiro decreto que previa a remoção da população da Vila e o ano de finalização da remoção para a Ceilândia.

destoavam e dialogavam com as narrativas dos relatos orais. A partir da divisão dos três temas, construímos o texto a partir do que Walter Benjamin denominou de mosaico de citações<sup>5</sup>.

Assim, cada capítulo foi formado a partir do conjunto de citações das três fontes, agrupando os diferentes discursos sobre esses eventos por tema, a fim de investigarmos as disputas narrativas aí ensejadas entre os relatos dos moradores, o discurso da mídia e o do poder público. Nossa análise foi guiada pela busca de elementos que nos permitissem elaborar uma narrativa contra-hegemônica, os fragmentos de pertencimento e agência, em oposição aos apagamentos e as generalizações construtores da história do Distrito Federal.

No primeiro capítulo, intitulado: Brasília, o paradigma do apagamento e aqueles que "des-disseram" caminho, buscamos compreender, primeiramente, a interdição imposta a esses sujeitos em relação ao direito à cidade. Em seguida, tratamos elementos que permitam pensar as relações desses sujeitos com a Vila do IAPI, a partir de suas próprias experiências, contrapondo os cenários apresentados nas três fontes: nos relatos orais, nas publicações do DODF e em matérias do Correio Braziliense.

Para os moradores e as moradoras do IAPI, a Vila figura como um cotidiano possível. Os fragmentos de pertencimento com o território são enunciados através da referência a cada uma das ruas pelo nome, da recordação das redes de vizinhança que construíram nesse território, dos comércios, da igreja, da escola, do prostíbulo, região essa inclusive muito estigmatizada pelos moradores. Por outro lado, nas manchetes do Correio Brasiliense e do Diário Oficial do DF,

---

<sup>5</sup> Conforme nos informa Hanna Arendt ao apresentar a satisfação do autor ao escrever *Origem do drama barroco alemão* declarando orgulhoso que "escrever consiste largamente em citações - a mais louca técnica mosaica imaginável". ARENDT, Hanna. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p.160.

a Vila é apresentada como “reduto de marginais”, “problema a ser resolvido”<sup>6</sup>, construindo assim uma narrativa generalizante e estigmatizante daquele território e de sua população.

Sob o título Remoção, a face higienista do apagamento, o segundo capítulo trata do processo de remoção da população da Vila para a Ceilândia, analisando os argumentos sustentados pelo governo para tal empreitada em contraposição às vivências dos próprios moradores desse processo. Se de um lado, a remoção figura enquanto resolução de um problema pela administração, do outro significou um processo violento de segregação da população que, atuante neste processo, fora movida também por seus próprios interesses, mas que, ao fim e ao cabo, terminam por não se concretizar como o esperado.

O argumento principal da administração pública vinculado no Correio Braziliense e no DODF consistiu em salientar o perigo sanitário que representava a Vila do IAPI à capital, já que estaria situada dentro do anel sanitário, representando grave perigo de poluição das águas do Lago Paranoá. Junto a essa grave e irremediável questão, aparece também a promessa de melhores condições de vida para a população do IAPI na nova cidade criada para os receber. Assim é que ao lado das medidas do governo, o jornal e o diário oficial vão cada vez mais noticiar a atuação das senhoras da alta sociedade brasiliense na maior campanha solidária e humanitária que puderam dar notícias: a Campanha de Erradicação das Invasões, que dará inclusive origem ao nome da cidade criada (CEI, de Ceilândia)

Nos relatos dos moradores a remoção é significada e entendida de muitas formas. Grande parte dos moradores foi contrária à remoção, porque gostavam de morar na Vila, ou porque tinham muitas desconfianças em mudar para um território que não conheciam. Mas houve também apoio por parte dos moradores da

---

<sup>6</sup> Correio Braziliense, 16/01/1968, p.7. Diário Oficial do DF, 19/01/1969, p.1.

Vila, inclusive por parte da associação de moradores que vinham há algum tempo reivindicando melhores condições habitacionais ao governo do DF, sem nunca ser atendida, sempre com a mesma explicação: o governo não poderia atuar em um setor de habitações irregulares, as chamadas invasões.

Assim, representantes da associação de moradores apoiaram e incentivaram a população da Vila a apoiar a remoção, esperando alcançar, finalmente, as melhorias preteridas ao longo dos anos, a partir do assentamento em terras regularizadas pela administração pública. A promessa do lote próprio inclusive tratou de convencer outra parte dos moradores do IAPI. De qualquer forma, as posições plurais dos moradores no processo de remoção se unificam durante os primeiros anos na Ceilândia, quando fica claro que nenhuma das processas feitas pelo governo e pela administração federal será cumprida.

O terceiro capítulo, Ceilândia, terra de esperança e do minhocuçu, investiga a forja da nova cidade Ceilândia, descrita pelos moradores em termos que se assemelham ao apocalipse bíblico em marcante contraste ao quadro positivo elaborado nas narrativas tanto do DODF quanto do Correio Braziliense. Nestes, Ceilândia figura como a solução humanitária do problema social das invasões, modelo a ser seguido pelo restante do país. Ceilândia aí é entendida quase como a nova Brasília.

Nos relatos dos moradores fica claro o quão traumático e violento se consolidou o processo da remoção para o território que viria a ser a Ceilândia. O cenário que a população encontrou foi bastante diferente daquele prometido pela administração pública. Não haviam casas nem nenhum outro tipo de abrigo para receber as famílias que desembarcavam com todos os seus pertences chegadas da Vila, não havia hospitais, escolas, nem mesmo saneamento básico e acesso garantido água. A maioria dos moradores relata que o que

encontraram foi mesmo o cerrado virgem, com tudo para se construir.

As narrativas do jornal e do DODF, no entanto, mantêm e até intensificam a narrativa positiva sobre a Ceilândia, ignorando todo o sofrimento vivido pelas centenas de famílias que não tiveram o mínimo de direitos garantidos e ressaltando o grande feito do governador Hélio Prates que finalmente conseguiu resolver um dos maiores problemas da capital: erradicar as invasões.

A narrativa que buscamos construir parte da oposição aos apagamentos e silenciamentos das narrativas hegemônicas da história do Distrito Federal, partindo do reconhecimento da pluralidade de histórias e sujeitos que compõem este território, mas não só. Buscamos também superar a abordagem genérica e generalizante das histórias das populações periféricas do DF, comumente tratadas enquanto blocos homogêneos e em destoante contraste com o centro. Por isso, partimos das palavras e das memórias dos homens e mulheres que construíram a Ceilândia e teceram outros caminhos para a história do DF, a despeito daquela idealizada no Plano Piloto. Fazendo coro com Adirley Queirós na afirmação que encerra seu filme *Branco Sai, Preto Fica*: “da nossa memória fabulamos nós mesmos”, trata-se do esforço de criar outras narrativas sobre as periferias que compõem o DF, na reivindicação de se definirem e inventarem por si mesmas. Trata-se de centrar a periferia, mudando o foco narrativo. Acreditamos assim, que pudemos pautar elementos constitutivos de uma narrativa contra-hegemônica.

Por isso, buscamos traçar a história desde a Vila do IAPI até a Ceilândia a partir dos fragmentos de pertencimento dessa população com o território interdito, bem como partindo do reconhecimento da agência histórica daquelas e daqueles que figuram como peças acessórias nas narrativas hegemônicas. Na busca por elementos contra-hegemônicos, entendemos a Vila do IAPI enquanto fruto da insurgência daquelas e daqueles que desdisseram caminho ao lugar

da passagem que lhes havia sido posto pelo Plano Diretor de Brasília.

Foi como sujeitos históricos que ergueram espaços de permanência neste território. Reconhecemos na política de remoção das “invasões” a atuação segregadora do governo que constrói o DF a partir da dualidade centro/periferia, expulsando aqueles elementos considerados indesejados da formação de sua população, demarcando fronteiras de acesso a direitos básicos. Também reconhecemos a atuação da comunidade neste processo que, movida a partir de seus próprios interesses, viu na chance de conseguir a ocupação legal da terra um meio de acessar as reivindicações que historicamente pleiteavam junto ao poder público: infraestrutura, saneamento básico, moradia, saúde e educação.

Por fim, reconhecemos a Ceilândia enquanto criação da comunidade que ergueu uma cidade no espaço quase vazio inaugurado pelo poder público a partir das próprias estratégias de sobrevivência e, principalmente, de resistência. Sustentada nas redes de apoio e de afeto, a população partiu da organização coletiva para assegurar a sobrevivência diária diante de um Estado operador da exclusão, mas para além disso, construiu esta cidade também reivindicando vida onde o Estado só viu ausências.

Esperamos com isso somar nos esforços que têm sido empreendidos para a construção de narrativas plurais sobre as experiências periféricas no Distrito Federal. Partimos da Ceilândia, mas esperamos que os outros territórios periféricos sejam cada vez mais objetos de investigação e reivindicação, partindo da própria população, quando esta toma a história pelas próprias mãos, para assim anunciar um quadro mais complexo que configura este território. Para além do centro e da ideia de localidades que orbitam em torno deste, trata-se de reconhecer a complexa composição do Distrito Federal, as múltiplas identidades e experiências que nele se constroem.

## Referências Bibliográficas

ARENDDT, Hanna. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CEBALLOS, Viviane Gomes de. “E a história se fez cidade...” a construção histórica e historiográfica de Brasília. Dissertação (Mestrado em História). Brasília: PPGHIS/Universidade de Brasília, 2005.

GUILDI, Milza. *Incansáveis moradores de Ceilândia*. Brasília: Edição do Autor, 2013.

HOLSTON, James. *A cidade modernista: crítica de Brasília e sua utopia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. “Espaços de Cidadania Insurgente”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n. 24. Brasília: IPHAN, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PORTELA, Cristiane de Assis; SILVA, Anna Lorena Moraes. “Enunciando Contra-Hegemonias: narrativas candangas de vaqueiros voadores”. *Revista Em Tempo de Histórias*. Brasília: UnB, n.37, jul/dez 2020. (p. 314-338).

SETÚBAL, Mariana. “Distopia e Reparação política na Ceilândia de Adirley Queirós”. *Revista Urbana*, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, v.10, n.3, set/dez, 2018. (pp. 570-590).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

## GÊNERO, RAÇA E ENSINO DE HISTÓRIA: O FILME NJINGA, RAINHA DE ANGOLA (2013) EM SALA DE AULA

Bruna Oliveira da Paz<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é fruto do projeto de pesquisa “Ártemis na Escola: Gênero e História das Mulheres no Ensino de História” no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Brasília entre os anos de 2018 e 2019, com orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Edlene Oliveira Silva. Esse trabalho tem o objetivo de refletir sobre o poder da imagem, particularmente do cinema, no processo de desconstrução das verdades imagéticas sobre o continente africano e Njinga, uma guerreira africana que lutou pela independência dos reinos de Ndongo e Matamba ao longo do século XVII, bem como ser uma ferramenta contra o racismo epistemológico e para a implementação da lei 10.639 nas escolas que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

**Palavras Chaves:** Educação, Ensino de História, Cinema, Gênero, Raça, História Negra

### O olhar opositor e o despertar de histórias do possível pelo olhar artístico cinematográfico

O filme “Njinga: Rainha de Angola” é uma produção cinematográfica angolana dirigida pelo português Sérgio Graciano lançado em 2013 e que estreou no Brasil em 2014. Esse longa-metragem conta a trajetória de Njinga Mbandi Ngola<sup>2</sup> (1583-1663),

---

<sup>1</sup> Artigo resultado do projeto de pesquisa “Ártemis na escola: Gênero e História das Mulheres no Ensino de História” no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/2018/Universidade de Brasília). Universidade de Brasília - UnB, Brasília-DF brnapaz@outlook.com

<sup>2</sup> É importante ressaltar também que vários nomes são atribuídos a Nzinga, entre eles: Nzinga a Mbande, Nzinga Mbande, Jinga, Singa, Zhinga, Ginga devido a questões ortográficas ligadas a tradução da língua kimbundu para o português e

uma guerreira africana, rainha dos reinos do Ndongo e Matamba que ao decorrer do século XVII lutou contra a colonização portuguesa em seu território, enfrentando os colonizadores portugueses através de combates violentos, optando também pela diplomacia buscando a paz em seu reino.

O diretor e a roteirista portuguesa Joana Jorge realizaram uma narrativa fílmica extremamente relevante para a reconstrução da memória coletiva africana acerca dos processos de resistência contra o colonialismo. A história destaca Njinga e sua preocupação com os constantes e perigosos avanços dos portugueses nas terras de Ngola. A situação piora depois que o seu pai, o rei Kilwanji, morre. O trono, então, é entregue ao seu irmão, Mbandi, após assassinar os possíveis herdeiros do trono. Entristecida e assolada devido aos acontecimentos, Njinga decide se exilar e viver em outra região. Apesar das diversas intrigas entre ela e seu irmão, Njinga continua a defender e lutar fervorosamente pelos povos de Ngola sem deixar o medo, as inconstâncias e os colonizadores vencerem por aproximadamente quatro décadas, conseguindo em meio a isso que os portugueses a reconhecesse como rainha de Ndongo e Matamba.

Embora o diretor não seja angolano, é possível perceber a dedicação e delicadeza com a história e cultura angolana ao notarmos a valorização do Kimbundo, uma das línguas nacionais, cenas retratando as paisagens naturais de Angola e a opção por atores negros angolanos. Particularidades que demonstram os pontos positivos que permeiam o roteiro, o cenário e as escolhas dos atores e atrizes. Essa sensibilidade presente na produção de “Njinga, a rainha de Angola” é também perceptível em outras produções

---

ao fato da própria rainha assinar correspondências e cartas com diferentes nomes e ao batismo católico que a renomeou como Dona Ana de Souza em 1623.

dirigidas por Sérgio Graciano como a novela angolana *Windeck: Subir na Vida Tem Um Preço*, com um elenco majoritariamente negro, é reconhecida internacionalmente, exibida no Brasil e indicada ao *Emmy Internacional* em 2013 na categoria melhor telenovela.

A relação entre Angola e Brasil através da cinematografia tem expandido horizontes, encontros e possibilidades político-sócio-culturais. A pré-estreia do filme no Centro Cultural do Banco do Brasil no Rio de Janeiro é um exemplo desse vínculo, o evento contou com a presença de alguns atores e produtores, como a protagonista Lesliana Pereira e o seu par romântico na trama, o ator Silvio Ferreira do Nascimento. Para além da pré-estreia, o longa-metragem continuou a ser exibido no CCBB-RJ gratuitamente por 13 dias, incluído também no Programa Educativo do espaço para receber estudantes.

Ao analisar o impacto do filme no Brasil foi possível perceber também que as críticas divergem bastante. Alguns afirmam que a produção angolana é fundamental para desmistificar a imagem que temos do país ao mostrar a riqueza da cultura nacional, propiciando novas visões sobre o continente africano e suas diferenças e similaridades com a história afro-brasileira. Por outro lado, há críticas que demonstraram alguns erros cometidos pela produção, como, por exemplo, o uso constante do português em um filme que retrata a Angola do século XVII e o incômodo quanto aos figurinos das mulheres que mostravam mais seus corpos.

Apesar das críticas recebidas pelo filme, sua análise permite compreender as condições de produção da película, bem como investigar sentidos, conceitos, valores, imaginários e práticas sociais que informam as representações de Nzinga. Além disso, o uso crítico desse longa-metragem no ensino de história pode contribuir para a desnaturalização de verdades imagéticas sobre a África e Nzinga, bem como ser uma ferramenta contra o racismo

epistemológico<sup>3</sup> e para a implementação da lei 10.639 nas escolas que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Portanto, sabe-se que o cinema é um dos meios de comunicação que mais influencia negativamente a representação dos homens e mulheres negras que seguem sendo excluídos do protagonismo e substituídos por brancos e brancas com cabelos loiros e lisos e mesmo quando em papéis e funções considerados de prestígio social, perdem as suas características distintivas étnico-culturais (SILVA, 2011, p.106). Dessa maneira, é imprescindível que olhemos para as produções cinematográficas a partir de um olhar opositor, como nos ensina bell hooks ao afirmar

O olhar foi e é um local de resistência para pessoas negras colonizadas, em escala global. Os grupos subordinados nas relações de poder aprendem, por experiência, que existe um olhar crítico que “olha” para documentar, e que é oposicional. Na luta da resistência, o poder do dominado para garantir o agenciamento ao reivindicar e cultivar a “consciência”, politiza as “relações do olhar” - aprende-se a olhar de certa maneira, para que se possa resistir (1992, p. 485).

Diante disso, a relevância de resgatar narrativas que fujam de uma história única<sup>4</sup>, a qual é eurocêntrica, sexista e patriarcal e que

---

<sup>3</sup> Entende-se racismo como um conjunto de teorias, crenças, doutrinas e sistemas políticos que estabelecem uma hierarquia entre as raças. Para além dessa compreensão, o racismo opera de outras formas, temos como exemplo na área de Filosofia, a professora e pesquisadora Katiúscia Ribeiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entende o racismo epistêmico como uma realidade concreta, que lida com as epistemologias de forma universal direcionadas sempre ao *Ocidente*, negando qualquer outra possibilidade de reflexão do sujeito fora dessa perspectiva. O racismo atua nessa esfera como a negação do próprio pensamento (MARTINS, 2018, p. 131).

<sup>4</sup> Conceito citado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em uma palestra para o TEDx Talk (Technology, Entertainment, Design) no ano de 2009. Chimamanda usa seu exemplo de vida para destacar o perigo da *história única* e ressalta que “Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”.

está presente nos currículos escolares é urgente, pois será através dela que construiremos nosso repertório imagético social e, principalmente, a nossa identidade. Ou seja, as nossas possibilidades de ser e de entender o mundo e a sua pluralidade perpassa pela produção de conhecimento que é disseminado nas escolas.

Dessa maneira, a categoria de *história do possível*, importante para os norteamentos teóricos deste trabalho, cunhada pela historiadora feminista Tania Navarro Swain contrapõe o modelo de história única ao desfazer narrativas mestras que ignoram aquilo que não interessa aos poderes e regimes de verdade do presente (SWAIN, 2014, p.613). Swain argumenta que a história do possível é aquela que aconteceu, deixou vestígios materiais e simbólicos, no entanto foi ignorada, considerada impossível. A autora propõe evidenciar tudo o que foi ocultado pela lógica patriarcal, neste artigo permito-me ir além e descortinar histórias que são, também, ocultadas pela lógica eurocêntrica-branca.

Os discursos imagéticos produzidos por um viés eurocêntrico, branco e patriarcal, desencadearam representações negativas a respeito de muitos povos. Dessa forma, o filme Njinga, rainha de Angola apresentam análises para se pensar no ensino de história as representações sobre os negros e negras no cinema e em nossa sociedade, pois sabemos que os alunos/as estão geralmente acostumados a ver uma representação hegemônica estereotipada dos negros e negras nos filmes.

---

O uso do filme sobre a rainha Nzinga no ambiente escolar reformula e altera concepções cristalizadas sobre o continente africano e as mulheres negras. No filme, Njinga é retratada pela sua astúcia, inteligência e persuasão mostrando de maneira não estereotipada a trajetória de uma das mais importantes mulheres africanas que marcou a história de Angola.

À vista disso, a película destaca a importância da representação das mulheres negras como agentes históricos e a relevância das suas vivências e imagens para confrontar as representações que as demonstram como passivas e/ou como inexistentes nas narrativas oficiais. Ainda permite refletir em sala de aula aspectos das relações entre os reinos africanos e os colonizadores, ressaltando as errôneas interpretações do sistema escravista e das suas estruturas de poder que tendem a *amenizar* o processo de escravização, pois “os negros já se escravizavam entre si”.

Debater o protagonismo de Nzinga por meio do filme no ensino de história é desmentir a passividade das mulheres negras, é ressaltar a sua importância como mulher guerreira que protegia o seu povo, é refletir sobre como a escravidão foi um processo - doloroso- que ainda corrobora para com a desumanização dos corpos negros atualmente e como não podemos deixar de falar sobre os resquícios que o período escravocrata deixou na história do Brasil até que, de fato, ele seja discutido por todos e todas de uma maneira crítica. É através desse exercício contínuo de ensino-aprendizagem plural e amplo que iremos conseguir entender melhor a situação das mulheres negras brasileiras e em diáspora e a buscar alternativas que visem enaltece-las tanto nos livros didáticos, nas exposições dos docentes quanto nas relações afetivas dos educadores com seus alunos/as negros.

### **Por um ensino transgressor: o impacto da representatividade, das discussões étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar**

No Brasil, a doutora Ana Célia Silva é referência no campo da educação antirracista. Os livros didáticos são o foco de suas pesquisas, as quais buscam refletir sobre a invisibilidade do negro e a desconstrução dos estereótipos que são impostos à esses sujeitos nestes materiais. O trabalho empírico realizado pela educadora no início da década de 80, avaliou 82 livros de 22 escolas da zona escolar do bairro da Liberdade/SSA, o qual sinalizou quanto à existência da discriminação racial nos livros didáticos sob a forma de estereótipos.

Nestes materiais foram identificados que as poucas ilustrações que tinham crianças negras, todas representavam-as trabalhando ou realizando ações consideradas negativas. Desse modo, a representação dos negros nos livros didáticos de 1980 não é constituída para torná-los familiar, o que ocasiona em afastamento e exclusão, transformando-os em sujeitos estigmatizados que, cada vez mais tornam-se estranhos e não familiares para a sociedade (SILVA, 2011, p.29). Essa situação persiste pois, ainda há a internalização de estereótipos, preconceitos, julgamentos e juízos como elementos que fundamentam a percepção externa da população negra.

Portanto, sabendo-se que esse imaginário social é construído através e com a ajuda de sistemas políticos racistas, Etienne Samain (2012) discute em suas obras as imagens como coisas vivas, visando refletir o poder da representação visual, pois as imagens sempre oferecem algo para pensar. Para ele, toda imagem é portadora de um sentimento, isto é, veicula pensamentos. Ou seja, de um lado, o pensamento daquele que produziu; de outro, o pensamento dos espectadores (SAMAIN, 2015, p. 22).

Se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de

papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, entre outras imagens do cotidiano do povo negro, que os objetos recalcadores internalizados na nossa consciência invisibilizam ou modelam negativamente (SILVA, 2011, p.28).

Joel Zito Araújo pontua que a branquitude é colocada como padrão estético visual, logo, em uma sociedade cada vez mais dependente da imagem, é preciso refletir sobre o poder que elas possuem e, principalmente, sobre quem possui o poder da imagem sobre o outro. A jornalista Rosane Borges (2012) argumenta que as formas de emoldurar o outro, de fundi-lo em figuras restritas, é prática recorrente nos sistemas midiáticos que se nutrem, em grande medida, do discurso imagético.

Deste modo, o poder da imagem está intrinsecamente ligado ao poder da representação. Como a imagem analisada está sendo representada? Quais são os impactos dessa representação? Nesse sentido, o filme, nessa pesquisa, é compreendido como representação na acepção de Stuart Hall, em que a representação é a produção de *sentidos* através de *linguagens* que reproduzem aspectos imagéticos da realidade, ou seja,

no cerne do processo de significação na cultura surgem, então, dois “sistemas de representação” relacionados. O primeiro nos permite dar sentido ao mundo por meio da construção de um conjunto de correspondências, ou de uma cadeia de equivalências, entre as coisas, pessoas, objetos, acontecimentos, ideias abstratas etc. – e o nosso sistema de conceitos, os nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre esse nosso mapa conceitual e um conjunto de signos, dispostos organizados em diversas linguagens, que indicam ou representam aqueles conceitos. A relação entre “coisas”, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de “representação” (2016, p. 38).

A partir da minha experiência como telespectadora, é perceptível e legítimo afirmar que a maioria dos filmes nacionais ou estrangeiros retratam as mulheres e homens negros de forma estereotipada, inserindo-os em personagens que exalam negatividade e/ou exotificação. Dentre eles, temos os bandidos, os vilões, o negro passivo e submisso, a mulata gostosa, a mãe preta benevolente, a negra ingênua ou barraqueira e a empregada doméstica, todos possuem a pobreza como estado pessoal determinante. Essas imagens seguem sendo perpetuadas desde o período escravocrata, produzindo o que Hall denomina de estereotipagem, prática que reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença tendo como prioridade manter a ordem social e simbólica. Além de mencionar que a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder (HALL, 2016, p. 192),

afirmamos que se trata de um determinado tipo de poder - uma forma de poder hegemônico e discursivo que opera tanto por meio da cultura, da produção de conhecimento, das imagens e da representação, quanto por outros meios. Além disso, é circular: implica os "sujeitos" do poder, bem como aqueles que estão "submetidos a ele". (p.200)

Logo, a existência de produções cinematográficas que repense a potencialidade da atuação dos artistas negros/as é essencial para contrapor os estereótipos que circulam nas mídias, pois possibilita criar novos modelos de identificação, onde mulheres e homens negros são humanizados e não vistos como o Outro.

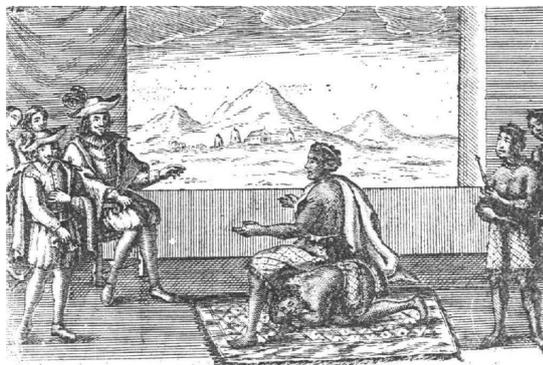
No entanto, um dos erros do filme *Njinga*, rainha de Angola recai sobre como a rainha foi representada esteticamente, os figurinos não só de *Njinga* como das outras mulheres tendiam a mostrar mais o corpo do que as roupas usadas pelos personagens masculinos. O que está por trás dessa escolha? Como mencionado anteriormente, mulheres negras são recorrentemente retratadas de forma sexy com o intuito de chamar mais a atenção para o seu corpo do que para os outros elementos que fazem parte da sua personagem, neste caso,

como a capacidade de liderança, a astúcia, determinação, inteligência e força física. É como se as qualidades fossem tiradas de cena, sendo perceptível somente à olhares sensíveis de espectadoras negras.

Entretanto, apesar das críticas, o ato de transformar histórias de mulheres como Njinga em obras cinematográficas é tornar possível o desocultamento de outras histórias do possível que permanecem secretas ao grande público. Estas narrativas encontram-se guardadas pela lógica patriarcal, branca e eurocêntrica que as caracterizam como mitos, porém a pesquisa científica contrapõe esse imaginário.

Foi através dos rastros deixados pela história que a primeira imagem da rainha Njinga foi encontrada nos manuscritos do Padre João Cavazzi, e desde então muitos artistas a reproduzem tendo como base suas perspectivas pessoais de como a rainha seria. É relevante ressaltar que a maioria das ilustrações sobre Njinga foram feitas por homens brancos, conseqüentemente são frutos do processo de exotificação do diferente, ou seja, do Outro.

**Figura 1 - a Rainha Nzinga com o governador português João Correia de Souza na cidade de Luanda no registro de João António Cavazzi de Montecúcolo**



Fonte: Descrição Histórica dos Três Reinos do Congo, Matamba e Angola (1687)

Figura 2 - Nzinga e seu séquito. Manuscrito de Cavazzi, missionário capuchinho, 1687



Fonte: Descrição Histórica dos Três Reinos do Congo, Matamba e Angola (1687)

Figura 3 - a Rainha Nzinga retratada pelo francês Achille Deveria, por volta de 1830.



Fonte: WALDMAN, Maurício. A memória viva da Rainha Nzinga, 2018.

Figura 4 - a Rainha Nzinga retratada pelo ilustrador norte-americano Tim O'Brien, 1990



Fonte: WALDMAN, Maurício. *A memória viva da Rainha Nzinga*, 2018.

Todas as imagens acima apresentam particularidades, por exemplo as ilustrações feitas pelo padre Cavazzi, que viveu 37 anos no Congo, fazem parte da obra *Descrição Histórica dos Três Reinos do Congo, Matamba e Angola* de 1687, livro que contextualiza a presença portuguesa e missões dos capuchinhos na África Ocidental. As figuras 1 e 2 legitimam a existência de Njinga na história, e a exibem em dois momentos distintos, um destaca o seu encontro com o governador português e a outra trata do seu cotidiano ao lado de seu povo. É interessante perceber que há uma cruz em sua coroa, elemento que faz alusão à missão de Cavazzi quanto a disseminar o cristianismo para além da Europa.

A terceira figura também carrega elementos peculiares, nesta imagem Castilhon retrata a rainha de perfil com um olhar recatado que nada corresponde ao seu perfil guerreiro, além de usar acessórios típicos da cultura europeia como coroa, colar, bracelete, broche e manta. Na última representação de Njinga, o ilustrador Tim O'Brien ressignificou sua imagem ao lhe dar uma fisionomia e estética bantu, utilizando elementos típicos da realeza bantu a rainha usa braceletes, colar, cordão de búzios, concha utilizada como moeda nos reinos de Ndongo e o vestido com grafismos em

zig-zag, motivo recorrente na cultura material africana, por fim o arco e flechas compõem a imagem da guerreira. Como pode ser observado na quinta e sexta figura, o retrato feito por O'Brien é o que mais se assemelha à imagem da guerreira no filme *Njinga, rainha de Angola*.

**Figura 5 - Rainha Njinga**



Fonte: Imagem do filme *Njinga, rainha de Angola*, 2013

**Figura 6 - Rainha Njinga**



Fonte: Imagem do filme *Njinga, rainha de Angola*, 2013

No entanto, por mais que a representação seja positiva quanto à aproximação da imagem de Njinga com a cultura africana, é indispensável refletir sobre como o seu corpo aparece nas cenas,

as quais em sua grande maioria a apresenta com peitos à mostra. As críticas e reflexões não diminuem o poder do filme, pelo contrário só demonstram o quão importante é, pois é através dos questionamentos que a película se potencializa ainda mais.

A intelectual bell hooks compreende a educação como prática da liberdade, método que cativa os/as estudantes e faz o aprendizado ser mais acessível. Ter uma prática libertadora dentro da sala de aula requer que nós, professores, tomemos a rédea para não nos acomodarmos. O processo de sempre estar se auto atualizando é relevante, pois nos capacita para enxergar o nosso trabalho como algo político, pois um ensino transgressor é capaz de realizar mudanças expansivas.

Deste modo, usar filmes e outros materiais que conectem a nossa realidade pessoal, profissional com as dos/as estudantes resultará em um despertar da consciência racial, social e de gênero mais rapidamente. O longa-metragem Njinga, rainha de Angola possui diversos temas que se relacionam com os conteúdos dos livros didáticos, atendendo principalmente a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira por meio da lei 10.639; os trechos a seguir ajudarão professores associar as falas com discussões sobre gênero e raça.

O filme começa com a seguinte narração: *"Em 1581 no Reino de Ndongo, Kiluanji Kiassamba presenciou o nascimento de sua filha, a qual deixaria seu nome para sempre marcado na história: Njinga Mbandi. Desde bebê, o soberano, rei dos Mbundu, sabiam que se tratava de uma criança especial. E Angola testemunharia isso em breve, quando Nzinga se transforma em uma mulher diferente das outras. Filha extremosa, irmã dedicada e mãe orgulhosa como as demais, mas fiel representante do reino de Ndongo; estrategista e guerreira destemida como nenhuma outra, sempre pronta a fazer frente aos portugueses que cruzassem o caminho dos Mbundu."*

Neste trecho, a existência de Njinga é admirada e se contrapõe a narrativas históricas onde a presença das mulheres é sempre condicionada ao papel de mãe, à disponibilidade do corpo como se não tivessem mente, o que constrói e facilita o não reconhecimento delas como sujeito político e de ação, porém, quando esta presença é reconhecida passa-se a ser considerada mito e não um personagem histórico.

Esse insistente e constante apagamento reflete o quanto essa ordem patriarcal não quer ser confrontada, mas nos demonstra o quão importante é o trabalho de feministas e das historiadoras feministas, estas nos revelam a presença ativa das mulheres em todas as épocas, questionam a construção cultural dos papéis históricos femininos e masculinos, ou seja, nos instiga a compreender o mundo fora do esquema binário sexual (SWAIN, p. 618).

A natureza do antropocentrismo está presente no filme quando o pai de Njinga, Ngola Kiluanji, morre e precisam de alguém para ocupar o trono. A princípio Njinga era a preferida para tornar-se rainha pois detinha a força e coragem de um 'homem', no entanto, seu irmão Mbandi refuta afirmando que *"Nzinga é mulher, tal qual minhas irmãs Kifuji e Cambu e nas terras de Ndongo, só um homem é capaz de lutar por nosso território. Eu vou ser o próximo rei!"*. Analisar essa fala a partir do fato que durante a antiguidade havia reinos africanos comandados por mulheres, temos como exemplo as Candaces, rainhas-mães que governavam o Reino de Kush, a civilização mais antiga da história da humanidade.

Apesar de Njinga aceitar seu irmão como novo rei, ela nunca deixa de pensar que seu povo precisa dela e como é capaz de morrer por sua terra, Ndongo, a fim de preservá-la. Essa atitude é perceptível em um determinado momento de dificuldade entre Mbandi, os Jaguas e os portugueses. Mbandi perde a guerra contra

os portugueses e decide pedir para Njinga fazer um acordo de paz com o governador em Luanda.

Esse encontro entre Njinga e o governador e seus dias na Corte é uma das partes mais incríveis do filme, devido conseguirmos enxergar e entender melhor a personalidade da guerreira. A sua autoconfiança, determinação, inteligência, seu poder persuasivo e sua beleza se evidenciam em todos os diálogos que tem com os portugueses. Tendo a consciência de que foi para garantir a independência de Ndongo, ela confronta o governador ao falar: *“O reino de Ndongo é soberano, não pode ser vassalo de outro. Quanto aos padres, nenhum será traspassado pelas nossas armas”*. Sua perspicácia na Corte lhe oferece a oportunidade de comprar armas de fogo, pois sabe que este instrumento mata mais pessoas do que lanças.

Ao saber que o batismo não a tornaria inferior, Njinga aceita ser batizada para facilitar o acordo com o governador. A guerreira, então, volta às terras de Ndongo com a negociação feita, a qual tinha como premissa o respeito às rotas comerciais e o auxílio na guerra contra os jaguas, mas para sua concretização Mbandi também deveria se batizar também. Ao perguntar se o rei de Ndongo teria que pagar tributos aos portugueses, Njinga declara: *“Ndongo é um estado soberano. Eu acordei uma aliança, nunca vassalagem.”*

O filme ao trazer a potência de uma mulher negra como guerreira, embaixadora e rainha contrapõe o universo racista que é a cinematografia brasileira e estrangeira. A atriz angolana Lesliana Pereira e sua cor ilumina a tela e legítima outras possibilidades para atrizes e atores negros. A sua representação como uma mulher negra que está contando a sua própria história insere-se em um debate feito por bell hooks em sua obra *Black Looks*, o qual pontua que só um novo sistema de representações do homem e da mulher negra poderá livrá-los dos estigmas que os aprisionam em categorias desumanizantes.

Porém, como já mencionado acima, o filme persistiu em colocá-la usando figurinos que faziam seus peitos aparecerem, por mais que possamos compreender o contexto social da época e como a nudez não era um problema, atualmente essas representações podem fazer o trabalho inverso, ou seja, contribuir quanto a ideia de que mulheres negras são só corpos, sem mente. Vistos como “símbolo sexual”, os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental. Dentro das hierarquias de sexo/raça/classe dos Estados Unidos, as negras sempre estiveram no nível mais baixo. O status inferior nessa cultura é reservado aos julgados incapazes de mobilidade social, por serem vistos, em termos sexistas, racistas e classistas, como deficientes, incompetentes e inferiores. (hooks, 1995, p. 13).

Desta forma, a jornalista Rosane Borges cita Alice Walker e sua ideia de prisões imagéticas, as quais aprisionam o corpo dos homens e mulheres negras em determinados estigmas. É preciso que estejamos atentos também quanto à presença eurocêntrica na estrutura narrativa e nas estratégias cinematográficas, pois por mais que a representação dos corpos negros esteja correta, é fato que somente isso não é suficiente. Portanto, o filme *Njinga, rainha de Angola* permite libertar a mulher negra das representações nocivas sobre sua subjetividade e corpo ao colaborar na construção de novas narrativas históricas sobre as mulheres negras e o povo de Angola.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 2009. 19 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ARAÚJO, Joel Zito. A força de um desejo: a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. **Revista USP**, São Paulo, 2006.

BORGES, Rosane da Silva. Mídia, racismos e representações do outro: ligeiras reflexões em torno da imagem da mulher negra. BORGES, Roberto Carlos da Silva; BORGES, Rosane 193 (Org.). **Mídia e Racismo**. (Coleção Negras e Negros: pesquisa e Debate). Petrópolis, Brasília: ABPN, 2012.

CARVALHO, Noel dos Santos. Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro. Jeferson de. (Org.). **Dogma Feijoado o Cinema Negro brasileiro**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005, v. 1.

FONSECA, Mariana Bracks. Rainha nzinga mbandi, imbangalas e portugueses: as guerras nos kilombos de Angola no século XVII. **Caderno de Pesquisa - CDHIS**, Uberlândia, n. 2, p. 391-415, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Coleção Biblioteca Vórtice, Sociologia e Política, n. 21. São Paulo (SP): Edições Vórtice - Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

hooks, bell. **Black looks: Race and Representation** / South End Press, 116 Saint Botolph Street, Boston, 1992.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Z; JULIE, R; BASTHI, A; MOURA, A; AZEVEDO, L. M. **Do racismo epistêmico às cotas raciais: A demanda por abertura na universidade.** Dossiê Racismo - UFRJ/Revista Eco Pós - v. 21, n. 3, 2018.

NJINGA A MBANDE, **Rainha do Ndongo e do Matamba.** Série UNESCO, Mulheres na história de África, São Paulo, 2014.

SOUZA, Edileuza Penha de. Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade. 2013. 204 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, Brasília.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

PINTO, Alberto Oliveira. Representações culturais da Rainha Njinga Mbandi (c.1582- 1663) no discurso colonial e no discurso nacionalista angolano. **Estudos Imagética**, coord. Célia Cristina da Silva Tavares e Maria Leonor García da Cruz. Rio de Janeiro, UERJ / CH-FLUL, 2014.

ROCHA, Denise. Imagens da diplomacia de Nzinga Mbandi Ngola, em Luanda, no ano de 1621: História, Gravuras e Narrativa (PEPETELA). **III Encontro Nacional de Estudos da Imagem**, p.847-857, Londrina-PR, 2011.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de Sinuca. Como pensam as imagens. In: **Como pensam as imagens** (Org.: Etienne Samain), p. 21-36. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2012.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** EDUFBA, 2011.

**SOMOS TODAS RAINHAS**, Coleção História das Mulheres Negras, Passado, Presente e Futuro. 1 ed, SP, 2011.

SWAIN, Tânia Navarro. Histórias feministas, histórias do possível. STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014. 620 p.

WALDMAN, Maurício. **A Memória Viva da Rainha Nzinga**. Série Africanidades N° 21. São Paulo (SP): Editora Kotev, 2018.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Rainha Nzinga**. Série Africanidades N° 22. São Paulo (SP): Editora Kotev, 2018.

WALDMAN, Maurício et SERRANO, Carlos. **Memória D'África - A temática Africana em Sala de Aula**. São Paulo (SP): Cortez Editora, 2007.

WEBER, Priscila Maria. Nzinga Mbandi na historiografia brasileira: ascensão e liderança no reino do Ndongo e Matamba. **I ENCONTRO DE PESQUISAS HISTÓRICAS - PUCRS**, 2014, Porto Alegre/RS: EDIPURS, 2014.

\_\_\_\_\_. Nzinga Mbandi: representações de poder e feminilidade na obra do padre Cavazzi de Montecúcolo. **AEDOS, Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS**, n. 7, vol 3, p. 97-110, 2011.

## **FONTE**

NJINGA, A rainha de Angola. Drama/Ficção histórica. Direção: Sérgio Graciano. Angola: Semba Comunicação, 2013 (109 min).

**ENSINAR SEMPRE: MAS... O QUÊ? POR QUE? COMO?  
REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA HISTORIOGRÁFICA  
TRADICIONAL E OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE UM  
MATERIAL DIDÁTICO ADEQUADO A UM PERFIL DISCENTE  
ESPECÍFICO**

Caroline Borges de Aguiar<sup>1</sup>

Rafael Nascimento Gomes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de suscitar a reflexão acerca dos desafios do Ensino de História na atualidade. A partir da experiência da elaboração de um material didático adequado às necessidades de um determinado público discente, mais precisamente, os estudantes do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio do Lycée Français François Mitterrand (Escola Francesa de Brasília) percebe-se as dificuldades tanto na abordagem epistemológica da historiografia tradicional quanto na mediação de atividades de análise que fomentem o pensamento crítico e motivem positivamente este corpo discente, atendendo, ainda, às suas demandas de incorporação de recursos mais midiáticos. Nesse sentido, apresentar-se-à aqui alguns questionamentos, reflexões e dificuldades realizadas durante a elaboração desse manual didático de História.

**Palavras-chave:** ensino de história; elaboração de material didático, ensino francês, ensino brasileiro.

Esta comunicação foi pensada enquanto reflexão sobre os desafios do Ensino de História na atualidade, evidenciando as dificuldades apresentadas quanto ao material didático disponível hoje no mercado editorial e às exigências pedagógicas oriundas de

---

<sup>1</sup> Mestra em Didática de Línguas e Culturas (DLC-FLES) pela Universidade Blaise Pascal de Clermont-Ferrand -França e professora de História do Lycée e FLES [professeurcarolineborges@gmail.com](mailto:professeurcarolineborges@gmail.com)

<sup>2</sup> (Doutor em História pelo PPGHIS/UnB) Professor de História e Coordenador de Estudos Brasileiros (Lycée) [rafaelnascimento@gmail.com](mailto:rafaelnascimento@gmail.com)

demandas sociais, como por exemplo, àquelas surgidas a partir da implementação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

A necessidade desta problematização surgiu a partir da demanda de um material didático adequado às necessidades de um determinado público discente, mais especificamente, estudantes do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio do Lycée Français François Mitterrand (Escola Francesa de Brasília). Uma observação importante sobre esse grupo de alunos é que parte significativa deles é formada por estrangeiros de diferentes nacionalidades.

Analisando os manuais didáticos disponíveis no mercado, percebeu-se que não havia nenhum exemplar que contemplasse os requisitos principais para este público particular. Como premissas fundamentais, podem ser citadas o processo de aprendizagem centrado no estudante enquanto sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, a utilização de variados documentos para análise como norteadores das aulas e diversas atividades que fomentem o pensamento crítico e a reflexão sobre os eixos temáticos. Ainda como elemento importante, embora secundário nesse conjunto de requisitos, há o cuidado de apresentar uma versão em língua francesa dos temas essenciais, por meio das atividades norteadoras já mencionadas e fundamentadas com documentos em francês.

O último aspecto que deve ser mencionado se refere ao caráter motivacional que este material deveria se propor. Com as demandas recentes dos estudantes pelas novas tecnologias, faz-se necessário apresentar ao novo perfil discente uma proposta inovadora de interface pedagógica, aliando esse anseio de modernidade à urgência de formação crítica dos estudantes neste contexto de ensino e aprendizagem por meio de mídias de informação.

Partindo para a elaboração do manual didático, constatou-se, em diversos temas, dificuldades na abordagem epistemológica da historiografia tradicional enquanto objeto de estudo e análise para orientar o processo de ensino e aprendizagem na esfera escolar. Evidenciou-se que a falta de material acadêmico adaptado às particularidades estudantis, tanto na linguagem quanto no formato, dificulta e, por vezes, impede a mediação de atividades de análise que fomentem o pensamento crítico, motivem positivamente este corpo discente, e ainda, atenda às suas demandas de incorporação de recursos mais midiáticos, dinâmicos e interativos.

É importante destacar que tal escassez de produção acadêmica direcionada ao público discente ocorre mesmo havendo uma produção acadêmica prolífica recente nestas áreas, mas o resultado destes trabalhos geralmente ainda estão distantes da realidade escolar. Assim, o objeto dessa reflexão, ou seja, a produção de material didático adequado às exigências curriculares e específico a um determinado público, embora seja uma experiência enriquecedora, também se apresenta como desafiadora haja vista a indiligência acadêmica perante às demandas escolares.

Saindo da esfera mais teórica, e passando para a exemplificação dos argumentos mencionados, apresentamos a seguir algumas colocações que justificam essa problematização.

Inicialmente é importante salientar a diferença na abordagem didática de um manual tradicional (JUNIOR, 2015, p. 93) cujas informações são apresentadas em forma de texto já finalizado, com o objetivo claro de informar e não problematizar. Em muitos casos, quando há documentos visuais, os mesmos são tratados em segundo plano, se limitam a reflexões já explicitadas no texto e, muitas vezes, possuem apenas a função decorativa, como podemos observar na imagem de uma página de um manual didático a seguir.

## Povos indígenas no Brasil

Quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Segundo o IBGE (2010), viviam no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos.

### Dialogando...

Os indígenas continuam a viver exatamente como viviam no passado?



### Conhecendo os povos indígenas

Cada povo possui uma cultura própria, isto é, língua, crenças e um jeito próprio de trabalhar, pensar, relacionar-se com a natureza e com os outros povos. As histórias e as culturas indígenas marcaram profundamente nosso modo de ser, nossos hábitos e nossa língua. Apesar disso, sabemos pouco sobre sua contribuição para a história e a cultura brasileiras.

Comparando os povos indígenas entre si, percebemos que há diferenças e semelhanças entre eles.

Parte dos indígenas vive em áreas indígenas (Fig. 1); outra parte vive em cidades (Fig. 2). Além disso, há 53 povos indígenas vivendo isolados na floresta sem contato com outras pessoas.

Apresentando uma versão do mesmo tema, mas no manual didático objeto deste trabalho, pode-se observar claramente a diferença no processo de ensino e aprendizagem já destacado anteriormente, cuja ênfase é atribuída na análise do estudante confrontado a um determinado documento para a reflexão e construção do conhecimento naquele elemento proposto. A seguir, em dois exemplos temáticos distintos, pode-se verificar tipos de atividades isoladas, mas que são partes integrantes de sequências pedagógicas. A atividade consiste em analisar os documentos abaixo e responder às seguintes questões apresentadas ao final das imagens. A diferença desta abordagem está na ausência de qualquer texto informativo anterior, é por meio da análise dos documentos que os conhecimentos sobre o assunto são construídos, logo, nesse cenário, o estudante é parte ativa no seu processo de aprendizagem, a partir de questionamentos, reflexões, problematizações e discussões.

Exemplo 1:

## Informações gerais da população indígena

4- Analise os documentos 4, 5, 6 e 7 abaixo, extraídos do folheto intitulado O Brasil Indígena, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, disponível no site [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf) Último acesso 20/06/22).

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Imagem 2: Atividade didática proposta para fomentar a reflexão dos alunos sobre um determinado aspecto.

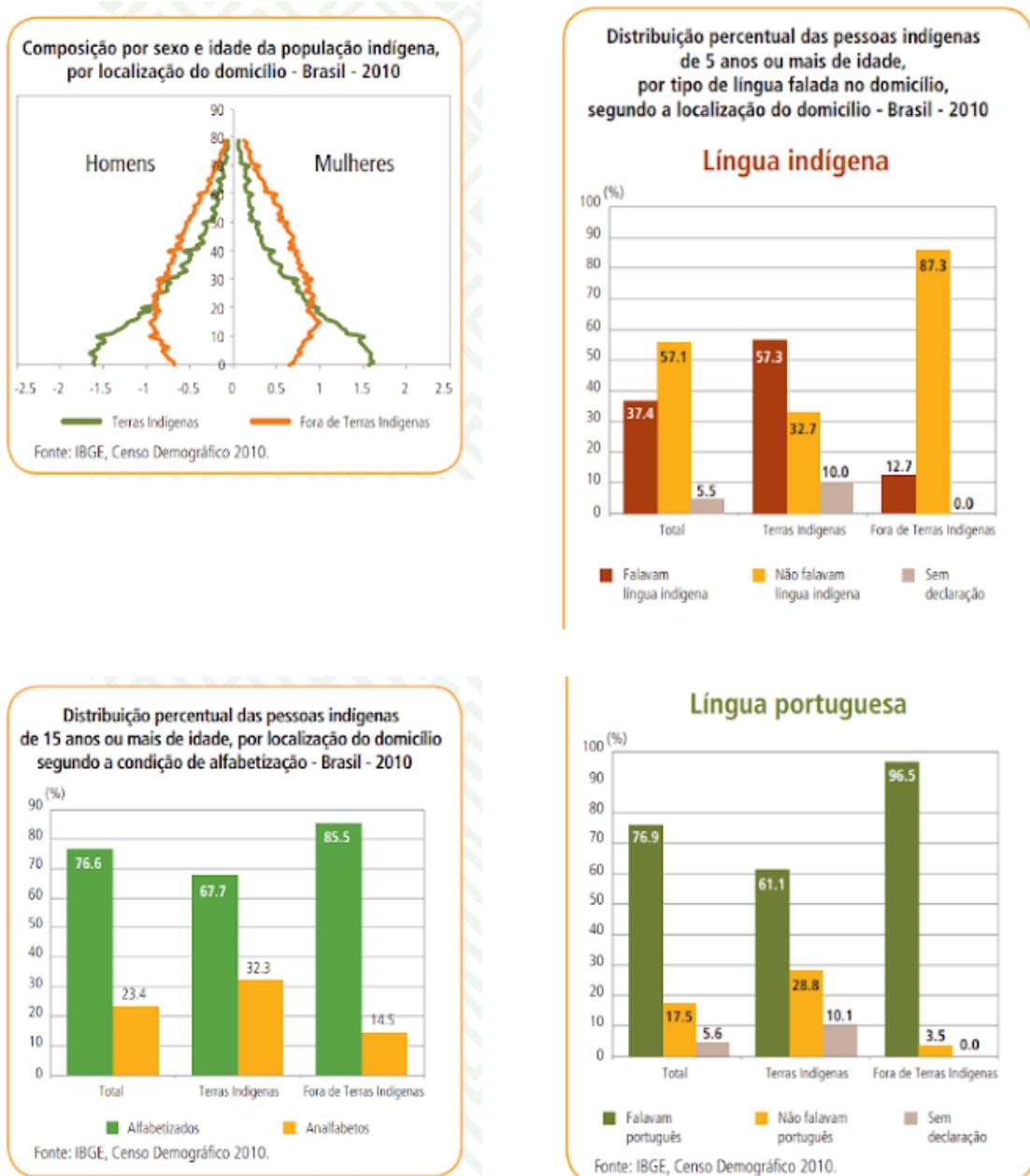


Imagem 3: Continuação da atividade didática proposta para fomentar a reflexão dos alunos sobre um determinado aspecto.

Depois da análise dos documentos, responda.

- Qual a tipologia desses documentos?
- Qual o total da população indígena no Brasil? Quantos moram nas terras indígenas?
- Existem mais homens ou mulheres na população indígena? Mais jovens, adultos ou idosos?
- Sobre os indígenas alfabetizados, há mais grupos alfabetizados ou não alfabetizados?

- e. Sobre as línguas faladas, qual o percentual daqueles falantes de línguas indígenas? E sobre aqueles de língua portuguesa?

### Índio? Povos indígenas?

- 2- Assista atentamente ao trecho 1'06...1'23 do documento 3 (Documentário **Índios Somos Nós** - <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w&t=93s>) e responda.



Quem são essas pessoas e o que estas pessoas estão fazendo? Elas representam um único grupo ou vários? Justifique sua resposta.

- 3- Assista atentamente do início até 1'20 do documento 4 (Animação **Os Indígenas - Raízes do Brasil** - <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s>).



O vídeo explica sobre vários erros encontrados na temática indígena. Cite os dois principais mencionados neste trecho.

Imagem 4: Continuação da atividade didática proposta para fomentar a reflexão dos alunos sobre um determinado aspecto.

Exemplo 2: versão de uma atividade em francês



## Au secours! Quelques notions en français

### Chimanda Adichie: Le danger d'une histoire unique

Document 1 : Regardez le document ci-dessous (conférence de Chimamanda Ngozi Adichie dans la chaîne Youtube TED: Chimanda Adichie: Le danger d'une histoire unique <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&list=RDLVqDovHZVdyVQ&index=4> Dernier accès le 23/09/22.



Type '/' for commands

Imagem 5: versão em francês de atividade didática proposta para fomentar a reflexão dos alunos sobre um determinado aspecto.

Neste exemplo, o documento em português é a transcrição desta palestra, mas as atividades subsequentes são as mesmas em

ambos os idiomas, como se pode ler abaixo:

A partir da análise desse documento, responda.

1. O que se pode entender sobre a expressão “história única”?
2. E quais os perigos dela evidenciados pela autora?

Outra característica marcante a ser observada é a diferença entre um material tradicional escrito e este manual em formato híbrido, mesclando a interface multimídia e os textos tradicionais. Além do aspecto mais motivador e atraente para o perfil discente atual, é imprescindível formá-los para os novos desafios digitais, tanto no letramento digital quanto nos questionamentos críticos que precisam ser salientados neste novo ambiente de vivência atual e dinâmica.

Explicando de uma forma mais generalizada, sem levar em consideração as características técnicas, pode-se resumir este material em dois formatos. O primeiro, com exemplos logo abaixo, adaptados para a realidade escrita e não dinâmica deste texto, é a interface híbrida já mencionada, mesclando documentos audiovisuais com documentos escritos, imagens, mapas mentais, tabelas, mapas e gráficos, pertinentes à temática e ao público. Essa interface é acessada durante as aulas e para isso é imprescindível uma boa conectividade, e, no mínimo, um vídeo projetor e um computador interligados a um sistema de áudio.

Já o segundo formato, é uma versão simplificada e adaptada para ser impressa e entregue aos estudantes que o utilizam como livro didático e, podem perfeitamente ser manuseados tanto em sala de aula quanto em casa.

## Capítulo 3: Os povos e culturas africanas

---

-  [Objetivos](#)
-  [Analisando...](#)
-  [Sintetizando...](#)
-  [Aprofundando e explorando...](#)
-  [Au secours! Quelques notions en français](#)

Imagem 6: captura de tela da apresentação de um capítulo da versão multimídia do manual didático

A navegabilidade da plataforma é intuitiva, basta clicar em um título que automaticamente uma janela se abrirá com o detalhamento proposto para as sequências didáticas de cada tema e subtema. Partindo do exemplo acima, ao clicar no menu Analisando, por exemplo, o detalhamento desta unidade pedagógica se abre, mostrando o desenvolvimento da estrutura conceitual do capítulo em questão, como se pode ler logo abaixo.



## Analizando...

-  [A- Áfricas e os povos africanos: diversidade e heterogeneidade](#)
-  [B- Povos africanos tradicionais](#)
-  [C- A importância das culturas africanas para o Brasil](#)
-  [D- A escravização negra no Brasil](#)
-   [E- Para uma educação antirracista](#)

Imagem 7: captura de tela da apresentação das sequências didáticas de um capítulo da versão multimídia do manual didático

Explorando a sequência didática intitulada *E- Para uma educação antirracista*, constata-se a composição das atividades pensadas para serem realizadas pelo estudante, na construção do seu conhecimento sobre o tema proposto.

## E- Para uma educação antirracista

Para se refletir sobre importância de uma educação antirracista, é necessário compreender as dificuldades enfrentadas pelas pessoas negras atualmente.

1- Assista atentamente o trecho 4'46 até 6'25 do documento 1 (Animação Os Africanos - Raízes do Brasil #3).



Animação do canal Enraizando, intitulada Os Africanos, da série Raízes do Brasil, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s> último acesso 07/10/22

A partir da visualização desta animação, quais são as principais dificuldades citadas no vídeo?

Imagem 8: captura de tela da apresentação da sequência didática *E-Para uma educação antirracista*, da versão multimídia do manual didático.

2- Leia o documento 2: trecho do livro *Pequeno manual antirracista* de Djamila Ribeiro. — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2019. página 5) e responda:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.

a) qual é o tema central abordado nesta citação?

b) há relação entre os documentos 1 (Animação Os Africanos ) e 2 (texto acima)? Justifique sua resposta.

3- Assista atentamente ao documento 3 (EP1: Representatividades e imaginários da Minissérie *Por Uma Educação Antirracista*)

Imagem9: continuação da captura de tela da apresentação da sequência didática *E- Para uma educação antirracista*, da versão multimídia do manual didático

Retomando os apontamentos iniciais deste trabalho depois da apresentação simplificada do material didático em produção, é necessário reiterar que, mesmo sendo uma experiência enriquecedora, também se apresenta como desafiadora posto que a indiligência acadêmica perante às demandas escolares dificulta esse processo de elaboração.

Para finalizar esta reflexão, é importante ressaltar que ela é fruto de um trabalho ainda em andamento, sendo aplicado, revisado e avaliado, assim, não pode haver conclusões a serem apresentadas, apenas as percepções aqui elencadas, salientando mais uma vez as complexidades já mencionadas tanto na abordagem epistemológica da historiografia tradicional quanto na mediação de atividades de análise que fomentem o pensamento crítico e motivem positivamente este corpo discente, atendendo, ainda, às suas demandas de incorporação de recursos mais midiáticos e interativos.

Referências bibliográficas finais:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Le danger d'une histoire unique** <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&list=RDLVqDovHZVdyVQ&index=4> Último acesso 10/01/23).

Boulos Junior, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 6<sup>o</sup> ano - 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11/03/2008, p. 1.

ENRAIZANDO@enraizandoEdu. Animação **Os Indígenas - Raízes do Brasil #1**, disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s> Último acesso 10/01/23).

ENRAIZANDO@enraizandoEdu. Animação **Os Africanos - Raízes do Brasil #3**, disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s> Último acesso 10/01/23).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **O Brasil Indígena**, disponível no site [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf) Último acesso 10/01/23).

Ribeiro, Djamila. **Pequeno manual antirracista** – 1a ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2019. página 5

TVBRASIL. **Documentário “Índios Somos Nós”** , disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w> Último acesso 10/01/23).

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: POSSIBILIDADES NO USO DO CINEMA

Carolinne Mendes da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** A presente apresentação busca refletir sobre os avanços e desafios na Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil a partir do uso do cinema para formação de professores/as. Partimos da prerrogativa de que a produção audiovisual é objeto cultural muitas vezes apropriado como veículo de ideologias que servem à classe dominante e, portanto, à manutenção da desigualdade social e racial no Brasil. Somos educados/as pelas imagens, porém não somos alfabetizados/as para lê-las. Nossa proposta opera então a partir da necessidade de se introduzir parâmetros metodológicos para análise fílmica concebendo o audiovisual enquanto recurso pedagógico na educação básica.

Refletir sobre a formação de educadores/as para as relações étnico-raciais não se constitui como tarefa fácil. É fundamental propor estratégias para estimular a reflexão e alterar concepções, valores e práticas adquiridas ao longo das trajetórias que profissionais da educação vivenciaram. A escola, local privilegiado para contribuir para o debate sobre o racismo e para a luta rumo à igualdade, ainda encontra diferentes resistências nesse processo.

Conteúdos relacionados à população negra comumente já estavam presentes nos materiais didáticos, entretanto em perspectivas que não contribuíram para valorizar esse grupo, seus conhecimentos e seu protagonismo na formação da sociedade brasileira. Assim como não colaboraram para fomentar o debate sobre o racismo e sobre o enfrentamento às desigualdades. Africanos/as e descendentes eram retratados/as como força de trabalho no período da escravidão e

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de São Paulo. carolinne.silva@alumni.usp.br

citados/as em relação à abolição da escravatura, porém muitas vezes em uma perspectiva na qual eram concebidos/as em posição de passividade diante da benevolência da princesa Isabel. Em alguns materiais, dependendo do período, observamos referências vagas de resistência, ao ser apresentado o quilombo dos Palmares (BITTENCOURT, 2013; SILVA, 2000; GOBBI, 2006), quase como exceção que comprovaria a regra da vitimização do grupo.

Quando falamos em materiais didáticos, incluímos os filmes. Muitas vezes utilizados no ambiente escolar para a discussão de conteúdos diversos, sem problematização da questão racial. Obras nas quais predomina a população branca na representação da sociedade brasileira costumam ser abordadas sem que o aspecto racial seja objeto de discussão, o que contribui para afirmação de padrões de beleza eurocêntricos e para a formação de imaginários racistas. Estereótipos das pessoas negras são veiculados em sala de aula em filmes, na maioria das vezes, dirigidos por pessoas brancas.

Tendo como principal referencial teórico a obra de bell hooks - pensadora que atuou em diferentes áreas de estudo que aqui convergem, como o cinema e a educação - proponho uma reflexão sobre o uso do cinema na formação de professores tendo em vista minha própria experiência. Passei a atuar na educação básica após a finalização do mestrado. Minha dissertação focaliza a representação da população negra no cinema brasileiro por meio da análise fílmica de duas obras: *Rio, Zona Norte* (Nelson Pereira dos Santos, 1957) e *A Grande Cidade* (Carlos Diegues, 1966), filmes relacionados ao Cinema Novo - movimento de grande expressão na cinematografia nacional que questionava padrões estéticos e conteúdos do cinema vigente até então. No doutorado, mantendo a metodologia da análise fílmica, focalizei a perspectiva de gênero, ainda considerando raça como elemento chave na representação de personagens femininas de outros filmes também ligados ao Cinema Novo.

Paralelamente à formação acadêmica, raça e gênero se tornaram categorias fundamentais ao ministrar aulas de história na educação básica. As turmas do ensino fundamental II e médio me provocaram a refletir sobre o audiovisual brasileiro contemporâneo e a trazer a discussão para esse campo. Se na pós-graduação me concentrei na crítica em filmes de cineastas brancos, na escola preferi valorizar a produção de mulheres negras, ainda tão pouco conhecida.

Em 2021, após um processo seletivo interno, passei a compor a equipe do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E, para a formação de professores, achei conveniente trazer o cinema, tanto para ampliação de repertório, como para levantar discussões que contribuem para a implementação da Lei Nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Uma dessas formações, foi o curso “Olhares negros: produção audiovisual e antirracismo na escola”. Como justificativa para realização do curso, utilizei a ideia de que as populações negras têm sido representadas nos mais diversos meios, escritos, imagéticos e audiovisuais, por estereótipos negativos que moldam nosso imaginário social. Estudantes e educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inseridos nessa sociedade que veicula continuamente representações racistas também são afetados por esses estereótipos. Diante dessa realidade, a escola precisa se constituir enquanto ambiente de crítica e produção, e não de reprodução, dessas representações. Para isso, é necessário pautar o olhar antirracista que analise os produtos culturais que são frequentemente veiculados e que fazem parte do repertório de educadores e estudantes na rede e difundir obras que nem sempre são conhecidas, mas que podem propor outras imagens e reflexões possíveis, inspirando projetos autorais e coletivos de produções colaborativas.

Por meio do cinema, o curso buscou sensibilizar e subsidiar os/as educadores/as da Rede para a efetivação de uma proposta de metodologia de análise do audiovisual e possível produção no sentido de construção de uma educação antirracista. Importante fonte de conhecimento e entretenimento, o cinema tem hoje um grande alcance na sociedade. No entanto, muitas vezes, os filmes são recebidos com um olhar passivo em relação a sua construção. O estudo e a prática da linguagem audiovisual são fundamentais para formar uma recepção crítica, que questiona as obras imagéticas com as quais estamos em contato no cotidiano e permite compreender não apenas os dispositivos que as compõem, mas também sua relação com a sociedade.

Ao possibilitar o contato com representações múltiplas das populações, a formação permitiu uma abordagem que despertou a atenção para a importância do tema e que também fomentou a análise crítica das narrativas que são veiculados sobre essa população. Ao propor uma oficina de audiovisual como parte das atividades, a formação subsidiou projetos de produção audiovisual promovida por professores/as, estudantes e comunidade escolar. Para isso, contei com a participação de um formador da área de educomunicação.

Como objetivos do curso, foram apresentados os seguintes tópicos:

- Contribuir para o estabelecimento de reflexões e de práticas antirracistas que estabeleçam equidade étnico-racial nas escolas municipais de São Paulo, por meio da análise da produção cinematográfica de diretoras negras e da proposta de produção audiovisual na escola.
- Fomentar projetos pedagógicos antirracistas que dialoguem com a Matriz de Saberes, especialmente com

a abertura à diversidade, o repertório cultural e a empatia e colaboração.<sup>2</sup>

- Fomentar projetos pedagógicos antirracistas que dialoguem com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis, principalmente ODS 4 - Educação de qualidade; ODS 5 - Igualdade de gênero e ODS 10 - Redução das Desigualdades;
- Construir, coletivamente, conhecimentos em torno de princípios e práticas para o uso do cinema na Rede Municipal de Educação de São Paulo;
- Compartilhar filmografias que possam colaborar para o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos que visem a valorização da diversidade étnico-racial nas escolas da RME-SP.
- Desenvolver uma oficina de produção audiovisual com os equipamentos e processos possíveis de serem realizados nas escolas da Rede.

O conteúdo programático girou em torno dos seguintes eixos:

- Conceitos teóricos sobre antirracismo, direito à representação e representatividade;
- Utilização do cinema em sala de aula;
- Introdução à linguagem cinematográfica para análise de filmes.
- Introdução às técnicas de produção de audiovisual na escola.

Como atividade obrigatória para conclusão do curso, educadores/as desenvolveram uma sequência pedagógica com proposta de produção audiovisual. Algumas pessoas apresentaram de

---

<sup>2</sup> A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo tem como propósito: formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável. A Matriz de Saberes indica o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade. Pode ser consultada em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/matriz-de-saberes>. Acesso em 29 dez. 2022.

fato a produção, outras apresentaram um projeto. Foram oferecidas 50 vagas e o curso ocorreu na modalidade online, no ano de 2021. Foi composto por um total de 20 horas, das quais 8 horas foram usadas para as aulas síncronas e as outras 12 horas foram cumpridas de forma assíncrona, na leitura de textos apresentados entre as referências, na assistência de filmes e na produção da atividade proposta.

Na primeira aula, foi proposta uma reflexão em torno das potencialidades do uso do cinema na educação, a partir de uma perspectiva antirracista. Iniciei apresentando uma foto minha de infância com uma boneca da Xuxa - ícone dos anos 1980 e 1990, marcados pela preponderância das apresentadoras loiras à frente dos programas infantis televisivos. A foto vinha acompanhada do questionamento sobre o repertório audiovisual de cada um e se mostrou uma provaçãõ potente para participação do público e início da discussão sobre as imagens racializadas e racistas que nos formaram desde a infância e ainda formam muitas crianças e jovens.

Ao falar das possibilidades de utilização do cinema para uma educação antirracista, o público demonstrou já ter algumas ideias, experienciadas ou escutadas, mas que de alguma maneira já foram colocadas: a possibilidade de organização de cineclubes virtuais ou de dias específicos para discussões de filmes; o estímulo à formação de uma cultura cinematográfica ampliada; a possibilidade de abordagem de um filme por várias disciplinas. Porém, com o questionamento sobre a metodologia para debate sobre os filmes, no geral, as ideias do público giravam em torno da utilização do audiovisual para ilustração de conteúdos definidos previamente. Além disso, traziam o fato de que o corpo discente lida melhor com a tecnologia do que o corpo docente e produzem audiovisual em seu cotidiano, principalmente por meio das redes sociais.

A reflexão sobre essa produção e a sistematização de formas para potencializá-la, trazendo à tona a discussão racial, foram

focalizadas na oficina de produção em educomunicação, ministrada por um professor parceiro. Aqui me concentro na exposição da proposta de análise fílmica como disparadora da discussão sobre representação racial no cinema.

Iniciei com o levantamento de respostas sobre como nos comportamos ao assistir um produto audiovisual, quais nossas atitudes, pensamentos, emoções. Escutei as participações e sistematizei um quadro que diferencia a postura de espectador e analista diante da obra audiovisual. Dessa forma, a postura de espectador foi caracterizada por: passividade diante da obra; assistir o filme sem objetivo particular; deixa-se guiar pelo filme; passar por um processo de identificação; conceber os filmes em seu universo de lazer. Por outro lado, a postura de analista é caracterizada por: atividade diante da obra; assistir o filme a procura de indícios; submeter o filme a instrumentos de análise; passar por um processo de distanciamento; ter o filme também no campo da reflexão e produção intelectual. Enfatizei que enquanto analistas, podemos continuar vendo filmes por lazer e diversão, porém também refletindo criticamente sobre o que assistimos.

Após escutar o público sobre algumas experiências de utilização do cinema na escola, conversamos sobre como essas situações poderiam ser modificadas tendo em vista o desenvolvimento da postura de analista em cada criança, jovem ou adulto/a que participa do processo educativo. Conversamos também sobre a necessidade de trazer o uso do(s) filme(s) dentro de um planejamento geral, no qual se define em qual momento do ano letivo a obra será assistida, relacionada a quais conteúdos e procedimentos, se será assistida completa na escola, se envolverá alguma atividade em casa, ou não.

Educadores/as dos componentes curriculares de arte e história assim como educadores da Educação Infantil se mostraram

mais participativos/as em trazer para a roda de conversa experiências com a utilização de filmes, mas dialogamos sobre a possibilidade de utilização das obras audiovisuais por todos/as professores/as. Defendi o uso de filmes de curtas metragens que, pela duração, são mais fáceis de serem assistidos em sua totalidade dentro do tempo de aula, sem excluir a possibilidade de abordagem do filme por vários/as educadores/as.

Juntos/as, construímos um roteiro com perguntas que podem ser usadas na análise de filmes no contexto pedagógico. O roteiro foi formado por três partes, como se segue.

a) Impressões iniciais e pessoais:

- Do que você mais gostou neste filme? Por quê?
- Qual a sua personagem favorita no filme? Por quê?
- Qual a personagem que você menos gostou? Por quê?
- Foi a primeira vez que você assistiu o filme? Caso tenha visto antes, teve algo de diferente na sua relação com o filme desta vez?

b) Informações:

- Quem dirigiu o filme?
- O roteiro é original ou uma adaptação?
- Quando o filme foi lançado?
- Teve muito público?
- Teve algum ponto polêmico?
- O que as críticas sobre o filme mais ressaltaram?

c) Interpretações:

- Qual a síntese da história contada pelo filme?
- Qual o tema principal do filme? Como esse tema foi abordado?
- Analise o uso da música, que clima ela cria?

- Analise a construção das personagens. Quem são as principais? Há heróis (heroínas) e vilões (vilãs)? Que ideias essas personagens defendem?
- Os eventos retratados são verossímeis?

Ao tratar das possibilidades de produção de estudantes após a realização de análise(s) fílmica(s), chegamos ao seguinte quadro:

- Elaboração de sinopses e críticas escritas por parte dos/das estudantes;
- Análise de cenas por meio de decupagem e enquadramentos de câmera;
- Produção de roteiros;
- Produção de cenas e vídeos.

Realizamos em aula a análise de dois curtas-metragens: *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015) e *Lápis de cor* (Larissa Fulana de Tal, 2014), ambos disponíveis no YouTube, tendo como base o roteiro construído. Em sua totalidade, o público do curso desconhecia os filmes que foram assistidos de forma assíncrona.

Para a parte de informações, foram realizadas pesquisas na internet que chegaram em alguns pontos expostos a seguir. *Kbela*, filme da cineasta Yasmin Thayná, de 2015, foi convidado para dezenas de festivais ao redor do mundo, e premiado como curta da diáspora africana, tendo participado também do Festival Internacional de Cinema de Roterdã e do Festival Panafricano de Cinema e Televisão (de Ouagadougou) em Burkina Faso, o maior do continente africano.

A diretora Yasmin Thayná é uma jovem cineasta nascida em Nova Iguaçu (RJ). Além de cineasta é estudante de comunicação social e fundadora da Afroflix, uma plataforma digital e colaborativa que veicula conteúdos com a condição de que as produções contenham com “uma área de atuação técnica/artística assinada por uma pessoa negra” (segundo portal na internet <https://www.afroflix.com.br/>).

Kbela foi feito a partir de um financiamento coletivo que arrecadou cinco mil reais, uma quantia bem modesta mesmo para um curta-metragem. Seu roteiro surgiu do conto *Mc K-bela*, feito pela própria Yasmin, que é um conto autobiográfico, traz experiências pessoais dela durante a infância e adolescência.

Concluiu-se que Kbela não apresenta uma história linear que permita identificar exatamente uma história, mas tem uma narratividade mínima e uma progressão em torno do tema da transição capilar. Tema caro à discussão racial e que marca a experiência de tantas mulheres negras, como narrado pelas educadoras presentes no curso falando de si próprias e também de suas estudantes. Outras obras do mesmo tema foram mencionadas, como os recentes curta-metragem *Hair Love* (Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith, 2019) e série *A Vida e a História de Madam C.J. Walker* (DeMane Davis e Kasi Lemmons, 2020).

O filme *Lápis de Cor* também destaca na tela o corpo de pessoas negras, dessa vez focando na pele de crianças. Larissa Fulana de Tal é diretora e roteirista, faz parte do movimento chamado “Tela Preta”, que é uma organização que produz obras com a temática racial, em diversas perspectivas (conforme consultado em página da rede social <https://www.facebook.com/MovimentoTelaPreta/?fref=ts>). Larissa nasceu no bairro Baixa de Quintas, que fica em Salvador (Bahia). Ela é formada em cinema pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

O filme *Lápis de cor* foi realizado quando Larissa ainda era estudante na faculdade de cinema, a partir da orientação de um professora de documentário e produzido com apoio do edital de curtas universitários do canal Futura. De forma geral, o filme mostra como crianças negras são afetadas pelo padrão de beleza eurocêntrico, revelando a ação silenciosa do racismo na infância. O título “Lápis de cor” traz a ideia de problematizar a referência do lápis conhecido

como “cor de pele” que é de tonalidade bege. Professores e, principalmente, professoras da educação infantil narraram vários casos vividos na escola em torno da problemática do “lápiz cor de pele”, já questionada por algumas.

Conclui-se que a experiência do curso foi propulsora da reflexão de educadores/as sobre suas experiências. Muitos/as se expressaram sobre o vivido enquanto crianças e adolescentes que frequentaram a escola e experienciaram o racismo mesmo que não tivessem consciência na época, fosse enquanto vítimas diretas ou indiretas da discriminação, fosse enquanto privilegiados/as, já que pessoas brancas experenciam o racismo dessa posição. Refletiram também sobre o vivido enquanto educadores/as, expuseram dúvidas sobre como reagir em diferentes situações, começaram a vislumbrar possibilidades de atuação pela utilização do cinema e, em alguns casos, já apresentaram até resultados a partir do que foi proposto na formação.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 27-55.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema e representação racial: o cinema negro de Zózimo Bulbul**. Tese (doutorado em sociologia) FFLCH-USP. São Paulo, 2005.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 - percursos de formação

para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

DE, Jefferson. **Dogma feijoada**: O cinema negro brasileiro. São Paulo, Fundação Padre Anchieta / Imprensa Oficial, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri/PUC-Rio, 2016.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013

\_\_\_\_\_. Alisando o nosso cabelo. Revista Gazeta de Cuba, Unnión de escritores y artistas de Cuba, jan./fev. 2005. Tradução Lia Maria dos Santos. Disponível em : <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

PRANDINI, Paola D. **A cor na voz**: Linguagem e identidade negra em histórias de vida digitalizadas contadas por meio de práticas educacionais. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-30012014-105233/pt-br.php>>. Acesso em: 29 dez. 2022.

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema:** 1988, 100 anos de abolição - 90 anos de cinema no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50636.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-Historia.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade.** São Paulo: SME/COPED, 2020. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/ods-no-curriculo.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SILVA, Carolinne Mendes da. **O negro no cinema brasileiro:** uma análise fílmica de Rio, Zona Norte (Nelson Pereira dos Santos, 1957) e A Grande Cidade (Carlos Diegues, 1966). São Paulo: LiberArs, 2017.

\_\_\_\_\_. **Nem todas as mulheres do mundo:** uma análise das personagens femininas nos filmes do Cinema Novo (1959-

1969). São Paulo: Tese de Doutorado em História Social, FFLCH-USP, 2020.

SILVA, Marcos Fabrício Lopes da. Educação e letramento racial. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, n. 2.081, ano 46, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2081/educacao-e-letramento-racial>. Acesso em: 29 dez. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.

## PRESENÇA AFRICANA NO DF

Dayane Augusta Santos da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Pretendemos explorar as relações entre História e Memória a partir da formação de grupo de pesquisa/extensão de modo a realizarmos estudos sobre a presença de mulheres africanas dos países africanos de língua portuguesa no Distrito Federal. A intenção é dialogarmos com registros orais, fotográficos e impressos que tragam à tona memórias e versões da história de Brasília, na perspectiva de mulheres imigrantes, nem sempre consideradas nas versões oficiais da mídia e/ou dos livros didáticos; inéditos até mesmo nos meios acadêmicos. Na interação dos estudantes e docentes do IFB com a comunidade de mulheres africanas de língua portuguesa, planejamos catalogar os locais que frequentam, trabalham e estudam e como se reconfiguram a partir desses lugares, em seus processos de construção de identidade e busca de cidadania.

**Palavras-chave:** Mulheres africanas. países africanos de língua portuguesa. Distrito Federal.

### INTRODUÇÃO

A diversidade é uma marca identitária da história de Brasília, e não é de hoje os deslocamentos e fluxos migratórios incessantes em direção ao Centro-Oeste do país. Tais fluxos partem não apenas dos diferentes lugares do Brasil, mas também de outros países. Não podemos nos esquecer, especificamente, da presença africana no Brasil, motivada por acordos bilaterais e políticas de cooperação universitária “horizontais” entre países africanos e latino americanos, a exemplo de Angola e Brasil. Há também os debates em torno de uma perspectiva historiográfica que considere as africanas e descendentes como “sujeitos históricos”, em oposição ao estabelecido durante anos

---

<sup>1</sup> Professoras do Instituto Federal de Brasília, respectivamente, do campus Brasília e Estrutural. E-mails: [dayane.silva@ifb.edu.br](mailto:dayane.silva@ifb.edu.br); [3008736@etfbsb.edu.br](mailto:3008736@etfbsb.edu.br)  
Renata Jesus da Costa Ehrl

por abordagem tradicional que percebiam os sujeitos africanos apenas sob o ponto de vista da escravização, como se essa fosse a única contribuição destes a história do Brasil.

O debate sobre esta temática, especificamente, vem conquistando espaços significativos não apenas no meio acadêmico, mas também na luta antirracista, que de igual modo afeta negros africanos, na sociedade brasileira. Ainda assim, a desvalorização dos africanos e mesmo o desconhecimento sobre a história dos países africanos na história da humanidade é recorrente e faz com que suas histórias sejam quase invisíveis, não só na sociedade brasileira, como também no patrimônio cultural e simbólico do Brasil, e de Brasília. O silenciamento é ainda maior quando pensamos nas mulheres africanas.

No Distrito Federal, essas mulheres desenvolvem estratégias destinadas a garantir sua sobrevivência, adaptando-se e construindo uma identidade inédita, marcada pela preservação de sua africanidade. Além disso, também se ajustando às realidades socioculturais da vida em uma cidade moderna. Trata-se, conforme aponta Magalhães (2009, p. 12) de maneiras de ser, de estar no mundo, em que presente e passado podem se condensar em narrativas, num outro não previsível, pela ressignificação de tempos, espaços e negociação de diferentes interesses e projetos.

Sabemos que há muitas mulheres de origem africanas vivendo em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal e atuando, por exemplo, como trançadeiras, estilistas, integrantes de embaixadas, empresárias, trabalhadoras autônomas e estudantes. Esse constante processo de reconstrução identitária, de mulheres e, também, de homens africanos em situação diaspórica, organiza-se em torno de um paradigma inclusivo, integrador, e, simultaneamente, exclusivo e discriminatório, pelo racismo anti-negro e anti-africano, existentes no Brasil.

O desenvolvimento desta atividade de pesquisa e extensão tenciona, portanto, rever as abordagens históricas que nos têm dominado e muitas vezes ocultado as experiências das mulheres de origem africana no Distrito Federal. Pretendemos destacar as narrativas dessas mulheres, demonstrando sua participação nas várias esferas da nossa sociedade e na construção da história de Brasília. Para tanto, tencionamos mapear e atestar a presença dessas mulheres e das formas como gerem suas existências em terras brasilienses.

Em atenção às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteraram a Lei n. 9.394/1996, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscamos desfazer os silêncios no Instituto Federal de Brasília sobre a história das Áfricas dado que documentar estas histórias pode estimular a transmissão de saberes-fazer a outras gerações do Instituto Federal de Brasília como um todo. É, por conseguinte, um projeto que traz novas abordagens interpretativas sobre a identidade das africanas no Distrito Federal, a partir de pressupostos não-eurocêntricos. Partindo desta realidade local, propomos estimular os estudantes, em contato com a comunidade africana do Distrito Federal, a produzir material audiovisual e impresso que tragam à tona vozes invisibilizadas na história de Brasília.

Em síntese, objetivamos a elaboração de um inventário sobre a presença de mulheres dos países africanos de língua portuguesa no Distrito Federal. Pretendemos compreender como essas mulheres reconfiguram os seus sentidos de existência e pertença no Distrito Federal.

Tencionamos mapear e localizar a presença de mulheres dos países africanos de língua portuguesa no DF; inventariar a história das mulheres africanas no Distrito Federal; produzir material didático/página no Instagram de divulgação; colaborar com a difusão de conhecimentos sobre a cultura africana; integrar discentes e

docentes do IFB com professores, estudantes, moradoras e moradores de outras regiões administrativas em atividades de valorização de histórias e memórias negras africanas; discutir a importância de incluir as temáticas relacionadas ao gênero e sobre a história das mulheres, com foco nas realidades africanas, nos currículos escolares e, por fim, cotejar memórias e experiências, entre os países do continente africano de língua portuguesa e o Distrito Federal.

## **METODOLOGIA**

Ao analisarmos o Brasil dos dias atuais, observamos que a cultura africana foi uma das que mais interferiu na formação étnica e cultural do nosso país. Milhares de mulheres e homens capturados de regiões como Guiné, Angola, Congo, Costa da Mina e Benin desembarcaram em território brasileiro, a partir de 1535, trazendo consigo memórias e modos de viver diferentes das experiências dos indígenas que aqui habitavam e dos portugueses que se denominaram “donos da terra”. Desde então, o Brasil e, em especial, países africanos de língua oficial portuguesa têm suas histórias entrelaçadas. O tráfico cessou. Mas a travessia persiste por motivos diversos. E neste ir e vir de corpos, sonhos, saberes, culturas e tradições, mulheres e homens reconfiguram os seus sentidos de existência e agregam conhecimentos ao novo lar.

Apesar das evidentes marcas africanas na construção da identidade nacional brasileira, na mídia e nos livros didáticos, as culturas africanas e conseqüentemente dos afro-brasileiros encontram pouco espaço. Este silenciamento, fruto de práticas eurocêntricas seculares, dificulta o reconhecimento da troca, do diálogo e das influências de saberes, modos de criar e recriar a experiência do viver feminino africano em espaços diversos e, algumas vezes, avessos à sua presença na sociedade brasiliense.

Estudos com perspectivas similares vêm sendo desenvolvidos em Portugal, onde o fluxo de africanas em situação de diáspora é,

também, numericamente considerável desde os tempos do Império português. A renomada historiadora portuguesa Isabel Castro Henriques (2019), por exemplo, em estudo sobre a presença de mulheres africanas em Portugal, esboça como a integração dessas mulheres de origem africana organizou-se através de uma “participação ativa no trabalho, na esfera religiosa, nos espaços lúdicos, contribuindo de forma contínua e eficaz para o funcionamento das realidades sociais, econômicas e religiosas portuguesas” (HENRIQUES, 2019, p. 7). Entretanto, se a presença destas mulheres era aceita e reconhecida, por outro lado, ficou igualmente marcada por um preconceito anti-negro que marginalizou africanos, homens e mulheres, em função das diferentes conjunturas e ideologias que atravessou séculos de histórias comuns.

Temos ainda o ensaio da brasileira Neusa Gusmão (2008) que, a partir da narrativa de duas mulheres luso-africanas, propõe-se a contar a história de outras africanas cujas experiências se entrelaçam às de suas entrevistadas. Segundo a antropóloga, “na história de suas vidas, outras histórias se revelam para dizer o que é ser jovem, mulher, negra e imigrante num contexto europeu da atualidade”. Ou seja, uma experiência que não só revela a história de muitas mulheres africanas em Portugal, como também apresenta a heterogeneidade de suas biografias, memórias, culturas, como é apresentado por meio da experiência pessoal de cada uma.

Contudo, não diferente do que ocorre no Brasil, essas mulheres, em sua maioria, vivenciam a invisibilidade e habitam em regiões periféricas de Lisboa. São histórias e experiências de vida pautadas em interseccionalidades (raça, gênero e classe social, por exemplo).

Da experiência neste projeto, como já mencionado, além da publicação do livro e da realização de um documentário, tencionamos, ainda, lançar a discussão da importância de incluir as temáticas relacionadas ao gênero e à história das mulheres, com foco nas

realidades africanas, nos currículos escolares. Proposição que se esboça, também, no pensamento de Graça Sanches, que é professora e ativista do gênero em Cabo Verde e da professora brasileira colaboradora da Universidade de Cabo Verde, Miriam Steffen Vieira. A professora Graça Sanches discutindo a inclusão de uma agenda de gênero nos orçamentos de estado e de políticas públicas em nível de países de expressão portuguesa, e a professora Miriam Steffen discorrendo sobre as possibilidades e vantagem de políticas de cooperação universitária “horizontais” entre países africanos e latino-americanos. Perspectivas que pontuam, assertivamente, também quanto a necessidade de mais pesquisas, acesso, contato, leituras de autoras africanas negras no Brasil.

Portanto, neste projeto, a ideia é apontar alternativas, caminhos e possibilidades de pesquisa, não só em termos acadêmicos, como também para o estudo e ensino de uma agenda de gênero conjugada com os estudos africanos no contexto escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após a seleção, realizamos reuniões coletivas quinzenais, nas quais foram executadas formações com palestrantes convidados/as, e discussões de como serão as dinâmicas das entrevistas e os próximos passos do projeto para o ano de 2023. Dentre os/as convidados/as para as formações, recebemos as professoras do Departamento de História da UnB, Ana Flávia Magalhães Pinto, com o relato de experiência do projeto “histórias negras do DF e exposição “reintegração de posse” e Cristina Portela, com o projeto de extensão “outras Brasília’s”.

Contamos com a participação da jornalista angolana Marissol Kadiege, com o relato de suas memórias de Angola e correlações com o Distrito Federal, a partir da discussão do livro, de sua autoria, “Em

mim mora memórias de uma Angola”. Outro convidado foi o professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), Gabriel Marinho, com a oficina “Escrita criativa por documentário”. O grupo também apresentou pôster no 1º Encontro de Extensão de Brasília, no campus Brasília do IFB, e na VIII Semana de Ciência, Cultura e Arte do campus São Sebastião. Além disso, foi desenvolvido uma página no Instagram para divulgação do trabalho e ações do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da experiência neste projeto, pretendemos publicar um livro sobre a presença africana no Distrito Federal, em perspectiva de gênero, como forma de contribuir para a divulgação da história das mulheres africanas. E, além disso, como já mencionamos, tencionamos, ainda, lançar a discussão da importância de incluir as temáticas relacionadas ao gênero e à história das mulheres, com foco nas realidades africanas, nos currículos escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em 17 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) . Acesso em 17 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 20 de dezembro de 1996. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino**

a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 17 ago. 2022.

COSTA, Renata Jesus da. **Colonialismo e gênero entre os Ovimbundu: relações de poder no Bailundo (1880-1930)**. 2014. Brasília, PPGHIS, Universidade de Brasília, 2014. - Tese (Doutorado).

GAGNEBIN, Jean Marie. **O que significa elaborar o passado?** In GAGNEBIN, J. Marie. Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 97-105.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Jovens Mulheres Africanas em Portugal: narrativas e itinerários. Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 1, 2008. DOI:10.5216/sec.v11i1.4469. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/4469>. Acesso em: 7 abr. 2022.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Mulheres africanas em Portugal - o discurso das imagens (séculos XV-XXI)**. República portuguesa. Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade, 2019.

MAGALHÃES, Nancy Alessio. **Senhora D’Abadia: Festejo Kalunga no Vão de Almas - Cavalcante**, Goiás Brasília: Verbis Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mulheres presentes na história de Brasília: direito à vida**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_ e SINOTI, Marta Litwinczik. **Memória e direitos: moradas e abrigos em Brasília**. Brasília:NECOIM, 2001.

\_\_\_\_\_; MATSUMOTO, Roberta e NUNES, José Walter. Memória e História oral: esquecimento e lembrança no movimento de identidades. In **Cadernos do Ceam - Oralidade e outras linguagens**. Brasília: UnB, 2004.

\_\_\_\_\_. Narradores: vozes e poderes de pensadores. In. **História oral. Revista da Associação Brasileira de História Oral**. São Paulo, no 5, junho de 2002, p. 45-70.

MAGALHÃES, Nancy Alessio & MATSUMOTO, Roberta K. **Entreveres - memórias de estudantes angolanos e de moradores kalunga (Brasil-Angola)**. Brasília: LGE Editora, 2009.

SILVA, Dayane Augusta Santos da. **Na cobertura da retaguarda: mulheres angolanas na luta anticolonial**. 2021. Brasília, PPGHIS, Universidade de Brasília, 2021

\_\_\_\_\_. Mujeres angoleñas en la lucha anticolonial: historiografía, fuentes y memoria. In **Páginas, Revista digital de la Escuela de Historia Universidad Nacional de Rosario**. / año 13 - nº 32 Mayo-Agosto, 2021. Disponível em: <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>. Acesso em 14/06/2021

\_\_\_\_\_. Gênero e os feminismo(s) africano(s). In **Revista Transversos**. Dossiê: Africanizar: resistências, resiliências e sensibilidades. Rio de Janeiro, nº. 22, 2021. pp. 268-287. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/58416/38935>. Acesso em 01/10/2021.

## DISPOSITIVOS DISCURSIVOS E ALTERIDADE EM *TRISTES TRÓPICOS* (1955)

Dhyan Ramayana Ramos Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** *Tristes trópicos* (1955) foi um livro escrito pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009) que tem como eixo temático o momento etnográfico do autor com os grupos ameríndios brasileiros entre os anos de 1935 e 1939. Na obra, se misturam autobiografia, relato de viagem, trabalho de campo e ensaios etnológicos, tendo em vista uma narrativa elaborada a partir de uma experiência de alteridade radical: um *eu* que travou contato com *outros*, membros de sociedades extramodernas, e que visa apresentar sua vivência àqueles de sua cultura por meio do texto. Propomos, para essa apresentação de Simpósio Temático, descrever os distintos dispositivos discursivos empregados por Lévi-Strauss em *Tristes trópicos* para dar conta de tal experiência de alteridade, tendo em vista as escolhas estilísticas e epistemológicas que ali são encontradas.

**Palavras-Chaves:** *Tristes trópicos*; Lévi-Strauss; alteridade.

Nas primeiras décadas do século XX, pensando em um contexto francês, desenvolveu-se uma necessidade compartilhada de lançar novos olhares sobre o problema do outro, de modo a antagonizar premissas evolucionistas que pressupunham “um aperfeiçoamento contínuo do espírito humano” à medida que o progresso da razão científica moderna substituiria “concepções mágicas e religiosas de natureza” (SALOMON, 2014, p. 130). Das saídas elaboradas à época, deve-se destacar o papel de trabalhos historiográficos e antropológicos, nos quais essa preocupação é

---

<sup>1</sup> Mestrando no PPHIS-UnB e bolsista do CNPq dhyan.ramos@gmail.com

pronunciada<sup>2</sup>. Segundo Marlon Salomon, um dos dispositivos criados e compartilhados entre as disciplinas para romper com certa epistemologia oitocentista é a noção de mentalidade primitiva, inicialmente proposta por Lucien Lévi-Bruhl e então apropriada tanto pela Escola dos Annales de Febvre e Bloch quanto pela História das Ciências de Koyré.

Contudo, o enfoque da apresentação, derivada do primeiro capítulo de mestrado do autor desta, é investigar uma forma de lidar com a questão do outro, historicamente constituída e tipicamente ligada a antropologia francesa, que é denominada por Vicent Debaene de tradição do “duplo livro”. Debaene sugere que, ao proporem a análise do fato social como um fato mental, Mauss, Griaule e Métraux, entre outros nomes centrais no processo de construção disciplinar da etnologia, acabaram por exigir um intenso investimento teórico nas noções de “atmosfera psicológica”, “clima social”, “tonalidade moral”. Essas modalidades de entendimento do mental indicam que, na antropologia, é a atmosfera criada por certas formas de pensar e sentir, experimentadas durante o trabalho de campo, mais até do que aspectos institucionais, que estão no âmago da diferenciação das sociedades<sup>3</sup>. Porém, as formas de escrita da monografia etnográfica francesa foram consideradas insuficientes para desempenhar a demanda disciplinar de tradução da imersão no campo: o uso de dispositivos literários teria sido a solução encontrada, configurando, com isso, a tradição do “duplo livro”. De um lado, são escritas análises etnográficas de caráter disciplinar, calcadas nos paradigmas

---

<sup>2</sup> Salomon destaca a vinculação da Escola dos Annales e da História das Ciências com a noção de mentalidade primitiva criada por Lévy-Bruhl, mostrando a difusão e a permuta de ideias entre os intelectuais do período (SALOMON, 2014, p. 131-132).

<sup>3</sup> “These phrases all stress that beyond material productions, beyond even institutions or juridical rules, what differentiates societies are certain ‘ways of thinking’, certain ‘ways of feeling’ (*les façons de penser, les façons de sentir*), a certain ‘atmosphere’ (DEBAENE, 2013b, p. 654).

“científicos” vigentes; de outro será feita uma publicação que busca uma comunicação esteticamente afinada e instrumentalizada desses resultados, para evocar a atmosfera mental das sociedades estudadas durante o campo. Vale atentar que não se trata, porém, de mera diferença entre livro “acadêmico” e de “divulgação”, mas de dois ângulos de investigação, cada um permitindo visualizar características específicas dos coletivos estudados (DEBAENE, 2013b, p. 652) e, logo, duas perspectivas possíveis para lidar com a questão da alteridade.

Assim, como entender e como apreender discursivamente o outro é eixo que perpassa a dissertação, tendo como objeto central *Tristes trópicos*, o duplo livro do antropólogo Claude Lévi-Strauss, conhecido por ser o fundador da antropologia estrutural. O problema se insere na percepção de que a alteridade pode ser instrumentalizada das mais diversas maneiras, a exemplo das teorias evolucionistas do século XIX, que detinham a perspectiva da inferioridade ao estudar sociedades não ocidentais, ou mesmo a partir de certas perspectivas mais contemporâneas a esses antropólogos, como a sartreana, que compreende o outro a partir de um sujeito universal, que teria como características aquelas vistas em um Eu também tipicamente ocidental (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 298-300). Logo, colocar a alteridade como um problema é buscar identificar histórica e teoricamente as formas pelas quais as ciências humanas abordarão seu objeto de estudo propriamente dito: o ser humano. Tal posição é encontrada no próprio Lévi-Strauss, quando propõe uma diferenciação das ciências sociais (“conjuntos dos estudos jurídicos, ao lado das ciências econômicas e políticas [...] e certos ramos da sociologia e psicologia social”) e das ciências humanas “a pré-história, a arqueologia, a história, a antropologia, a linguística, a filosofia, a lógica e a psicologia”. A diferença se encontraria exatamente na ideia da alteridade, pois as segundas “são aquelas que se colocam fora de cada sociedade particular: seja por buscarem adotar o ponto de vista de uma

sociedade qualquer [...], seja porque, visando atingir uma realidade imanente ao homem, colocam-se aquém de todo o indivíduo e toda a sociedade” (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 320-321).

Em uma das poucas utilizações do termo “alteridade” (*altérité*), no célebre *História e Etnologia*, o autor é claro ao apontar que ambas as disciplinas compartilham o mesmo objetivo:

Quais são, de fato, as diferenças entre o método da etnografia [...] e o da história? Ambas estudam sociedades que são outras em relação àquela em que vivemos. O fato de tal alteridade estar ligada a um afastamento no tempo (por menor que seja) ou no espaço, ou mesmo a uma heterogeneidade cultural, é secundário, diante da similitude das posições (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 29).

Nesse sentido, o “duplo livro” é um material privilegiado para a pesquisa da alteridade, ao se envolver com um tipo de narração sobre o outro que tensiona as barreiras geralmente estipuladas entre ciência e literatura. No caso do nosso recorte, *Tristes trópicos* é um livro publicado em 1955 que narra as vivências pessoais de Lévi-Strauss, de sua formação até os anos pós-Segunda Guerra, dando ênfase particular ao trabalho de campo com os povos indígenas brasileiros. Apesar do tema apontar para o que poderíamos chamar de autobiografia, *Tristes trópicos* é uma obra de difícil classificação, algo visto desde sua primeira recepção: “um pouco de autobiografia com os métodos de um estudo etnográfico”, segundo Paul Veyret (VEYRET, 1956, p. 604); “uma narrativa de viagem” na resenha do Institut des Etudes Rhodaniennes (INSTITUT DES ETUDES RHODANIENNES, 1958, p. 82); já para Jean Cazeneuve era “uma obra literária que retoma a tradição de viagem filosófica” (CAZENEUVE, 1958, p. 781); outros, como Jean Meyriat preferiram simplesmente dizer que ele é “inclassificável” (MEYRIAT, 1956, p. 434). Mesmo quase 70 anos após a sua publicação, a discussão sobre o gênero do livro ainda é objeto de indagação (KUBICA, 2014). Um evento síntese

desse fenômeno foi quando o júri do Prêmio Goncourt, um dos mais importantes prêmios literários da França, ainda em 1955, lamentou publicamente não poder laureá-lo, dado que o livro não era um romance e sim um ensaio (DEBAENE, 2008, p. 1719).

As próprias considerações de Lévi-Strauss demonstram essa ambiguidade. Apesar de geralmente ser enfático em retratar *Tristes trópicos* como um livro autobiográfico (INA CULTURE, 1984), também o chamou de livro de etnólogo onde “páginas inteiras de *A vida familiar e social dos nambiquara* [sua tese] foram copiadas tal e qual” (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 80). Mesmo assim, enquanto o escrevia, chegou a expor em cartas que estava “cedendo ao desejo jamais realizado de fazer uma obra literária” (LOYER, 2018, p. 380), posteriormente, afirmando que se via “pecando contra a ciência” (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 80).

Nosso objetivo não é, com isso, tentar enquadrar a obra de maneira definitiva. Na verdade, ao explicitar seu trânsito por entre as mais diversas categorias, pretendemos compreender a relevância da modalidade do duplo livro no contexto intelectual francês de meados do século XX, enfatizando a instabilidade oportuna entre expectativas do gênero literário e do científico.

A variedade das classificações, contudo, parece resultar não só de uma interpretação pessoal de cada crítico, já estando inseridas nas sutilezas do arranjo material do livro, que a todo instante desfaz as expectativas daqueles que quisessem lê-lo como algo unívoco: escrito em pouco mais de quatro meses, em uma mistura de “exasperação e horror” (INA CULTURE, 1984), nas palavras do próprio autor, é menos um trabalho de redação que uma compilação e colagem de textos heterogêneos: diários de campo, artigos científicos, partes originais e até um pedaço inteiro do romance fracassado. Nessa apresentação, gostaríamos de expor como Lévi-Strauss utilizou de diversos dispositivos discursivos em *Tristes trópicos* para apresentar

uma experiência pessoal de alteridade, ou seja, como, em papel, descrever a relação do sujeito-autor de sua narrativa com os sujeito-objetos da mesma.

Primeiro, ressalto a própria estrutura do livro. *Tristes trópicos*<sup>4</sup> é dividido em nove partes, compondo, ao total, 40 capítulos. Percebe-se, dentro dessas partes, três movimentos distintos. O primeiro, das partes I a IV, é ditado por uma forma autobiográfica, relativa à trajetória intelectual do autor, sua formação, suas inspirações, suas posições acerca das cidades e dos ambientes tropicais que visitou. O segundo movimento, partes V a VIII, narra as expedições de campo ao interior do Brasil, seguindo um trajeto cronológico e étnico. O terceiro, composto dos capítulos da parte IX, “A volta”, conclui a jornada, tratando menos do retorno à França do que das considerações do narrador após as experiências de campo, sua posição acerca da etnografia e os resultados individuais que ele traz desse período longe de casa.

Tendo em vista a abertura discursiva possibilitada por *Tristes trópicos*, o autor se permite a diversas experimentações que poderíamos classificar como mais perto da literatura. Um exemplo é a inserção de trechos de uma narrativa efrástica, que, segundo Adolfo Hansen, é o tipo de discurso que busca gerar um efeito de presença daquilo que é narrado (HANSEN, 2006, *apud*. DAHER, 2012, p. 24). O exemplo mais evidente é o capítulo, “O pôr do sol”, no qual o autor

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, usaremos principalmente duas edições. A brasileira, editada pela Companhia das Letras em 1996, de tradução de Rosa Freire D’Aguiar. E, quando necessário para demonstrar algum aspecto específico do uso do francês ou para tratar da obra em sua edição original, remeteremos à publicação da Gallimard de 2008, revista pelo próprio Lévi-Strauss antes de falecer. Vale afirmar que a primeira edição é vista como “um monstro” e “cheia de erros grosseiros” pelo autor. Nas outras reimpressões serão feitas correções, relacionadas à ortografia, sem modificações significativas no texto. A edição da Gallimard também preservou as ilustrações e fotos originais, retirando, destas últimas, as de número 18, 26, 29, 40, 41 e 42, que foram substituídas por outras de escolha de Lévi-Strauss (DEBAENE, 2008, p. 1734-1735). Analisaremos essas substituições no segundo capítulo desta dissertação.

busca por meio de suas palavras descrever minuciosamente a visão de tal acontecimento no meio da travessia de barco da Europa para a América, visto que, segundo o narrador,

Se encontrasse uma linguagem para fixar essas aparências a um só tempo instáveis e rebeldes a qualquer esforço de descrição, se me fosse dado comunicar a outros as fases e as articulações de um acontecimento no entanto único e que jamais se reproduziria nos mesmo termos, então, parecia-me, eu teria de uma só vez atingido os arcanos de minha profissão: não haveria experiência estranha ou peculiar a que a pesquisa etnográfica me expusesse e cujo sentido e alcance eu não pudesse um dia fazer com que todos captassem (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 66).

Salta os olhos, porém, que o trecho a que se segue a essa constatação do narrador, na qual se efetivamente narra o pôr do sol, é todo em itálico: ele é, na verdade, a inserção de parte de uma tentativa de romance frustrado escrito pelo autor e que iria se chamar *Tristes trópicos*. Já percebemos aqui como a ciência, visto que ele fala explicitamente de “minha profissão” e “pesquisa etnográfica”, seria complementada com os usos das ornamentações literárias.

Apesar de parecer ser um momento particular do livro, outras partes também usarão desse tipo de narrativa ecfástica, que, segundo Frank Lestringant, remete a apropriação da forma discursiva de Jean de Léry (huguenote que participou da expedição francesa ao Brasil no século XVI) e Marcel Proust, ambos se empenhando, em sua escrita, da sinestesia e das rememorações na efetivação de um texto que buscaria presentificar a experiência do passado (LESTRINGANT, 2010, p. 98-99). Um outro exemplo, já sem o uso de aspas, inserido completamente dentro do texto, é a descrição do mate.

Enchem-se dois terços do recipiente com o pó, que a garotinha embebe progressivamente de água fervendo; assim que a mistura forma uma pasta ela abre, com o tubo de prata terminado em sua parte inferior por um bulbo cheio de furinhos, um caminho cuidadosamente traçado

para que a pipeta descansa bem lá no fundo, numa pequena gruta onde se acumulará o líquido, enquanto o tubo deve manter justo a folga necessária para não comprometer o equilíbrio da massa pastosa, mas não demais, do contrário a água não vai se misturar. [...]

Os primeiros goles proporcionam uma sensação deliciosa - pelo menos para o bebedor assíduo, pois o iniciante se queima -, resultante do contato um pouco gorduroso com a prata esquentada e a água fervendo, com sua abundante espuma substancial: amarga e perfumada ao mesmo tempo, como uma floresta inteira concentrada em umas poucas gotas. O mate contém um alcalóide semelhante ao do café, do chá e do chocolate, mas cuja dosagem (e o semiamargor do veículo) explica talvez a virtude ao mesmo tempo relaxante e revigorante. Após algumas rodadas, o mate perde o gosto, mas explorações prudentes possibilitam atingir com a bombilha anfractuosidades ainda virgens, e que prolongam o prazer com outras tantas pequenas explosões de amargor (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 178-179).

No trecho acima, percebemos o esforço de descrever minuciosamente a experiência vivida, ressaltando a forma do “rito”, as propriedades sensoriais, com o uso de expressões metafóricas que visam transpor ao leitor a sensação da bebida. Dessa vez, não é um trecho retirado de uma tentativa de romance, mas uma das diversas passagens de teor eufórico escritas para *Tristes trópicos*, e que concernem, em sua abundante maioria, no relato das cenas da viagem, da natureza, da estrada, etc.

Entretanto, a parte do pôr do sol não é o única copiada de outro lugar e inserida no livro. Pode-se afirmar, inclusive, que a colagem direta de outros textos em *Tristes trópicos* pode ser elencada como outro dispositivo discursivo. O trabalho editorial das *Ceuvres* (coleção de obras reunidas) de Lévi-Strauss, publicado pela Gallimard em 2008, com colaboração do próprio autor (DEBAENE, 2008, p. X), atualizou o conhecimento da composição de *Tristes trópicos*, traçando as correspondências entre o livro e a origem das partes coladas, algo possibilitado pelo fato de Lévi-Strauss ter guardado parte dos materiais preparatórios da redação, assim como os cadernos de

viagem (DEBAENE, 2008, p. 1730). Tudo isso permitiu evidenciar a forma de inserção dos textos literários inseridos em *Tristes trópicos*, caso do capítulo 7, já comentado, e o *Apoteose de Augusto*, que é detalhado no capítulo 27. Também explicita a reutilização integral de trechos de seus artigos científicos, aplicados, praticamente todos, nas partes indígenas: *Entre os selvagens civilizados* (reutilizado no capítulo 17), *Indian cosmetics* (capítulo 20), *Guerre et commerce chez les Indiens d'Amérique du sud* (capítulos 27 e 28), *La théorie du pouvoir dans une société primitive* (capítulo 29), e *La vie sociale e familiale des Indiens nambikwara* (capítulos 26, 27, 28 e 29).

Muitas vezes tais trechos são colados de maneira literal, como é visto ao analisar o manuscrito do livro, sendo somente indicadas, na margem, as modificações para a adaptação ao novo meio. É preciso, assim, dar uma atenção especial a tais transformações efetuadas pelo autor nesses textos monográficos. Sabemos, por exemplo, que ao final dos capítulos onde esses trechos de artigos são inseridos, há um processo deliberado de construção de fórmulas conclusivas, geralmente com uma narrativa mais estilizada e afetada, transformando o original em algo novo. Há registros de ao menos cinco versões diferentes para alguns trechos, como é o caso do encerramento do último capítulo da parte Cadiueu, que, após reutilizar e complementar partes de um artigo de 1942 (*Indian cosmetics*), termina com a frase: “adorável civilização, cujo sonho as rainhas contornam com suas pinturas faciais: hieróglifos que descrevem uma inacessível idade de ouro que, à falta de código elas celebram em seus adereços, e cujo mistérios elas desvendam ao mesmo tempo que a própria nudez” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 210).

Duas outras formas de modificação devem ser ressaltadas. A primeira é a supressão de transliterações dos diálogos em língua indígena que estão presentes nos textos monográficos. A segunda é a substituição de todos os pronomes *nous* (primeira pessoa do plural),

típico de um paradigma da ciência, pelo *je* (primeira pessoa do singular). Assim, parece haver um intuito de tornar essa narrativa de fato em um relato da experiência pessoal de alteridade, mesmo que, ao retirar os diálogos indígenas, os faça se tornarem distanciados no texto em que deveriam ser presentificados.

Para complementar essa posição, podemos comentar sobre a inserção de citações diretas – apesar de poucas – que se diferem da colagem direta dos textos monográficos pelo uso de alguma marcação gráfica, como itálico ou aspas. Podemos elencar o trecho sobre o pôr do sol, retirado da tentativa de romance que inicialmente seria *Tristes trópicos*; uma “pequena amostra da poesia do ‘sertão’, diretamente em português (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 225); uma longa descrição sobre os nambiquara, considerada “quadro tirado de meus blocos de anotações nas quais rascunhei certa noite, à luz de minha lanterna de bolso” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 311); a história de Emydio, no capítulo 30, o primeiro da parte VIII (Tupí-Cavaíba), também escrito nos cadernos de viagem do autor; três quartetos de Lévi-Strauss, escritos em campo; a *Oração do Sapo Seco*, do capítulo 35, em português, também copiada em caderno; a tradução em francês de um texto de um jornal chamado *A pena evangélica*, que foi cortado e colado no caderno de viagem; um encontro com uma família de seringueiros e que “ficará em minha lembrança como a própria imagem do ‘seringal’”, também transcrita diretamente do caderno de viagem.

Segundo Vincent Debaene, a citação direta de poemas e lendas indígenas é um processo recorrente no livro suplementar, entendida, geralmente, como um meio privilegiado para *faire sentir les façons de sentir* (DEBAENE, 2010, p. 150). Recorrer aos poemas garantiria acesso a uma forma de pensar diferente da do etnógrafo, carregada de um sentido superior por advir de um mundo em que ainda não teria ocorrido um processo de autonomização da estética típica das sociedades ocidentais (DEBAENE, 2010, p. 151). Contudo, o que

percebemos na utilização por Lévi-Strauss das histórias narradas pelos outros é um impasse. Uma citação demonstra o objetivo nessas citações relacionado à evocação de atmosferas:

Na esperança de pescar aqui e acolá informações, escutei, pois, meus visitantes evocarem suas aventuras, nas quais a lenda e a experiência mesclavam-se inextricavelmente. De que houvesse no Norte ‘gatos valentes’, oriundos do cruzamento de gatos domésticos e onças, não consegui me convencer. Mas dessa outra história que um interlocutor me conta, *talvez haja algo a reter, ainda que, no final das contas, seja apenas o estilo, o espírito do ‘sertão’* (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 284 [grifo nosso]).

Assim, de fato parecem cumprir o objetivo do duplo livro. Entretanto, nenhuma dessas inserções deriva do que poderíamos chamar de uma narrativa indígena. Pelo contrário. Não há nenhuma citação direta dos poemas e mitos dos povos com os quais entrou em contato. No capítulo 34, intitulado *A farsa do japim*, Lévi-Strauss comenta o enredo de uma longa canção que presenciou durante sua estada com os Tupi-Cavaíba, sem, todavia, citar qualquer trecho em específico. Destaca-se, porém, que a transcrição do canto ocupou mais de vinte páginas de um de seus cadernos de viagem (DEBAENE, 2008, p. 1767).

Enfatizemos uma das citações diretas comentadas acima. Após um capítulo de teor bastante etnológico sobre os Nambiquaras, copiado em grande parte da tese *La vie familiale e sociale des Indies Nambikiwara*, o autor acrescenta uma longa citação, como crítica às posições de Kalervo Oberg sobre os Nambiquara (que sublinha características negativas desse povo: “são rabugentos e mal-educados, chegando à grosseria”), de seu diário de viagem.

Quanto a mim, que os conhecera numa época em que as doenças introduzidas pelo homem branco já os havia

dizimado mas em que - desde as tentativas sempre humanas de Rondon - ninguém havia empreendido submetê-los, gostaria de esquecer essa descrição deplorável e guardar na memória apenas este quadro tirado de meus blocos de anotações nos quais rascunhei certa noite, à luz de minha lanterna de bolso:

No cerrado escuro, brilham as fogueiras do acampamento. Em torno do fogo, única proteção contra o frio que baixa, atrás do frágil biombo de palmas e de galhos apressadamente fincado no chão do lado de onde se teme o vento ou a chuva; junto dos cestos cheios de pobres objetos que constituem toda uma riqueza terrestre; ditados direto sobre a terra que se estende ao redor, frequentada por outros bandos também hostis e amedrontados, os esposos, enlaçados estreitamente, veem-se como sendo um para o outro o apoio, o reconforto, o único recurso contra as dificuldades cotidianas e a melancolia sonhadora que, de vez em quando, invade a alma nambiquara. O visitante que, pela primeira vez, acampa no mato com os índios, sente-se tomado de angústia e de pena diante do espetáculo dessa humanidade tão completamente desvalida; esmagada, ao que parece, contra o solo de uma terra hostil por algum implacável cataclismo; nua, tiritante junto das fogueiras vacilantes. Ele circula tateando em meio ao matagal, evitando esbarrar na mão de alguém, num braço, num torso, cujos reflexos ardentes se entreveem à luz das fogueiras. Mas essa miséria é animada por cochichos e risos. Os casais abraçam-se como nostálgicos de uma unidade perdida; as carícias não são interrompidas à passagem do estrangeiro. Pressentimos em todos uma imensa gentileza, uma profunda despreocupação, uma ingênua e encantadora satisfação animal, e reunindo esse sentimentos diversos, algo como a expressão mais comovente e mais verídica da ternura humana. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 292-293).

Além de demonstrar que a própria escrita de campo já é carregada de experimentações estilísticas (uma análise dos seus cadernos de viagem demonstra como a escrita etnográfica coabita com “regimes de escrita bem diferentes” como “considerações mais sociológicas sobre os seringueiros”, “pequenos ou grandes dramas meteorológicos”, “apontamentos para um romance jamais escrito”) (LOYER, 2018, p. 55) um exame mais detalhado mostra que tal parte citada não é originalmente inserida em *Tristes trópicos*, mas sim na própria tese sobre os Nambiquara, sem aspas e dentro de um parágrafo extenso que comenta a vida dos maridos e esposas

indígenas (LÉVI-STRAUSS, 1948, p. 55). É o exato mesmo texto, sem modificações. Tal fato faz com que olhemos com cuidado qualquer separação feita *a priori* da narração literária e da científica. Poderíamos até mesmo afirmar se não há uma inversão daquilo que é esperado contemplar em cada texto. Em *La vie familiale*, o trecho faz parte da exposição, tal qual qualquer outro argumento. Em *Tristes trópicos*, ele é citado em separado, entre aspas e com uma indicação anterior de que é um relato retirado dos blocos de nota.

Uma ambiguidade parece aflorar em *Tristes trópicos*. A linguagem de teor mais literário, a descrição efrástica e as citações de lendas, são utilizadas para retratar elementos da viagem. Aos indígenas, ao contrário, é dedicada uma linguagem etnológica, que preza pelo distanciamento do narrador. Quando há um contato mais direto, mais profundo, geralmente ele é envolto de uma frustração:

Eu quisera ir até o ponto extremo a selvageria; não devia estar plenamente satisfeito, entre aqueles graciosos indígenas que ninguém vira antes de mim, que talvez ninguém veria depois? Ao término de um exultante percurso, eu tinha meus selvagens. Infelizmente, eram-no demasiado. [...] Ali estavam eles, prontinhos para me ensinar seus costumes e suas crenças, e eu não conhecia sua língua. Tão próximos de mim quanto uma imagem no espelho, eu podia tocar-lhes, mas não compreendê-los. Recebia ao mesmo tempo minha recompensa e meu castigo. Pois não era culpa minha e de minha profissão acreditar que os homens nem sempre são homens? Que uns merecem mais interesse e atenção porque a cor de sua pele e seus costumes nos espantam? Basta que eu consiga avistá-los, e eles se despojarão de sua estranheza: eu poderia muito bem ter ficado na minha própria aldeia. Ou, como aqui, que a conservem: e, nesse caso, essa estranheza não me adianta nada, já que nem sequer sou capaz de entender o que faz ser assim. Entre esses dois extremos, quantos casos equívocos nos fornecem as desculpas das quais vivemos? (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 354-355)

A hipótese proposta para poder explicar tal uso do discurso é de uma dupla inversão dos paradigmas do proximidade e

distanciamento. A primeira inversão é entre o narrador e os indígenas. Estes, o outro do discurso etnográfico, são inseridos de forma distanciada, divergindo do esperado dentro da tradição do duplo livro francesa (o caso particular de Griaule), enquanto é feito um realce do *eu* narrador, que se torna o centro da investigação e do discurso. Poderíamos argumentar que essa é uma característica normal em autobiografias. Contudo a segunda inversão faz modificação de tal gênero. O *eu* do narrador é hiperbolizado com o intuito de adentrar em uma experiência de alteridade que serve para o fazer se perceber como um objeto, em um processo de dessubjetificação, na mesma proporção que os *outros* se tornam constituídos enquanto *sujeitos*, outros *eus*.

Esse processo de objetivação do sujeito não deve ser estranhado. A obra de Lévi-Strauss - e nesse sentido aquilo que podemos chamar de antropologia estrutural - é permeada pela crítica ao sujeito, vide a famosa observação feita em *O pensamento selvagem* ao criticar o existencialismo de Sartre: “o objetivo último das ciências humanas não é constituir o homem, mas dissolvê-lo” (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 289), e que já havia contemplado em *Tristes trópicos*, quando, em sua conclusão, o narrador declama.

Contudo, eu existo. Não, decerto, como indivíduo; pois que sou eu sob esse aspecto, se não o objeto a cada instante questionado da luta entre uma sociedade, formada por alguns bilhões de células nervosas abrigadas sob o cupinziero do crânio e, meu corpo, que lhe serve de robô? Nem a psicologia, nem a metafísica, nem a arte podem em servir de refúgio, mitos doravante passíveis, também interiormente, de uma sociologia de um gênero novo que nascerá um dia e não lhes será mais benevolente que a outra. O eu não é apenas odioso: não tem lugar entre um *nós* e um *nada*. (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 442-443).

*Tristes trópicos* não é um livro que busca a apresentação de povos indígenas a um público cada vez mais ávido pelo exótico, que

consumia aos montes os relatos de viajantes que Lévi-Strauss demonstra desgosto - a primeira frase do livro é “Odeio as viagens e os viajantes”. É, na verdade, a narração de uma experiência pessoal com esses outros por meio de um trabalho da escrita das reminiscências da memória, décadas após o vivido.

De forma inesperada, entre mim e a vida o tempo alongou seu istmo; foram necessários vinte anos de esquecimento para me levarem ao tête-à-tête com uma experiência antiga cujo sentido me fora recusado, e a intimidade, roubada, outrora, por uma perseguição tão longa quanto a terra (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 44-45).

Os primitivos que o narrador clama querer encontrar não existem, seja por terem sido exterminado por meio do contato com o Europeu (a qual cultura pertence Lévi-Strauss), seja porque essa ideia de primitivo é somente uma construção idealizada feita pelo narrador, e isso é algo que ele apresenta ter noção. Afinal, a conclusão de *Tristes trópicos* não só busca desconstruir o sujeito, mas a própria antropologia, que deveria se tornar uma “entropologia, nome de uma disciplina dedicada a estudar em suas mais elevadas manifestações esse processo de desintegração” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 442).

Se ao indígena o discurso principal utilizado é o etnográfico, respeitando essa distância entre observado e observador, o autor faz questão de arrancar os dispositivos monográficos - ao menos parte deles -, para inserir um *eu*, que se torna o objeto da empreitada: “será então isso, a viagem? Uma exploração dos desertos de minha memória, e não tanto daqueles que me rodeavam?” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 404). Mas esse foco no *eu* não deve ser visto como um egocentrismo ocidental, pois, lembrando Rousseau, e é exatamente este o ponto retomado ao final de *Tristes trópicos*, a grande revolução etnológica se dá no processo de se objetivar a si mesmo a partir do contato com outras sociedades.

Ao pautar Rousseau como origem das humanidades, Lévi-Strauss constrói uma genealogia não só de sua disciplina, mas também de sua própria forma de pensar, na qual seu próprio eu é tomado como um outro a ser investigado. O objetivo final do etnólogo, remontando a Rousseau, é exatamente a objetivação do sujeito por meio do contato com sociedades outras, pois, “ao conhecê-las melhor, ganhamos, porém, um meio de nos distanciarmos da nossa, não porque esta seja absolutamente má, ou apenas má, mas porque é a única da qual devíamos nos libertar” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 419).

Nesse sentido, os dispositivos usados pelo autor na narração de *Tristes trópicos* parecem proceder da própria concepção do regime de alteridade conceituado por Lévi-Strauss. O conteúdo não pode ser dissociado da sua forma (e vice-versa). É a maneira de escrita, em seus usos e misturas de diversos gêneros textuais, que faz do indígena um *outro* tão distante que só sobram *eus*, enquanto, paralelamente, o narrador se torna tão próximo que se transforma num *outro*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAZENEUVE, Jean. Tristes tropiques: les leçons d'un voyage philosophique. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, v. 13, n. 4, p. 781-786, Dez 1958.

DAHER, Andrea. *A oralidade perdida: Ensaio de história das práticas letradas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DEBAENE, Vincent; KECK, Frederic; MAUZÉ, Marie; RUEFF, Martin. *Œuvres*. Paris: Gallimard, 2008.

DEBAENE, Vincent. A Case of Cultural Misunderstanding: French Anthropology in a Comparative Perspective. *Cultural Anthropology*, v. 28, n. 4, p. 647–669, 1 Nov 2013a.

DEBAENE, Vincent. Claude Lévi-Strauss, 2008: what anniversary? p. 61–75, 2011.

DEBAENE, Vincent. Ethnographie / fiction : à propos de quelques confusions et faux paradoxes. v. 175–176, n. 3–4, p. 219–232, 2005a.

DEBAENE, Vincent. Ethnographie/Fiction. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, n. 175–176, p. 219–232, 15 Out 2005b.

DEBAENE, Vincent. *L'adieu au voyage: l'ethnologie française entre science et littérature*. Paris: Éditions Gallimard, 2010.

DEBAENE, Vincent. Les deux livres de l'ethnologue. Ethnologie et littérature en France entre 1930 et 1955. *Recherches & Travaux*, n. 82, p. 39–51, 15 Mai 2013b.

INA CULTURE. 1984: *Claude Lévi-Strauss invité d'Apostrophes* | Archive INA. Youtube, 04 de maio de 1984. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s7fANFEdf0Q&t=6s>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

INSTITUT DES ETUDES RHODANIENNES. Claude Lévi-Strauss, Tristes Tropiques. *Revue de géographie de Lyon*, vol. 33, n°1, 1958. p. 82.

KUBICA, Grażyna. Lévi-Strauss as a protagonist in his ethnographic prose: a cosmopolitan view of Tristes tropiques and its contemporary interpretations. *Etnográfica*, v. 18, n. 3, p. 599–624, Out 2014.

LESTRINGANT, Frank. De Jean de Léry a Claude Lévi-Strauss: por uma arqueologia de Tristes trópicos. *Revista de Antropologia*, v. 43, n. 2, p. 81–103, 2000.

LESTRINGANT, Frank. É necessário expiar o renascimento?: A abertura antropológica do século XVI. *Revista de História*, v. 0, n. 160, p. 195–219, 1 Jun 2009.

LESTRINGANT, Frank. Entrevista. *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 11, n. 20, p. 159-171, Jun 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Guerre et commerce chez les Indiens d'Amérique du sud. *Renaissance* vol I, n. 1-2, 1943.

LÉVI-STRAUSS, Claude. La théorie du pouvoir dans une société primitive. *Les Doctrines politiques modernes*, New York , 1947.

LÉVI-STRAUSS, Claude. La vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara. *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 37, 1948.

LÉVI-STRAUSS, Claude. La politique étrangère d'une société primitive. *Politique étrangère*, n°2, 1949

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis, Vozes, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. *De perto e de longe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 69

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Olhar escutar ler*. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Lévi-Strauss nos 90 voltas ao passado. *Mana*, v. 4, p. 105-117, out. 1998

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Indian Cosmetics". In: IMBERT, Claude, Lévi-Strauss, le passage du Nord-Ouest, Paris, L'Herne, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O que é a humanidade? *Estudos avançados*, v. 23, n. 67, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural dois*. 1a ed. Ubu Editora, 2017.

LOYER, Emmanuelle. *Lévi-Strauss*. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

MEYRIAT, Jean. Lévi-Strauss (Claude) - Tristes tropiques. *Revue française de science politique*, v. 6, n. 2, p. 434-437, 1956.

SALOMON, Marlon. O problema do pensamento outro em Alexandre Koyré e Lucien Febvre. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 7, n. 15, jan./2014., p. 130.

VEYRET, Paul. Lévi- Strauss (C.). Tristes Tropiques. *Revue de Géographie Alpine*, v. 44, n. 3, 1956.

## TEMAS SENSÍVEIS E NEGACIONISMO NOS ESTUDOS SOBRE A DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

Eliene Gomes da Silva Alves<sup>1</sup>

**RESUMO:** Ao trabalhar a História do Brasil Contemporâneo, principalmente nos estudos sobre a Ditadura Militar (1964-1985), percebe-se que os alunos trazem interpretações prévias, geralmente negativas, acerca do comunismo e dos militantes de esquerda. Essas interpretações anticomunistas, carregadas de ideologias e preconceitos, comprometem a compreensão dos processos históricos e justificam negacionismos, discursos antidemocráticos e tentativas de revisionismos históricos. Diante disso, propomos a discussão e problematização dos imaginários anticomunistas, buscando conhecer suas origens, seus mecanismos de atuação e a sua capacidade de reatualização em diferentes contextos políticos e sociais para, a partir dessa discussão, contribuir para um ensino de história crítico e comprometido com a democracia e com os direitos humanos.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Ditadura Militar. Anticomunismo. Temas sensíveis.

O projeto de pesquisa apresentado no Simpósio Temático *O ensino de história como historiografia* tem como objetivo demonstrar que o imaginário anticomunista interfere no processo de ensino-aprendizagem de temas relativos à História do Brasil Contemporâneo, especialmente sobre o Regime Militar (1964-1985) e, a partir dessa percepção, pretende-se confrontar em sala de aula discursos negacionistas, apologéticos e revisionistas, tendo como estratégia

---

<sup>1</sup> Mestranda do Prof. História - Universidade Federal de Goiás - UFG.  
eliene.gomes@discente.ufg.br Bolsista da FAPEG

didático-pedagógica a construção de **uma sequência didática que poderá ser usada como Eletiva Orientada para o Ensino Médio.**

A hipótese levantada é que ao trabalharmos a História do Brasil Contemporâneo, principalmente nos estudos sobre a Ditadura Militar (1964-1985) é perceptível que os alunos trazem interpretações prévias, geralmente negativas, acerca do comunismo e dos militantes de esquerda. Essas interpretações comprometem a compreensão dos processos históricos e justificam negacionismos, discursos e práticas apologéticas sobre a Ditadura Militar, além de tentativas de revisionismos históricos.

No momento atual de ataques à ciência em geral e à história em particular, nós professores não podemos nos furtar do trabalho com temas sensíveis e devemos estar cientes das implicações quando o nosso objeto de estudo analisa também a história do tempo presente. Torna-se urgente discutir em sala de aula esses imaginários anticomunistas, suas origens, seus mecanismos de atuação e a sua capacidade de reatualização em diferentes contextos políticos e sociais e, a partir dessa discussão, contribuir para um ensino de história crítico e comprometido com a democracia e com os direitos humanos.

Desta forma, será necessário traçar um panorama do imaginário anticomunista no Brasil, para demonstrar que, apesar das oscilações, ele se mantém vivo e atuante, revestindo-se de diferentes roupagens, mesmo em períodos marcadamente democráticos, apresentando-se como um fenômeno político e social estruturalmente presente na nossa cultura política. Nas duas fases de colapso institucional brasileiro, como o estabelecimento do Estado Novo, em 1937 e o Golpe Militar de 1964, o anticomunismo foi um fator extremamente relevante, além de um elemento ideológico significativo que ainda hoje é amplamente utilizado para legitimar discursos autoritários e agendas conservadoras que violam os direitos humanos no Brasil.

Na parte propositiva proponho a elaboração da Sequência Didática que, através de atividades diversificadas, procurará estimular uma posição crítica dos alunos diante desses imaginários. Constantemente nós professores, somos confrontados em sala de aula com informações fraudulentas, distorcidas e adulteradas que utilizam diferentes critérios de validação e legitimação. Mais do que nunca devemos estar preparados para demonstrar as contradições desses discursos e oferecer aos alunos estratégias de ensino que os ajudem a diferenciar um conhecimento baseado em metodologias científicas daqueles oriundos do senso comum, fake news e fontes não confiáveis. A análise crítica das fontes históricas e suas condições de produção será um dos caminhos adotados.

Sabemos que os Itinerários Formativos são disciplinas que foram pensadas e criadas sob a orientação de setores da sociedade civil vinculadas ao capital, enquanto as disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tiveram sua carga horária reduzida no currículo do Novo Ensino Médio. Desta forma, pretende-se com a Sequência Didática, oferecer uma possibilidade de preencher um déficit que o Currículo apresentou de redução da carga horária da disciplina de História.

Sem deixar de lado as críticas ao Novo Ensino Médio e a BNCC que seguem uma demanda neoliberal de mercado, a Sequência Didática poderá ser utilizada pelos professores como Itinerário Formativo,<sup>2</sup> (Eletiva Orientada do novo Ensino Médio) na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

---

<sup>2</sup> No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

A cultura escolar será a base de constituição da pesquisa, me refiro não somente à sala de aula como lugar de pesquisa, mas também como objeto da mesma e não somente a sala de aula, mas também a escola, os alunos, a comunidade e o contexto sócio-cultural, suas vivências e aspirações. Partindo da cultura escolar, leva-se em conta que o conhecimento histórico não está cristalizado em acontecimentos passados, mas pode ser construído de forma coletiva e dialógica.

A proposta de enfrentamento ao anticomunismo em sala de aula apresenta-se como um desafio para os professores de História em todas as etapas do ensino básico, e especialmente no Ensino Médio, quando a maturidade intelectual dos alunos possibilita relações mais críticas entre o ensino-aprendizagem de história e suas relações com o tempo presente. Sabemos que vencer esse desafio não é tarefa fácil, dada a complexidade da nossa configuração social e política, bem como a eficácia dos mecanismos de atuação e transmissão do anticomunismo. Entretanto, o reconhecimento da dificuldade no enfrentamento a esses imaginários, (que se materializam em fake news, fake-history, negacionismos e tentativas de revisionismos históricos), não pode ser fator impeditivo para nós, professores de História, sob o risco de continuarmos vendo nossos alunos apoiando ditaduras e repetindo discursos autoritários que desrespeitam os direitos humanos.

Esse fazer pedagógico que se apresenta como urgente, deve estar muito bem embasado teoricamente para que possamos fazer frente aos discursos anticientíficos que buscam deslegitimar a academia em nome de um pseudo-conhecimento, difundido pelo senso comum, mas produzido em instâncias ideológicas com intencionalidades próprias. Faz-se necessário unir as dimensões epistemológica, metodológica e ética na historiografia e produzir, em sala de aula, um conhecimento histórico significativo.

Desta forma, trabalharemos com conceitos importantes como: temas sensíveis, verdade, pós-verdade, Ditadura Militar, comunismo, anticomunismo, negacionismos, imaginários, representações, tempo presente, dentre outros. Certamente não será uma tarefa fácil no cenário atual de constrangimentos, ataques à ciência e cerceamento da liberdade de cátedra. Será necessário adentrar num universo conceitual da “pós-verdade.” De acordo com Fernando Seffner e Fernando Penna,

a categoria conceitual pós-verdade permite conhecer um conjunto de elementos que ajudam a entender situações e contextos em que fatos objetivos – como são aqueles oriundos de relatos e experimentações científicas – terminam por ter um menor poder de influência na hora de formular raciocínios, juízos e análises do que aquelas informações que circulam em redes sociais e círculos identitários e nos chegam a partir de apelos à emoção e a crenças pessoais. (SEFFNER; PENNA, 2021, p. 221)

Além da pós-verdade, outra atitude que se tornou urgente no contexto atual, é o reconhecimento e enfrentamento daquilo que Atoon De Baets (2013, p. 17) denominou de “abuso da história,” que é o uso irresponsável da história com a intenção de ludibriar, enganar, negligenciar. A identificação de uma história abusiva, bem como o enfrentamento da pós-verdade é um trabalho que o historiador/professor de história só conseguirá fazer se tiver clara qual a concepção de história que ele desenvolve quando ensina história. Somente a reflexão, a discussão e a elaboração teórica sobre as diferentes concepções de história, seus limites e possibilidades poderá contribuir para o um ensino de história ético, responsável e comprometido com as demandas do presente.

O enfrentamento desta “pós-verdade” e do uso abusivo da história configuram-se como uns dos principais objetivos dos Compromissos éticos da docência em História<sup>3</sup>, documento que visa

---

<sup>3</sup> Compromissos éticos da docência em história [livro eletrônico]. - Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), 2022.

fortalecer a atuação docente, em resposta à tentativa política de caracterizá-la como doutrinação ideológica. É importante ressaltar que a concepção de ética na qual a pesquisa se baseia é a mesma que o documento evoca,

assentada na concretude histórica, nas diferentes realidades vividas por agentes plurais e historicamente situados. Uma ética pautada não por princípios universalmente válidos que poderiam ser aplicados em quaisquer contextos, mas acordos provisórios que são frutos de diálogos interculturais entre grupos que vivenciam estas diferentes realidades. (ABEH, 2022. p. 5)

Proponho uma pesquisa que reconheça o “potencial político, crítico e poético da história,” (ÁVILA; NICOLAZI, 2019, p. 20) repensando a relação entre teoria, ensino e historiografia a fim de que se estabeleça um diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, reconhecendo que

a pesquisa histórica, a história ensinada na academia e o ensino de história na educação básica possuem modos de produção e transmissão distintos, mas as especificidades, ou o reconhecimento delas, não representa uma cisão, mas propõe que se estabeleçam relações entre elas. (PEREIRA; SEFNER, 2008, p. 28)

Pensar o objeto de estudo “Enfrentamento ao anticomunismo” tendo a cultura escolar como base de constituição, requer que se parta do contexto social dos alunos, suas vivências e aspirações para, a partir daí, construir estratégias pedagógicas de confronto e superação a esses discursos e práticas anticomunistas. Quando afirmo que a cultura escolar será a base de constituição da pesquisa, me refiro não somente à sala de aula como lugar de pesquisa, mas também como objeto da

---

Disponível em:

[https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14) –

Acesso em 21/11/2022 - O documento trata de um conjunto de reflexões, compromissos éticos e estratégias de apoio ao trabalho do professor de História, de revigoração da comunidade científica e de fortalecimento da História acadêmica e escolar, com vistas ao enfrentamento coletivo desta conjuntura.

mesma e não somente a sala de aula, mas também a escola, os alunos, a comunidade e o contexto sócio-cultural.

Portanto, para se ter clareza do tipo de história (e de saber) que estamos produzindo, para além da academia, a Teoria da História nos servirá de guia. É ela que ilumina a pesquisa, nos orienta e nos oferece os referenciais necessários para a construção de um conhecimento histórico que seja crítico e dotado de significados no presente.

Num primeiro momento, é preciso problematizar a concepção de história que se restringe ao estudo do passado “tal como ele ocorreu”, como pretendia Leopold Von Ranke. A história *magistra vitae*, caracterizada pelo caráter instrutivo, narrativa de acontecimentos exemplares, com forte cunho moral e filosófico, sofre profundas mudanças a partir do século XIX. Segundo Koselleck (2013, p. 119), a constituição de um novo conceito de história se dá com a formação da concepção de história como “singular coletivo” e a fusão de *historie* (narrativa daquilo que aconteceu) e *geschichte* (acontecimento/representação).

Essas transformações não se restringiram a simples alterações vocabulares. O campo objetivo dos acontecimentos e o conhecimento subjetivo, antes com terminologias separadas, se fundem em um único espaço semântico: *geschichte*. A História se transforma no seu próprio objeto e passa a considerar as três dimensões temporais: presente, passado e futuro. As distintas possibilidades de tempos históricos e sociais passam a ser encaradas segundo as duas categorias formalizadas por Koselleck (2006), “espaços de experiências” e “horizontes de expectativas.” Segundo Silvia Caianiello (2016), no momento em que se dá o afastamento entre ambas, emerge um porvir que não se pode prever. Essa marca da descontinuidade/irreversibilidade possibilita o descompasso entre as categorias abrindo espaço para a emergência de uma consciência histórica ancorada em noções de historicidade.

Partimos da premissa de que a escola tem papel fundamental na formação da consciência histórica e esta é inerente à natureza humana e não algo que necessita ser adquirido. De acordo com Luis Fernando Cerri (2001, p. 100), “pensar historicamente está no cotidiano do ser humano [...]” é “inseparavelmente ligado ao fato de estar no mundo.” Desta forma, o que nós, professores, podemos fazer é oferecer ferramentas teóricas que possibilitem a formação de uma consciência histórica que contribua para o estar no mundo enquanto cidadão crítico e consciente. É imprescindível que se questione a concepção de história presente há muito tempo no imaginário social dos alunos, a história *magistra vitae* que se refere unicamente ao estudo do passado como lição, da verdade dos fatos, do que já aconteceu, do velho, do antigo. Maria Auxiliadora Schmidt (2015, p. 58) afirma que é necessário ensinar outra concepção de história, que não se refira “o mofo e o amarelecido”. É preciso ensinar a história que considere o presente como ponto de partida, que tenha sentido e significado para os alunos. Portanto, não é possível mais considerar que seja possível se trabalhar hoje, com uma concepção absolutista da história, conforme desejavam os positivistas, deve-se considerar o caráter parcial e narrativo da história, bem como o discurso do historiador.

Problematizar a nossa concepção de história e o reconhecimento da sua subjetividade e contingência nos leva a refletir também sobre o trabalho do historiador e a atribuição historiográfica de sentido que o mesmo confere ao passado. Esse fazer historiográfico seria aquilo que Jörn Rüsen (2011, p. 261) denominou “melhoramento do ontem,” momento de transformar o passado em história e colocá-lo a serviço da vida. Não se trata de reconstruir um passado melhor, diferente do que ocorreu, mas avançar para além da factualidade e transformar a contingência da experiência numa totalidade narrativa plena de sentido que possa orientar o agir futuro.

De acordo com François Hartog (2015), o mundo contemporâneo estaria determinado por um regime de historicidade específico, denominado “presentismo,” numa relação de desequilíbrio entre o presente e determinados passados. Para o autor, o século XXI ainda estaria profundamente ligado ao século XX, especialmente por um desejo de reparação em relação a acontecimentos históricos críticos e traumáticos, em que os homens não teriam se posicionado efetivamente de forma responsável.

Nesse sentido, a pesquisa que pretendo desenvolver se insere nesse regime de historicidade e trabalha com um tema considerado sensível: os imaginários e as representações cristalizadas na memória social e no senso comum sobre o comunismo, acreditando que esse imaginário negativizado contribui para a perpetuação de discursos e práticas negacionistas e apologéticas da Ditadura Militar.

Sabendo que o imaginário anticomunista adentra a escola e interfere negativamente nos estudos sobre de História do Brasil, principalmente no que se refere ao período da Ditadura Militar (1964-1985), propomos estratégias pedagógicas de confronto a discursos e práticas anticomunistas, mas essas estratégias só terão eficácia se professores e alunos forem capazes de reconhecer o anticomunismo como um fenômeno estruturalmente presente em nossa cultura política. Para isso, a concepção teórica, bem como os conceitos que balizam a pesquisa, devem estar muito bem delineados.

Desta forma, o anticomunismo será analisado como “uma representação, que carrega sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizaram no inconsciente coletivo,” (PESAVENTO, 2003, p. 41) e se materializam em discursos e práticas antidemocráticas e autoritárias. Analisaremos o imaginário social como “um conjunto coordenado de representações, que tomam parte numa prática social que se realiza numa rede de sentidos, fixados pela sociedade, simbolicamente.” (ANSART, 1977, p. 21)

O anticomunismo, reproduzido durante décadas, será analisado como elemento de uma tradição, reorganizado para se articular a diferentes práticas, posições e contextos. É importante ressaltar que concebemos a tradição não como a simples reprodução de elementos passados, cristalizados no tempo, mas como uma interpretação do passado, conduzida em função de critérios rigorosamente contemporâneos. (LENCLUD, 1987, p. 6) Verificaremos, a partir da análise das representações anticomunistas, como diferentes grupos sociais se apropriam de uma tradição, inscrevendo-lhe novos significados no interior da “arena de lutas sociais,” deixando claro que a tradição comporta tanto continuidades quanto descontinuidades, rupturas e/ou permanências.

Valendo-se das noções de práticas e representações sociais, além do imaginário coletivo, que permeia as relações sociais produzindo coesão e/ou conflito, o trabalho dialoga com algumas categorias básicas da História Cultural, tendo sempre em mente que uma abordagem ou uma prática historiográfica dificilmente pode ser enquadrada dentro de um único campo, já que as dimensões da realidade social não são estanques, ao contrário, interagem. Utilizando uma abordagem da História Cultural, denominada de Nova História Política<sup>4</sup>, o estudo buscará o imaginário, a performance de atores, e as imagens, mitos e crenças produzidos segundo fins e usos políticos.

Percebendo os “fenômenos políticos enquanto campo de representação do social.”(FERREIRA, 1992, p. 265) e o poder político como o local onde “o domínio do imaginário e do simbólico é um importante lugar estratégico.” (BACZKO, 1985, p. 297) Trabalharemos com categorias e conceitos como cultura política, imaginário, símbolos, tradição, ideologia e poder, na tentativa de “desvendar”

---

<sup>4</sup>Para estudos sobre a Nova História Política ver: René Remond (org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fundação Getulio Vargas, 1997.

mitos, imagens, idéias, crenças e certezas e a influência dessas, no jogo político e no cotidiano de um determinado momento histórico.<sup>5</sup>

Buscaremos mostrar, em suma, o imaginário anticomunista como um conjunto de representações que, aos poucos vai se internalizando no inconsciente coletivo, num processo de naturalização que busca produzir evidências e ocultar seus efeitos ideológicos. E as práticas discursivas asseguram a permanência dessas representações numa inevitável articulação entre o real e o imaginário, entre a linguagem e a ideologia, fazendo prevalecer um discurso “maior” que identifica imediatamente o “outro” comunista como o mal que precisa ser evitado. Entretanto, essa articulação não é inocente, ela foi construída social e historicamente.

Vários trabalhos no Brasil se dedicaram a analisar o fenômeno anticomunista e seus desdobramentos. O diferencial da pesquisa em questão, bem como a sua relevância para a educação básica, está no fato de buscarmos estratégias, até então inovadoras, para o enfrentamento desses imaginários. No momento merecem destaques as obras do autor Rodrigo Patto Sá Mota, em seu livro *Em guarda contra o “Perigo Vermelho: O anticomunismo no Brasil (1917-1964)* de 2002 e *Passados Presentes: o golpe de 1964 e a Ditadura Militar*, de 2021.

O primeiro livro analisa as representações anticomunistas no Brasil, da Intentona Comunista de 1935 ao golpe de 1964, tendo como solo três matrizes ideológicas: o catolicismo, o nacionalismo e o liberalismo. Estas forneceram a “matéria-prima” para a construção de tais representações. A primeira matriz contribuiu para a divulgação de uma ideologia anticomunista que durante muito tempo acompanhou os discursos da Igreja Católica. Para as autoridades da Igreja, o comunismo era visto como “encarnação do mal”, portanto

---

<sup>5</sup> Para uma análise das noções e categorias como cultura, poder, idéias, ideologia e identidade, ver: MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Cultura e poder**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

tornava-se necessário combatê-lo para a preservação da tradição, da família, da moral e da religião. O nacionalismo correspondeu à segunda matriz anticomunista e enfatizava a defesa da “ordem”, da tradição, da integração e unidade da nação, vista como sagrada, portanto, intocável. Repudiava ainda o caráter internacionalista dos comunistas e sua possível vinculação ao Estado soviético. O anticomunismo de viés liberal adotou uma concepção abrangente de liberalismo ao enfatizar tanto aspectos econômicos quanto políticos e contribuiu para a construção das representações que acusavam os comunistas de atentarem contra a liberdade, a democracia e a propriedade privada. Além de trabalhar com essas três matrizes, tentaremos identificar a existência de outras, que representem o contexto atual.

Através da análise de representações ancoradas nessas e em outras matrizes a pesquisa buscará traçar um panorama do imaginário anticomunista no Brasil, tentando mostrar que, apesar das oscilações, especificidades do momento, o anticomunismo se manteve vivo, atuante e, principalmente, vigilante, revestindo-se de diferentes roupagens, mesmo em períodos marcadamente democráticos. Não se pretende buscar as origens do imaginário anticomunista no Brasil, tarefa essa que considero inatingível, mas tentarei identificar o momento em que o comunismo passou a ser identificado como “inimigo maior.” Dessa forma, analisaremos o evento da Intentona Comunista de 1935, como solo para o estabelecimento de uma sólida tradição anticomunista no Brasil. O comunismo deixou de ser apenas “um espectro rondando a Europa” e passou a adquirir contornos reais e nacionais.

A segunda obra, *Passados Presentes: o golpe de 1964 e a Ditadura Militar*, relaciona os 20 anos de Regime Militar com o cenário atual do Brasil em que diversos grupos mantêm discursos nostálgicos da Ditadura. O livro aborda questões centrais do imaginário

anticomunista e procura desconstruí-las, dentre elas destacamos a visão do golpe de 1964 como o “salvador da pátria” e agente libertador da “ameaça comunista,” além do discurso falacioso de que na ditadura não havia corrupção. Para Mota, o anticomunismo e o antiesquerdismo são fenômenos viscerais que seduzem determinados setores e se manifestam claramente nas redes sociais, com o claro objetivo de combater qualquer proposta de mudança social e fortalecer as agendas conservadoras.

A tese do autor é de que a democracia, construída com o fim da ditadura, não se consolidou plenamente, por isso, existem ameaças autoritárias à nossa volta, que se alimentam de um sentimento de nostalgia pela ditadura. De acordo com Mota, a ditadura não foi inteiramente superada entre nós, suas feridas ainda estão abertas e existem defensores influentes de sua memória, que buscam pavimentar caminho para a instalação de um outro regime autoritário. Portanto, faz-se necessário enfrentar os discursos nostálgicos da ditadura que resvalam em negacionismos e narrativas que constroem versões distorcidas e falseadas da história.

Mota ressalta a tentativa de diferentes grupos da direita autoritária de anular a produção acadêmica sobre a ditadura, a fim de estabelecer o controle sobre o conhecimento histórico, através da divulgação pública e produção de material que busca reestabelecer uma historiografia tradicional, que inclui apenas grupos das elites e seus interesses, além da visão de uma nação harmônica política, social e racialmente. Diante disso aponta a necessidade de traçarmos caminhos para a defesa da democracia, como a mobilização coletiva, o fortalecimento dos movimentos sociais e o enfrentamento dos historiadores a temas sensíveis e o estudo da história recente. A pesquisa, ao enfrentar o anticomunismo em sala de aula, percorrendo esses caminhos.

Como estratégia metodológica será feito um levantamento das obras que trataram o anticomunismo no Brasil, e também os estudos mais recentes sobre a Ditadura Militar de 1964, além de um estudo das dissertações do PROFHISTÓRIA que trataram do tema a fim de se verificar se o anticomunismo foi abordado no campo de ensino da História. Faremos um alargamento da pesquisa para incluir também trabalhos que enfocaram negacionismos e Ditadura Militar.

Além dessa revisão bibliográfica específica, procuraremos estabelecer um diálogo entre essas fontes bibliográficas e as discussões teóricas e conceituais que fundamentam a pesquisa como os seguintes conceitos: temas sensíveis, verdade, pós-verdade, Ditadura Militar, comunismo, anticomunismo, negacionismos, imaginários, representações, tradição e tempo presente.

Tendo a teoria como alicerce, será proposta uma Sequência Didática, composta de 20 aulas que poderá servir como Itinerário formativo/Eletiva Orientada para o Novo Ensino Médio. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Através de atividades interativas e dinâmicas procuraremos desmistificar imaginários anticomunistas e dar ao aluno a possibilidade de construir um conhecimento acerca da ditadura Militar que seja crítico e responsável e não baseado em senso comum e fake news.

A Sequência Didática terá os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) previstos na Base Nacional Comum Curricular como base conceitual/teórico-metodológica e abordagem pedagógica, por entender que eles permitem

a práxis de uma educação crítico-reflexiva, colaborativa, participativa, criativa, democratizada, contextualizada, emancipatória, com significativa troca de saberes e partilha de conhecimentos prévios, bem como a construção conjunta de novos conhecimentos. Nessa

interação pedagógica, a subjetividade evoca as estruturas objetivantes do currículo. (BRASIL, BNCC, p. 24)

Ao inserir os Temas Contemporâneos Transversais no trabalho pedagógico, objetiva-se despertar nos alunos o interesse pelos direitos humanos, diversidade, sustentabilidade, a partir de valores éticos, filosóficos, políticos e históricos que permitem a reflexão atualizada da visão de mundo que os próprios estudantes estão inseridos.

Nossa proposta de enfrentamento aos discursos anticomunistas (sejam eles oriundos do senso comum, fake news, negacionismos, midiáticos etc), apresenta-se como um trabalho previsto no Currículo em Movimento do Distrito Federal, bem como na Base Nacional Comum Curricular que determinam o trabalho com Eixos Transversais (no caso do Currículo em Movimento do Distrito Federal) e com os Temas Contemporâneos Transversais (no caso da Base Nacional Comum Curricular). Desta forma estamos preparados para responder à possíveis resistências de grupos mais conservadores que se opõem a uma educação crítica e progressista.

### **Referências Bibliográficas**

ANSART, Pierre. **Ideologias, conflitos e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 21-22

AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZI, Fernando; TURIN, Rodrigo, (orgs). *A História (in) Disciplinada: Teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Editora Milfontes, 2019. p. 20

BACZKO, Bronislaw. "Imaginação social" in **Enciclopédia Einaudi**. V. 5, Lisboa: Porto, Coimbra: INCM, 1985, p. 297

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Documento homologado pela Portaria nº1570, publicada no D.O.U de 21/12/2017, Seção 1, p. 146

BRASIL. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio** - Distrito Federal - Homologado pela Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020, publicada no DODF de 04 de janeiro de 2021, tendo por base o Parecer nº 112/2020-CEDF, de 08 de dezembro de 2020. p. 19.

CAIANIELLO, Silvia. Figuras do tempo fechado e advento do método filológico. Texto apresentado por Silvia Caianiello no quadro de uma série de conferências realizadas em Goiânia a convite do Programa de Pós-Graduação em História da UFG e com o apoio da CAPES em 2016. Tradução de Céline Clément.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 100, 2001.

Compromissos éticos da docência em história [livro eletrônico]. - Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), 2022.

DE BAETS, Atoon. Uma teoria do abuso da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 17- 60 , 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. "A nova 'velha história': o retorno da história política." In **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 265-271

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiência no tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: uma contribuição à semântica do tempo**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. (et. alli.) **O conceito de história**. Trad. René Gertz. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. P. 119-146

LENCLUD, Gérard. “A tradição não é mais o que era... Sobre as noções de tradição e de sociedade tradicional em etnologia.” In *Terrain: revue d’ethnologie de L’Europe*, n 9, p. 7, (*Habiter la Maison*), 1987, p. 06. Tradução de José Otávio Nogueira Guimarães- Núcleo de Estudos Clássicos/ Departamento de História, Universidade de Brasília- UNB.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Cultura e poder**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o “Perigo Vermelho”: O anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes: O golpe de 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula. Porto Alegre: **Anos 90**. V. 15, n. 28, 2008, p 113

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 41

REMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Fundação Getulio Vargas, 1997.

RÜSEN, JÖRN. “Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História.” In: SALOMON, Marlon (org). **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Ed. Unochapecó, 2011. P. 261

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 58.

SEFFNER, Fernando; PENNA, Fernando. Palavras certas e certas palavras: o ensino de História entre democracia e autoritarismo. In: CERRI, Luís Fernando; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson (orgs.) **Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2021. P. 221

## SOBRE AS PERSPECTIVAS PARA A HISTÓRIA AMERÍNDIA: AUTORES E REFERÊNCIAS

Fernando Crosara Vieira Ázara<sup>1</sup>

### 1) **Resumo**

O trabalho em questão se propõe a realizar um banco de dados acerca de periódicos que abordem a temática da questão indígena em meio aos três séculos de período colonial no Brasil. Assim, essa investigação pretende compreender de maneira mais eficaz como se deu a historiografia produzida entre os anos de 2001 a 2020. Com o intuito principal conseguir recolher informações que possam ser relevantes sobre as referências utilizadas pelos autores, os temas abordados e como se deram as suas pesquisas. Para a realização da proposta, foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa de periódicos científicos dos programas de pós-graduação em História.

**Palavras-chave:** História Ameríndia; América Portuguesa; Brasil Colonial; Historiografia; caminhos formativos.

### 1) **Abstract**

The study proposes to create a database of periodicals that address the theme of the indigenous matter in the midst of the three centuries of colonial period in Brazil. Furthermore, this investigation seeks to understand more effectively how the historiography produced between 2001 to 2020. With the main aim to be able to collect information that may be relevant about the references used by the authors, the topics covered and how their research took place.. To carry out the proposal, a quantitative survey of scientific journals from postgraduate programs in History was developed.

**Keywords:** Amerindian History; Portuguese America; Colonial Brazil; Historiography; formative paths.

---

<sup>1</sup> Graduando pela Universidade de Brasília em História – Licenciatura  
fernando.crosara.azara@gmail.com

## 2) Introdução.

O projeto de estudar os caminhos tomados pela historiografia ameríndia produzida nas duas primeiras décadas do século XX, surgiu de uma proposta mais ampla coordenada pelo orientador deste Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), professor, doutor do Departamento de História da Universidade de Brasília, Jonas Wilson Pegoraro. Nesse sentido o desenvolvimento de uma rede de relações centrada no fazer histórico referente ao período colonial poderia proporcionar uma nova perspectiva para a área.

A partir de recortes, critérios e perspectivas preestabelecidas que possibilitam uma análise objetiva de quais caminhos foram percorridos pelos acadêmicos de história ameríndia nas últimas duas décadas para estudar os três séculos de colônia portuguesa na América, que pensaram em uma análise centrada na figura dos indígenas.

Além disso, a identificação de correntes e diálogos historiográficos e as relações destes com a bibliografia referencial da produção de artigos científicos nas revistas utilizadas (GIL e BARLETA, 2015). Ou seja, o reconhecimento e determinação de continuidades, rupturas e padrões nos estudos desse recorte temático.

Considerando o exposto, a pesquisa tem como ponto de partida a investigação de referências bibliográficas voltadas para a história ameríndia latino-americana. A partir de uma apresentação quantitativa de um levantamento de dados sobre o fluxo de produção sobre a história indígena no século XXI, será possível uma segunda etapa de análise qualitativa dos periódicos selecionados.

Esse levantamento é feito com uma observação de trajetórias acadêmicas de autores que tem como seu objeto de pesquisa a história indígena e a contar desse aspecto identificar os temas mais tratados

pelos pesquisadores nas suas produções, possibilitando reconhecer padrões e inclinações gerais. Assim, essa perspectiva de pesquisa possibilita detectar e expor várias demais características que foram consideradas como relevantes para a pesquisa, como gênero, nacionalidade, programa de pós-graduação, orientador, grau de formação, entre outros.

Porém, como dito anteriormente, não se trata de um processo isolado, já que se insere em uma dimensão maior que se comunica transversalmente com potenciais objetos e perspectivas de estudos. O modelo de trabalho estabelecido pela pesquisa dos estudos dos ameríndios no período colonial na América portuguesa se mostra inédita. Portanto, os dados catalogados podem revelar tendências, paradigmas, desafios e novas problemáticas.

Em vista disso, a delimitação do quadro quantitativo sobre a historiografia recente da história tem sua significativa na questão de possibilitar análises que partem, por exemplo, do “Como?”, “Por quem?”, “Para o quê?” e “Em que sentido?” foi desenvolvido o debate na área. Essas oportunidades de análise partem de uma proposta que visa um olhar original e de futuras reflexões sobre a produção historiográfica do tema abordado.

### **3) Metodologia.**

Enquanto pesquisa, o levantamento estatístico coloca-se como central para desenvolver uma descrição quantitativa e numérica de aspectos dos autores e temas levantados (FLOYD e FOWLER, 2011). Utilizando categorias padronizadas será possível uma comparação de informações que auxiliarão na produção de redes de interações e itinerários formativos comuns entre autores (FLOYD e FOWLER, 2011).

Considerando a necessidade de delimitar o escopo de investigação (BENTO, 2012) como critério objetivo, as revistas de pós-graduação em História, podem atingir uma amostra pertinente (FLICK, 2004). Uma vez que representam uma radiografia dos agentes que pesquisam e temas que são pesquisados sobre determinados assuntos, dentro de um recorte de tempo específico, com reconhecimento público de sua relevância para o conhecimento científico.

Nesse sentido, selecionar os casos típicos dentro da amostragem (FLICK, 2004) podem possibilitar a identificação tendências da produção historiográfica por temas, autores ou revistas. Tendo os sítios dos programas de pós-graduação como fontes para coletas dos dados brutos, é possível a identificação e recolhimento objetivos e completos dos artigos selecionados.

Através da formação do banco de dados coletados poderão ser desenvolvidos indicadores que comparados e relacionados poderão proporcionar a formação de amplos quadros panorâmicos (RAMOS e CARVALHO, 2009) sobre os fluxos de publicações das revistas, gênero dos autores e referências bibliográficas, mas, principalmente, temos em mãos, por meio do exame das citações feitas pelos autores, a oportunidade de analisar a formação de matrizes teórico-metodológicas no início do século XXI, o que faz do projeto pioneiro e único na área.

A pesquisa através da catalogação de artigos em revistas pode, como Madalena Ramos e Helena Carvalho demonstram em “Os métodos quantitativos no Ensino Superior: uma tipologia de representações”, 2009, como uma análise profícua sobre perfis, modelos utilizados e tendências podem ser observadas em cursos do ensino superior através de categorias objetivas e coletas realizadas na produção científica de um determinado grupo estudado.

Uma vez confeccionado para a pesquisa, há informações sobre o ano de publicação dos artigos, seus autores e autoras, diplomação dos mesmos na época da publicação de suas pesquisas em cada revista, o programa de pós-graduação a que estavam vinculados (se fosse o caso), seus orientadores e orientadoras. Dados que foram recolhidos das revistas e da Plataforma Lattes.

Ainda nos utilizando das informações presentes nos artigos, foi possível listar as referências bibliográficas e fontes utilizadas. Ou seja, artigo por artigo, foram selecionadas as citações, identificando quem eram as referências que deram suporte teórico-metodológico nas pesquisas, os títulos das obras, data de publicação, gênero e nacionalidade dos autores referenciados.

Do mesmo modo, a disponibilização de edições eletrônicas das revistas acadêmicas e seu inteiro teor nos sítios dos respectivos programas de graduação facilitam o acesso à amostra determinada pelo projeto (MENDONÇA, 2007). Essa publicidade é essencial para pesquisas que visam compreender os movimentos e avanços que as ciências, em especial, as humanidades estão realizando.

Logo, a análise dos conceitos terminológicos utilizados nos artigos selecionados pode apontar para escolhas políticas realizadas a partir do arcabouço lexical dos autores em questão (HESPANHA, 2018). Uma vez que a associação com determinadas correntes ideológicas perpassa o uso de uma linguagem comum.

A pergunta que estimulou a pesquisa proposta, trata de uma busca na própria academia sobre quais critérios estabelecidos e considerados relevantes para uma análise objetiva, quais os caminhos percorridos pelos acadêmicos, nas últimas duas décadas, ao escreverem sobre história ameríndia durante os três séculos de colônia portuguesa na América e quais as redes de diálogo historiográfico são

criadas a partir da bibliografia referencial da produção de artigos científicos nas revistas selecionadas?

Assim, se definiu que uma análise quantitativa é uma das perspectivas possíveis ao se lançar quando se faz uma pesquisa acadêmica dessa grandeza (GIL e BARLETA, 2015). Apesar de pouco utilizada na historiografia brasileira, a pesquisa quantitativa tem suas qualidades, pois possibilita a visualização de panoramas gerais do recorte estudado e pode, por exemplo, auxiliar a identificar tendências.

O recorte temporal busca concentrar esforços na historiografia produzida no decorrer do início do século XXI e, desse modo, identificar a inclinação nos estudos recentes, nessa seara. O que pode contribuir para uma visão mais ampla sobre quais propostas teóricas e metodológicas foram mais ou menos abordadas (GIL e BARLETA, 2015).

No que se refere a sua própria existência, a pesquisa tem como característica evidente, sua inovação quanto ao modelo de trabalho estabelecido dentro dos estudos ameríndios no período colonial, tendo em conta os pontos a serem observados. Seu lado ambicioso também deve ser considerado, uma vez que trabalhos próximos, como a tese de doutorado de Ricardo Marques de Mello, “Tendências historiográficas na revista brasileira de história, 1981-2000”, 2012, traçam correlações acadêmicas das duas últimas décadas do século XX, dentro do escopo de publicações da Revista Brasileira de História da Associação Nacional de História (ANPUH), proporcionaram ricas interpretações sobre os movimentos epistemológicos ao longo do tempo.

Os objetivos estabelecidos para pesquisa são:

- 1- Investigar as referências bibliográficas nos artigos voltados para história ameríndia, como meio de identificar quais filiações teóricas são adotadas ou criticadas;
- 2- Apresentar um levantamento quantitativo do fluxo de produção sobre história indígena no século XXI, o que possibilita estimar a dimensão e a relevância da área na produção historiográfica;
- 3- Observar a trajetória acadêmica dos autores que pesquisam sobre história indígena, de forma que possibilite estabelecer sua associação e tempo de contribuição à temática;
- 4- Identificar os temas tratados pelos pesquisadores nas suas produções, para que se possa traçar quais as problemáticas enfrentadas ao longo das duas décadas estipuladas;
- 5- Expor demais características que foram consideradas como relevantes para a pesquisa, como gênero e nacionalidade, pois podem contribuir como categorias de comparação na criação das redes entre autores e temas trabalhados.

Observar as referências bibliográficas é essencial para poder estruturar a genealogia do pensamento do autor, suas influências, com quem ele debate, qual sua posição dentro do tema. Ou seja, qual sua trajetória teórico-discursiva traçada a partir de seus pares referenciados. Na prática, trata-se de identificar redes de conhecimento na produção acadêmica (MARTELETO, 2001).

O fluxo produtivo pode representar os momentos de maior expansão e contração do interesse na temática, assim, como seu espaço dentro das revistas científicas especializadas. A trajetória acadêmica pode dar indícios da familiaridade dos autores e por quais meios entraram em contato com a historiografia ameríndia colonial. A referência é uma certificação de uma bagagem consistente de leitura e

estudo necessários para o desenvolvimento do conhecimento com qualidade (MARTELETO, 2001).

O tema do artigo pode apontar os interesses específicos dos autores, traçar os caminhos das discussões estabelecidas pelas produções e identificar lacunas onde há pouca ou nenhuma elaboração (GIL e BARLETA, 2015). De forma que abra caminho para novas oportunidades de pesquisa e enriquecimento do campo de estudo. Conquanto possibilita identificar estabelecer vínculos e apontar distanciamentos da historiografia com as demais ciências humanas (RESENDE, 2020)

Os atributos levantados podem contribuir com uma discussão profícua sobre o espaço maior ou menor que determinados grupos atingem dentro da historiografia tratada. Assim, ao delinear um quadro quantitativo sobre a historiografia recente da história ameríndia na América portuguesa, abre-se um leque de oportunidades para análises e debate na área (VARELLA, 2018).

O resultado da pesquisa visa apresentar uma oportunidade de um olhar original e de levantar futuras reflexões sobre a produção historiográfica recente do tema abordado. O que poderá proporcionar as reais dimensões desses estudos dentro da História Colonial enquanto período e da História do Brasil como campo relevante de estudos.

#### **4) Resultados da pesquisa.**

O levantamento foi realizado segundo a metodologia proposta, que consistia em alimentar o banco de dados, com informações segundo critérios pré-estabelecidos que pudessem apresentar relevância na análise dos resultados (FLOYD e FOWLER, 2011).

Quanto aos quantitativos encontrados até o momento, foram pesquisadas 81 revistas científicas que juntas contam com 1961 edições. Foram catalogados 225 artigos que tratam diretamente de indígenas no período colonial, dentro do universo de 19875 artigos verificados.

Confeccionado para a pesquisa, haverá informações sobre o ano de publicação dos artigos, seus autores e autoras, diplomação dos mesmos na época da publicação de suas pesquisas na revista, o programa de pós-graduação a que estavam vinculados (se fosse o caso), seus orientadores e orientadoras, recolhidos dos dados existentes na Plataforma Lattes. Ainda nos utilizando das informações presentes nos artigos, foi possível listar as referências bibliográficas e fontes utilizadas.

Feita a seleção dos artigos, a investigação se voltou para os referenciais bibliográficos utilizados pelos pesquisadores(as), assim, artigo por artigo, foram selecionadas as citações apresentadas, identificando quem eram as referências que deram suporte teórico-metodológico nas pesquisas, os títulos das obras, data de publicação, gênero e nacionalidade dos referenciais.

Nesta linha, busca-se observar um panorama da produção historiográfica para a área e, dadas as diversas possibilidades de análise deste material. No intuito de vislumbrar mudanças historiográficas para o setor, foram investigadas as referências bibliográficas, informações que possibilitam identificar autores mais utilizados e os livros mais citados. Através da análise de redes focadas em autores ou em temáticas pode-se traçar estruturas relacionais (HIGGINS e RIBEIRO, 2018) e transformações de conceitos na passagem do século XX para o XXI.

## 5) Conclusões.

Sendo assim, a observação das referências bibliográficas é essencial para poder estruturar a genealogia do pensamento do autor. Perceber suas influências e o debate historiográfico dentro das lógicas do pesquisador, além disso, possibilitam a identificação do posicionamento político-ideológico e das perspectivas deste dentro do tema. Uma vez que a escolha de fontes e autores são determinados segundo a pergunta de pesquisa que possibilitou o trabalho historiográfico.

Outro aspecto importante de ser analisado comparativamente trata-se do fluxo produtivo global. Pois a partir dessa análise é possível identificar a representação de momentos de maior expansão e contração do interesse na temática, assim, como seu espaço dentro das revistas científicas especializadas.

A questão decorrente da trajetória acadêmica é percebida pois a partir de uma investigação no aprofundamento da área de estudo do pesquisador pode ser perceptível alguns indícios da familiaridade dos autores (VARELLA, 2018) e por quais meios entraram em contato com a historiografia ameríndia colonial. Quais referências e linhas teórico-metodológicas são reforçadas e ampliadas e quais são problematizadas.

Por fim, o conteúdo dos artigos pode apontar quais temáticas foram abordadas e eventuais oportunidades de pesquisa. Isso se dá no fato de que ao traçar os caminhos das discussões estabelecidas pelas produções é possível se identificar lacunas temáticas onde há pouca ou nenhuma elaboração. Dessa maneira, os atributos levantados podem contribuir com uma discussão profícua sobre o espaço maior ou menor que determinados grupos atingem dentro da historiografia tratada.

## 6) Referências.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)**, n° 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975. 2012.

FICO, C.; POLITO, R. **A História do Brasil (1980 - 1989): elementos para uma avaliação historiográfica**. Ouro Preto: UFOP, 1992.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa quantitativa**. 2ªEd. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLOYD, J e FOWLER, J. **Pesquisa de levantamento**. Tr: Rafael Padilha Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

GIL, Tiago Luís; BARLETA, Leonardo. Formas alternativas de visualização de dados na área de História: algumas notas de pesquisa. **Revista de História (São Paulo)**, n. 173, p. 427-455, jul.-dez., 2015.

GRAFTON, Anthony. **As origens trágicas da erudição: Pequeno tratado sobre a nota de rodapé**; tradução Enid Abreu Dobránszky.- Campinas, SP: Papirus, 1998

HESPANHA, António Manuel. Categorias. História Dos Conceitos, História Das Ideias, História Dos Dogmas Jurídicos. v. 13 n. 1 (2018): **Revista Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito/UFRGS**.

HIGGINS, Silvio Salej e RIBEIRO, Antonio Carlos Andrade. **Análise de redes em Ciências Sociais**. – Brasília: Enap, 2018.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Rev. Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MELLO, Ricardo Marques de. **Os primeiros 20 anos da Revista Brasileira de História: preferências e preterições historiográficas.** In: OHARA, J.; SANTOS, W. (Org.). 40 anos da Revista Brasileira de História: a historiografia em revista. 1ed. Vitória: Mil Fontes, 2021, v., p. 127-169.

MENDONÇA, Amanda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos: examining 12 years of regular circulation.** v.14, n.1.

NICODEMO, T.; SANTOS, Pedro A. C dos.; PEREIRA, MATEUS. **Uma Introdução à História da Historiografia Brasileira 1870-1970.** 1o. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

RAMOS Madalena e Carvalho, HELENA. Quantitative Methods in Higher Education: a typology of representations. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 015-032, jan./abr. 2009.

RESENTE, Ciro Antônio da Silva. Análise de redes sociais: o método e sua utilização nas Ciências Sociais brasileiras. *Rev. Ciências Sociais Unisinos*, vol. 56, núm. 1, pp. 94-103, 2020

VARELLA, Flávia Florentino. Limites, desafios e perspectivas: a primeira década da revista História da Historiografia (2008-2018). **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 11, n. 28, set-dez, ano 2018, p. 219-265.

## A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO DAS RAÍZES ÀS PONTAS (2015)

Giovana Macêdo de Faria<sup>1</sup>

**RESUMO:** A questão racial inicia-se através da construção social, fortemente presentes no cotidiano das crianças negras e não negras. Observando os olhares e comportamentos dos adultos como perspectiva de futuro, cria-se referências e preferências de como ser, como se vestir ou até mesmo copiar o estilo de cabelo categorizado como “o melhor”. É nessa perspectiva que o curta *Das Raízes às Pontas* (2015), irá nos ajudar na reflexão de como determinados modelos de estética e comportamento, incide sobre as infâncias de crianças negras na Educação Infantil, tendo como referencial teórico nas análises das intelectuais negras bell hooks e Nilma Lino Gomes na intenção de compreender o proposto pela Lei nº 10.639/03.

**Palavras-chave:** Estética; Educação Antirracista; Crianças, Docentes

**ABSTRACT:** The racial issue begins through social construction, strongly present in the daily lives of black and non-black children. Observing the looks and behavior of adults as a perspective of the future, references and preferences are created on how to be, how to dress or even copy the hair style categorized as “the best”. It is in this perspective that the short film *Das Raízes às Pontas* (2015) will help us reflect on how certain models of aesthetics and behavior focus on the childhoods of black children in Early Childhood Education, having as a theoretical reference the analyzes of black intellectuals bell hooks and Nilma Lino Gomes with the intention of understanding what is proposed by Law nº 10.639/03.

**Keywords:** Aesthetics; Anti-racist Education; Children, Teacher.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Melo Barbosa do Nascimento Universidade de Brasília- UNB, Brasília, DF.

A questão racial inicia-se através da construção social, fortemente presentes no cotidiano das crianças negras e não negras. Observando os olhares e comportamentos dos adultos como perspectiva de futuro, cria-se referências e preferências de como ser, como se vestir ou até mesmo copiar o estilo de cabelo categorizado como “o melhor”. É nessa perspectiva que o curta *Das Raízes às Pontas* (2015), irá nos ajudar na reflexão de como determinados modelos de estética e comportamento incidem sobre as infâncias de crianças negras na Educação Infantil, tendo como referencial teórico nas análises das intelectuais negras bell hooks e Nilma Lino Gomes na intenção de compreender o proposto pela Lei nº 10.639/03.

Neste trabalho será analisado como as crianças negras se veem e começam a criar a sua identidade com base no curta metragem *Das Raízes às Pontas* (2015), que foi gravado em Brasília com direção de Flora Egécia<sup>2</sup> e roteiro da Débora Morais<sup>3</sup>. O curta mostra a personagem principal Luiza e como ela aceita seus cachos com tanto amor e fala isso abertamente.

O tema raça ainda é um tabu em diversas rodas de conversas, principalmente quando se trata de crianças, pois não se aborda o tema com essas mesmas crianças e dificilmente vemos a questão racial sendo pautada em sala de aula. Percebemos assim, uma falha no sistema educacional, pois é justamente na infância, que esse assunto precisa ser introduzido, para que as crianças cresçam sabendo de sua origem, e não tentem se encaixar em padrões impostos por uma sociedade de perspectivas eurocêntricas, assim longe de sua realidade.

---

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Design do Instituto de Artes da UnB (IdA-UnB). Formada em Desenho Industrial pela Universidade de Brasília, período em que realizou Iniciação Científica e Extensão. Atua como pesquisadora mestranda no Projeto de Pesquisa "Construindo uma Biblioteca para o Futuro: Práticas Munduruku de Artesanato e Conhecimento Indígena". Cofundadora do Estúdio Cajuína, com atuação nas áreas de: design gráfico, direção de arte para cinema, fotografia, vídeo e produção cultural.

<sup>3</sup> Débora Morais, uma das roteiristas, é professora da rede pública de ensino do Distrito Federal e sugeriu pautar a questão da construção da identidade, passando pela infância e com ênfase no cabelo crespo.

Estamos falando de questões abordadas por bell hooks em diversas obras<sup>4</sup>, deixando evidente sua indignação quando se refere à criação das identidades negras, em um mundo em que o padrão de branquitude<sup>5</sup> é tão presente na sociedade. Fica evidente que a cultura e padrões ligados às pessoas negras, são pouco representados e apontados de forma inferiorizada. Alerta aos/as leitores e leitoras e pesquisadores e pesquisadoras quanto à importância do tema. Este alerta visa estimular um olhar mais crítico e sensível, no intuito de mudar uma realidade injusta dentro da sociedade. A autora problematiza os imaginários construídos nos quais a população branca é representada como bela e superior às não brancas, ficando a população negra no extremo negativo dessas representações.

Além das salas de aula e instituições de ensino, temos a própria convivência familiar e o educar dentro de suas próprias casas. Nesse sentido, vemos o quanto as famílias influenciam numa educação antirracista tanto das crianças negras quanto das crianças brancas, ou o seu contrário, quando reafirmam os racismos presentes em nossa sociedade de maneira estruturante. Assim o livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” da autora Eliane dos Santos Cavalleiro, nos mostra como a educação em casa, também afeta os comportamentos dos/as alunos e alunas dentro do espaço escolar, e como os professores e professoras, que não possuem uma formação continuada atualizada e antirracista, contribuem para a não conscientização desses mesmos alunos e alunas, fazendo com que cresçam reproduzindo práticas racistas, justamente porque o tema é tratado como tabu, quase proibido, ao longo da vida escolar. Sendo assim, fica evidente a

---

<sup>4</sup> Podemos citar: HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir- A Educação como Prática da Liberdade**. 2017; HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. 2018; HOOKS, bell. **Olhares negros raça e representação**. 1992.

<sup>5</sup> Como nos informa Cida Bento “é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (2017, p. 26).

importância de uma educação antirracista e a importância da implementação da Lei 10.639/03<sup>6</sup> para o nosso país.

Vemos a atualidade da afirmação da pesquisadora e educadora Eliane Cavalleiro, quando ela afirma que,

O educador da pré-escola brasileira apresenta dificuldades para perceber os problemas que podem aparecer nas relações entre crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos. As crianças em idade pré-escolar já interiorizaram ideias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais. O silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e às suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 2004, p. 13).

O Brasil é um país pluricultural, formado por três grupos étnico-raciais predominantes: indígenas, brancos/as e negros/as, lembrando que 32% dos brasileiros se declaram pretos e quase 11% os que se declaram pardos<sup>7</sup>. A discriminação racial, no entanto, ainda é um grande problema para o país, pois as crianças são as primeiras que mais sofrem com os efeitos do racismo.<sup>8</sup> Por isso, que a educação antirracista tem um grande impacto na educação infantil.

Infelizmente a branquitude impõe um padrão que o branco é tido como o natural, numa perspectiva hegemônica, representando o padrão de beleza aceitável, e o que está fora é considerado “feio”, menos humano, “errado”, através do racismo estrutural<sup>9</sup> que ainda é muito presente em nossa sociedade podemos perceber isso, pois,

---

<sup>6</sup> Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

<sup>7</sup> Referência oficial em total de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE < <https://g1.globo.com/google/amp/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclaram-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml> > acesso em 31 de janeiro de 2023.

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/racismo-e-discriminacao-contra-criancas-e-adolescentes-sao-comuns-em-paises-de-todo-o-mundo>

<sup>9</sup> ALMEIDA, Silvio O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômica, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção, O racismo é parte de um processo social que "ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição" (ALMEIDA, 2018, p.38-39).

A partir dessas reflexões, procuramos apresentar como as crianças, pais e docentes, lidam com o processo de criação das identidades de crianças negras. Para tanto, dividimos este trabalho em quatro partes. Na primeira trazendo um pouco sobre os movimentos negros e as conquistas raciais. Na segunda trazemos a reflexão de como as crianças conseguem construir essa identidade e quais desafios elas enfrentam para conseguir alcançar sucesso (HOOKS, 2020). Na terceira procuramos aprofundar a temática racial e a importância das representações na construção identitária das crianças negras a partir do documentário *Das Raízes às Pontas* (2015), que trata a estética negra, tendo como foco os cabelos crespos, tema este aprofundando pela educadora e pesquisadora Nilma Lino Gomes<sup>10</sup>, que também discute o protagonismo dos Movimentos Negros numa perspectiva educadora. Por último abordamos o papel dos/as docentes e pais/familiares, no processo de construção de imagens positivas para a formação das crianças, especialmente das infâncias negras, amplamente carregadas de representações de cunho racista.

O principal problema deste artigo é a falta de representações na construção identitária das crianças negras. Tendo como objetivo geral descrever como essas crianças negras se veem e começam a criar a sua

---

<sup>10</sup> Ver GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019; e o **Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017, da mesma autora.

própria identidade justamente através das representações. Como objetivos específicos, analisar os impactos dos professores e pais nessa construção, mostrar a importância das representações através do documentário *Das Raízes às Pontas* (2015) e discutir sobre os métodos de introdução da temática racial nas escolas.

### **1. Os movimentos negros e as conquistas raciais**

Os movimentos negros são movimentos sociais e políticos, criados por ativistas negros e negras e também por pessoas denominadas brancas, mas que defendiam e ajudavam nos movimentos negros, com o intuito de alertar e protestar contra as desigualdades raciais, lutando por direitos e contra os racismo. Um momento histórico emblemático, foi a realização da Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância realizada em Durban na África do Sul em 2001, se destacando como um avanço para a luta contra os preconceitos e discriminações. A partir desse momento histórico, o governo brasileiro passa a ser signatário dos acordos firmados na conferência e compromete-se a cumprir com as resoluções determinadas internacionalmente pelos órgãos de Direitos Humanos.

Como desdobramentos de reivindicações históricas dos Movimentos Negros, tivemos os programas de cotas raciais nas Universidades, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), com status de ministério em 2003, bem como a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, o 20 de novembro; Demarcação de terras

quilombolas<sup>11</sup>; Lei. 10.639/03<sup>12</sup>; e o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional.

Com essas ferramentas conquistadas, cabe aos professores e professoras, entre outros, promover nas diversas práticas educativas na escola e nas salas de aula, ações e reflexões que demonstram e ressaltem a população negra como sujeitos e sujeitas históricas, valorizando portando, os pensamentos e ideias que colocam de maneira positiva os negros e negras brasileiras, valorizando as músicas, culinária, danças, as religiosidades de matriz africana, pois segundo Kabengele Munanga, "(...) é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história". (MUNANGA, 1986, p. 23).

## **2. Crianças construindo a sua identidade dentro da sociedade**

As crianças começam a se entender como pertencentes da sociedade na educação infantil, é quando começam a perceber suas diferenças entre os/as demais colegas de classe e entender que cada um/uma possuem suas raízes e suas heranças culturais.

"Seu cabelo é feio", "Seu cabelo é ruim", "Você tem uma cor feia", "Eu sou mais bonito que você porque minha pele é clara" são alguns dos comentários que acontecem em instituições de ensino. Crianças são inocentes e na maioria das vezes somente repetem o que adultos falam, nem sabem o quão grave são esses tipos de comentários. Infelizmente nas crianças que escutam tais comentários gera feridas e consequências que podem ser irreparáveis em diversos

---

<sup>11</sup> Lei nº 1942/22, estipula regras para regularização de território quilombola. Pelo texto, será reconhecida a posse definitiva da terra aos remanescentes das comunidades dos quilombos que a estavam ocupando efetivamente em 5 de outubro de 1988 (data em que foi promulgada a atual Constituição).

<sup>12</sup>Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

âmbitos. Desenvolvendo inseguranças que possam prejudicar o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico, profissional, amoroso etc. Portanto, é através desses convívios, que as crianças vão criando sua identidade, lugar de pertencimento, impactando nas relações dentro e fora da escola.

Como já apontado, as famílias também fazem parte desse processo, ajudando as crianças a se descobrirem como seres pertencentes à sociedade, por isso ficam evidentes que comentários sobre cabelos, raças, devem ser feitos de forma positiva, para que não influencie as crianças negativamente. Neste caso, um dos métodos que ajudam numa construção positiva de pertencimento, é a inclusão de livros, histórias e atividades que envolvam a diversidade racial, abordando os variados costumes dos povos afro-brasileiros e indígenas.<sup>13</sup>

Um bom exemplo é a obra “Meu crespo é de rainha” de bell hooks, cujo objetivo é mostrar para as crianças negras, que elas também podem ser representadas de maneira respeitosa nas histórias, nos livros e nos contos. A obra se desenvolve a partir dos cabelos de todos os tipos, hooks deixa evidente de maneira fluida, que qualquer tipo de cabelo é lindo e deve ser aceito pela sociedade como um todo. Ela destaca que “pode ser moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho, ou livre, leve e solto” (2008, p. 8-10) ou “cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos” (2008, p. 23).

Com o intuito de mostrar para as crianças leitoras, que o cabelo pode ser do jeito que elas quiserem, e que o importante é se aceitar como é de fato, faz com que se sintam acolhidas e empoderadas. Contribui, assim, para que as crianças passem a construir suas identidades de uma forma positiva e que se orgulhem de si mesmas.

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil>

A partir de ferramentas antirracistas, é que iremos mergulhar nas contribuições e reflexões do documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

### 3. Aprofundamento sobre o documentário *Das Raízes às Pontas* (2015) e a estética negra

O documentário *Das Raízes às Pontas* (2015) foi realizado por Flora Egécia e com roteiro de Débora Moraes. Flora é fotógrafa e designer, de Brasília, formada em desenho industrial pela Universidade de Brasília (UnB). Fundadora e sócia do Estúdio Cajuína, que foi o estúdio que realizou a produção do documentário. Espaço voltado para produções criativas no campo do design, fotografia e vídeo. Trabalhou na revista *Nil* como fotógrafa e designer e atua também como diretora de produções audiovisuais.

Considerando o curta metragem *Das Raízes às Pontas* (2015), o tema principal do filme é a estética de cabelos crespos nas escolas e nas vivências das pessoas, bem como as construções das identidades negras dentro da escola e como os/as professores/as são fundamentais nessa etapa. Podemos perceber que as crianças negras na educação infantil, ainda não conseguem compreender muito bem esse processo, justificando a importância de estabelecer uma educação antirracista.

IMAGEM 1- Luiza Batista.



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

O documentário começa contando a vida da jovem Luiza (IMAGEM 1) de apenas 12 anos. Com cabelos crespos e diferente de muitas garotas da sua idade, se sente orgulhosa de cada cachinho seu. Basta observar sua fala que transmite propriedade e satisfação. Luiza conta que a influência de sua mãe, que é professora da rede pública do DF, ajudou a se aceitar e valorizar os seus cachos.

Luiza fala sobre como ela entende que seus cachos contam toda a trajetória de seus familiares e que por isso deve se orgulhar. A avó fala que desde pequenininha ela gostava do seu cabelo e tem orgulho de falar e mostrar seus cabelos. Uma realidade que é rara ainda na atualidade, mesmo sendo “comum” mulheres negras fazendo suas transições capilares.<sup>14</sup>

Ter orgulho de seu cabelo crespo e demonstrar, não é uma tarefa fácil. Sabemos que muitas mulheres se sentem feias, desarrumadas, com a autoestima baixa, muitas alisam o cabelo, para tentar entrar nos padrões impostos por uma sociedade que valoriza uma estética eurocentrada. Muitas dessas mulheres se arrependem e optam pela transição capilar; processo que poderia ter sido evitado, se cada uma tivesse o entendimento que seus cabelos sempre foram lindos como são e que na verdade essa percepção equivocada, faz parte do racismo estrutural.

---

<sup>14</sup> Na prática, a transição capilar é aquele momento em que você decide não alisar mais o cabelo e recuperar a textura natural dele. O processo, no entanto, vai muito além de se livrar da química: se tornou uma espécie de grito de liberdade contra os padrões de beleza preestabelecidos pela sociedade. Além disso, o ato simboliza o reencontro com sua identidade original. Durante muito tempo, a cultura da beleza exaltou os cabelos lisos e alinhados como sendo os mais bonitos. Isso levou inúmeras pessoas a mudarem a estrutura dos fios para se sentirem aceitas pela sociedade.

IMAGEM 2- Professora Ildete introduzindo a temática racial nas suas aulas.



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

No documentário a mãe de Luiza, dona Ildete tem um papel fundamental, tanto em casa, quanto na da sala de aula. Dentro de casa, educando sua filha e mostrando o quanto seu cabelo e sua identidade são lindos, para que ela possa enxergar de maneira positiva. Dentro da sala de aula, Ildete Batista tenta levar esses mesmos conhecimentos para seus alunos e alunas da educação infantil, fazendo dinâmicas e atividades voltadas ao tema. Ela conta histórias sobre crianças negras e seus cabelos, leva fantoches com essas características e o curta também mostra Ildete utilizando espelhos, para que cada aluno e aluna se visse e notasse que são diferentes dos/as colegas, mas que nem por isso, a beleza deles/as são inferiores (IMAGEM 2).

IMAGEM 3 e 4- Dinâmica do giz de cera



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

A contar a dinâmica do giz de cera (IMAGEM 3 e 4), em que a professora Ildete explica que coloca várias cores parecidas com o tom de pele das pessoas que compõe a sociedade contemporânea e pede para cada criança pegue a cor com que ela se identifique (IMAGEM 5).

IMAGEM 5- Criança com o giz da cor que a representa,



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

No decorrer do documentário, aparecem várias mulheres famosas como Sheron Menezes<sup>15</sup> e Ellen Oléria<sup>16</sup>, falando sobre seus

<sup>15</sup> Seu nome completo é Sheron Mancilha Menezes. Ela nasceu em 26 de novembro de 1983, na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. É atriz. Atua em televisão, em teatro e em cinema. Ela é também apresentadora.

<sup>16</sup> Ellen Oléria é uma cantora e compositora brasileira. Nascida e criada em Brasília, foi lá que se formou em Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Com mais de 16 anos na

cabelos e como foi a aceitação e o processo de cada uma. Elas destacam de como ocorreu esse mesmo processo com elas, pessoas públicas, mostrando a importância de abordar a questão racial, pois muitas outras mulheres negras que se espelham nelas, conseguem ver o quanto o cabelo crespo, cacheado ou ondulado é lindo, impactando numa representatividade positiva.

IMAGEM 6- Melina Marques mostrando seu dread.



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015)

No mesmo documentário, temos outros depoimentos de pessoas que descrevem o processo de aceitação de seus cabelos, e como os seus familiares e a própria sociedade, ajudaram ou atrapalharam nesse processo. Vejamos o depoimento de Melina Marques, historiadora,

Comecei a usar o dread porque achava bonito, pensei “Quero ter dread” mas ao longo do tempo eu fui vendo que era um ato de resistência, porque muita gente achou que era uma fase, quando eu comecei a usar dread, falaram “A porque ela vai parar com isso” “É coisa de jovem”, “É rebeldia” (...) Pra mim não é uma fase, é uma valorização da minha cultura” (*Das Raízes às Pontas*, 2015, 14m,31s).

---

estrada da música, a artista acumula prêmios em festivais, 5 discos lançados e turnês realizadas pelo Brasil e mundo afora.

IMAGEM 7- Luiza colocando seu turbante.



FONTE: Documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

Nos momentos finais temos Luiza colocando seu turbante<sup>17</sup>, que é uma das referências da cultura afro-brasileira e deixa explícito o seu orgulho ao usá-lo, ao mostrar para todos e todas que olham para ela.

Através dessas imagens, vemos a importância do papel dos professores e professoras nessa etapa, a exemplo da professora Ildete na formação de seus alunos e alunas, mas percebe-se também, como a família tem grande relevância na construção dessa identidade positiva. Vemos que dona Ildete ajudou muito Luiza, sua filha, a ter orgulho de seus cabelos crespos, portanto, a educação antirracista pode começar dentro dos lares de cada criança, com pais e familiares, ensinando e mostrando o quanto é importante suas raízes e a escola se torna parceira nesse processo.

Em “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, bell hooks demonstra a importância dos pais na formação do protagonismo das crianças, lembrando que “encontrar uma voz é parte essencial da luta libertadora – um ponto de partida necessário

---

<sup>17</sup> Aqui no Brasil, o turbante representa a afirmação da identidade cultural que foi trazida pelos negros que vieram da África quando foram escravizados. As peças eram usadas como símbolo de resistência da sua cultura e reafirmação da sua identidade africana. O uso do turbante no Brasil hoje também tem a função de lembrar e reforçar os aspectos da cultura negra africana, resistindo e lutando contra o racismo e o preconceito.

para o oprimido, o explorado -, uma mudança em direção à liberdade” (HOOKS, 2019, p. 55). Pensando numa educação acolhedora, proporcionando confiança no caminhar da educação a partir da primeira infância, o ensino é passado com amor e afeto, numa educação acolhedora evidenciado em “Tudo sobre amor: novas perspectivas”, também de hooks. Lembrando a importância da pedagogia ao ajudar as crianças a se amarem do jeito que elas são, a autora discute as possibilidades de desconstrução dos estereótipos criados pelo padrão imposto pela sociedade excludente. Para a autora “só o amor pode curar as feridas do passado.” (HOOKS, bell. 2020, p. 33) e por isso, quando o docente e a docente conseguem passar esse afeto para os alunos e alunas, vemos um processo de aceitação e criação identitária positiva.

Pensando mais sobre a estética dos cabelos, representada no documentário, podemos fazer uma analogia ao constatar que Nilma Lino Gomes é uma educadora e pesquisadora que aborda essa estética negra em suas escritas, principalmente sobre a importância e simbolismo dos cabelos das pessoas negras. Conforme suas palavras, “O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade.” (GOMES, 2003, p. 174).

Com isso, percebe-se como os cabelos em específico dizem muito sobre uma pessoa e como eles influenciam em sua autoestima e modos de viver, muito bem representado em *Das Raízes às Pontas* (2015), tendo os cabelos como símbolo de resistência para todas as pessoas assumidamente negras, pois,

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p.174).

#### **4. O papel dos/as docentes e dos pais na educação antirracista das crianças**

Mesmo sendo um desafio falar desse tema nas escolas, há caminhos possíveis para se ter uma educação com equidade racial. A compra de materiais didático-pedagógicos a serviço da educação das relações étnico-raciais, é um primeiro passo. É necessária uma execução orçamentária que contemple essas demandas, para que haja uma formação continuada de professores e professoras, sobre educação antirracista, como, ter uma gestão pedagógica que responda às diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, com políticas públicas que promovam a equidade racial, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), inclusive se mostrando presente nas publicações do Ministério da Educação.

Vemos que a Educação das Relações Étnico-Raciais está começando a fazer parte do cotidiano das escolas com mais frequência<sup>18</sup>, com a ajuda da lei nº 10.639/03 e como ações na educação infantil e ensino fundamental se tornam essenciais.

Outro aspecto que podemos destacar é a quantidade de alunos e alunas negras em sala de aula, na maioria das vezes são poucas, comparadas aos alunos e alunas brancas, sendo apenas 32%, enquanto as crianças brancas são 39%, resultado do pouco acesso à educação

---

<sup>18</sup> Projeto “Consciência, Cor e Arte”- Escola Municipal Milton Pessoa (PE) Curtas-metragens – Vozes do Livramento e Na Batida das Aguas Claras – que contam com depoimentos de idosos quilombolas.- Escola Municipal Milton Pessoa (PE).

para esse grupo social nas escolas particulares<sup>19</sup>. Os racismos se mostram representados por essas disparidades, pois as crianças negras acabam vivenciando dificuldades para adentrar as escolas através de diversas desigualdades, como de renda, transporte, alimentação, moradia e saúde adequados. Essas desigualdades impendem que muitas crianças sequer cheguem à escola, essas dificuldades são facetas do racismo estrutural.

OA autora bell hooks fala muito em seus livros que a educação deve formar indivíduos preocupados com uma convivência em sociedade com igualdade e respeito acima de tudo. E para uma educação antirracista de fato, é necessário ir muito além da relação professor e professora, aluno e aluna, tem que haver compreensão e empatia, precisam estar atentos/as a toda vivência dentro de sala de aula e fora dela, valorizando as subjetividades de cada um e cada uma, para que realmente seja uma pedagogia engajada e revolucionária.

Neste caso, entendemos que o respeito e a empatia são fundamentais, eles unem as pessoas e fortalece seus ciclos, e uma das tarefas fundamentais da docência é justamente acolher e respeitar, construindo trocas com seus alunos e alunas. Nossa pensadora bell hooks deixa evidente, que o trabalho de um professor ou professora, não é somente ir para sala de aula e passar o conteúdo apenas, mas também ter empatia, e nesse caso, lidar com uma educação antirracista torna-se primordial, pois o objetivo é desconstruir a lógica estrutural dos racismos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos para que as crianças negras construam sua identidade de uma forma positiva, requer uma parceria entre a escola

---

<sup>19</sup> FONTE: Todos Pela Educação em < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-opportunidades-educacionais-2/>> Acesso em 10 de Jan de 2023.

e as famílias. Requer muita ajuda dos adultos a sua volta, na escola, em especial, porque é nesse ambiente que ela faz várias descobertas principalmente sobre seu próprio eu, assim como a relação com seus pais e/ou responsáveis é importante para essa construção identitária positiva, é necessário ter o diálogo sobre esse assunto e ajudar as crianças a identificar também sua origem, ajudando assim a não ter vergonha e nem medo para expressar e ser a pessoa que quer ao longo de sua vida.

A autora bell hooks enfatizou a importância de como professores e professoras, podem lidar com temas sensíveis em sala de aula, através de diálogos, dinâmicas, utilizando o amor e empatia como ferramentas. Já Nilma Lino Gomes, trouxe reflexões sobre uma estética branca hegemônica, a partir dos cabelos, enfatizando as diferenças como as formas e jeitos, e a importância da aceitação e orgulho da herança cultural negra, bem como a importância dos Movimentos Negros para uma educação verdadeiramente positiva na temática racial. Perspectivas fundamentais para um olhar atento, lançado para o documentário *Das Raízes às Pontas* (2015).

Percebemos o quanto é fundamental ter professores e professoras como dona Ildete dentro das salas de aula, por levar uma educação antirracista para as crianças, contando histórias, fazendo peças de teatro, dinâmicas e atividades. O documentário também mostra como a representatividade positiva da população negra nas telas da TV, como nas novelas, documentários, histórias em quadrinhos, são importantes para a construção das subjetividades dessas crianças, fazendo com que as crianças tenham um desenvolvimento de empoderamento, que vai muito além da estética, ajudando as próximas gerações a acabar com os padrões impostos pela branquitude.

Com base nas pesquisas e leituras feitas para a construção desse artigo, verificamos o quanto é fundamental a implementação Lei nº

10.639/03 e documentários como o *Das Raízes às Pontas* (2015) ajudam na representatividade da cultura afro-brasileira e africana nas mídias sociais. Vimos que os racismos ainda estão presentes estruturalmente em nossa sociedade, e que personalidades de destaque como Sheron Menezes e Elen Oléria, ajudam a desmitificar uma beleza vista historicamente como fora dos padrões.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG):Letramento, 2018. P. 19-44.

BASE DE DADOS DE LIVROS DE FOTOGRAFIA. **Biografia da Flora Egécia.** Disponível em: <<https://livrosdefotografia.org/perfil/1654/flora-egecia>>. Acesso em: 06 de jan de 2023.

BLOG ELLEN OLÉRIA. **Biografia da Ellen Oléria.** Disponível em: <<https://www.ellenoleria.com.br/>>. Acesso em: 06 de jan de 2023.

BLOG LOJÃO DO CABELELEIRO. **Tudo que você precisa saber sobre transição capilar.** Disponível em: <<https://www.lojaodocabeleireiro.com/blog/tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-transicao-capilar#:~:text=Na%20pr%C3%A1tica%2C%20a%20transi%C3%A7%C3%A3o%20capilar,de%20beleza%20preestabelecidos%20pela%20sociedade.>>> Acesso em: 02 de Fev de 2023.

BRASIL. **Lei n °10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto prevê regras para regularização de terras quilombolas.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/899296-projeto-preve-regras-para-regularizacao-de-terras-quilombolas/>> Acesso em: 24 de fev de 2023.

CAMPOS, Luiz. **Racismo em três dimensões: Uma abordagem realista-crítica.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba, p. 27-47, 2021.

CARVALHO, Maria; SILVEIRA, Rosilene. **A literatura infantil na constituição da identidade da criança negra: Interfaces como o contexto escolar**. Acesso em: 11/12/2022).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar-racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, p. 16-25, 2014.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Consciência negra: 7 projetos de estudantes que estão enfrentando o racismo**. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/consciencia-negra-7-projetos-de-estudantes-que-estao-enfrentando-o-racismo/>> Acesso em: 02 de Fev de 2023.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Diversidades étnico- raciais na Educação Infantil**. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidade-s-etnico-raciais-na-educacao-infantil>> Acesso em: 23 de fev de 2023

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. p. 1-24.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GONÇALVES, Luiz; SLVA, Petronilha. **Movimento Negro e Educação**. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GQ GLOBO. **O que é branquitude**. Disponível em : <<https://gq.globo.com/Lifestyle/Poder/noticia/2021/04/o-que-e-branquitude.html>>. Acesso em: 02 de Fev de 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir- A Educação como Prática da Liberdade**. Brasil, p. 1-288, 8 maio. 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** Tradução de Cátia Bocaiuvo Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. p. 55.

HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha.** Brasil, p. 1-32, 8 mar. 2018.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação.** 1992, p. 1-302.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Estados Unidos, p. 1-272, 2000.

JESUS, Pauliana Maria; SILVA, Marcio Douglas de Carvalho. **A sala de aula após a Lei Federal 10.639/03: avanços, desafios e possibilidades.** p. 1-10, 2012.

MUSEU DA TV, RÁDIO E CINEMA. **Biografia da Sheron Menezes.** Disponível em: <<https://www.museudatv.com.br/biografia/sheron-menezes/>>. Acesso em: 06 de jan de 2023.

NÚCLEO DE CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância.** Disponível em: <[https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7\\_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf)> Acesso em: 07 nov. 2022.

O PODER DAS CORES. **Como trabalhar a construção de identidade na educação infantil.** Disponível em: <<https://www.poderdascors.mundobic.com.br/construcao-de-identidade> . > Acesso em: 06 jan 2023.

SANTOS, Graziela. **A construção positiva da identidade da criança negra na Educação Infantil.**

SILVA, Giovanna; MARTINS, Edna. **Práticas educativas de professores e famílias nos processos de construção de identidade das crianças negras.** Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19451/209209216533> >. Acesso em: 18 de jan de 2023.

SILVA, Layla; RIBEIRO, Daniela. **A Ressignificação de uma pedagogia: Construção da identidade da criança negra na educação infantil.** Disponível em: <[file:///C:/Users/Acer/Downloads/artigo\\_revisado\\_layla\\_maryzandra-1.pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2023.

TO DE CACHO. **Turbante é resistência! Conheça sua história, os tipos e como aderir.** Disponível em: <

<https://todecacho.com.br/turbante-saiba-como-usar/>>. Acesso em: 22 de nov de 2022.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO. Do início ao fim: População negra tem menos oportunidades educacionais.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais-2/>. Acesso em: 10 de jan de 2022.

UNICEF. **Racismo e discriminação contra crianças e adolescentes são comuns em países de todo o mundo.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/racismo-e-discriminacao-contracrianças-e-adolescentes-são-comuns-em-países-de-todo-o-mundo>> Acesso em: 23 de fev de 2023

## A PSIQUE DO CONDOR: PSICOLOGIA DE MASSAS DO FASCISMO NAS DITADURAS MILITARES DO CONE SUL

Guilherme da Conceição de Lima<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo aborda como os escritos e ideias de Wilhelm Reich contida em sua obra "*Psicologias de Massas do Fascismo*", podem ser encontradas nos regimes militares do Cone Sul, ao observar o *modus operandi* das sociedades destes países no período em que foram governadas por ditaduras seguidoras da Doutrina de Segurança Nacional. O estudo que trata da *Psicologia de Massas do Fascismo* abre espaço para um debate mais aprofundado, trabalhando questões de relações internacionais, sociais e econômicas em um período e contexto específico dos países integrantes do Plano Condor. Assim, se busca perceber o quanto o pensamento fascista entranhou-se ideologicamente em certos setores das sociedades destes países bem como nas esferas de poder dos estados, e na atuação dos indivíduos responsáveis pelas ordens e execução das medidas de perseguição.

**Palavras-chave:** Fascismo; Plano Condor; Ditaduras; Repressão.

### 1. O Plano Condor e a psicologia de massas do fascismo.

Visando estreitar as relações entre as ditaduras militares seguidoras da Doutrina de Segurança Nacional do Cone Sul, o Operativo Condor era em síntese um pacto de cooperação internacional visando que estes regimes compartilhassem e agissem de maneira conjunta nos métodos de repressão bem como na perseguição aos seus opositores. (DINGES, 2001, p. 21). Na verdade, a

---

<sup>1</sup> Doutorando em história pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em história pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). E-mail: [guilherme.2lima@gmail.com](mailto:guilherme.2lima@gmail.com).

Operação só formalizou esse alinhamento, pois o auxílio e troca de *expertise* sobre métodos de repressão, tortura e caça a opositores já ocorria antes mesmo do surgimento do Plano Condor em 1975, com a cooperação das Forças Armadas e de segurança destes países na realização de golpes militares e assassinatos de opositores<sup>2</sup>. A instauração destes regimes contou com apoio dos setores mais conservadores da sociedade, se utilizando do clima de instabilidade política destas nações para pôr em prática projetos de poder e modelos econômicos encampados por aqueles que conceberam e apoiaram estes golpes de Estado.

Mas porque falar de fascismo especificamente nestes regimes, sendo que pela teoria política de Estado eles não se encaixariam nos moldes tradicionais do fascismo? A resposta é que o fascismo não é somente uma nomenclatura ou um modelo de governo originado durante o período entre guerras mundiais no século XX. A gênese do fascismo está presente na sociedade, não é algo exclusivo de uma região ou país, se manifestando geralmente em momentos de instabilidade da sociedade agindo pelo medo, receio e ódio instigado pelo senso comum, buscando culpados e bodes expiatórios para determinadas atitudes violentas e antidemocráticas. Perseguição a minorias e adversários políticos fazem parte deste esquema, seja a população de origem judaica no caso alemão ou membros dos partidos de oposição, sobretudo o partido comunista.

Nesta seara, Wilhelm Reich (REICH, 2001, p. 17) ressalta que o fascismo é uma psicologia de massas que extrapola o cenário político, um conceito central para se analisar como o fascismo ecoou nas ditaduras do Plano Condor. Desta maneira, é possível identificar aspectos fascistas assumidos pelos governos, instituições, órgãos de

---

<sup>2</sup> Um destes casos fora o apoio da ditadura militar brasileira com as forças que depuseram Salvador Allende no Chile em 1973, e na presença de agentes brasileiros nas torturas realizadas no estádio Nacional de Santiago, nos dias posteriores ao golpe de Estado (BANDEIRA, 2008).

segurança, políticos e população nas ditaduras seguidoras da Doutrina de Segurança Nacional (DSN)<sup>3</sup> no Cone Sul, derivando na prática de Terrorismo de Estado. Racismo, nacionalismo exacerbado, perseguição política e a minorias étnicas, tortura, mortes: todos traços presentes dentro dos governos fascistas europeus clássicos que também faziam parte da estrutura das Ditaduras pertencentes ao plano Condor. Mas para entender o quanto de características fascistóides os governos do Plano Condor tinham, é preciso entender a ascensão nazifascista na Itália e Alemanha.

O fascismo enquanto ideia política assume as mais variadas facetas dentro de uma sociedade. Sua condição e nascedouro está implicado em uma determinada conjuntura política, social e econômica que possibilita sua formação. Esse surgimento está ligado a crises, sejam elas institucionais, econômicas e/ou sociais. O ideário fascista se aproveita de questões como desconfiança no sistema político, nos partidos tradicionais e da democracia republicana liberal. O fascismo tal como é conhecido, tem sua origem a partir do final da 1ª Guerra Mundial. As condições das sociedades italiana e alemã, ao término do conflito, deu espaço para o florescimento de ideais radicais, especificamente o partido fascista italiano de Benito Mussolini e o partido nacional socialista alemão de Adolf Hitler.

Em “Psicologias de Massas do Fascismo” Reich escreve acerca do comportamento das massas perante o movimento fascista. Utilizando-se de seus conhecimentos médicos e científicos sobre o comportamento humano enquanto psiquiatra, Reich analisa como está estruturado o caráter humano no ambiente político e social,

---

<sup>3</sup> A Doutrina de Segurança Nacional fora um modelo teórico de uma política exercida de maneira a estabelecer a ordem e disciplinamento nacional. Por meio de um Estado que precisava esconder sua face autoritária e repressiva, instituiu-se uma cultura de medo e vigilância incessante, numa política de guerra total contra um suposto “inimigo interno”, materializado na ideia da subversão e do indivíduo subversivo pertencente a grupos de esquerda e/ou comunistas (Padrós, 2005, p. 25).

combatendo a ideia de que o fascismo seja algo exclusivo caracteristicamente de alguma nação ou povo. Disserta que em sua opinião, o fascismo nada mais é que a expressão estrutural do caráter do homem médio, na medida em que suas vontades e desejos sexuais acabam sendo reprimidos. Detalhou minuciosamente a função em que a família autoritária e a religião assumem no fascismo. Desta forma a obra se torna global, já que o fascismo foi posto por Reich como ação emocional e irracional do ser humano oprimido (OLIVEIRA, CRUZ, 2009). Reich relata que por meio de suas experiências médicas

Com homens e mulheres de diferentes classes, raças, nações, credos etc., ensinaram-me que o "fascismo" não é mais do que a expressão politicamente organizada da estrutura do caráter do homem médio, uma estrutura que não é o apanágio de determinadas raças ou nações, ou de determinados partidos, mas que é geral e internacional. Neste sentido caracterial, o "fascismo" é a atitude emocional básica do homem oprimido da civilização autoritária da máquina, com sua maneira mística e mecanicista de encarar a vida. É o caráter mecanicista e místico do homem moderno que cria os partidos fascistas, e não vice-versa (REICH, 2001, p. 11)

E aí reafirma as condições do fascismo enquanto movimento com uma psicologia de massas, fenômeno internacional que se aproveita da irracionalidade, já que:

apoiado nas massas, revela todas as características e contradições da estrutura do caráter das massas humanas: não é, como geralmente se crê, um movimento exclusivamente reacionário, mas sim um amálgama de sentimento de revolta e ideias sociais reacionárias. [...] O fascismo, na sua forma mais pura, é o somatório de todas as reações irracionais do caráter do homem médio (REICH, 2001, p.12).

Reich enxergou na classe média a principal base de apoio para ideias e ações autoritárias, pois elas dão extrema valorização aos "bons

costumes”, a tradição, e uma ojeriza por tudo aquilo que sai da normatividade, tendo como centro do que preconiza como ideal de vida o núcleo familiar convencional, aceitado culturalmente como modelo a ser seguido. Com isso, surge uma identificação evidente para com o fascismo, já que a classe média e a pequena burguesia acabam por enxergar no ideário fascista, o portador da moral de honra e dever, encarnada pelo ambiente familiar. (FUCKS 2018, p.17).

É indo por esta perspectiva reichiana, de que o fascismo assume diversas perspectivas de atuação na ideia do indivíduo quanto da sua existência nos mecanismos sociais, é possível estabelecer o quanto os agentes estabelecidos pela repressão e controle social dos países do Cone Sul, tiveram comportamentos encaixados perfeitamente no perfil fascista. Os métodos de tortura, repressão, controle dos veículos midiáticos através da censura, ocultamento de mortes, propagandas de apelo nacionalista e utilização da figura de um inimigo externo: características fascistas presentes nos regimes militares da região.

## **1. O espectro do fascismo no Cone Sul**

. Deve-se ter um cuidado com o termo “fascista” para adotarmos este como uma concepção verdadeira para as ditaduras do Cone Sul, para evitar anacronismos e confusões entre os regimes fascistas clássicos, e aqueles comandados pelos militares na região. Neste debate para se compreender as origens e métodos aplicados pelos regimes militares, alguns pesquisadores, amparados pelas ideias marxistas, acabaram por utilizar o termo “fascismo” para classificá-los sociologicamente. Eles seriam a versão mais atual do modelo fascista, em que os militares e as forças armadas atuariam como partidos de massa. Outros, porém discordavam deste ponto de vista, principalmente pela inexistência dentro destes regimes de um partido de massa capaz de mobilizar a população. (BERTONHA, 2015, p. 205)

Partindo desta discussão, o cientista político e marxista equatoriano Agustín Cueva (CUEVA, 1978, p.49) frisa que designar os regimes militares do Cone Sul de fascistas ou não, está distante de acabar por delinear perfeitamente o eixo político ao qual estas ditaduras pertencem. Mais além, o próprio conceito de fascismo não significa dar por concluído a possibilidade de análise levando em conta as peculiaridades regionais e nacionais, estabelecidas por suas particularidades sociais, econômicas e políticas. Conceituar ou rechaçar as ditaduras militares como fascistas não finaliza as pesquisas em torno desta problemática, muito pelo contrário, é o seu ponto de largada (CUEVA, 1978, p. 50). Outro autor que levanta estes questionamentos é o chileno e pesquisador marxista Miguel Rojas Mix (MIX, 2007). Rojas reconhece as especificidades de cada governo ditatorial da região, mas denota elementos convergentes destes regimes, os caracterizando como maneiras singulares de fascismos latino-americanos. As ditaduras emulavam um nacionalismo que juntava as Forças Armadas com a nação.

É pensando nas peculiaridades Latino-americanas levantadas por estes teóricos marxistas, que Helgíó Trindade discute sobre estas ponderações e a ideia de um “fascismo dependente” (TRINDADE, 1982, p. 116). O “fascismo dependente” parte para o entendimento de que houve uma transposição do conceito fascista para uma terminologia mais generalista como “processo de fascistização”, em que este “fascismo atípico” tem sua dinâmica condicionada pelas formações sociais da América Latina (TRINDADE, 1982, p.117). Esse modelo de “fascismo dependente”, ressalta Hélgio Trindade, parte também dos apontamentos de Jorge Tapia Valdez (1980) Rene Zavaleta Mercado (1979), Theotônio Dos Santos (1977) e sua relação com a Doutrina de Segurança Nacional (DSN). A DSN seria a base do suporte ideológico destes regimes, pois o seu conteúdo abarcava diversos aspectos fascistas, que como pontuado por Theotônio dos Santos, foram utilizadas:

Milícias e os grupos paramilitares para diminuir a responsabilidade direta das Forças Armadas nas tarefas mais sujas de repressão. No entanto, tem sido sempre necessário controlar e subordinar tais aparatos (muitas vezes compostos de militares aposentados, policiais e até militares em exercício) que tendem, às vezes, a certa autonomia de ação e a uma violência irracional (DOS SANTOS, 2018, p. 17).

Estas características foram observadas nas ditaduras militares seguidoras da DSN no Cone Sul, sobretudo a atuação de grupos paramilitares de extrema-direita. Grupos como a *Triple A* (Argentina), Comando de Caça aos Comunistas ou CCC (Brasil), *Patria y Libertad* (Chile) e a *Juventud Uruguaya de Pie* (Uruguai), agiram de modo a desestabilizar os regimes democráticos desses países com atentados terroristas, e posteriormente perseguindo, assassinando e participando da estrutura do aparato repressivo dos regimes (FAGUNDES, 2013). Contudo, se levarmos à risca a estrita definição sobre o fascismo e sua conceituação clássica, ele ficaria referente somente as nações capitalistas metropolitanas como Itália e Alemanha (BORON, 2003, p. 53). Os regimes militares do Cone Sul não compartilhavam com algumas características balizadoras do conceito do fascismo, como uma ideologia totalitária ao estilo dos projetos de reorganização social, a ausência de uma base de massas que servisse de sustentação a estas ditaduras ou um partido político que conseguisse cooptar essa massa em um projeto homogêneo (BORON, 2003, p.77).

Porém isto não invalida a presença de aspectos fascistizantes e a influência destas ideias dentro das instituições e de certos setores da sociedade dos países pertencentes ao Plano Condor. É preciso ressaltar a influência e auxílio de que a extrema-direita fascista prestou ao

ideário dos militares mais antigos<sup>4</sup>, que vivenciaram os regimes fascistas europeus das décadas de 20 e 30 do século XX, tendo um importante papel para o surgimento das ditaduras (BERTONHA, 2015). O fascismo em termos históricos pode ser definido como uma ideologia de movimentos e regimes nacionais. Enquanto ideologia global, ele se torna transnacional, se adequando a conjunturas nacionais específicas, se sujeitando a câmbios substanciais de sua forma e formato (FINCHELSTEIN, 2019, p.35).

Neste interim, assim como Reich afirma em seus estudos, tanto nas ditaduras do Cone Sul, quanto naquelas encaixadas no padrão clássico do fascismo, tiveram sua base de apoio na pequena burguesia e classe média de seus países. Este é um ponto nodal, pois deixa muito claro que a base de sustentação destes regimes está relacionada diretamente ao contexto psicossocial que estas classes acabam exprimindo através da irracionalidade do caráter do “homem médio”.

A ditadura brasileira, bem como as de seus vizinhos do Cone Sul, utilizava de muitos temas que pertenciam a um conjunto de valores dominantes no tecido social, geralmente ligadas a um catolicismo conservador e reacionário (MIX, 2007, p. 33). Através deles, os militares apregoavam um discurso moral sobre o qual legitimavam o ordenamento autoritário imposto sobre a sociedade. (MIX, 2007, p. 105). Valores estes fundamentados com o intuito de salvaguardar a sociedade “Cristã-Occidental”.

Indo para além da base de sustentação social dos regimes militares participes da operação Condor, um crucial ponto que dava contornos e caracteres fascistizantes a estes governos, fora o Terrorismo de Estado aplicado por seus agentes. O plano Condor se tornou uma organização transnacional de trocas de informação,

---

<sup>4</sup> Grupos de extrema-direita e fascistas foram atuantes no Cone Sul durante as décadas de 1930 e 1940. Temos o exemplo da *Afirmación de Una Nueva Argentina* (ADUNA), Ação Integralista Brasileira, e o *Movimiento Nacional-Socialista de Chile* (MNSCH) (BERTONHA, 2015).

experiências, treinamentos e auxílio mútuo dos órgãos de repressão, tortura e perseguição aos seus opositores. Dentro deste contexto, então, os aparatos de repressão e os serviços de inteligência dos países do Cone Sul agiam conjuntamente para sufocar e inibir as ações daqueles ditos “elementos subversivos” e “terroristas” (SOUZA, 2011, p. 163)

Desta feita, ocultos pela confidencialidade dos interesses militares e a margem de sofrer alguma sanção por parte de atos ministeriais, todas as ações processuais para a repressão dos opositores das ditaduras se desenrolavam a nível internacional. A troca de informações e dados se dava diretamente entre as cúpulas militares e seus órgãos de segurança, à revelia dos Ministérios de Relações Exteriores. Havia uma operação estrita, com o intuito de permitir haver espaço para colaborações bem assentadas, em que leis, tratados, normativas e condutas jurídicas sobre asilo político, extradição e liberdades individuais e constitucionais fossem enfaticamente contornadas. Os regimes de exceção do Cone Sul já não possuíam limites territoriais para a execução de suas políticas repressivas, determinando a extinção de guarida a perseguidos políticos, ferindo a convenção de direitos humanos (SOUZA, 2011, p. 164).

A Operação Condor se organizava através da instituição de uma política de medo e terror que se espraiava pelos países pertencentes ao pacto entre as ditaduras. Esta noção de controle da população pela coação, calcado em medo e terror, faz parte da análise de Reich em “Psicologias de Massas do Fascismo”. A ideia é acima de tudo, pelo medo da punição e de suas consequências, obter obediência. Delações e denúncias de onde poderiam estar localizadas pessoas inimigas dos regimes militares acabavam por ocorrer nesta situação conturbada onde vigorava medo e terror. Este ambiente vai, de acordo com as ideias de Reich, atuar na estrutura humana, no

pensamento e ação de quem está sendo oprimido na forma de um medo da responsabilidade e uma debilidade para a liberdade, agindo de forma física e psicológica sob aqueles que estão sendo reprimidos e torturados (REICH, 2001, p. 45)

Andrés Zarankin e Claudio Niro (2008), usando da própria experiência de Niro enquanto prisioneiro de um dos Centros Clandestinos de Detenção (C.C. D's) da ditadura militar argentina, ressaltando que se torturava pelo sentimento da tortura que se gerava prazer de torturar, com um total sadismo. Em seus relatos, Niro conta que “Enquanto tudo isto se passava( as torturas), escutávamos na televisão o Mundial de 78. Cada vez que um rival fazia um gol na Argentina era muito triste para nós, porque os verdugos descontavam moendo-nos a pau” [...] (NIRO, ZARANKIN, 2008, p 187-188).

Este comportamento cruel e de sentir-se regozijado ao exercer o domínio sobre outrem de modo brutal é descrito por Reich (p. 13, 2001) como a mentalidade fascista do “Zé Ninguém”, dominado e desejando autoridade, na mesma medida que sente uma revolta interna. O autoritarismo mecanicista extrai do “Zé Ninguém” oprimido, um fascismo propagado dentro das massas, através de aspectos militaristas, transformando o “Zé Ninguém” pelo automatismo de ordens (REICH, 2001, p. 17).

Estas estruturas de violencia estão devidamente explicitadas nos documentos que retratam a repressão e tortura. Obras como o *Nunca Más* argentino (1984) e uruguaio (1989), bem como as Comissões da Verdade chilena (1991), paraguaia (2008) e brasileira (2014), possuem testemunhos e depoimentos de vítimas, torturadores e de colaboradores destes regimes, destacando como as agressões físicas e psicológicas faziam parte do cotidiano daqueles envolvidos com o aparato repressivo ditatorial. A própria maneira em que se construía as ações e os ambientes repressivos foram baseados em locais que se assemelhavam ao modelo nazifascista. Neste quesito, se

sobressai a experiência da ditadura argentina, onde o modelo concentracionário se inspirou nas práticas nazistas para a elaboração de mais de 500 Centros Clandestinos de Detenção (FEIERSTEIN, 2009, p. 18). Estes locais convertiam os “prisioneiros em seres animais, até finalmente se tornarem uma coisa[...]” (LIMA, 2022, p. 144).

Essa coisificação fazia parte de objetificação e desumanização do sujeito enquadrado no Rol da subversão. O subversivo nesta perspectiva era o mal a ser combatido, o inimigo máximo da nação e uma ameaça a sociedade cristã-ocidental, propagador de ideias nocivas e estrangeirizantes, sobretudo o marxismo. Assim como as raças inferiores deveriam ser eliminadas para os nazistas, os subversivos no ponto de vista dos militares seguidores da DSN deveriam ser extirpados, eliminando a sua existência não só física, mas também ideológica (TOSI, FERREIRA, 2016, p. 35). Destaca-se, portanto, a característica homogênea destas ditaduras: o uso constante e indiscriminado da violência política por parte de agências estatais e paraestatais para perseguir seus opositores (GALLO, 2017, p. 60).

Outro ponto a ser levado em consideração é de como a matriz conservadora e opressiva das sociedades do Cone Sul desempenhou um papel importante na ascensão deste discurso de medo imposto através do Terrorismo de Estado. Uma base familiar autoritária, moralista e patriarcal, além do papel preponderante da religião e da Igreja Católica, forneceram terreno fértil para que as elites políticas e militares destes países instituíssem regimes com traços fascistóides. (PADRÓS, 2009). Esse moralismo reacionário teve a função de estabelecer a submissão do sujeito, o adequando à ordem autoritária, transformando o indivíduo em ser passivo e obediente. Portanto, a autoridade patriarcal juntamente com a religião, foram utilizadas pelos regimes ditatoriais para reforçar aspectos ligados a moralidade, favorecendo os interesses da classe dominante (NOTARI, 2021, p. 29).

. Robert Owen Paxton (PAXTON, 2007, p. 38) em seus estudos sobre o fascismo, aponta esta percepção, principalmente ao sublinhar que a raiz da ideologia fascista é focada em sua prática, em comportamentos e ações sobrepõem as ideias, a racionalidade. O fascismo é ligado ao comportamento do sujeito no âmbito político, atravessado pelo zelo compulsivo com um suposto declínio da sociedade, da perda de valores caros a um *ethos* social apregoadado pelas normas sociais regidas por códigos morais que oprimem o indivíduo através de suas instituições, sobretudo a família e a religião. A prática fascista então, é permeada pela subjetivação do comportamento, em que aquilo derivado da psicossocial forma a perspectiva e conduta do “Zé-ninguém”. Este sujeito, orientado pelas ações fascistas, se regozija ao por elas em prática, exercendo a violência sobre o outro pelo automatismo das ordens e do autoritarismo (REICH, 2001, p. 13).

Percebendo como as instituições, grupos e sujeitos atuavam na conjuntura destes regimes, é possível compreender como as estruturas do fascismo estavam presentes dentro da Operação Condor. Já se vão mais de 45 anos em que foi firmado o pacto da Operação Condor, e as informações referentes a totalidade e o tamanho de seu alcance não estão bem desveladas, indefinidas no seu montante. Muitas evidências e documentos acabaram se perdendo ou eliminados intencionalmente, de modo que muitos crimes acabarão permanecendo impunes por não terem mais nenhuma evidência documental física, perdidas pelo esquecimento nestas práticas de destruição da memória. Novos fatos, pesquisas e estudos vão revelando as peças do enorme quebra cabeça criado pelo Plano Condor. Cruzar dados, destacar uma gama maior de elementos e adensar a análise comparada e conectada transnacionalmente dos regimes seguidores da DSN no Cone Sul, fixam-se como tarefa essencial perante os questionamentos não respondidos juntamente com aqueles que vão surgindo ao longo do tempo. Só assim, por meio das investigações históricas e dos dados por ela fornecidos, se torna viável elucidar quais as vias que cada país

do Cone Sul vem tomando, com o objetivo de encarar o recente passado repressivo e sua herança dolorosa (GALLO, 2017, p. 75).

## **2. Conclusão: o tempo presente e o fascismo que não passa.**

As questões levantadas aqui não são algo estanques no passado, muito pelo contrário. Ao nos valermos da pesquisa histórica, vamos percebendo mudanças e permanências. A ideia do fascismo segue ecoando na sociedade fortemente, em que as incertezas e angústias geradas por uma estrutura social capitalista, pautada pela lógica de produção constante e incessante, pressiona o indivíduo e toda sua rede de bem-estar social. O cidadão médio (o “Zé Ninguém” reichiano) se vê hoje ameaçado pelos aspectos da globalização e da lógica neoliberal. Pelas constantes perdas de direitos sociais, a falência da social-democracia no Ocidente e as crises econômicas que afetam estes sujeitos, o discurso fascista é retroalimentado, onde o racismo, a xenofobia e os fantasmas do anticomunismo se cristalizam. Se nas décadas de 1930 e 1940 o “culpado” das mazelas que afligiam a sociedade eram os judeus e os comunistas, hoje este “mal” é encarnado na figura dos imigrantes do Sul global, na esquerda, no islamismo, nos movimentos LGBTQI+ e feminista.

Inúmeros políticos da extrema-direita ou neo/pós-fascistas obtiveram sucesso nas eleições recentes em diversos países, amparados em um discurso generalista, alimentados por teorias de conspirações globais, sustentados pela disseminação das *fakenews* e de retóricas centradas na pós-verdade e na construção de narrativas distorcidas. Políticos como o Ex-presidente Estadunidense Donald Trump, o presidente húngaro Viktor Orbán, o Ex-Primeiro-Ministro Britânico Boris Johnson e a líder do partido de extrema-direita francês Reagrupamento Nacional (*Rassemblement National*) Marine Le Pen, obtiveram sucesso eleitoral com a defesa de uma plataforma política

anti-imigração, islamofóbica, racista e atacando a dita “esquerda identitária. (FINCHELSTEIN, 2019).

O Cone Sul também vive sua onda reacionária pós-fascista. No caso da região, o discurso pós-fascista se atrela a um saudosismo dos tempos das ditaduras militares seguidoras da DSN. Nos últimos anos, a junção destes dois discursos, aliados a sérios problemas econômicos e sociais, juntamente com a pandemia de Covid-19 em 2020, fez com que a violência política e os políticos identificados com a extrema direita e o fascismo, ganhassem força. O exemplo mais evidente disto é o Bolsonarismo, corrente política de extrema-direita que tem como líder o ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro. Os bolsonaristas creem ser “cidadãos de bem”, defensores da família e da religião cristã, favoráveis ao porte de armas de fogo, patriotas, anti-esquerda e contra as pautas raciais, feministas e LGBTQI+ (Costa, 2021, p.4). Tal como o “Zé Ninguém”, esse “cidadão de bem” culpabiliza os políticos tradicionais pela situação de crise do país, usa de falácias argumentativas e inverídicas para sustentar sua posição, abusando da violência como instrumento político, perseguindo opositores e defensores de movimentos sociais que tratam de igualdade social, racial e de gênero (COSTA, 2021, p. 5).

Outro ponto relevante para formar a identidade do “cidadão de bem” é o saudosismo da ditadura militar. A estes, a memória construída em torno do Regime castrense brasileiro é positiva, amparada numa suposta ausência de corrupção no governo militar, de crescimento econômico, baixa criminalidade e manutenção da ordem e disciplina social, condições que acusavam estarem ausentes nos governos pós-ditadura, sobretudo aqueles dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), ligados a esquerda brasileira (SANTIAGO, OLIVEIRA, 2019, p. 160).

O saudosismo e a disputa da narrativa em torno da memória no Cone Sul não se restringem somente ao Brasil. Na Argentina, a

figura de extrema-direita, o deputado Javier Milei, desponta como um dos candidatos favoritos no pleito a presidência da Argentina em 2023. Milei recentemente criticou os números “inflados” do Informe *Nunca Más*, documento símbolo de denúncia e investigação das violações de direitos humanos perpetrados pelo aparato repressivo elaborado pelos militares durante o último regime militar argentino (QUÉ, 2022). Em agosto de 2022, A Vice-Presidente argentina Cristina Kirchner sofreu uma tentativa de assassinato por parte de um neonazista, que não fora bem-sucedido em sua ação devido a sua arma ter falhado no momento do atentado.

No Chile, a eleição do atual presidente Gabriel Boric em 2021, se deu por uma acirrada disputa com o candidato pinochetista José Antonio Kast, que na campanha constantemente tecia elogios ao Ditador Augusto Pinochet e seu governo nas décadas de 1970/1980. Em setembro de 2022, a nova constituição que visava substituir a antiga constituição pinochetista, que ainda vigora, fora rechaçada em um plebiscito por uma margem considerável. A derrota da nova constituição, ao que indica os observadores políticos, fora por sua abordagem progressista, pautada nos direitos das mulheres e de minorias étnicas, como o povo Mapuche, descontentando a ala conservadora da sociedade chilena (CARMO, 2022).

No Uruguai, ganha força o partido *Cabildo Abierto*, liderado pelo Ex- General do exército uruguaio e Ex-comandante *in-chef* das Forças Armadas Guido Manini Rios. Manini Rios fora destituído de seus cargos públicos após criticar as decisões da justiça uruguaia acerca dos militares condenados por crimes de lesa humanidade durante a ditadura. Segundo o Ex-General, o judiciário uruguaio estaria condenando seus companheiros de farda através de testemunhos falsos (MARTIARENA, 2020).

A lógica do “Zé Ninguém” ou “cidadão de bem”, ainda que um tanto quanto estereotipada, pode facilmente ser vislumbrada nos discursos de boa parte das classes média e alta de Argentina, Brasil,

Chile, Paraguai e Uruguai. O apego aos valores conservadores, patriarcais, e reacionários, ligados a religião, a família e ao Estado, agem na subjetividade destes sujeitos, fazendo com que eles internalizem essa opressão advinda destas instituições. Esse sentimento é extravasado através da violência política, calcado num binarismo maniqueísta entre o “bem”, cristalizado na figura do “cidadão de bem”, *versus* o “mal”, personificado na esquerda, nos indígenas, negros, feministas e em ideias progressistas.

Como se vê, os rasgos fascistas e autoritários das ditaduras de Segurança Nacional da segunda metade do século XX fazem parte de um “passado que não passa” (NAPOLITANO, 2015, p.9) É importante ter em mente que nestes conflitos entre memórias conflitantes, bem como no seu uso/abuso histórico e político, os regimes militares são mais um capítulo no extenso histórico de violência política e exclusão social de setores populares na região. Explorar estas conjunturas onde conexões com certos momentos históricos são retomadas, fornecem material para indagar as experiências do passado com a intenção de compreender o presente. É questionando esse passado ainda vivo, que se pode entender as fissuras, contradições e ambiguidades do tempo presente (JOFFILLY, 2018, p. 243).

### **Referências bibliográficas:**

ALBERTINI, Paulo. **Na Psicanálise de Wilhelm Reich**. Mestrado (Dissertação). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) 2015. 321 p.

ALBISTUR, Gerardo. “*El debate sobre el fascismo latinoamericano. Nociones marxistas para explicar las dictaduras*”. **Confluente: Rivista di Studi Iberoamericani**. 10(2), 34-56, 2018.

BERNARDI, Ana Julia Bonzanini; MORAIS, Jennifer Azambuja de. Fascismo à brasileira? Análise de conteúdo dos discursos de Bolsonaro após o segundo turno das eleições presidenciais de 2018. **Revista Política e Sociedade**, v. 20, p. 300-327, 2021.

BERTONHA, João Fábio. Sobre fascismos e ditaduras: a herança fascista na formação dos regimes militares do Brasil, Argentina e Chile. **Revista de História Comparada (UFRJ)**, v. 9, p. 203-231, 2015.

BORON, Atilio. *El fascismo como categoría histórica: en torno al problema de las dictaduras en América Latina*. In: **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. Colección Secretaria Ejecutiva, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Agosto 2003, p. 39-83.

CALLONI, Stella. *Operación Cóndor: Pacto criminal*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.

CARMO, Maria. Chile: o que acontece agora após rejeição da nova Constituição. *BBC Brasil*. 05 de setembro de 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62792789>>. Acesso em 27 de set. de 2022.

COGGIOLA, Osvaldo. **Governos militares na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2001.

COSTA, José Fernando Andrade. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicologia USP** [online]. 2021, v. 32 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-6564e190106>>. Acesso em 27 de set. de 2022.

CUEVA, Agustín. *Autoritarismo y fascismo en América Latina*. Centro de Pensamiento Crítico. Biblioteca Agustín Cueva. Serie: *Cuadernos Políticos* No. 2. Ecuador, Quito 2013.

DOS SANTOS, Theotônio. Socialismo e Fascismo na América Latina hoje. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15977>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. A extrema-direita nos golpes militares do Cone Sul: *Patria y Libertad* (Chile), *Triple A* (Argentina) e a *Juventud Uruguaya de Pie* (Uruguai). **Boletim Tempo Presente (UFRJ)**, 2013. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/4196>>. Acesso em 5 de jun. de 2021.

FEIERSTEN, Daniel. *Guerra, genocidio, violencia política y sistema concentracionário en América Latina* p. 9-32. IN: FEIERSTEN, Daniel. **Terrorismo de estado y genocidio em América Latina**. Buenos Aires: Prometeo Libros: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2009.286 p.

FINCHELSTEIN, Federico. *La Argentina fascista, Los orígenes ideológicos de la dictadura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2008.

\_\_\_\_\_. **Do fascismo ao populismo na história**. Tradução Jaime Araújo. São Paulo: Almedina, 2019.

FUCKS, Mario Pablo. Reich e a relação entre psicanálise e política. *Instituto Sedes Sapientia*, São Paulo, 2018. p. 17

GALLO, Carlos Artur. O Cone Sul entre a memória e o esquecimento: elementos para uma comparação. **Revista Debates**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 57-78, 2017. DOI: 10.22456/1982-5269.74779. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/74779>. Acesso em: 27 set. 2021..

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 -251, jan./mar. 2018. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018204>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LIMA, Guilherme da Conceição de. *Hemos buscado en la ceniza: memórias e identidades nos informes Nunca Más argentino e uruguaio na década de 1980*. Dissertação de Mestrado. UNILA, Foz do Iguaçu, 2022.

MARIANO, Nilson. **As garras do condor: como as ditaduras militares da Argentina, do Chile, do Uruguai do Brasil, da Bolívia e do Paraguai se associaram para eliminar adversários políticos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

MARMONTEL, Leonardo “Operação Condor: A internacionalização do terror”. *Estudios Avanzados* 21 (Santiago, jun. 2014) p. 111- 136.

MARTIARENA, P. Agustina. Já não queremos a democracia? Uma aproximação desde a etnografia política à irrupção de Cabildo Abierto na política do Uruguai. In: **44º Encontro Anual da ANPOCS, 2020**, São Paulo. Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS. De 01 a 11 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUIFVSVZPIjtzOjQ6IjQ0NDciO3iO3M6MT0iaCI7czozMjoiZWZmZDdiNDZjNjEyY2FiodjIMDU5N2NIYjVkn2M0NTkiO30%3D>>. Acesso em 02 de nov. de 2021.

MENDES, Ricardo Antônio Sousa. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional - algumas considerações sobre a Historiografia. *Tempo e Argumento*, v. 5, p. 06-38, 2013.

MERCADO, Rene Zavaleta. *Nota sobre fascismo, dictadura y coyuntura de disolución*. *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 1, enero-marzo 1979.

MIX, Miguel Rojas. *El dios de Pinochet: Fisonomía del fascismo Iberoamericano*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.

NAPOLITANO, Marcos . Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses (Londrina)**, v. 8, p. 9-44, 2015.

NIRO, Claudio; ZARANKIN, Andrés. A materialização do sadismo: Arqueologia da Arquitetura dos Centros Clandestinos de Detenção da ditadura militar argentina (1976-1983). p 183-210. In: FUNARI, Pedro. Paulo. ZARANKIN, Andrés; REIS, José A. **Arqueologia da Repressão e da Resistência: América Latina na era das ditaduras (1960-1980)**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008. p 187-188.

NOTARI, Márcio Bonini. O Discurso de Ódio e o Fascismo na Sociedade Brasileira: uma Análise a Partir do Pensamento de Wilhelm Reich. **Revista de Ciências Jurídicas**, v. 22, p. 27-36, 2021. Disponível em: <https://revistajuridicas.pgskroton.com.br/article/view/9310>>. Acesso em 20 de mar. de 2022.

OLIVEIRA, Dayse Maria; CRUZ, Maria Helena Simão. Sobre a Psicologia de Massas do Fascismo de W. Reich. **Revista psicologia e saúde**, v. 1, p. 70-76, 2009.

PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay ... Terror de Estado e segurança nacional Uruguai (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. p. 30-45, 2009. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/708>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

PAXTON, Robert. O. 2007. **A anatomia do fascismo**. São Paulo, Paz e Terra, 420 p.

POULANTZAS, Nicos. **Fascismo e Ditadura**. Tradução de João G. P. Quintela, M. Fernanda S. Granado. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

*QUÉ piensa Javier Milei sobre el golpe de Estado de 1976 y Malvinas?* **Ámbito**. Buenos Aires, 07 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.ambito.com/politica/javier-milei/que-piensa-el-golpe-estado-1976-y-malvinas-n5411549>>. Acesso em 08 de abr. de 2022.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de Massas do Fascismo**. Tradução: Maria da Graça M. Macedo. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

SANTIAGO, M. M. de L.; OLIVEIRA, M. S. de. A verdade sufocada: Iminência de novos sentidos sobre a ditadura. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 158-178, 2020. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/104>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOUZA, Farias Fabiano. Operação Condor: Terrorismo de Estado no Cone Sul das Américas. **Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)**, v. 3, p. 159-176, 2011.

SOUZA, Juberto Antonio Massud.; JACÓ-VILELA, Ana Maria. Luta Armada na Psicologia: Prática de Classe contra o Terrorismo de Estado. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 37, p. 44-56, 2017.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, L. F. G. (Org.). **Ditaduras militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina**. 01. ed. João Pessoa - PB: editora do CTTA - UFPB, 2016. V. 01. 305p.

TRINDADE, Helgio. *El tema del fascismo en America Latina*. **Revista de estudios politicos**, v. 10, n.30, p. 131-147, 1982.

VALDÉS, Jorge A. Talpia. *“Doctrina de la Seguridad Nacional y fascismo dependiente”*. In: *El terrorismo de Estado: la Doctrina de la Seguridad Nacional en el Cono Sur*. México: Editora Nueva Imagen, 1980. p. 247-283.

## NARRATIVAS ENTRE MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS: A FALA COMO UM VETOR DE EXPERIÊNCIAS

Guilherme Silveira Braga Vilas Boas<sup>1</sup>

**RESUMO:** É relativamente comum a compreensão da escrita como a forma principal e prioritária de se fazer comunicar e compreender a história de forma verossímil, de forma coesa e coerente, inscrevendo-a num patamar de plausibilidade e confiabilidade enquanto construção do conhecimento. Entretanto, uma outra ferramenta, igualmente importante, é muitas vezes negligenciada e menosprezada enquanto agente condutor das experiências do homem no tempo: a fala. Entendendo a mesma como diversas formas e expressões das oralidades, a fala também pode ser objeto de análise para o ofício historiográfico, inclusive representada também em suporte e registros escritos. Tanto os relatos e depoimentos, quanto testemunhos e entrevistas, possuem traços e marcas que denotam e trazem consigo as marcas da fala, da conversa, da narrativa, independentemente da forma como o historiador contata a fonte, se por meio audiovisual ou de forma textual escrita: a fala é, por si só, um universo a ser descoberto, percebido e sentido.

**Palavras-chave:** Memória, fala, narrativas.

Nós, historiadores, estamos acostumados à escrita. Seja como leitor, ou produtor de textos, invariável e indiscriminadamente nos debruçamos sobre esta maneira que as pessoas fazem de se comunicar. Muitos entendem a escrita como a forma primordial, prioritária, decisiva (e às vezes única) de se conceber uma história de forma verossímil, coesa e coerente, que necessariamente ordena e concatena todos os pensamentos e argumentos em direção a um ponto, conclusivo ou final, daquilo que se pretende demonstrar, ou simplesmente contar, "passar adiante". Não vejo obstáculos ou crítico

---

<sup>1</sup> Doutorando Programa de Pós-Graduação em História - Universidade de Brasília. guilhermodf@gmail.com

tais acepções, uma vez que quando se pretende estruturar um campo do conhecimento (de forma minimamente científica), submetido a uma verificação e controle por pares, um certo rigor e padronização são evidentemente necessários. Na verdade, a preocupação deste ensaio não está na forma escrita em si, mas em outra maneira de ver e sentir aquilo que temos como objeto e, ao mesmo tempo, combustível para as nossas práticas (historiadora e historiográfica) - a experiência humana registrada no tempo. E eu me refiro aqui necessariamente à fala, qual seja, a comunicação primária e basilar do ser humano.

Logicamente, quando destaco a "fala" como objeto de análise para o ofício historiográfico, não me refiro somente à conversa e registros da oralidade, pois estes também podem (e o são) muitas vezes transcritos e transformados também em registros escritos. Tanto os relatos e depoimentos, quanto testemunhos e entrevistas, possuem traços e marcas que denotam e trazem consigo as marcas da fala, da conversa, da narrativa, independentemente da forma como o historiador contata a fonte, se por meio audiovisual ou de forma textual escrita: a fala é, por si só, um universo a ser descoberto, percebido e sentido. E é por algumas regiões deste "cosmos" relacionado à fala que este ensaio pretende adentrar e circular.

O que é a fala? É a comunicação expressa por algum indivíduo, provocada ou não, sobre determinado assunto em um dado contexto; não requer, necessariamente, um desenvolvimento linear ou coerente (do tipo "início, meio e fim") e, muito menos, revestir-se de veracidade ou infalibilidade. É a simples expressão do "eu", a manifestação do indivíduo, em um dado momento. Entretanto, quanto mais condensada e robusta, mais produz e contribui para a geração de outras formas e gêneros dela derivadas, tal como as narrativas. Assim, um dos objetivos de ensaio é ver como a fala pode se entrelaçar à memória, à constituição de narrativas e navegar por entre os esquecimentos, tendo no horizonte determinadas acepções propostas,

sobretudo, por Paul Ricoeur e Arlette Farge, além de outros autores que, de alguma forma, também se debruçaram sobre tais questões.

Arlette Farge chama a atenção para o ato de emissão da palavra: um tênue e único acontecimento, produzido em determinado momento do tempo e em nenhum outro; a singularidade e irreprodutibilidade do fenômeno humano em ligação direta, pura e simples, com o indivíduo. Destaco o seguinte trecho: "E, mesmo quando sobreveio o escrito e as falas puderam enfim ser consignadas, pode-se afirmar que a língua histórica sempre teve por dever trazer as palavras à luz"(FARGE, 2015, p. 60).

Farge assevera, com bastante lucidez e doses homeopáticas de sarcasmo, que a história por muitas vezes esteve ocupada em contar os acontecimentos e, por conseqüência, explicar o mundo sem fazer qualquer alusão às falas. Grandes sistemas econômicos, soerguimento de rotas e tratados internacionais, arranjos estruturantes, etc. Enquanto a síntese histórica abraçava a homogeneização das explicações em direção às assertivas generalizantes, os desvios provocados pelas singularidades individuais e heterogeneidades presentes no coletivo eram escamoteadas e suas marcas, na maioria das vezes, emudecidas. Entretanto, é de conhecimento geral (entre os historiadores e aqueles que debatem a história) que tais acepções foram colocadas em xeque e novos parâmetros e problematizações entraram na ordem do dia; neste ínterim, o singular se fez presente e indica direções no que diz respeito ao relato histórico, jogando um pouco mais de luz sobre os indivíduos e as falas. Farge não faz, neste aspecto, qualquer ode ou defesa simplória do homem comum ou da ordinariedade humana e suas manifestações no tempo. Na verdade, ela chama a atenção para todos os processos envolvidos na análise desses agentes e seus desdobramentos e referências para a constituição de um conhecimento historiograficamente sustentável e plausível, ao mesmo passo que consiga ser relevante e condizente com

outras escalas de interpretação e explicação, sejam com lentes que aproximam ou distanciam o objeto e suas correlações.

O historiador transita por entre relatos encantadores e contos sedutores que podem levá-lo tanto mais longe quanto mais perto daquilo que se pretendia enxergar e compreender inicialmente, causando ações deletérias em sua missão de buscar os indícios e sutilezas na fala desses indivíduos, que fornecem as ligações e explicações do singular frente ao comum, ao ordinário, e também diante do incomum, e do extraordinário, ambos, objetos de explicação histórica. Por isso destaco: "

"As falas, por momentos, cometem raptos: o que dizem de inaudito, de insólito, de tão particular e estranho desfigura a unidade das semelhanças e arranha, desfigurando-o, o rosto liso da construção histórica. Pode-se então afirmar que a irrupção da fala nas fontes historiadoras é uma sorte, já que traz, por sua estraneidade intrínseca, novas interrogações, não apenas à interpretação dos acontecimentos históricos mas à própria fatura do relato" (FARGE, 2015, p. 63).

Qual seria a lógica, argumenta Farge, de se deixar de lado o homogêneo, o contínuo, a linearidade, e se debruçar também sobre os excessos, desvios e causalidades identificáveis que explicam os fatos? Utilizando-se de mais uma vez de Foucault e sua análise sobre o tempo presente, ela reitera que o mundo é uma "miríade de acontecimentos encavalados", onde as sociedades se encontram contínua e perpetuamente em situação de desordem e sem direção pré-determinada, cuja desorientação é alimentada todo o tempo por forças propulsoras difusas e muitas vezes não-identificadas, sendo a história o "conhecimento diferencial das energias e dos desfalecimentos, das alturas e dos desabamentos" (FARGE, 2015, p. 65).

O historiador tenta, ao adentrar este caos visível e perceptível, traçar um mínimo de inteligibilidade e estruturação de sentido para

outrem, desvendando os olhos sobre temas e questões tanto diversas quanto possíveis. Assim também o é, muitas vezes, o mecanismo da fala. Esta é anárquica, pois nasce em meio a pensamentos e memórias que não pertencem a esquemas pré-determinados, mas que sofrem influência e dialogam com os meios e mundos os quais se conectam e transitam, traduzindo uma fluidez permeada por camadas e artifícios das temporalidades às quais se constitui. Daí a necessidade de compreender o que a estrutura e como é percebida e pode se transmutar em discursos, identidades e narrativas constitutivas de memórias.

Dito isto, podemos compreender o que Arlette Farge destaca sobre a fala, de que esta *é* um acontecimento. E tal constatação não faria dela (a fala) como sendo algo superior em comparação a outros itens do processo de compreensão historiográfica. Seria um acontecimento como tantos outros o são. Ou seja, ela não se refere a grandes discursos ou obras memoráveis, e sim ao ordinário, ao irrisório, a resposta formulada e também o relato empreendido. Na verdade, com isso ela inscreve a fala (ou palavra) no mesmo patamar de fatos e ações que sinalizariam maior vulto ou ação, como batalhas, tratados internacionais, etc., enquanto inscreve estes, ao mesmo tempo, no nível do comum e do ordinário, com o mesmo grau de relevância enquanto objeto de análise. Ademais, chama a atenção o pouco rigor ou importância que tradicionalmente (ou usualmente) se dá com relação às falas e as suas inserções e integrações ou conhecimento historiograficamente produzido; seria preciso trabalhá-las (independentemente do período, contexto ou meio o qual estão registradas) no sentido de atribuir veracidade às mesmas, de modo a tirá-las do lugar comum das anedotas ilustrativas da narração história (FARGE, 2015). Assim, as falas necessariamente "tiveram lugar", pois os acontecimentos compreendidos como desdobramentos implicam em novos fatos e situações observáveis.

Não seria qualquer exagero aplicar as sentenças e observações de Farge na pesquisa que envolve todos os trâmites e especificidades que ocorrem no âmbito das oralidades. Na verdade, torna-se mais que necessário adentrar o universo das entrevistas e histórias pessoais com tais esquemas mentais arranjados de forma preventiva e preparatória. É mister dizer que o elemento da subjetividade traz ao campo do historiador uma infinidade de elementos semeados e colhidos no campo das memórias daqueles que narram as suas experiências. Indicando que memória não é necessariamente história, Farge lembra que cabe a esta última produzir um relato coerente, ordenado e minimamente verídico do que passou. Entretanto, mesmo avocando para si este papel, a história ainda se mostraria muitas vezes incapaz de trabalhar a fala de outrem, no sentido de territorializá-la, aplaná-la e inscrevê-la no campo das análises certificadas e certas. Mas, daí um outro questionamento toma lugar: a história realmente se proporia a este papel? Depende de qual história se está falando. Acredito que na maioria das vezes ela não se propõe, pois, em consonância com Farge, admito que raramente as falas ocupam papel principal nas interrogações e investigações executadas pelos historiadores, independentemente do campo ou objeto de análise proposto para o estudo.

Mudando um pouco a direção, lembro que Paul Ricoeur apresenta relevante preocupação com o rigor e análise sobre quem produz as fontes.. Antes da imersão sobre as águas (muitas vezes turvas) da memória, é preciso verificar em que medida o historiador se coloca como um agente com percepção e visão "imparciais", em sua busca pelo verossímil e, principalmente, pela verdade. O historiador e o juiz pressupunham um âmago em comum, composto por uma espécie de distanciamento "superior e imparcial" para efetivarem e constituírem qualquer aceção e sentenças instrutivas e capazes de conformar a realidade para a percepção e aceitação dos demais. Embora hajam semelhanças nos atores e nos processos, existem

diferenças cruciais que contribuem para a definição de seus papéis e sua relação com a testemunha/narrador e o relato por ela emitido. Deste modo, existe um foco e uma preocupação primordiais em se examinarem criticamente as provas e a credibilidade das testemunhas (ambos indissociáveis segundo Ricoeur).

A sentença jurídica não traz em si o encerramento e a conclusão de fatos, acontecimentos e falas memoriais. Longe disso. Entretanto, possui o dispositivo pelo qual os indivíduos, por meio de um contrato social instrumentalizado no direito, conseguem transpor obstáculos e barreiras que habitam as memórias e experiências não resolvidas com seu passado, seja o passado individual, o coletivo, ou ambos. A condenação ou absolvição lida com os ecos de falas e ações emitidas em tempos e épocas anteriores, mas que ressoam fortemente no presente. Conforme lembrado por Ricoeur, o juiz deve julgar, decidir e concluir, é esta a sua função. E quanto ao historiador?

Este não o faz, não pode, não quer fazer. Mesmo com o risco de erigir-se sozinho num tribunal da história (e de todos os problemas que tal ação possa acarretar), "seu julgamento audacioso é submetido à crítica da corporação historiadora e à do público esclarecido, sua obra oferecida a um processo ilimitado de revisões que da escrita da história uma perpétua reescrita"(RICOEUR, 2007, p. 335). Embora o termo "*revisão*"<sup>2</sup> não seja o melhor para designar o processo de construção científica da história, é por meio do mesmo que Ricoeur chama a atenção para o fato de que a incessante produção do conhecimento historiográfica produz acepções e desígnios temporários, passíveis de crítica e complementação constantes, ao passo que o julgamento judicial é, em tese, definitivo.

---

<sup>2</sup> Chamo a atenção aqui para os problemas que poderiam ser gerados caso o termo "revisão" pudesse ser ligado, de alguma forma, à expressão "Revisionismo histórico" e suas tentativas de questionar acontecimentos e fatos inequívocos, motivados por negacionismos e intolerâncias diversas. Por último, por opção, não foi pensado aqui para este ensaio o questionamento de Habermas sobre tal terminologia.

Dentre várias questões que podem ser suscitadas com relação às discordâncias e diferenças produzidas no âmbito dos dois processos (judicial e histórico), Ricouer chama a atenção para o olhar que cada um possui sobre a testemunha e a sua narrativa, uma vez que tais agentes teriam o poder de afetar todas as etapas da operação historiográfica e judicial (RICOEUR, 2007). Enquanto o juiz deve se limitar a um pequeno número de atores em agentes relacionados a determinado evento, em busca dos artífices e princípios da culpabilidade individual, o historiador tende a ampliar o seu leque de possibilidades, ampliando o seu olhar e investigação a um número maior de atores de forma a abarcar a problemática abordada. Ainda, Ricouer afirma que onde o processo judicial se contenta com os protagonistas individuais, a investigação histórica "não deixa de religar os personagens a multidões, correntes e forças anônimas"(RICOEUR, 2007, p. 339). Acredito que tal assertiva pode ser diretamente conectada ao que foi mencionado anteriormente com relação a Farge e à fala. Esta existe por si só, sendo emitida e encontrada, na maioria das vezes, de maneira uníssona e singularizada, ligada diretamente a um indivíduo. Entretanto, mesmo em tais condições, não se pode concebê-la como uma ilha ou elemento aleatório em meio a um oceano de movimentos, fluxos e interações. A fala, o testemunho, os indivíduos, grupos e comunidades, devem ser enxergados em meio aos processos e tramas que os originaram, que os constituem, e os quais dialogam e exercem influência. As singularidades, os desvios, a heterogeneidade, são elementos e características que existem, em sua maioria, no interior das coletividades, das permanências, das homogeneidades e das estruturas. Na verdade, é muito comum a ocorrência de situações de justaposição ou contraposição nos meios os quais tantos elementos diversos interagem. A presença de um não necessariamente implica a ausência do outro.

Com a memória ocorre algo deveras semelhante. Inicialmente, trata-se de um processo estritamente pessoal, único, singular. Nasce no âmago do indivíduo, fruto da interação das suas vivências com suas percepções, projeções e expectativas, que se articulam (no presente) em relação ao passado e também podem se projetar para o futuro. E é a fala o registro primário (em direção à formação) do objeto que dela se constitui: a narrativa (que também tende a nascer de maneira individualizada). Porém, antes de se adentrar na memória, bem como seus reflexos e implicações nas individualidades e coletividades, é preciso entender o que a integra, evidências e ausências.

Gostaria aqui de destacar uma assertiva de Ricouer sobre a memória que pode passar despercebido para alguns (dentre toda a sua habitual condensação textual). Em meio ao debate sobre os arranjos institucionais e retóricos sobre a memória e os depoimentos, é sugerida a ideia de que toda memória, "por ser seletiva, já é distorção" (RICOEUR, 2007, p. 339), e tal fragilidade precisaria ser contraposta a uma outra memória ou narrativa, igualmente frágil, de modo a se ter um mínimo balanço e equidade moral e sob o julgamento proferido sobre determinado assunto ou problemática (também histórico, se for o caso). O termo e a ideia de "distorção" aqui utilizados por Ricouer deixa à mostra toda o caráter fracionado da memória, no que diz respeito às nuances e complexidades quando postas diante situações ou abordagens que se pretende utilizar da extrema objetividade quando seria necessário, na verdade, toda uma vestimenta e roupagens próprias para se lidar com a subjetividade inerente a ela. Sem adentrar nas questões neuro-fisiológicas relacionadas à memória (Ricouer o faz), é preciso afirmar que esta seletividade encontra-se, a todo o momento, abraçada com toda a sorte de sentimentos possíveis: nostalgia, saudade, rancor, alívio, tristeza, alegria, indiferença, saudosismos, etc., sendo vários os esquemas mentais que alimentam tais sensações. E isso ocorre a todo momento, inadvertidamente, o que

provoca saltos ao passado provocados a partir do presente, onde muitas variações de escalas são também traduzidas como seletividade, sendo ainda possível adicionar mais um significado a este rol: o esquecimento.

O exercício de se entrevistar as pessoas, na busca e no tratamento dos diversos itens que podem compor o objeto e hipóteses de trabalho, pode produzir situações positivamente peculiares na lida com a (tão temida por alguns) subjetividade por parte do historiador. O momento em que a fala é emitida, registrada (em áudio ou em vídeo) para análise posterior permite ao historiador do tempo presente, ou ao que de alguma forma lida com as oralidades, captar e sentir toda a complexidade e intensidade que repousam naquelas palavras, independentemente do tema ou assunto debatido naquele instante; e invariavelmente esse contato (e todo o contexto e situações que o perpassam) fornecem relevante combustível para a articulação daquilo que Ricouer destaca como sendo as três fases da operação historiográfica: prova documental, explicação/compreensão e representação historiadora. É sobre tais indicativos (mas não somente estes) que concebo a fala com relação à memória. Com todas suas aparentes "distorções" e imperfeições de sentido, a fala possui e indica os contornos os quais o indivíduo, os grupos, as comunidades e as sociedades podem ser percebidas, onde suas nuances e contradições podem oferecer possibilidades diversas de análise e explicação históricas.

Assim, é possível afirmar que memórias e narrativas são, concomitantemente, produto de forças e agentes que se alimentam no seio das coletividades, engendradas totalmente no tecido social. Embora tenha sido destacado anteriormente que as duas nasçam de forma individualizada, é no âmbito da interseção e comunicação entre as pessoas, grupos e sociedades, que as memórias encontram vazão e podem perpassar tempo e espaço de forma contínua e, possivelmente,

ilimitada. Nisso, o tecido social possui em sua trama diversas fiações que dão o contorno final da sua aparência e apresentação, onde as representações e tessituras culturais atuam de maneira direta e determinante. Relevante ainda assinalar que tais processos ocorrem de maneira constante, onde seus contornos são continuamente atualizados justamente pela interação e fluidez das pessoas e suas articulações com toda a sorte possível de resquícios de outrora, onde suas experiências e trajetórias de vida se conectam e se projetam, tanto ao passado como ao futuro.

Considero que tais resquícios, rastros e indícios, constituem operações de constituição dos indivíduos, classes sociais, grupos identitários, vizinhanças, sociedades. Podem ser também assinaladas simplesmente como "memórias" (preferencialmente no plural). O exercício de conceituação e compreensão acerca da "memória" não é simples, tampouco rápido, pressupondo uma série incontável de abstrações e possibilidades para o seu uso. Entretanto, Ricouer ensaia tal tarefa, na mesma medida que aponta diversos caminhos e complexidades para o seu uso e entendimento por parte dos historiadores. Dito isso, pontuou algumas dificuldades concernentes ao termo, dando certo destaque ao historiador do tempo presente e o seu objeto (tido como "próximo demais"), e relativo obstáculo em no tratamento em da "memória-relembração" com relação à "memória retenção", sendo um grande desafio impedir o passado de se separar do presente, onde o tempo decorrido não poderia desempenhar mais a função de mediação do "não... mais" em relação ao "ter sido". Embora Ricouer, neste momento da discussão, esteja voltado mais às questões do luto e da morte (RICOEUR, 2007), é preciso chamar a atenção para os desígnios da memória envolta em narrativa.

Retomando: a narrativa pressupõe necessariamente a fala e a memória entrelaçadas. Em se tratando de história do tempo presente, as entrevistas tendem a compor núcleo importante das fontes de

pesquisa, compondo muitas vezes o cerne de operações que buscam diretamente nos indivíduos os imbróglis das tramas históricas. Neste sentido, o narrador<sup>3</sup> ocupa posição de destaque, bem como as suas visões e posições sobre aquilo que se deseja compreender; assim, é preciso perceber que sua relação com as memórias não abarcaria eventuais padrões de temporalidade no que diz respeito à distância em relação ao fato ou acontecimento em destaque. Na verdade, sua fala exterioriza não somente o fato em si, mas todo o contexto que o envolve e que lhe atribui determinado significado, sendo este um reflexo daquele momento específico em que o exercício rememorativo é externado.

Trata-se, sobretudo, de um registro de um momento, de sensações, de visões e vozes envoltas naquilo que se "experienciou". Então, o que lhe fora retido necessariamente fora lembrado diversas vezes, não somente no momento em que a narrativa se constitui para o ouvinte, mas também para si mesmo, narrador, (e, provavelmente, de diversas outras maneiras e formas). É como o próprio Ricoeur assinala: a narrativa é, de alguma forma, uma seleção, um recorte. E tal processo de exteriorização pressupõe trabalhar aquilo que está de alguma forma cristalizado na mente e memória do narrador, ao passo que este espera produzir também alguma reação ou efeito junto ao ouvinte. A trajetória de uma vida, e a distância temporal que a mesma é capaz de guardar, certamente é curta diante das diversas periodizações e operações historiográficas; entretanto, tal transcorrer de tempo é a marca indelével das sociedades no que diz respeito à sua relação com o tempo em que vive e, talvez, em outros que tenha vivido, permitindo que diversas temporalidades os perpassem. Estas manifestações (ou exteriorizações) se dão tanto no campo dos indivíduos quanto das coletividades, onde o historiador/ouvinte precisa estar atento às singularidades e unicidades que configuram os

---

<sup>3</sup> Utilizado aqui como sinônimo de "testemunha".

atores e agentes de determinado tempo histórico, seja o do "tempo presente" ou seja o de tempos mais longínquos.

Ainda sobre tal discussão, Walter Benjamin traz à luz alguns pontos acerca do narrador e sua relação com o ouvinte e o compartilhamento de experiências; à memória está reservado lugar de destaque, pois o acontecimento necessariamente há de ser contado, transmitido e recontado pelo narrador, de forma que suas nuances possam de alguma maneira envolver o ouvinte (ou leitor) e produzir forte sentido para ele:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia" (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Lidar com os diversos matizes, manifestações e reflexos da memória é fazê-lo em face de outro termo que, sem o primeiro, não poderia ser concebido ou, ao menos, pensado de maneira lógica. O esquecimento traz consigo uma relação umbilical com a memória, pois a alternância entre um e outro traduz a relação com o vivido. Segundo Ricouer, "o esquecimento continua a ser a inquietante ameaça que se delineia no plano de fundo da fenomenologia da memória e da epistemologia da história" (RICOEUR, 2007, p. 423), situação a qual acarreta uma série de questões emblemáticas também acerca da relação entre memória e história. Inicialmente, o esquecimento pode ser sentido como uma ameaça à confiabilidade da memória: um dano, uma lacuna, uma fragilidade, colocando a memória em constante luta e antagonismo contra o esquecimento. Embora seja impossível conceber uma memória que nada omite, me agrada a sugestão de eterna negociação entre ambos, memória e esquecimento, de forma

que possam desbravar e agregar às suas manifestações, enquanto fenômenos individuais e coletivos, rastros e indícios que constantemente são operados e provocados tanto a emergir às superfícies quanto a descer para as profundezas do quase inalcançável.

Embora o esquecimento relacionado ao apagamento dos rastros físico-documentais tenha seus reflexos para a operação historiográfica como um todo, a fenomenologia do esquecimento ligada ao segundo apagamento dos rastros (psíquicos) poderia também envolver, de alguma forma, a questão da narrativa, externalizada pela fala, em seu operar de seletividade e construção de sentido perante ao leitor e/ou ouvinte<sup>4</sup>. Agregado a tal entendimento, o esquecimento de reserva parece operar em status não muito longe de tais apagamentos psíquicos, pois estes não necessariamente estariam ligados a alguma questão de ordem patológica neurológica. Pelo que se pode depreender das irrupções de Ricoeur sobre ambos, a linha parece ser, em diversas situações, bastante tênue. Na verdade, em dado momento, a preocupação parece residir no porquê alguma dada lembrança permanece, enquanto outras se vão (para o esquecimento eterno ou para o esquecimento "dormente"). A sobrevivência de lembranças, informações - ligadas notadamente às vivências - pode ser percebida por meio de evocações, provocações e questionamentos de forma a estimular a conexão outrora perdida, de sentimentos e sensações adormecidos que repentinamente viriam à tona; as impressões permaneceriam em forma de imagem e poderiam ser novamente acessadas, para gerar outras imagens e sensações e percepções, devidamente emolduradas com o presente narrativo em que foram de alguma forma desentranhadas.

---

<sup>4</sup> Embora Ricoeur dedique certo espaço à questão do esquecimento de ordem neurológica, desconsidero esta opção para os objetivos deste ensaio.

## Apontamentos Finais

Os estratos acumulados de fatos, acontecimentos e toda sorte de trajetórias e interconexões entre redes culturais, econômicas e sociais possíveis, tendem a revelar-se por meio de rastros memoriais mais diversos possíveis<sup>5</sup>. Os sedimentos da experiência humana no tempo vão se acumulando e criando teias, redes e fenômenos que intrigam e instigam a nossa curiosidade e necessidade de explicação e compreensão (qual seja, a matéria-prima do que é composto o historiador).

Nesta sentido, posso afirmar que a busca pelo todo se tornou uma miragem. Por mais holística e abrangente que se possa conceber determinada abordagem ou explicação historiográfica, existirão cercas e muros temáticos, cronológicos e metodológicos para dar limites a tal ambição. Possivelmente esta seja uma discussão já ultrapassada, mas não é este o foco deste raciocínio. O que não pode ser de forma alguma cerceado são as operações que envolvem as formas e maneiras com que os indivíduos e grupos refletem e se manifestam com relação às suas experiências, trajetórias e vivências; como lidam com o tempo transcorrido, tempo presente e com o tempo futuro. E neste bojo, existe uma clara correlação entre suas falas, suas narrativas, seus discursos, suas memórias, suas histórias. Assim, a percepção de que o esquecimento supostamente seria um ponto frágil (e fragilizador) da memória traduz-se na compreensão de que o mesmo atua no sentido de demarcar situações e atuações relacionadas ao comportamento

---

<sup>5</sup> Não se trata aqui de agregar às fontes históricas (independente de quais sejam) mais um significado ("rastros memoriais"), mas de destacar a possibilidade de agregar a este rol as externalizações e manifestações de sentimento e experiências registradas através de um relato, de uma entrevista, de um testemunho. E é a este grupo de possibilidades que as reflexões deste ensaio tentam voltar o seu olhar e fazer suas indagações. Algumas abordagens e objetos do campo historiográfico, e a depender da periodização e espaço escolhidos, limitam tal utilização de fontes memoriais, obviamente pela escassez ou inexistência de tais registros.

humano e, por conseguinte, da história, pois ele nos lembra o tempo todo acerca da impossibilidade de se registrar por completo todas as informações que nos perpassam e do caráter seletivo<sup>6</sup> continuamente operante da memória traduzida em forma de narrativa.

Como citado anteriormente, memória não é história, e tampouco a fala é narrativa; entretanto, a rede de possibilidades formada pelas relações que podem se estabelecer entre tais termos contribuem significativamente para as direções tomadas na condução dos objetos de pesquisa.

Sobre a fala, é preciso destacar o que fora dito por Farge no sentido de se tratar o excesso, a disfunção, reelaborar os sentidos e "pensar" o peso das palavras e sua estranha maneira de estar em diversos lugares ao mesmo tempo (FARGE, 2015). As falas e palavras, mesmo quando proferidas por um indivíduo, podem ser ao mesmo tempo emitidas em uníssono, trazendo consigo a marca de discursos e narrativas que, por sua vez, indicam que as memórias são necessariamente coletivas e não somente individuais, pois são também compartilhadas incessantemente pelos sujeitos, conforme lembrado por Maurice Halbwachs e os círculos concêntricos de citados por Ricouer, permeando ainda as identidades e outros sentimentos de grupo necessários à legitimação dos mesmos.

É necessário explicar as palavras e a constituição de narrativas erguendo-as em seu momento nativo de enunciação, qual seja, examinar o tempo e espaço de emissão e quais traços as marcam e são marcados por elas. Farge diz que as palavras surgem como acontecimento que fabricam tempo e sentido (ou seja, trata-se de inscrição de temporalidade e inteligibilidade); assim, pergunto: as narrativas e testemunhos não o são? Para ambas, afirmo que é preciso revesti-las do estatuto da autenticidade, para que possam ser

---

<sup>6</sup> Seletividade que pode ser intencional ou não; eis o tema de outra discussão igualmente relevante.

problematizadas: deslocadas, desterritorializadas. inscritas sua "inclassificável eventualidade" ao passo que traduzem sentimentos e visões de mundo que de alguma forma estão conectadas com o mundo que as rodeia.

Assim, posso afirmar a narrativa<sup>7</sup> como sendo um exercício de coletivização de experiências, de formação de identidades, de legitimação de discursos, de externalização de sentimentos e emoções. Enfim, a narrativa é, também, a sobrevivência da memória.

### Referências

#### bibliográficas

---

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221. p. 204.

FARGE, Arlete. Da fala; do acontecimento. IN.: \_\_\_\_\_. **Lugares para a história**. Trad. Fernando Sheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 59-70, p. 71-83.

HARTOG, François. A testemunha e o historiador; Conjuntura do final do século: a evidência em questão? IN.: \_\_\_\_\_. **Evidência na História**. O que os historiadores veem. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 203-228; p. 229-251

LAVERDI, Robson. Raymond Williams e história oral. Aproximações sócio constitutivas. In. LAVERDI, Robson; MASTRÁNGELO, Mariana. (Org.). **Desde las profundidades de la historia oral**. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

---

<sup>7</sup> Narrativa testemunhal, sobretudo em face das oralidades.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos**: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro: UFF, v.1, n.2, 1996, p.59-72.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. IN.: \_\_\_\_\_. **Proposições: ensaios de história e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009, p. 97-137.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François (et al). Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

WHITE, Hayden, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality", *Critical Inquiry* 7, 1 (1980): 5-27.

## CÁLICE OU CALE-SE?

Gustavo Gomes dos Anjos<sup>1</sup>

**Resumo:** Gilberto Gil é um dos grandes compositores da Música Popular Brasileira, tendo em seu currículo e vida, considerável presença na vida dos brasileiros desde os anos 60 até os dias atuais, sendo um dos personagens do Movimento Tropicália. Foi perseguido pela Ditadura Militar e entre suas canções, há preciosidades como *Expresso 2222*, *Aquele abraço* e a canção objeto deste trabalho: *Cálice*. Este artigo tem por objetivo analisar como esta canção faz a interpretação do contexto social nos anos de 1970, mesma década de sua criação, sua censura e como cada estrofe leva ao começo e desfecho de uma realidade do eu lírico. Os resultados demonstram que esta pérola do cancionista brasileiro foi sensível ao momento político do período, utilizando expertise poética e musical como instrumentos de reflexão.

**Palavra- Chave:** Gilberto Gil. Cálice. Cale-se. Censura. Música e Canção.

### INTRODUÇÃO

Gilberto Passos Gil Moreira é o verdadeiro espírito da refavela, mostrando um salto na vida dele de um cidadão anônimo a uma das grandes celebridades do Brasil e do movimento Tropicália. Ele é compositor, cantor, instrumentista, ex-vereador de Salvador entre os anos de 1989 e 1992 e ex-Ministro da Cultura nos anos de 2003 a 2008. Gil, ao mesmo tempo em que é cultural, é político. Ele é baiano e sempre em suas falas e seu modo de viver e falar deixa isso expresso, mostrando suas raízes e demonstrando quem ele é e como gosta de ser de um dos locais mais alegres e cheio de cultura e tradições.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura de História pelo Centro Universitário do Planalto Central. Contato: gg702821@gmail.com Graduando em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília

O presente trabalho aborda a pessoa de Gilberto Gil e a música *Cálice*, composta no contexto da Ditadura Militar. A canção, sensível à História do Brasil do momento, apresenta temas em relação à política e à cultura brasileira e ao modo de pensar e agir perante determinadas situações, além de demonstrar sua indignação e fazer críticas sobre o que ocorre em sociedade e como a música pode influenciar nosso modo de viver. *Cálice* se tornou uma canção brasileira de referência e ao mesmo tempo, é um relato e um pedido de ajuda. Tendo sido produzida em um momento exceção política, onde já havia um grande nível de repressão contra as expressões artísticas diversas, esta canção conseguiu chegar aos ouvidos de muitas pessoas em seu ano de publicação, 1973.

Assim sendo, esta pesquisa objetiva apresentar os benefícios da música brasileira de caráter popular, utilizando como base o livro *Gilberto Gil Todas as Letras* organizado por Carlos Rennó; *Gilberto Gil a Poética e a Política do Corpo*, de Cássia Lopes; e, *Encontros/Gilberto Gil*, de Ana de Oliveira; a história de vida do cantor e compositor Gilberto Gil, a história e análise por trás da canção *Cálice* e uma abordagem sobre os movimentos dos militares para censurar essa música e várias outras publicadas no período de 1968 a 1973, onde o ano de 1968 foi a instauração do AI-5 e 1973, a criação e publicação da canção.

No decorrer da pesquisa, são analisados e apreciados, artigos, livros, entrevistas e documentários/filmes como forma de melhor colher informações sobre o objeto de pesquisa e a influência que proporcionou na sociedade brasileira, trazendo para esse presente trabalho acadêmico, outra forma de mostrar a realidade. O que se quer mostrar pelo objeto de estudo é um jogo com a intertextualidade e uma linguagem metalinguística, pois, Gil é uma personagem da história brasileira com grande relevância no contexto artístico musical, social e políticos da contemporaneidade. Ele é uma das pessoas mais

conhecidas dentro e fora do Brasil e em suas canções há várias interpretações e referências a algum determinado acontecimento.

## 1. REVISÃO DA LITERATURA

O trabalho utiliza em sua grande parte de sua composição pesquisas bibliográficas, para que com isso se possa trazer o máximo de informação pertinente e que com isso consiga trazer melhor compreensão sobre o assunto abordado, de como é música é benéfica, a importância de Gilberto Gil e da canção *Cálice* e o período em que se o Brasil se encontrava no ano de 1973, momento em ocorria a Ditadura Militar e por consequência, o AI-5 e uma das suas consequências: a censura de *Cálice*.

A utilização da música ajuda cada indivíduo nas interações sociais, criação de pensamento crítico sobre política, cultura e outros setores de influência social e a música pode também ser usada para tratamento de doenças cerebrais.

(Albuquerque, 2012, p.407) Afirma:

No entanto, a inserção da música como atividade neuropsicológica e motora, permite que a mesma acesse e movimente diversas funções cerebrais, podendo ser considerada também como um caminho capaz de estabelecer contato com a memória, evocar lembranças, resgatar e reconstruir histórias individuais e ou grupais.

Através de análises sobre o tema abordado para mostrar a história e de o porquê da criação da música e do Gilberto Gil, ou melhor dizendo o modo de ser e viver que somente Gil consegue fazer, como Cássia Lopes (2012, p.65) aborda em seu livro:

Pensar a geografia política e poética de Gilberto Gil presume, portanto, atravessar o mapa do nordeste e as fronteiras por meio das quais se constrói as identificações, das narrativas e os valores que sustentam os vínculos sociais, afetivos e a representação identitárias.

E como sendo um dos integrantes do tropicalismo foi quem ajudou a mudar a concepção da música brasileira, mudando completamente a estrutura de como e para quem servia a letra da canção

e a utilização de novos instrumentos musicais, muitos vindos de fora do Brasil, como Estados Unidos e Europa e utilizando de todo esse conjunto para conscientizar e passar uma mensagem reflexiva para todos os que estivessem escutando e interessado para interpretar a música, como se vê:

A Tropicália configurou-se como um movimento cultural, transcendendo os limites de questões meramente estéticas ou confinadas ao âmbito da canção popular. Havia uma predisposição, por parte dos músicos que inauguraram a tendência, de pensar criticamente a arte e a cultura brasileira (Naves, p. 47).

A canção *Cálice* infelizmente sofreu com a Ditadura Militar, onde, tentou ser censurada como Carlos (2003, p.161) conta.

Aí, no dia em que nós fomos apresentar a música no show, desligaram o microfone logo depois de termos começado a cantá-la. Tenho a impressão de que ela tinha sido apresentada à Censura, tendo-nos sido recomendado que não a cantássemos, mas nós fizemos uma desobediência civil e quisemos cantá-la.

A música também nos mostra como desde a sua produção os escritores já sabia do jogo de palavra. Carlos (2003, p.161) diz:

Quando, cantando o refrão, eu cheguei ao “cálice”, no ato ele percebeu a ambiguidade que a palavra, cantada, adquirida, e a associou com “cale-se”, introduzindo o sentido da censura.

E a história por trás da criação, produção e composição da canção em que era em uma data comemorativa para grande parte dos brasileiros em 1973 e atualmente. Carlos (2003, p.161),

A Polygram<sup>2</sup> queria fazer um grande evento com todos os seus artistas no formato de encontros, e foi dada a mim e ao Chivo a tarefa de compor e cantar uma música em dupla.

Era Semana Santa e nós marcamos um encontro no sábado no apartamento dele, na Rodrigo de Freitas (a lagoa referida, aliás, por ele na letra). Eu pensei em levar alguma proposta e, um dia antes. No fim da tarde, me sentei no tatame, onde eu dormia na época, e me pus a esvaziar os pensamentos circulantes para me concentrar. Como era sexta-feira da Paixão, a ideia do calvário e do cálice de

---

<sup>2</sup> Polygram do Brasil foi uma das maiores gravadoras da indústria fonográfica do mundo.

Cristo me seduziu, e eu compus o refrão incorporando o pedido de Jesus no momento da agonia.

Toda produção de alguma música demanda tempo, conhecimento e o que e para o que deve se passar determinada mensagem, no caso da canção Cálice o que se quer ser transmitido é o ponto de visão dos compositores e muito provavelmente a realidade de vários brasileiros que viveram décadas de 1960 e 1970, em que se encontrava na história brasileira o período denominado Ditadura Militar e mostrar de uma forma ambígua e cheia de metáforas os acontecimentos e como que Gilberto Gil e Chico Buarque viam aquela situação em volta deles e como essa música pode nos ajudar a entender a interpretar aquele período mesmo sem nunca ter presenciado o período de 1970 a 1980.

## 2. GILBERTO PASSOS GIL MOREIRA.

Comumente conhecido como Gilberto Gil (26/06/1941) nascido em Salvador e filho de Claudina Passos Gil Moreira e José Gil Moreira, um dos personagens centrais da música popular brasileira-MPB, personagem político e sendo um dos percursores do movimento Tropicália, o movimento é uma das formas de se pensar sobre o que é Gil, que é um indivíduo que não quer fazer somente música, mas música crítica e tentar mudar a concepção da cultura brasileira, como aborda Naves (2012, p.47):

A tropicália configurou-se como um movimento cultural, transcendendo os limites de questões meramente estéticas ou confinadas ao âmbito da canção popular. Havia uma predisposição, por parte dos músicos que inauguraram a tendência, de pensar criticamente a arte e a cultura brasileiras.

Mas, antes de abordando os passos de Gilberto já adulto e reconhecido internacionalmente, devemos voltar para as suas raízes, ao seu primeiro local de vivência e amor por instrumentos musicais e canções. A cidade de Ituaçu, onde Gilberto cresceu na presença de amigos, familiares e o mais importante para ele ser o que é hoje, o rádio que passava músicas nacionais e internacionais e a sua vontade por

escutar e reproduzir a música, é daí que vem seu gosto pela arte musical. Mas Gil não nasceu em Ituaçu, e sim em Salvador, capital da Bahia, em 26 de junho de 1942, mesmo ano que outra personagem histórica internacional começa a fazer sua história, mas na área de linguagens, a falecida Anne Frank, ela começou a escrever seu diário em 20 de junho de 1942, seis dias antes de nosso personagem/objeto de estudo ter nascido, também foi no mesmo ano que Olga Benário acabou sendo morta por nazistas e o mesmo ano que Getúlio Vargas declara guerra à Alemanha.

Já na vida adulta Gilberto Gil foi para a universidade, enganando-se se acham que ele cursou alguma faculdade da área de música, mas sim o curso de Administração de Empresas, na Universidade Federal da Bahia, no ano de 1960, porém, no período em que cursava a faculdade Gil participava de projetos dentro da universidade como o Seminário de música, onde encontrou o professor Hans- Joachim Koellreutter<sup>3</sup> (02/02/1915- 13/09/2005).

No ano de 1967 foi lançado o primeiro álbum de Gilberto, pela gravadora Philips, intitulado de Louvação, onde contém no total de 12 canções, algumas gravadas de forma solo e outras gravadas em parceria, ou atualmente conhecidas de feat.<sup>4</sup>

No ano de 1968 do dia 27 de setembro, Gil foi preso junto com Caetano Veloso, no auge do movimento tropicália e esses dois personagens sendo os iniciadores do movimento na música, cultura e

---

<sup>3</sup>Chegou ao Brasil em 1937 e exerceu grande influência na vida musical do país, introduzindo o dodecafonismo ortodoxo, se impondo à técnica de composição em voga na época. Foi responsável pela formação de vários compositores, músicos e intérpretes como Cláudio Santoro, Guerra-Peixe, Edinho Krieger e, na área popular, Tom Jobim entre outros. Criador do movimento Música Viva. Informação tirada do site: < <https://musicabrasilis.org.br/compositores/hans-joachim-koellreutter> >

<sup>4</sup> A tradução direta de feat é parceria, mas como o processo de americanização de algumas palavras na língua portuguesa, acabou se mantendo a palavra na forma estrangeira, mas muitos entende o seu significado quando se tem lançamentos de músicas com parceria entre cantores.

política e com esse movimento eles chamaram atenção dos militares que estavam no governo desde o golpe de 64 e que criava meio de cercear as liberdades individuais.

Aborda Calado, (1997, p.11):

Depois de passarem algumas horas na sede do Ministério da Guerra, na avenida Presidente Vargas, Gil e Caetano foram despachados para o quartel da Polícia do Exército, na rua Barão de Mesquita, no Bairro da Tijuca. Ficaram trancafiados em duas solitárias minúsculas: dormiam no chão mesmo, ao lado de uma latrina e um chuveiro. Durante o dia ainda havia um pouco de luz, que entrava por uma pequena grade, no teto da cela.

No ano seguinte, em 1969 Gilberto Gil se viu obrigado a se exilar junto com Caetano Veloso, pois, eles deveriam ir para fora do Brasil e ficarem minimamente seguros se não ficariam em prisão domiciliar. E no mesmo ano, como forma de se despedir do Brasil e a falta do Rio de Janeiro e A Bahia, ele compôs a canção *Aquele Abraço*.

[...]

Todo mês de fevereiro- aquele passo! Alô, Banda de Ipanema- aquele abraço!

Meu caminho pelo mundo eu mesmo traço A Bahia me deu régua e compasso

Quem sabe de mim sou eu- aquele abraço! Pra você que me esqueceu- aquele abraço! Alô, Rio de Janeiro- aquele abraço!

Todo o povo brasileiro- aquele abraço!

Em 1972 Gilberto teve autorização para voltar ao Brasil, como também regressaram Chico Buarque e Caetano Veloso, nesse mesmo ano e com a consequência de seu retorno criou a letra *Expresso 2222*, mesmo ano em que o então presidente Médici inaugura o primeiro trecho da Transamazônica, o presidente foi uns do que mais utilizou do AI-5 em seu governo para controlar políticos, artistas, intelectuais, civis e alguns militares.

Em 31 de dezembro de 1986, período em que o Brasil começava sua redemocratização, Gilberto foi escolhido para ser presidente da Fundação Gregório de Matos- FGM, onde ficou no cargo até 13 de

julho de 1988. Mesmo ano em que foi promulgada a Constituição cidadã brasileira.

Como gestor público, tocou projetos de regularização fundiária de terreiros de candomblé e comandou uma excursão ao Benin, da qual participaram Kertész, o artista plástico Carybé e a ialorixá Mãe Stella de Oxóssi, do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá.

No retorno da viagem, criou a Casa do Benin, no Pelourinho, onde foram expostas peças doadas pelo governo do país africano. O museu foi instalado em um casarão colonial e projetado pela arquiteta Lina Bo Bardi.<sup>5</sup>

Em 1989 tornou-se vereador na Câmara Municipal de Salvador, tendo muitas críticas por sua participação política e seus posicionamentos.

Como secretário da Cultura e vereador em Salvador, no fim dos anos 80, Gil se notabilizou pela ausência – literalmente, já que o compositor faltou a 63% das sessões plenárias ao longo dos seus quatro anos de mandato naquela Câmara Municipal.<sup>6</sup>

Em seu mandato, atuou como presidente da Comissão de Defesa do Meio Ambiente, que foi criado na Câmara. Integrou os conselhos consultivos da Fundação Mata Virgem e da Fundação Alerta Brasil Pantanal, e também presidiu o Cerne (Centro de Referência Negro-Mestiça), criado por ele e Antônio Risério. Em abril desse ano, criou o movimento Onda Azul, de caráter ambientalista, com o objetivo de defender as águas – dos mares e dos rios brasileiras.<sup>7</sup>

Já no início do século XXI, mais especificamente no ano de 2003, Gil foi indicado para ser ministro da cultura no governo de Luiz Inácio Lula da Silva- Lula, tentavam trazer mudanças para a cultura e que todos pudessem ter acesso a ela. Como menciona Rubim, p. 13.

A atuação do Ministério da Cultura passa mesmo a ser inauguradora, a exemplo da atenção e do apoio às culturas indígenas (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2006, 26). Em outros, se não é inaugural, sem dúvida, revela um diferencial de investimento em relação às situações

<sup>5</sup> Informação retirado do site

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/prefeito-que-nao-foi-gilberto-gil-era-empossado-vereador-de-salvador-ha-30-anos.shtml> > Acesso em 10/10/2021

<sup>6</sup> <https://super.abril.com.br/historia/governo-nao-e-trio-eletrico/>

<sup>7</sup> <http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gil-gilberto>

anteriores. É o que acontece nas culturas populares (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2005), de afirmação sexual, na cultura digital e mesmo na cultura midiática audiovisual. São exemplos desta atuação: a tentativa de transformar a ANCINE em ANCINAV; o projeto DOC-TV, que associa o ministério à rede pública de televisão para produzir documentários em Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação 196 São Paulo, v.31, n.1, p. 183- 203, jan./jun. 2008 ANTONIO ALBINO CANELAS RUBIM todo o país; o edital para jogos eletrônicos; os apoios às paradas gay; os seminários nacionais de culturas populares etc.

É possível perceber com Gilberto Passos Gil Moreira tem grande relevância história, política e cultural no Brasil, principalmente nos períodos da Ditadura Militar, Redemocratização e período democrático brasileiro. E entender de o porquê Gil é Gil e que ele é o Brasil e o Brasil é ele, como o espírito dele é da Bahia e do nordeste brasileiro. Como Lopes (2012, pg.65) aborda em seu livro:

Pensar a geografia política e poética de Gilberto Gil presume, portanto, atravessar o mapa do nordeste e as fronteiras por meio das quais se constrói as identificações, das narrativas e os valores que sustentam os vínculos sociais, afetivos e a representação identitárias.<sup>8</sup>

### 3. CÁLICE!!

A história por trás da criação é mais por concepção religiosa pelo período em que se encontravam e também para um dos vários eventos artísticos que ocorriam nas décadas de 60 e 70, mesmo havendo grande repressão por parte do governo ainda se tinha uma quantidade considerável de manifestações artísticas e o interesse de civis para assistir e ouvir esses eventos, que poderiam ser transmitidos por rádio ou televisão, principalmente pelo rádio, meio de transmissão que tinha fácil acesso para aqueles que não tinham condições econômicas de ter uma televisão e sinal de rádio chegava nos cantos mais remotos do Brasil. Carlos (2003, p.161):

A Polygram queira fazer um grande evento com todos os seus artistas no formato de encontros, e foi dada a mim e

---

<sup>8</sup> Referência retirada do site:  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1242/1/Antonio%20Albino%20Canelas%20Rubim3.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

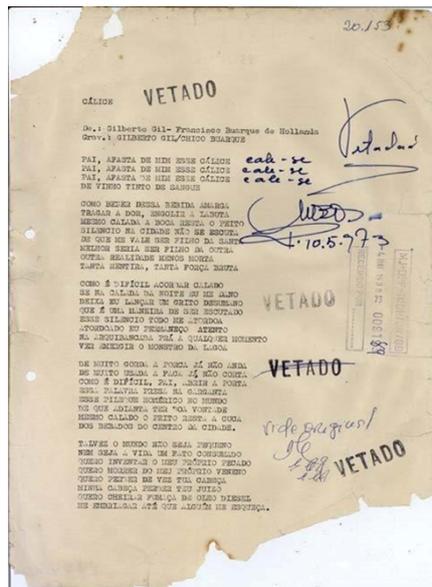
ao Chivo a tarefa de compor e cantar uma música em dupla. Era Semana Santa e nós marcamos um encontro no sábado no apartamento dele, na Rodrigo de Freitas (a lagoa referida, aliás, por ele na letra). Eu pensei em levar alguma proposta e, um dia antes. No fim da tarde, me sentei no tatame, onde eu dormia na época, e me pus a esvaziar os pensamentos circulantes para me concentrar. Como era sexta-feira da Paixão, a ideia do calvário e do cálice de Cristo me seduziu, e eu compus o refrão incorporando o pedido de Jesus no momento da agonia.

A canção traz para o inconsciente e consciente um jogo de palavras em Cálice, dando uma ênfase sobre esta palavra em que se dá para fazer um trocadilho com cale-se, duas palavras com sentidos e escritas diferentes, mas com somido igual, são conhecidas como palavras homófonas, e dentro da música no momento em que é cantado a uma diferença enorme na interpretação sobre a música e o que quer ser passado, trazendo duas formas de interpretação, se fizer uma leitura rápida da letra quase não se nota, mas no momento em que se verbaliza a canção é possível perceber.

Por conta do período histórico, onde o governo vigente era o militar e tendo no comando do país o então Presidente Emilio Garrastazu (30/10/1969- 15/03/1974), terceiro presidente desde o golpe militar de 64, havia vários atos institucionais que eram promulgados pelos militares e um deles foi o AI-5 ou Ato Institucional N° 5, no total havia 17, mas o que mais impactava a vida de todos os cidadãos foi o AI-5, pois cercava os limites de liberdades, a censura de fato começou a partir desse decreto, onde o Executivo de vários poderes em suas mãos, principalmente as que envolvia o controle dos meios de música, teatro, imprensa e várias outros meios de comunicação de massas. A canção Cálice, infelizmente sofreu censura, como várias outras músicas de personagens da música brasileira. Carlos (2003, p. 161) informa:

Aí, no dia em que nós fomos apresentar a música no show, desligaram o microfone logo depois de termos começado a cantá-la. Tenho a impressão de que ela tenha sido apresentada à Censura, tendo-nos sido recomendado que

não a cantássemos, mas nós fizemos uma desobediência civil e quisemos cantá-la.



Fonte: Rede Brasil Atual

### 3.1. ANÁLISE

Agora no processo de análise da música será uma abordagem de estrofe por estrofe, para melhor compreender o que se está sendo passado na letra da canção.

### 3.2 PAI, FILHO E ESPÍRITO- SANTO.

Na primeira estrofe há uma repetição da frase “*Pai, afasta de mim esse cálice*” dando um sentido de pedido intenso ou súplica para realizar tal pedido, e tendo um teor cristão em volta desses versos, pois, traz consigo a frase bíblica, que está em Marcos 14:36, “*Aba! (Pai!), suplicavam ele. Tudo te é possível, afasta de mim esse cálice!*. Querino (2014, p.1091) relata:

Boa parte da música faz uma analogia entre a Paixão de Cristo e o sofrimento vivido pela população aterrorizada com o regime autoritário, pois como bem se sabe a música “Cálice” foi produzida na Semana Santa. O refrão faz uma alusão à agonia de Jesus no calvário, mas a ambiguidade da palavra “cálice” em relação ao imperativo “cale-se”, remete à atuação da censura.

No verso *“De vinho tinto de sangue”*, o vinho tinto que já tem uma cor mais escura e avermelhada, uma boa representação para o sangue, dando a ideia que o sangue seja o sangue que a ditadura derramou, as mortes de formas direta e indiretas que eles proporcionaram para os seus adversários, e o sangue encontra-se dentro do cálice que também nos dá sentido do verbo calar-se, com a repetição da palavra no verso nos traz esse sentido que está sendo obrigado a fazer silêncio, está sendo obrigado a se calar para não relatar nada e ao mesmo tempo cálice está com sangue e que nos traz a ideia que também pode ser a mão do governos militar ensanguentado com suas vítimas e os forçando as incontáveis práticas de torturas, pois, pode-se interpretar que a morte não é somente a física mas pode ser a psicológica, onde o indivíduo morreu por dentro e por fora só ficou a taça ou o cálice puramente vazio, sem mais nenhum conteúdo dentro de si.

### 3.3 MEDO.

Já na segunda estrofe é trago a mistura de sentimentos, como por exemplo, o medo, desejos e sonhos de mudanças. *“Tragar a dor, engolir a labuta<sup>13</sup>”* aqui é trabalhado principalmente o medo e a dificuldade de conviver e aceitar a violência que estavam por todos os lados, a censura que rodeava a vida dos brasileiros e na estrofe *“Melhor seria ser filho da outra”* aqui já é o desejo de ter nascido em outra nação ou país, em que tudo que o eu lírico não viveu naquela realidade tão dura e que ele não pudesse falar o que pensava, ouvia e/ou via, viver em um lugar de paz, onde a violência não estivesse em casa esquina e o medo não fosse seu norte, o seu guia de como viver naquilo. (Querino. 2014, p. 1091)

Ainda dando continuidade a uma reflexão sobre os versos encontramos *“Silêncio na cidade não se escuta”* o silêncio, nesse caso, está metaforicamente relacionado à censura, porque, na medida em que o silêncio não se escuta, o silêncio não existe.

Os sons são o que tem de melhor para se entender o ambiente e sem ter o som em volta, onde se encontra o silêncio é normal o corpo entrar em estado de alerta e ao menor sinal de mudanças o medo se instala no corpo e se faz com que seja difícil de abandonar este sentimento tão intenso.

### 3.4 CALE-SE

Na terceira estrofe é abordado a necessidade de se fazer silêncio, de ficar calado, mas o eu lírico quer se revelar por meio de sua voz "*Quero lançar um grito desumano*", aqui está a demonstração de que ele já não aguenta mais isso que está acontecendo e que precisa fazer com que seus pensamentos possam ser demonstrados, ele quer resistir e brigar com os opressores, quer mostrar que não terá medo de revelar quem ele que ser, quer poder denunciar toda a violência que ocorrer mas ao mesmo tempo parece ter o medo de ser o próximo. "*Ver emergir o monstro da lagoa*" aqui pode interpretar como o medo dos militares que saiam na surdina para "caçar", essa ideia de emergir um monstro da lagoa pode remeter ao medo que os filmes nos trazem quando se conta a história como do Monstro do Lago Ness, onde não conseguimos saber o que é até estarmos próximos do objeto, mas o medo de se aproximar e do que pode acontecer e o que é de verdade esse ser, já que, isso pode ser uma realidade ou uma loucura das visões quando se é de noite, o ser humano normalmente tem o medo natural do escuro e do silêncio, e as cidades silenciosas e escuras podem interpretar o lago que também é assim, e todo mínimo de barulho a nossa volta pode nos dar medo, mas é comum se manter em silêncio para não ser percebido e não correr nenhum risco.

### 3.5 CORRUPÇÃO.

Nessa penúltima estrofe já relata o desgaste do governo "*De muito gorda a porca já não anda*" e "*De muito usada a faca já não corta*" nesses dois versos dá a ideia de como o governo já estava inchado por conta de deter todo o poder e controle sobre tudo o que é considerado

de mais importante, como os bancos, imprensa, educação, segurança e o mais importante a opinião pública, pesada com toda a corrupção que havia na gestão e que foi comprovado depois com a inflação subindo cada vez mais e mais rápido, e a faca que representa a violência, a faca já estava “cega”, não conseguia mais manter tantos “abates”, já não tinha condições para manter tantas violências e censura, o governo já estava perdendo o que nunca teve plenamente que foi o controle do povo e da economia. *“Como é difícil, pai, abrir a porta”* aqui é uma metáfora de querer a liberdade tão desejada, a liberdade da sociedade, a liberdade da arte, a liberdade de ser, mas essa liberdade que estava próxima as vezes poderia parecer cada vez mais distante. *“Do que adiante ter boa vontade”* aqui já pode ser ter a noção de que talvez o eu lírico não queria mais continuar ser boa, será que ainda dava para ser bom com essa realidade tão árdua, era uma labuta manter o bem e querer continuar assim em um mundo onde o caos, o medo e a perseguição reinavam.

### 3.6 ESPERANÇA.

Nesta última estrofe nasce pequenos sinais de esperança ou salvação para o eu lírico, *“Talvez o mundo não seja tão pequeno”* aqui pode entender que ele esteja pensando em viver, ver e ser em novos ares, novas locais onde haja paz, amor e liberdade, onde ele possa ser quem ele quer e deseja ser, sem ter medo ou ser controlado. *“Quero inventar o meu próprio pecado”* e *“Quero morrer do meu próprio veneno”* aqui tem a quebra da realidade onde o fugir é preciso para que ele pode se sentir e ter uma vida livre e essa realidade pode ser uma criada, a arte em geral consegue criar a sua realidade e talvez o eu lírico nessa parte queira começar a fazer a sua própria realidade pacífica. Voltando ao Pai que é tão mencionado no refrão, pensemos em uma frase *“Portanto, se o Filho os libertar, vocês de fato serão livres”* João 8:36, o eu lírico pode ser o filho que mostrara a liberdade para se mesmo e para quem quiser, dar-se a ideia de autonomia e a ideia da autonomia antigamente podia ser remeter ao patriarca o único que

tinha autonomia e o filho poderia ter essa autonomia quando fosse ele o patriarca.

Por todo o percurso da canção é possível perceber várias interpretações, mas muitas das vezes pode ser perceber que é uma interpretação um tanto quando triste, o próprio compositor Gilberto Gil conta em uma entrevista<sup>9</sup> que é uma música muito triste e tem até dificuldades de cantá-la. Até mesmo porque a música foi produzida em um período triste para os cristãos, a Paixão de Cristo, um momento em que é relembrado o momento da crucificação de Jesus Cristo, um momento que se é relembrado a dor e sofrimento para no fim a alegria e a paz ser encontrada como no processo de crucificação (dor e sofrimento) de Jesus com a sua reencarnação (alegria e paz) e na música se segue esse caminho, no começo a uma imensa dor, mas indo para o final se pode tentar uma alegria.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A arte é um grande conjunto formador social e crítico. A música, a dança, o teatro, a literatura, o cinema, a escultura e a pintura, sempre sofreram intervenções de autoritários, pois a arte pode ser um grande projeto de manifestação e disseminação de conhecimento social e político, principalmente dentro das instituições de ensino, porque é dentro desses espaços que se começa a compreender e a interpretar a serventia e os benefícios das artes nas sociedades antigas, modernas e contemporâneas. No Brasil, como em toda a América Latina, houve perseguição àqueles que produziram arte considerada indevida, na Era Vargas e Ditadura Militar. Houve também censura e perseguição a artistas dos mais diversos estilos.

A música nos serve para conhecimento social, mas também para a saúde mental das pessoas. De igual modo, é uma forma das pessoas

---

<sup>9</sup>Gilberto Gil explica a música "Cálice" <  
<https://www.youtube.com/watch?v=8CnSiaP-jL4>> Acesso em 12/10/2021.

poderem “viajar” em suas mentes (criar/imaginar realidades e relembrar momentos de alegria ou de tristeza) ou para se relacionar com outras pessoas. A arte em geral, é uma forma de juntar o povo e fazer com que entendam e compreendam as movimentações em torno da sociedade.

A relação do ser humano com a arte apresenta muitas possibilidades de proporcionar bem-estar e culturais nos indivíduos e nas sociedades. Esse grande bem físico, psicológico e social que a arte nos traz é por sermos seres que tem o hábito de ser sociável com os outros indivíduos em nossa volta. Todos os seres humanos vivem num sistema de simbiose; precisamos estar bem para conseguir nos expressar e identificar o que o outro quer nos informar. O ser humano é um corpo que se molda a tudo que ele sente, vê e ouve, e essas sensações que fazem com que cada um tenha sua forma de se expressar em decorrência de alguma situação e ser mais crítico com o que está em sua volta, por exemplo, se manifestar em decorrência de algum sistema ou partido político na forma de pintura, música ou dança.

Com a canção *Cálice* não foi diferente. Ela é uma música cheia de magnificas formas de se entender o eu lírico e de como ele sentia o mundo e pode-se entender um pouco de como as pessoas viviam no período da Ditadura Militar brasileira e também seria uma das canções tocadas dentro de um show, ambiente repleto de pessoas de várias idades, crenças, ideologias, classes socioeconômicos e dentre outros e cada pessoa com sua forma de ver o mundo e senti-lo e isso faz com que cada indivíduo tenha sua interpretação.

E com essa musica onde o eu lirico é tentado a calar pode ser qualquer individuo da sociedade, pois, as mulheres são silenciadas por homens, negros por brancos, LGBTQIA+ por heteros cisgeneros, crianças por adulto e pessoas com deficiencia por pessoas sem deficiencia, então o cale-se é de todos e o cálice tambem é de todos, ja

que, todos tentam calar todos e quem tentar calar é quem derrama o sangue e acumula em seus calices individuais e todos deveriam tentar impedir que esse calice derrame de sangue dos outros, e entender como e porque cada pessoa faz isso e porque devemos para esse ciclo continuo de derramar sangue e sair calando os outros, ja que, sempre calando o outro o odio do outro aumenta e passa para o proximo e assim o odio, medo e tormenta so aumenta sem ter como ver um fim, e o fim precisa vim para as sociedades prosperarem na paz e que todos estejam vivos e vivendo suas vidas sem ter seus sangues derramados e o meu seu o imperados se suas vidas e o meu o escudo para impedir de conviver com outras pessoas, principalmente, a aqueles que é consierado diferente ao paadrão da sociedade e entender que o padrão é ser diferente e o diferente é ser feliz no seu modo de ver, viver e ouvir o mundo.

#### REFERÊNCIAS

ANTONIO VILLA, Marco. Ditadura à Brasileira: 1964-1985 A democracia golpeada à esquerda e à direita. 1. ed. São Paulo: Leya, 2014. 400 p. ISBN 9788580449587.

CALADO, Carlos. Tropicália: a história de uma revolução musical. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 336 p.

CAMBRAI NAVES, Santuza. A canção brasileira: leituras do Brasil através da música. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. ISBN 9788537814291.

CAMBRAI NAVES, Santuza. Da Bossa Nova à Tropicália. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. ISBN 9788571105928.

CARTA CAPITAL. A censura está de volta ao Brasil, alertam artistas e organizações.2019. Disponível em: Acesso em 09/04/2021.

EQUIPE EDITORIAL AVE-MARIA (org.). Bíblia Sagrada: Ave Maria. São Paulo: Ave-Maria, 2016. 2224 p. ISBN 9788527615853.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. Guia do Trabalho Científico: Do projeto à redação final. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. ISBN 9788572446310.

FLORES, Maria Bernardete Ramos; NORA, Sigrid. Corpo, arte e história. 2011. 14 f. Tese (Doutorado) - Curso de História/Política, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

G. RODRIGUES, Robson. Caetano Veloso e outros artistas lembram período de exílio há 50 anos: Nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Cacá Diegues, Nara Leão e Augusto Boal se exilaram para escapar da perseguição do regime militar. Caetano Veloso e outros artistas lembram período de exílio há 50 anos, Brasil, p. único, 17 mar. 2019. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/03/17/interna\\_diversao\\_arte,743311/artistas-exilados-ha-50-anos.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/03/17/interna_diversao_arte,743311/artistas-exilados-ha-50-anos.shtml) . Acesso em: 12 out. 2021.

GILBERTO Gil explica a música "Cálice". Direção: Valéria Belisário. Brasil: YouTube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8CnSiaP-jL4>. Acesso em: 12 out. 2021.

GILBERTO. Cálice. Direção artística: Gilberto Gil. São Paulo: PHONOGRAM, p.1973.<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1242/1/Antonio%20Albino%20Canelas%20Rubim3.pdf> IEFAP CURSOS. O impacto da música em pacientes com Alzheimer. 2019. Disponível em:< <https://www.iefapcursos.com.br/materias/musica-e-pacientes-comalzheimer/#:~:text=A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20m%C3%BAstica%20como,so> cial%20e%20%C3%A0s%20mudan%C3%A7as%20comportamentais.> Acesso em:09/04/2021.

LEVITES, Marcelo. Como a arte pode beneficiar e melhorar a qualidade de vida na longevidade. 2017. Disponível em:<https://emails.estadao.com.br/blogs/viva-mais-e-melhor/como-a-arte-podebeneficiar-e-melhorar-a-qualidade-de-vida-na-longevidade/> Acesso em: 10/04/2021.

## A SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE COMO REFLEXO DAS FANTASIAS FURTADIANAS NA DÉCADA DE 1960

Helena Sales de Moura<sup>1</sup>

### RESUMO

O seguinte trabalho busca evidenciar a trajetória do intelectual paraibano Celso Furtado ao acompanhar as influências que o fizeram idealizar, criar e comandar a SUDENE na década de 1960. A partir da década de 1980 Furtado publica as suas autobiografias “A Fantasia Organizada” (1985) e “A Fantasia Desfeita” (1989) de modo a abordar o período mais otimista do seu trabalho. Desse modo, o objetivo está em analisar a construção dos próprios escritos como forma de dar sentido às experiências que o levaram a indicar a sua contribuição para a História do Nordeste.

**Palavras - chaves:** Celso Furtado, autobiografia, Nordeste.

No gabinete do Ministro da Justiça, Armando Falcão, no Rio de Janeiro, em 8 de janeiro de 1960 tomava posse Celso Monteiro Furtado (1920-2004) ao cargo de superintendente da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em seu discurso apontava um novo momento para a região:

Não que nos pretendamos cobrir contra possíveis fracassos. Mas para que todos aqueles que acumularam esperanças em torno dessa nova diretriz de política se capacitem de que estamos iniciando uma campanha em que o êxito nem sempre será compatível com a escolha de atalhos fáceis. (...) Ao assumir a Superintendência da Sudene faço-o consciente do peso da responsabilidade que recai sobre meus ombros. Essa consciência, adquirir-a não

---

<sup>1</sup> Mestranda em História da Universidade de Brasília - UNB  
Helenasalesdemoura@gmail.com

agora mas em todo este ano de luta pela vitória da Operação Nordeste<sup>2</sup>.

O órgão instituído em 15 de dezembro de 1959 indicava um novo projeto político para modificar o rumo da região Nordeste do Brasil. A incorporação de uma nova política de desenvolvimento para a região marcava uma nova meta para o governo do Presidente da República Juscelino Kubitschek (1956-1961), mas também revelava a forma concreta das fantasias do seu idealizador.

No Brasil, quando se trata dos seus intérpretes, Celso Furtado figura como um nome clássico na produção de conhecimento pelo seu papel não apenas enquanto teórico do desenvolvimento e da dependência. Mas também, planejador e executor, como o próprio intitula ao constatar a sua trajetória em fases:

Minhas atividades de economista se desdobraram em três fases. A primeira compreende os anos que passei na Cepal, que me permitiram um contato direto com os problemas do desenvolvimento na maior parte dos países latinoamericanos. A segunda são os anos que dediquei ao Nordeste brasileiro, como planejador e executor da política de desenvolvimento da região nos governos de Kubitschek, Quadros e Goulart. A terceira fase são os anos de vida universitária, primeiro nos Estados Unidos, e em seguida, e mais prolongadamente, em Paris<sup>3</sup>.

De acordo com a historiadora Maria da Glória Oliveira, o trabalho de reunir peças da experiência vivida faz com que o sujeito traga a luz a sua perspectiva, seja ela com controvérsias. De todo modo, traz os vestígios das suas relações e o espaço ocupado. Sendo

---

<sup>2</sup> FURTADO, Celso. A saga da Sudene (1958-1964). Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009. p. 165 - 169.

<sup>3</sup> FURTADO. Essencial Celso Furtado. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2013.

assim, as autobiografias de Furtado estavam dentro do objetivo de narrar suas memórias intelectuais e contribuir com a percepção do cenário brasileiro em viés administrativo e político, segundo o mesmo.

O cruzamento da sua história pessoal estava ligado à História do Brasil, principalmente do Nordeste, ocupando um lugar de movimento nesse cenário. Tendo em vista o papel desempenhado para além dos bastidores, mas a frente, ao agir na produção de ações e discursos. A experiência vivida ao mesmo tempo a tomada de controle da narrativa permite o identificar no tempo e espaço a partir da sua escrita. Assim, ao analisar a trajetória, com base no trabalho de Oliveira, cruzamos o discurso encontrado em suas obras ao passo do resultado em ações acometidas, neste caso, o conhecimento adquirido e a sua produção intelectual para o que vem a resultar na atuação em sua segunda fase.

As autobiografias de Furtado são espaços utilizados como fontes ricas para contar a sua vida, mais do que isso, funciona de modo a registrar sua trajetória intelectual. De certo, também oferece a análise da sua própria interpretação do que se seguiu. Sendo o exercício de dirigir a narrativa do período sob a própria ótica.

Em primeiro lugar, há tomada de conhecimento sobre a criação e a formação inicial. Nascido em 20 de julho de 1920 em Pombal, na Paraíba, filho de um juiz sem posses, a história e a literatura marcaram seu crescimento com uma biblioteca o permitindo ter acesso às leituras de autores como Gilberto Freyre, Swift, Defoe e R. L. Stevenson. (FURTADO, 2013). Distante do seio de formação do período, não dispunha no seu currículo a formação da USP ou da Escola de Brasília, mas, a Faculdade Nacional de Direito no Rio Janeiro, a qual se formou em Ciências Jurídicas em 1944. No mesmo ano convocado pelas Forças Expedicionárias Brasileiras (FEB) servindo na posição de aspirante a oficial na Itália.

A sua trajetória intelectual avolumou no período de doutorado em economia entre 1946 a 1948 na Universidade Paris-Sorbonne defendendo a tese “L` économie coloniale brésilienne” (1948)<sup>4</sup> abrindo seus estudos no campo da economia brasileira no período colonial açucareiro. O seu percurso o coloca em 1949 em retorno para América Latina, dentro da Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL)<sup>5</sup> sediada em Santiago no Chile. A convite de Dr. Martínez Cabanãs<sup>6</sup>, identificado em seus registros<sup>7</sup>, o objetivo da sua presença estava em levar material acerca da condição do Brasil e a situação dentro do âmbito da América Latina<sup>8</sup>. A passagem pela CEPAL assinalava a Furtado uma abertura de conhecimento sobre a falta de informações sobre o Brasil, demonstrando a pobreza de dados e análises acerca do país.

Dado o seu local ocupado na Comissão seu trabalho foi chefiado pelo economista argentino Raúl Prebisch, em suas memórias Furtado o elucida como o economista latino americano de renome internacional, sua vinda deu se em 1949. O papel desempenhado era escrever um estudo sobre a situação da América latina. A partir da suas memórias identifica a presença da descrição dos pares, nesse caso, encontra se a de Prebisch,

---

<sup>4</sup>A tese de Furtado está publicada em português com o título: “Economia Colonial no Brasil nos séculos XVI e XVII”.

<sup>5</sup> A criação da Comissão deu se pela Nações Unidas em 1948 com objetivo de reunir uma cooperação entre os países da América Latina para conceder assistência técnica do âmbito internacional aos países mais pobres

<sup>6</sup> Gustavo Martínez Cabanãs economista e administrador público mexicano fez parte da CEPAL como primeiro secretário executivo

<sup>7</sup> Os registros citados fazem referência a autobiografia de Celso Furtado, *A fantasia organizada*.

<sup>8</sup> Num primeiro momento adquiriu a responsabilidade de esboçar e apresentar um quadro de exame sobre referente a “situação habitacional e de saneamento básico”. FURTADO, Celso. *A Fantasia Organizada*. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. P.61.

Na época, ele se aproximava dos cinquenta anos e exteriorizava grande jovialidade. Homem de estatura mediana e cabelos grisalhos, deixava perceber grande preocupação com a aparência pessoal. Na conversa, sua fisionomia mudava com extraordinária rapidez, assumindo ocasionalmente traços de duzera que desencorajam o interlocutor. Estimulava as pessoas a falar e tanto podia ouvir atentamente como fechar-se sobre si mesmo, sem dar a perceber. Tratava a todos nós de "jovem", e não tateava ninguém. Seu assunto o interessava, era infatigável em fazer perguntas, mas parco em expressar opiniões. Recebia em sua casa com muito gosto, e com o tempo se dotaria de uma das melhores adegas de Santiago. Seu mundo parecia concentrar-se no trabalho que realizava<sup>9</sup>.

A relação de ambos matizava apenas na circulação da segunda tese publicada pelo argentino por meio da comissão, no qual, teve o título recebido "Manifesto Latino Americano"<sup>10</sup> difundido.

De acordo com Ricardo Bielschowsky, Prebisch constrói em seu trabalho o problema do desenvolvimento na América Latina. Sendo utilizado como conceito fundamental do trabalho dinâmica "centro-periferia" no qual explora como dentro dos países desenvolvidos a tecnologia e o avanço técnico estavam ocorrendo em detrimento dos países de Terceiro Mundo. Demonstra nos dois casos desenvolvimentos diferentes. Se um estava em aceleração da produção e do crescimento dos setores econômicos, encontra-se nas periferias a manutenção de estruturas atrasadas. No caso, elas forneciam matéria prima e alimentos por um preço menor, sem ter aplicação de tecnologia nos setores além do de exportação.

O contexto o qual apresenta a tese de Prebisch, primeiro ponto foi o diagnóstico supracitado, estava sinalizando a falta de crescimento por meio da posição desempenhada por esses países ditos periféricos no mercado mundial. Se forneciam a matéria prima, consumiam ao mesmo tempo o produto dos mercados centrais -

---

<sup>9</sup>Idem, p.63.

<sup>10</sup>O estudo elaborado por Raúl Prebisch e seus economistas foi publicado com o título: "O desenvolvimento da América Latina e seus principais problemas" em 1949. Além de ser apresentado na Conferência de Montevideu, em maio de 1950.

produzidos com tecnologia avançada -, deixando em evidência o desnível da relação. A disparidade encontrada entre os países ricos e os pobres define o conceito de “centro - periferia”. A solução para essa realidade, apresentada na tese, seria a de conduzir uma mudança por meio de um “novo padrão de desenvolvimento “para dentro””<sup>11</sup>.

Assim oferecendo um desenvolvimento com base dentro dos próprios países periféricos - a questão em torno de uma falta de tecnologia e sem pessoal capacitado para o trabalho, como resolver -, por meio da industrialização. A CEPAL defendia nesse caso a industrialização como mecanismo de solução para o atraso. Se tratava segundo Furtado um texto de denúncia que foi circulado, uma vez que iniciava sustentando o problema e a busca da resolução: “a realidade estava destruindo, na América Latina, aquele velho sistema de divisão internacional de trabalho (...) que prevalecera doutrinariamente até há bem pouco tempo” ( FURTADO, 2013. P. 38).

Nesse processo, coube Furtado a enxergar a necessidade da extensão da tomada de conhecimento do texto, por isso em suas memórias registrou o pedido para tradução para a Revista Brasileira de Economia<sup>12</sup>. Além disso, analisando a situação da América Latina, mas também a extensão do trabalho desempenhado com relação às trocas políticas. O difusão do seu pensamento tomava forma por meio da publicação de “Características gerais da economia brasileira” na

---

<sup>11</sup>Esse modelo sinaliza o economista identifica na I Guerra Mundial dentro de um contexto histórico. BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do

desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1988.

<sup>12</sup> “O desenvolvimento da América Latina e seus principais problemas”, de Raúl Prebisch. Tradução de Celso Furtado. Revista Brasileira de Economia, v.3, n. 3, 1949”. FURTADO, Celso. A Fantasia Organizada. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Revista Brasileira de Economia em 1950<sup>13</sup>. Seus passos estavam em direção de elucidar a problemática encontrada no próprio país.

A passagem da CEPAL o deu parte de base para o que nesta pesquisa localizamos como seu período otimista, no qual, aplicou a teoria para a realidade da região Nordeste em seu trabalho. Quando se fala de Brasil na obra de Furtado, num primeiro momento, situa-se na manutenção do sistema colonial, localizado na História. É importante sinalizar que o método de construção dos estudos publicados por ele foi histórico-estrutural, onde dentro da história analisa as alterações na estrutura, trazendo luz sobre os seus efeitos.

A fim de perceber a situação do próprio país num processo histórico, em sua autobiografia “A Fantasia Organizada” utiliza o espaço para explorar as dificuldades do Brasil. Argumenta o avanço dos trabalhos na comissão para além do campo acadêmico, o despertar político para as teses encontra também a classe empresarial. Segundo o autor, o Brasil foi o primeiro país a difundir a ideia da Cepal, onde encontrou o Estado assumindo o controle do processo econômico com debate aberto na companhia da Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Se, nas páginas iniciais, lê-se a construção intelectual por meio da sua passagem pela Europa. A segunda parte permite cruzar as relações do seu período na CEPAL o permitiu participar na prática a difusão do pensamento para mudar o rumo da política econômica da América Latina. Forjava a sua experiência com relação à reestruturação econômica, dentro do momento político do país durante o segundo Governo de Getúlio Vargas (1951 -1954), firmando a base da industrialização no Brasil. A sua presença também figura como colaborador na Revista Econômica Brasileira comentando as reproduções da explicação do desenvolvimento. Além de trazer

---

<sup>13</sup> Idem, p. 73.

informações do movimento intelectual das ideias com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Foram os primeiros passos da relação de Furtado com o campo político.

Até 1957 Furtado ocupou o cargo de diretor da Divisão de Desenvolvimento Econômico. Deixando de assessorar os países da América Latina, seus últimos trabalhos foram o estudo sobre a situação no México, além da conferências no Rio de Janeiro sobre a “Perspectivas da economia brasileira” (FURTADO, 1985. P. 178).

O cruzamento da sua relação com Nicholas Kaldor, e a extensão dos estudos de Keynes o conduziu à Universidade de Cambridge por meio da Bolsa da Rockefeller Foundation por um ano sabático. Ao reconstruir suas memórias, a passagem pela Inglaterra em 1958 em um ano permitia a dedicação ao trabalho teórico. O cenário contribuiu ao desenvolvimento de um estudo em construção anterior, após a tese na França, o qual publica seu primeiro estudo “analítico das transformações da economia brasileira no século xx” (FURTADO, 2013. P. 103-104). Acabou elaborando as suas preocupações, como sinaliza em seus registros, a extensão de seus estudos anteriores são reflexo da sua produção, sinalizando a atribuição deste estudo como extensão do seu livro Formação Econômica do Brasil (1958) escrito nesse período na Inglaterra. Isso é interessante porque dentro do quadro memorialista, o autor oferece a tomada de conhecimento sobre o processo histórico dentro das questões que buscava responder.

A obra circula como um clássico na interpretação do Brasil, o objetivo era escrever uma síntese do processo histórico econômico nacional. O fator de ser criado e se tornar sólido o subdesenvolvimento num processo histórico por meio da economia, são estruturas formadas e reforçadas ao longo do tempo.<sup>14</sup> Em um espaço temporal,

---

<sup>14</sup>No caso com Simonsen. Prado, Keynes, Lyra faz um circuito do que foi utilizado como referência para Furtado. SANTIAGO, Ricardo L. de Lyra. Visões do

o teor memorialista do seu pensamento vai reforçado, principalmente, ao sinalizar,

Convenci-me desde então de que o atual subdesenvolvimento é a resultante de um processo de dependência, e que para compreender esse fenômeno era necessário estudar a estrutura do sistema global: identificar as invariâncias no quadro de sua história. Mas o objetivo final era compreender as razões do atraso de um país que reunia as potencialidades do Brasil<sup>15</sup>

Furtado na década de 1960 defendia um projeto nacional de resolução, o qual estava inserido a modernização com a industrialização de modo a romper com atraso através de uma política de planejamento. Resultaria apenas com apoio do Estado para modificar a estrutura. Por isso, ainda em 1958 o seu objetivo consistia em elaborar hipóteses para interpretar os períodos históricos e suas características marcantes.

A problemática apontada naquele momento era a falta de um mercado interno desde o período colonial. Desde o período do ouro ao mercado vindo da economia do açúcar estava claro a falta de interesse dos portugueses na tecnologia para as produções resultando na falta de criação de um mercado interno independente. Evidente para Furtado a estrutura estava fincada na economia subdesenvolvida, o que faz assumir ao seu ver a responsabilidade de produzir esses estudos, “Para absorver o atraso acumulado, fazia-se necessário um esforço considerável, que o país ainda não se decidira a cometer. Essas hipóteses tinham sentido se apresentadas como um

---

capitalismo: conflito e transformação no campo intelectual das teorias da dependência. UFPE: PPGS/Tese de Doutorado, 2017.

<sup>15</sup> FURTADO. Essencial Celso Furtado. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2013. P. 47.

conjunto. Eu assumia a plena responsabilidade de sua formulação” (FURTADO, 1985. P. 193).

Com o fim de registrar o lugar dessa produção, o ambiente proporciona a ele um “estilo de vida” aproveitando o ambiente para o retorno por meio da delimitação do campo de atuação valorizando a relação política como veia para formação de um debate para além do campo acadêmico restrito, uma crítica a qual acompanha sobre a torre de marfim.

Dentro desse quadro, no final de 1958 Furtado retorna ao Brasil para trabalhar no Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), o qual participaria do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN). Marca a transição de um campo teórico para aplicação de um curso importância da teoria enveredar para ação. Sendo assim, “A Fantasia Desfeita” (1989) conduz as memórias em torno do seu trabalho no campo político, principalmente marcado pelo intuito de agir em torno do desenvolvimento nacional.

Nesse caso, o campo de maior interesse veio a ser o Nordeste, a própria região, marcada pelo atraso em detrimento do desenvolvimento presente no Centro-Sul. O atraso não resultava da seca, como era associado, mas encontrava-se dentro da sua estrutura interna. No campo político Furtado encontrou o país no governo de JK a todo vapor com a construção de Brasília ao passo de enveredar com uma crise regional. O Nordeste vinha sofrendo com a seca, resultando na cobrança pública dos políticos da região. O discurso dava continuidade ao que Furtado reconhece como um ciclo vicioso da aplicação de verbas do Governo Federal na região.

O grupo criado no Governo do Presidente Juscelino Kubitschek no mesmo ano tinha como objetivo realizar estudos para solucionar a questão regional. No entanto, faltava pessoal com conhecimento real daquela situação para fazer o trabalho. Diferente de “A Fantasia Organizada”, no qual se apresenta a problemática de

subdesenvolvimento e atraso juntamente com as crescentes disparidades regionais no país. Em “A Fantasia Desfeita” o percurso de Furtado adota a face não apenas de preocupação, mas também, assume a de modificação da estrutura política regional. Estava claro a continuidade da estrutura colonial seja no mercado interno ou no seio dos seus administradores, a continuidade de políticos do cunho clientelista fortalecia o atraso. Ao passo que o Centro-Sul traçava o caminho de desenvolvimento. As memórias nesse quesito envolve seus esforços para modificar a história da região. Deixando claro o seu objetivo era a retirada do país do quadro de subdesenvolvimento a partir de um quadro técnico.

Não por acaso, ao narrar a própria vida, percebe-se o objetivo de sua integração ao corpo do GTDN era descobrir a razão dos trabalhos não irem a frente. Essa ocasião possibilitou identificar a estrutura precária, primeira a falta de conhecimento sobre a região pelo corpo técnico, além da falta de economistas ao tratar da questão do desenvolvimento.

A ideia do seu trabalho envolvia criar um documento de análise para identificar o desnível regional entre o Nordeste e o Centro-Sul como ponte para conduzir a região ao desenvolvimento. Uma crítica à noção da região não possuiria maneiras de ser desenvolvida. Naquele momento o seu trabalho foi realizado a parte do grupo, só se utilizando dos recursos, a fim de recolher informações e sistematizá-las para a longo prazo criar um documento. A elaboração do texto precisou do percurso de uma viagem pelo Semiárido em 1958, um período de seca, para angariar informações do quadro social o qual se estendia. As características de uma população sobrevivendo por meio da ajuda do governo reforçava a continuidade de uma política tradicional associada à política hidráulica.

O encontro de ambos foi realizado no final de 1958<sup>16</sup> em ocorrência da sua autobiografia Furtado nos permite ficarmos imersos nesse encontro, Furtado o atribui: "Ao lado da obstinação, era datado de Faculdade de ajuizamento em grau que só os verdadeiros estadistas possuem (...)" (FURTADO, 2004. P. 236), o definindo enquanto um "visionário". Por isso, o intuito era reunir "produtores de ideias"<sup>17</sup> no Palácio Rio Negro em Petrópolis. Na ótica de Furtado existia uma carência na composição do governo de conhecimento sobre a região<sup>18</sup> por isso ao apresentar a nova política fez maior efeito para a realidade<sup>19</sup> - estava direcionada em desfazer a cortina de uma realidade estereotipada permite enxergar a faces de um diagnóstico, o qual fora construído para enxergar a realidade de outra forma, até para a atuação. Ancorado na experiência de enxergar o problema basilar de um Brasil empestado pelo processo promovido pelo desenvolvimento. A questão estava enquanto uma parte do país era desenvolvido outra se mantinha no escopo de uma economia, sociedade e política colonial. Ao ver de Juscelino o marco do seu governo viria a ser a atuação na região numa problemática estrutural.

---

<sup>16</sup> Na autobiografia de Furtado aponta o seu encontro foi a segunda tentativa do presidente de reunir nomes de conhecimento e força sobre o Nordeste. O encontro foi realizado em descrição de Kubitschek por Furtado não difere da imagem ilustrada pelo pesquisador Joseph A. Page em seu texto apresenta enquanto um "executivo extraordinário que gostava de grandes empreendimentos".PAGE, Joseph A. A revolução que nunca houve o Nordeste do Brasil 1955-1964. 1972, ed. Record, Rio de Janeiro.

<sup>17</sup>FURTADO, Celso. *A Fantasia Desfeita*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Dom Hélder Câmara também foi convidado, mas não se fez presente. Encontravam-se presentes Roberto Campos, ministro da Fazenda do governo Lucas Lopes, diretor do BNDE Cleantho de Paiva Leite.

<sup>18</sup> Uma das ações do presidente Juscelino Kubitschek foi o envio do General Ramage parte do gabinete, para realizar um relatório sobre a região. O conhecido como "relatório ramage" o documento não vindo à tona foi concebido pela viagem ao Nordeste do general, no entanto, as conversas foram realizadas com outros militares expressando assim suas visões estereotipadas. FURTADO, Celso. *A Fantasia Desfeita*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

<sup>19</sup> A percepção de uma nova política conversaria com os novos governadores que assumiram em 1959. Principalmente por adotarem em suas campanhas foram atrelados aos discursos progressistas e de desenvolvimento.FURTADO, Celso. *A Fantasia Desfeita*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

O reconhecimento de uma nova política chamada "Operação Nordeste". Ao mesmo tempo estabeleceu no final dos anos 1958 a criação do plano de ação - acarretou a Furtado essa responsabilidade - , para essa nova política com propósito de aglutinar também os governadores da região podendo trabalhar em conjunto. O então plano nomeado: "Uma política de desenvolvimento para o Nordeste"<sup>20</sup> Enquanto documento basilar para examinar toda estrutura planejada. Nesse sentido, embora seja um plano para a região, o documento é um esboço do pensamento de Furtado.

Nessa perspectiva o documento é um relatório técnico para demonstrar a disparidade regional vislumbrando um plano de ação para a resolução.<sup>21</sup> De acordo com Ferreira, era um novo contexto de desenvolvimento econômico planejado realizado a partir da identificação da problemática ser a questão da disparidade. Ou seja, o contexto econômico resulta de diferentes incentivos para o desenvolvimento a partir de uma lógica referência da teoria centro periferia da CEPAL.

O diagnóstico na região dentro de uma realidade periférica inserido num país periférico<sup>22</sup> inserido na questão do subdesenvolvimento dentro da lógica imperialista que o Brasil estava inserido. Por isso, o controle da narrativa desenhado por Furtado se deu com a repercussão dessa nova política deu se com a entrevista

---

<sup>20</sup>FURTADO, Celso. A saga da SUDENE (1958-1964). Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2009 - uma política. P. 83 - 164. Documento: grupo de trabalho para o desenvolvimento do Nordeste, presidência da República. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

<sup>21</sup> FERREIRA, Assuéro. Celso Furtado e o Nordeste: da invenção criadora no GTDN à reinvenção do futuro na década perdida. P. 265-288.

JÚNIOR, José Sydrião de Alencar; BIELSCHOSKY, Ricardo...[et al.] Celso Furtado e o desenvolvimento regional. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2005.

<sup>22</sup>Analogia também adotada Robock em sua análise quando expressa a questão de uma região subdesenvolvida dentro de um país subdesenvolvido.(ROBOCK, Stefan H. Desenvolvimento econômico regional do Nordeste do Brasil. Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1963).

concedida por Celso Furtado ao jornal carioca *Correio da Manhã*<sup>23</sup> o objetivo era serem responsáveis pelo controle da narrativa a qual seria divulgado. A entrevista depois acabou sendo publicada na íntegra pelo jornal *do commercio*<sup>24</sup> reafirmando um trabalho de desarticulação da narrativa da seca, levando a cargo a industrialização como ponto chave para reverter.

A retórica utilizada por Furtado ao longo dos seus depoimentos permite a articulação da sua passagem pela SUDENE constantemente ligada à validação de um trabalho longe de todo discurso político e opositor do período, enxergando a penetração intelectual de sua posição exercida. Estava claro o caráter técnico adotado, em termos gerais, mas a ideia estava em fortalecer um novo momento ao passo de angariar diretamente departamentos e comissões que já estavam há anos integrados dentro de antigas estruturas. Por isso, seu conflito com grupos políticos reforçava a postura de neutralidade adotada.

Em seus registros fica claro a falta de mais pessoas na construção dele, a decisão estava em utilizar o máximo de recursos do GTDN e elaborar de forma rápida. O ponto estava na expectativa das atuações dentro dessa nova política por meio da *OPENO*, de acordo com Furtado a função de registrar e comparar como a disparidade regional afetava diretamente a relação ao desenvolvimento entre regiões. A qual, identifica uma tendência vista em níveis de desenvolvimento diferentes, apontando o alicerce do problema nordestino se dava pela desigualdade de crescimento.

O rumo tomado entre os meses que antecederam a aprovação da lei da SUDENE no Congresso consolidou o antagonismo político

---

<sup>23</sup> Em sua autobiografia Furtado revela o responsável pela entrevista o subchefe da Casa Civil Sette Câmara. No período, o *Correio* era o jornal de maior influência no contexto nacional.

<sup>24</sup> JC\_14011959\_M3 "Plano de Ação para o Nordeste: fala à imprensa o Snr. Celso Furtado. Data:14/01/1959. Quarta feira, cad: 1 pág: 11 acesso: 14/11/2022

pelo órgão e pelo próprio Furtado, a demora para a aprovação tomou outro aspecto a partir dos debates nucleares dentro da razão do órgão. Conduziu a Furtado exercer esse papel de mediador do movimento do período.

A modificação do chefe de Estado através da vitória de Quadros e seu vice João Goulart (PTB) em 1961 foi acompanhada da crença de alterações no quadro da SUDENE. Fornecendo instabilidade sob seu papel embora durante as eleições declarasse compreensão da importância do órgão. A relação com o governo de Kubitschek proporciona uma base insólita. O papel exercido até aquele momento permitiu reconhecimento em extasia dos governos sucessores até o Golpe de 1964.

Por não ser algo de novo uma frente de oposição, a dinâmica ganhava outra face, entre os interesses expostos diante da nova fase, registra Furtado na passagem após encontro com Virgílio Távora<sup>25</sup>, a SUDENE estava visada dizia a Furtado,

Você precisa compreender que o cargo que ocupa tem grande importância política, muita gente depende, no Nordeste, do que você faz. Vou ser franco. Um governo necessita de apoios políticos. Temos pela frente o desafio de uma eleição. [Ele, Virgílio, era candidato ao governo do Ceará.] As pressões são enormes para que o primeiro-ministro interfira na Sudene. Estou falando, em nome dele e dos ministros nordestinos. Quero que você compreenda<sup>26</sup>.

Durante todo período de movimentação estrangeira e após a aprovação do I Plano Diretor, transcorreu para a SUDENE com não só

---

<sup>25</sup> No período encontrava-se no cargo de ministro da Viação e Obras Públicas

<sup>26</sup>FURTADO, Celso. Obra autobiográfica. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 321.

aprovação de projetos, pela perspectiva de Furtado os trabalhos não podiam estancar

Dessa forma, a dinâmica ao longo da passagem entre 1962 e 1963, entre uma articulada oposição engatada, a relação entre Furtado e o Presidente Goulart avançou com o convite ao criado Ministério Extraordinário do Planejamento na elaboração de um plano com destino a uma estabilidade político-econômica. O projeto buscava “como conservar o dinamismo, e ao mesmo tempo intensificar o crescimento, desenvolvendo à economia uma adequada estabilidade? É este o nosso problema central. Creio que a única solução se encontra no planejamento”<sup>27</sup>. O fazendo retornar a atividade de superintendente por volta de 1963.

Associa-se ao fato de ser um período de forte oposição de segmentos uma vez moveram-se apoiando derivaram naquele momento uma frente direta contra Furtado.

O começo do fim das fantasias furtadianas deu-se em 1 de abril por meio do encontro com o Governador Arraes no Palácio das Princesas. O objetivo estava nas tentativas de fazer com que Pernambuco não fosse naquele momento inserido no conflito do Sul. No entanto, em seus registros foi requisitada a sua presença pelo Exército de onde partiu para o exílio. Os tempos incertos levam a exoneração do cargo e a saída às pressas carregando os registros pessoais nomeados de “testamento intelectual”, vem a ser as suas autobiografias, as fantasias do período encarado de modo otimista e ilusão de mudança no progresso do país.

---

<sup>27</sup>FURTADO, Celso. Obra autobiográfica. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 347.

**BIBLIOGRAFIA**

- BIELSCHOWSKY, Ricardo; JÚNIOR, José Sydrião de Alencar (org.). Celso Furtado e o desenvolvimento regional. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2005.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1988.
- CARVALHO, Lucas S. M. Gonçalves de. O desenvolvimentismo e o Nordeste: Luta pelo futuro. Monografia (Bacharelado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.
- FURTADO, Celso. A Fantasia Organizada. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. A Fantasia Desfeita. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- \_\_\_\_\_. A Formação Econômica do Brasil. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1959a.
- \_\_\_\_\_. A Operação Nordeste. 1959b. In: FURTADO, Celso. Essencial. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.
- \_\_\_\_\_. A saga da Sudene (1958-64). Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
- \_\_\_\_\_. Essencial Celso Furtado. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2013.
- \_\_\_\_\_, Celso. Obra autobiográfica. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- OLIVEIRA, Maria da Glória. Quem tem medo da ilusão biográfica? Indivíduo, tempo e histórias de vidas. In: Topoi. Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, 429-46, maio/ago. 2017.

- ROBOCK, Stefan H. Desenvolvimento econômico regional do Nordeste do Brasil. Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1963.
- SANTIAGO, Ricardo L. de Lyra. Visões do capitalismo: conflito e transformação no campo intelectual das teorias da dependência. UFPE: PPGS/Tese de Doutorado, 2017.
- SILVA, Roberto Pereira. Celso Furtado, entre a história e a teoria econômica (1948-1959): uma interpretação historiográfica. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

**“EU CATARINA, SERVA E ESCRAVA DOS SERVOS DE JESUS  
CRISTO, ESCREVO...”- A ESCRITA DE SI E RELAÇÕES DE  
PODER NO EPISTOLÁRIO DE SANTA CATARINA DE SIENA  
(SÉC. XIV)**

Heverton Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Esta comunicação tem por objetivo analisar a atuação político-religiosa da jovem Catarina de Siena (1347-1380), uma leiga que impulsionada pela mística cristã iniciou um apostolado público. A jovem ingressa numa comunidade de mulheres leigas dirigidas pelos frades dominicanos, denominada de *mantellate*. Entre o final do século XI e a primeira metade do século XII, há o desenvolvimento de novas formas de vida religiosa adaptada às necessidades dos leigos. Os escritos de Catarina são a expressão de suas experiências místicas, daquilo que experimentou, construiu e silenciou na sua cela interior e que a partir de suas cartas alcançaram o claustro do mundo político-religioso da Baixa Idade Média.

**PALAVRAS-CHAVE:** Santa Catarina de Siena; Epistolário; Mística; Poder.

Catarina di Benincasa nasceu na cidade de Siena, na península Itálica, em 1347, a vigésima quarta filha do casal Giacomo di Benincasa, tintureiro no bairro de Fontebranda, e Lapa dei Piagenti. O primeiro hagiógrafo de Catarina, Frei Raimundo de Cápua (1330-1399), que também foi seu confessor, relata a precoce experiência mística vivenciada por Catarina aos seis anos de idade. Ao retornar da casa de sua irmã mais velha, Bonaventura, acompanhada de seu irmão Stefano, a criança teria visto sobre a Igreja de São Domingos, Jesus

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás (PPGH / UFG)  
hevertonrodrigues@discente.ufg.br

Cristo revestido com paramentos pontificais e adornado com uma tiara, tendo ao seu lado os apóstolos Pedro, Paulo e João<sup>2</sup>. Após esta visão<sup>3</sup>, teria ela feito o voto de virgindade mantendo-se unida a Jesus Cristo.

O hagiógrafo narra que ao atingir a idade matrimonial, a senhora Lapa, mãe de Catarina, lhe apresentou o nome de um pretendente para as núpcias, sua reação foi instantânea, cortou os longos cabelos, sinal da beleza feminina e orgulho de sua família. Castigada pela mãe a assumir todos os serviços da casa, a jovem aceita e junto a isso vive uma vida de intensa oração e prática ascética<sup>4</sup>, até ser liberada dos castigos por seu pai. Vencido o conflito familiar, por volta de 1364-1465, Catarina ingressa numa comunidade de *Mantellate*.<sup>5</sup> Entre o final do século XI e a primeira metade do século XII, há o desenvolvimento de novas formas de vida religiosa adaptada às necessidades dos leigos. Na península Itálica estas novas formas foram acolhidas pelos fiéis simples como um meio de santificar-se *in domibus propriis*, atingindo a sociedade urbana peninsular.<sup>6</sup> No interior desta estrutura religiosa em transformação, com novas formas de santidade secular, podemos situar Catarina de Siena.

---

<sup>2</sup> CÁPUA, Raimundo de. *Vida de Santa Catalina de Siena*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1947, p. 03. Utilizaremos ao longo deste artigo esta versão traduzida do latim para o espanhol.

<sup>3</sup> Segundo o verbete “Visões”, do Dicionário de Mística, este fenômeno na mística é compreendido como percepções sobrenaturais de objetos naturalmente invisíveis aos olhos. Sendo essas visões um dom de Deus, são *gratis datae*, não só para o bem daqueles que a recebem, mas também para o bem de todos. MARCOZZI. In: BORRIELO, L. et al. *Dicionário de Mística*, São Paulo: Paulus, Loyola 2003, p. 1066.

<sup>4</sup> Por ascese (do grego *áskesis* = exercício), compreende-se o conjunto de esforços mediante os quais se deseja progredir na vida moral e religiosa. In: BORRIELO, L. et al. *Dicionário de Mística*, São Paulo: Paulus, Loyola, 2003, p.111.

<sup>5</sup> Grupo de mulheres leigas, espiritualmente dirigidas pelos frades dominicanos (Ordem mendicante fundada por São Domingos no século XIII), sem levar uma vida monástica ou conventual. Por utilizarem um manto negro, receberam o nome de *Mantellate*.

<sup>6</sup> VAUCHEZ, André. *La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age*. D'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques. Rome : Ecole française de Rome, 1988, p. 430.

A jovem *mantellata*, já participante da Ordem da Penitência de São Domingos de Gusmão, dedica-se ao exercício da caridade e da penitência. Esta preocupação com os pobres e com uma rigorosa vida penitencial é reflexo de uma ardente devoção enraizada na humanidade de Cristo e na sua Paixão, as meditações sobre os sofrimentos de Jesus Cristo colaboraram para a multiplicação das práticas penitenciais.<sup>7</sup> A santificação pela via da caridade, da preocupação com os pobres, se constituiu como uma via real da santidade leiga, principalmente para as mulheres. Nestes primeiros anos, Catarina viveu em sua cela interior, com uma vida dedicada a oração, a ascese e ao cuidado para com os pobres e enfermos.

Aos vinte anos, em 1367, Catarina tem uma visão de Jesus Cristo, acompanhado da Virgem Maria, nesta visão ocorre, segundo o hagiógrafo, o matrimônio místico da jovem com o Esposo, no qual este a entrega um anel de núpcias, ornado de rubis, que só era visível aos olhos da virgem de Siena. Após esta experiência mística, Catarina lança-se a uma vida ativa em favor do povo de Siena, servindo os pobres, reconciliando famílias em guerra e sobretudo socorrendo as vítimas da peste que assolava a península Itálica no século XIV. A sponsalidade mística, esta união de Catarina com Cristo, foi acolhida como uma confirmação para poder iniciar seu apostolado público. O matrimônio místico, marca um processo de cristificação do copo feminino, esta semelhança com Cristo alcança também a dimensão pública de ação apostólica, magisterial e salvífica.

A *fama sanctitatis* de Catarina, o reconhecimento de sua sabedoria, atraiu um grupo de discípulos, que conviviam com ela e se colocavam ao seu serviço. Esta comunidade recebeu o nome de "*bella brigata*", um grupo formado por homens, mulheres, leigos, religiosos, clérigos que vinham consultá-la a respeito de sua vida moral,

---

<sup>7</sup> VAUCHEZ, André. *La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age*. D'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques. Rome : Ecole française de Rome, 1988, p.433.

espiritual e política. Catarina era chamada de “*Mamma*”, assumindo a maternidade espiritual, formando um discipulado próprio. Semanalmente ela dirigia uma reunião pública no hospital *Santa Maria della Scalla*, em Siena, onde exortava, ensinava e rezava com seus discípulos e discípulas. A sabedoria e a santidade desta jovem de vinte anos espalha-se rapidamente, a ponto das religiosas do Mosteiro de Santa Marta, em Siena, a convidarem para dirigir uma exortação às monjas, mas impedida de atender ao convite, devido seus vários afazeres, Catarina escreve uma carta a abadessa Nicolasa, na qual expressa as diretrizes centrais de seu pensamento (CARTA 30)<sup>8</sup>.

O ano de 1370 é um marco no itinerário místico<sup>9</sup> de Catarina, o cume de sua união mística, a ela é dado a antecipação da experiência da morte, sendo possível ver o que acontecia na outra vida, esta experiência é denominada de “morte mística”. Este fenômeno recebeu várias denominações: “morte evangélica”, “morte espiritual”, “morte de amor”, “delíquio místico” e outros. A morte mística está circunscrita entre as linguagens do corpo na experiência mística, marcando a espiritualidade feminina. Segundo Danielle Régnier-Bohler “os fenômenos do corpo deixaram no escrito traços surpreendentes: arrebatamentos, transferências miraculosas, alternâncias de uma patologia inquietante e de curas instantâneas, quase-mortes seguidas de regressos à vida.”<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> CATARINA DE SENA. *Cartas completas*. Tradução João Alves Basílio. São Paulo: Paulus, 2016, p. 115.

<sup>9</sup> Compreende-se por itinerário místico ou via mística, o caminho ou o desenvolvimento da experiência. Segundo Hein Blommestijn, no verbete “Itinerário místico”, do Dicionário de Mística, “a vida do místico se expressa através da metáfora da estrada que é percorrida ou da montanha que é escalada (2003, p. 574).

<sup>10</sup> RÉGNIER-BOHLER, Danielle. Vozes literárias, vozes místicas. In. DUBY, Georges; PERROT, Michelle (dir.). *História das mulheres no ocidente*. Vol. 2: Idade Média. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p. 569.

Conforme relata o Frei Raimundo de Cápuia, em sua obra hagiográfica, Catarina morreu e ouviu estas recomendações de Deus:

A salvação dos homens exige que tu voltes à vida. Mas não viverás mais como até agora. O pequeno quarto não será mais tua costumeira moradia; pelo contrário, para a salvação das almas deverás sair de tua cidade. Estarei sempre contigo na ida e na volta. Levarás o louvor do meu nome e a minha mensagem a pequenos e grandes, a leigos, clérigos e religiosos. Colocarei em tua boca uma sabedoria, à qual ninguém poderá resistir. Conduzir-te-ei diante de papas, de bispos e de governantes do povo cristão a fim de que por meio dos fracos, como é do meu feitio, eu humilhe a soberba dos fortes. (CÁPUA, 1947, p. 103)

A partir deste episódio místico, Catarina intensificou sua atuação pública, entrando em contato com papas, legados pontifícios e governantes, afim de intervir no conturbado universo político-religioso do século XIV. Esta atuação pública desenrola-se através de audiências oficiais, conferências e sobretudo por meio das cartas enviadas aos mais diversificados personagens envolvidos em lutas político-religiosas. Do *corpus* epistolar cateriniano, composto por 382 missivas, 23 são endereçadas a papas, 19 a cardeais, bispos e prelados, 13 a reis e rainhas e 6 a comandantes militares, as demais são destinadas a juristas, médicos, senhoras da alta sociedade, familiares, discípulos, monges, monjas, eremitas, frades, sacerdotes, artesãos, mercadores e membros de associações leigas. É a partir deste epistolário, principalmente, que almejamos investigar a atuação política desta mística de Siena, buscando estabelecer as relações existentes entre sua santidade, espiritualidade mística e desenvolvimento da atividade pública.

A Península Itálica do século XIV, foi o local no qual Catarina de Siena viveu e desenvolveu sua atividade pública. Segundo André Vauchez, nesta região as transformações nas concepções de santidade

foram mais perceptíveis.<sup>11</sup> Concentremo-nos em alguns aspectos importantes deste período, para melhor situarmos as intervenções político-religiosas de Catarina.

As transformações ocorridas no mundo medieval no século XIV alcançaram também o universo religioso. Um século marcado por guerras, revoltas urbanas e rurais, questionamentos das estruturas de governo secular e religioso, a começar pelo papado, e ainda a difícil experiência da peste que assolou parte do território europeu, principalmente a Península Itálica, chegando através dos navios genoveses vindos do Oriente e que rapidamente alcançou todo território peninsular.

O século XIII marca uma virada na mística cristã, as ordens mendicantes<sup>12</sup> apresentam não mais voltada apenas para a contemplação do Cristo, mas também para a sua imitação, possível a todos em Jesus Cristo feito homem.<sup>13</sup> Segundo Vauchez, na península Itálica, a primeira geração de místicos aparece entre os anos 1260 e 1310. Representam essa primeira geração mulheres como Douceline (†1274), Margarida de Cortone (†1297) e Ângela de Foligno (†1309). Somente a partir do século XIV a Igreja começou a considerar a santidade destas mulheres místicas.<sup>14</sup> A aprovação pela Igreja de um modelo de santidade mística, constitui um evento importante na história da espiritualidade, considerando o reconhecimento de várias mulheres místicas, dentre elas, Catarina de Siena.

A mística possibilitou às mulheres, na Baixa Idade Média, romper com a dependência ao homem e excluídas do ministério da

---

<sup>11</sup> VAUCHEZ, André. O Santo. In: LE GOFF, Jacques (direção). *O homem medieval*. Lisboa: Presença, 1989, p. 242.

<sup>12</sup> Ordens religiosas criadas no século XIII, tendo como principais fundadores Francisco de Assis e Domingos de Gusmão.

<sup>13</sup> DEL GENIO, M.R., Mística. In: BORRIELO, L. et al. *Dicionário de Mística*, p. 709.

<sup>14</sup> VAUCHEZ, André. *La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age*. D'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques. Rome : Ecole française de Rome, 1988. p. 439.

palavra, passaram a ser porta-vozes da mensagem religiosa, revelada por experiências místicas. Esta convicção de que eram porta-vozes de uma mensagem divina, fez com os místicos do século XIV não hesitassem em dirigir a palavra a pontífices, prelados, autoridades seculares e eclesiásticas, detentores do poder político-religioso ou a pessoas simples.

O *corpus* documental cateriniano, é composto por seu epistolário, contendo 382 cartas, e sua obra o livro da *Divina Providência*, conhecido como *O Diálogo*, livro devocional da jovem de Siena. Utilizamos as edições em língua original, organizadas por Antonio Volpato e Giuliana Cavallini<sup>15</sup>, e também da tradução do original para a língua portuguesa realizada pelo frade dominicano João Alves Basílio.<sup>16</sup>

Os escritos de Catarina de Siena estão inseridos na literatura religiosa do século XIV, período no qual as línguas vernáculas aparecem com maior frequência no meio letrado, continuando o latim restrito a um grupo de clérigos e leigos, mesmo entre os clérigos não era raro encontrar algum que tivesse dificuldades com a língua latina. As obras foram escritas em italiano vulgar, no dialeto da República de Siena. As fontes catariniana constituem atualmente um fecundo material para a pesquisa histórica, linguística, psiquiátrica, teológica e outros campos do saber.

Catarina de Siena escreveu e ditou a seus secretários 382 cartas, enviadas a papas, cardeais, bispos, legados pontifícios, governantes, familiares, rainhas, reis, abades, abadessas, clérigos e leigos, entre os anos 1370 e 1380. Os conteúdos destas cartas variavam entre temas

---

<sup>15</sup> CATERINA DE SIENA. *Lettere*. Curadoria de Antonio Volpato. In: SBAFONI, Fauto (Org.). *Santa Caterina de Siena: opera omnia, testi e concordanze*. Pistoia: Provincia Romana dei Frati Predicatori Centro Riviste, 2002. CD-ROM. CATERINE DE SIENA. *Il Dialogo della divina provvidenza ovvero Libro della divina dottriana*, a cura di Giuliana CAVALLINI. Edizioni Cateriniane, Siena, 1995.

<sup>16</sup> CATARINA DE SENA. *Cartas completas*. Tradução João Alves Basílio. São Paulo: Paulus, 2016. CATARINA DE SENA. *O Diálogo*. Tradução João Alves Basílio. São Paulo: Paulus, 1984.

político-religiosos e temas particulares. Três elementos ocupam a atenção da jovem de Siena em suas missivas, são eles: o retorno do papado a Roma, o incentivo para a realização de uma Cruzada e a reforma da Igreja. Para a escrita de tão vasto epistolário Catarina contou com a colaboração de um grupo de secretários, que faziam parte de seus discípulos. Foram eles: Barduccio Canigiani, Stefano Maconi, Neri di Landoccio Pagliaresi, Cristofano di Gano Guidini, Cecca, viúva de Clemente Gori, Alessa Saracini e Giovanna Pazzi. Em muitas de suas viagens a Roma ou a cidades vizinhas a Siena, estes discípulos acompanharam Catarina, formando uma pequena comitiva.

As cartas de Catarina de Siena dão visibilidade a produção intelectual feminina no medievo, uma produção que se constitui a partir de uma necessidade de intervenção na realidade político-religiosa com a intenção de modificá-la. Suas obras, fruto de experiências místicas, fez com que a voz feminina, cercada de limitações construídas para cercear e silenciar as mulheres, fosse escutada e considerada num momento crítico da história da Igreja, em meio as tensões da cúria pontifícia com os reinos e comunas da península Itálica. As missivas inserem Catarina numa rede de comunicação que ultrapassa Siena e a península Itálica, colocam a jovem mística em contato com um mundo desconhecido para uma mulher de uma pequena república italiana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRIELO, L. et al. *Dicionário de Mística*, São Paulo: Paulus, Loyola 2003.

CÁPUA, Raimundo de. *Vida de Santa Catalina de Siena*. Buenos Aires:

Espasa Calpe, 1947.

CATARINA DE SENA. *Cartas completas*. Tradução João Alves Basílio. São Paulo: Paulus, 2016.

CATARINA DE SENA. *O Diálogo*. Tradução João Alves Basílio. São Paulo: Paulus, 1984.

CATERINE DE SIENA. *Il Dialogo della divina provvidenza ovvero Libro della divina dottrina*, a cura di Giuliana CAVALLINI. Edizioni Cateriniane, Siena, 1995.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (dir.). *História das mulheres no ocidente*. Vol. 2: Idade Média. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

LE GOFF, Jacques (direção). *O homem medieval*. Lisboa: Presença, 1989.

SBAFONI, Fauto (Org.). *Santa Caterina de Siena: opera omnia, testi e concordanze*. Pistoia: Provincia Romana dei Frati Predicatori Centro Riviste, 2002. CD-ROM.

VAUCHEZ, André. *La Sainteté en Occident aux derniers siècles du Moyen Age*. D'après les procès de canonisation et les documents hagiographiques. Rome : Ecole française de Rome, 1988.

## A CONTEMPORANEIDADE ALÉM DA CRONOLOGIA DA HISTÓRIA

Ismael Cordeiro de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo de compreender a contemporaneidade enquanto um fenômeno atemporal, não se restringindo a um recorte da história ou a observação direta dos eventos históricos. Tem como base o estudo do filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), o qual descreve a contemporaneidade como um movimento capaz de se dissociar do presente e se interligar com as temporalidades. O problema de estudo foi a democracia, a qual serviu para demonstrar que, através do modelo ateniense, um passado remoto ainda ressoa no presente. Neste caso, a intenção foi mostrar que a contemporaneidade não foi inaugurada no século XVIII – como a cronologia tradicional da história apresenta –, mas afirmar que, enquanto um fenômeno anacrônico e dissociativo do presente, todo evento pode se tornar contemporâneo, assim como Le Goff evidencia em “História e Memória” (2013).

**Palavras-chave:** Contemporaneidade. Democracia. Cronologia. História.

### ABSTRACT

*This article aims to understand contemporaneity as a timeless phenomenon, not restricted to a clipping of history or direct observation of historical events. It is based on the study of the Italian philosopher Giorgio Agamben (2009), who describes contemporaneity as a movement capable of dissociating from the present and interconnecting with temporalities. The study problem was democracy, which served to demonstrate that, through the Athenian model, a remote past still resonates in the present. In this case, the intention was to show that contemporaneity was not inaugurated in the eighteenth century – as the traditional chronology of history presents –, but to affirm that, as an anachronistic and dissociative phenomenon of the present, every event can*

---

<sup>1</sup> Graduando em História na Faculdade Projeção Email: ismael\_fire8@hotmail.com

*become contemporary, just like Le Goff evidenced in "History and Memory" (2013).*

**Keywords:** *Contemporaneity. Democracy. Chronology. History.*

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, este artigo propõe refletir o conceito de contemporaneidade e como ela pode ser definida dentro da temporalidade, de acordo com o filósofo italiano Giorgio Agamben, com trechos de seu livro "O que é contemporâneo? E outros ensaios" (2009). Neste ponto, pode ser entendida enquanto movimento que parte do presente, mas dele se distancia, e assim, se torna capaz de interligar os diversos tempos e gerações.

Em seguida, a intenção foi de problematizar a cronologia tradicional da história, através do livro do historiador francês Jacques Le Goff, "A história deve ser entendida em pedaços" (2015), a qual enfatiza que, apesar de que sirva para facilitar a orientação e localizar os eventos no tempo e espaço, ela se mostra anacrônica e pejorativa do ponto de vista historiográfico. Ademais, evidencia como a cronologia que está posta não representa o entendimento de tempo para todas civilizações — em razão de ser eurocêntrica —, em especial, se tratando da China Antiga.

O problema de pesquisa para refletir sobre a contemporaneidade foi a democracia, analisando o presente e dele se distanciando, para entender como ela deriva de um tempo não vivido — a Antiguidade —, com base no modelo ateniense, que serviu para que outras vertentes surgissem posteriormente.

Por último, com base em trechos do livro "História e Memória" (2013), de Jacques Le Goff, o artigo propõe pensar a

contemporaneidade além de um recorte temporal, sendo que, de acordo com o autor, através de escritos de Benedetto Croce, talvez toda história seja contemporânea.

Neste sentido, o objetivo final deste estudo foi questionar a cronologia da história e pensar a Contemporaneidade como um fenômeno não restrito ao século XVIII adiante, mas como um movimento anacrônico e dissociativo que tem uma relação singular com o próprio tempo, tornando toda história contemporânea.

## **A CONTEMPORANEIDADE**

Normalmente, costuma-se referir a contemporaneidade a tudo aquilo ou aqueles que viveram na mesma época, partilhando do mesmo tempo. Neste caso, seria dizer, por exemplo, que somos contemporâneos da pandemia do Covid-19, pois a observamos e a vivenciamos. Partindo desse entendimento, a contemporaneidade seria tudo que ocorre e existe em nosso tempo presente e em nossas vidas, enquanto uma relação de proximidade. Entretanto, esse modo de entender o que é o contemporâneo também se aplica a todas as épocas – ou melhor dizendo, a todos outros presentes que não vivemos. Os atenienses, por exemplo, que viveram na época em que a democracia surgiu, são contemporâneos a ela. Percebe-se com isso, a contemporaneidade enquanto fenômeno atemporal, pois, tudo que é e tudo que há em um determinado período, são contemporâneos as gerações que as presenciaram.

“O que é contemporâneo?” É justamente com essa frase que o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009) abre seu livro, que trata especificamente da contemporaneidade. Para ele o contemporâneo se refere àquele que se relaciona com o seu tempo, o aderindo e dele tomando distância, enquanto uma dissociação e anacronismo

(AGAMBEN, 2009). Neste caso, Agamben afirma que a contemporaneidade deve ser entendida pela relação com o tempo que pertencemos, partindo do presente, a qual dele não podemos fugir, mas que, dele se afastamos, quando percebemos que certos aspectos derivam de um momento que não vivemos — o não vivido. Agamben, nesse sentido, afirma que:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o tempo (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Com base nisso, a contemporaneidade deve ser entendida enquanto movimento capaz de se relacionar com o próprio tempo, interpelando o nosso presente, mas dele se distanciando. Seria pensar, por exemplo, no racismo estrutural vigente na atual sociedade brasileira, partindo da análise do presente. Através de um olhar destinado ao que muitos não veem ou ignoram, se torna possível se dissociar do presente, indo em direção a um tempo não habitado, na intenção de entender como o racismo se tornou estruturado, e para isso, acaba voltando a escravidão, se tornando contemporânea a ela — não como nostalgia ou sujeito dessa história, mas no sentido de compreendê-la, analisá-la e questioná-la, uma vez que ainda interpela no presente, enquanto um eco que atravessa as temporalidades. Portanto, não se trata de viver outro tempo, mas sim compreender a contemporaneidade como atemporal, presente em todos os tempos, como algo não vivido contido em todo vivido.

Partindo dessa concepção, o contemporâneo vive da discronia. Ele apreende o tempo e dele se distancia, se tornando capaz de se interligar com outros estratos temporais — outros presentes não vivenciados, mas que ainda influenciam o tempo em que vive. Ou seja, seria, de acordo com Agamben, “é aquele que mantém o olhar no seu

tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro" (AGAMBEN, 2009, p. 21-22). Portanto, contemporâneo se refere àquele que enxerga no presente algo que muitos não veem, se relacionando com o próprio tempo, podendo dele se dissociar e ir em direção a um tempo que não viveu. Neste sentido, para Agamben (2009), o contemporâneo é aquele que volta a um presente em que jamais esteve, e compreende como ele ressoa no seu devido tempo.

Os gregos que hoje buscam no escuro do presente entender o porquê da Grécia ter se constituído como tal, por meio da da *Ilíada* e *Odisseia*, eles percebem no moderno tudo aquilo que é arcaico, e acabam se dissociando de seu tempo, se tornando contemporâneos de Homero. Entretanto, não se refere simplesmente a voltar às origens, mas compreender como alguns passados ainda se mostram operantes no presente. Logo, é a dialética entre proximidade e distância que define a contemporaneidade (AGAMBEN, 2009).

O contemporâneo, portanto, quando se aproxima e se distancia de seu presente, a partir da visualização das sombras; ele o fratura, podendo se interligar com outros estratos temporais, e com isso, "ele faz dessa fratura o lugar de um compromisso e de um encontro entre os tempos e as gerações" (AGAMBEN, 2009, p. 71).

## **A HISTÓRIA DIVIDIDA EM PEDAÇOS**

Jacques Le Goff (2015), em seu livro "A história deve ser dividida em pedaços" enfatiza como ao longo da história, as sociedades humanas realizavam a marcação do tempo através da divisão em dias, anos, épocas, períodos, séculos, idades e etc. Além disso, evidencia que alguns conceitos são anacrônicos, pois não surgiram especificamente no período que se referem — ou seja, não são sincrônicos. Por conta disso, entende-se que a cronologia da

história não é *a priori* representativa; pelo contrário, em muito ela foi utilizada como uma forma de monopolizar o tempo. Para o autor, o medievo durou mais do que a cronologia tradicional da história aponta, não tendo seu fim com a tomada de Constantinopla, mas sim com as Revoluções (Francesa e Inglesa) durante o século XVIII, a qual define esse período como a Longa Idade Média (LE GOFF, 2015).

Tradicionalmente, a história costuma ser dividida em seis períodos, sendo eles: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Essa cronologia, revisada durante o século XIX, apesar de servir para facilitar o aprendizado, no tocante a se orientar e localizar no tempo os eventos ao longo da história, acaba sendo anacrônica, e em algumas casos, pejorativa. Além disso, ela é eurocêntrica por excelência, tendo como ponto central as sociedades europeias ao longo da história. Todavia, quanto as outras civilizações, oriundas de outros continentes, essa cronologia acaba não servindo como forma de orientar e dividir o tempo. Exemplo disso, seria pensar a noção de tempo na China Antiga, dividido em dois alicerces: filosófico e linguístico.

#### *Tempo e história na China Antiga*

Em linhas gerais, na China Antiga a concepção de tempo filosófico se referia a ideia de Estar (*在zai*) – as transformações são feitas de forma dinâmica e suas essenciais são regidas por leis naturais em um mundo de mutação – invés de Ser (*是shi*), enquanto sentido de existência. Segundo André Bueno, “o tempo é um momento em que as coisas estão de um modo específico” (BUENO, 2013, p. 26). Passaria a ser utilizado como forma de organizar a sociedade, em que as leis naturais serviriam de apoio para a compreensão das estações do ano e na formulação do calendário. A compreensão era bastante vaga e pouco precisa, e isso acabou influenciando a língua chinesa, pois raramente se referiam ao tempo passado e futuro, mas sempre

partindo do presente. Isso gerou ambiguidade nos relatos, sem que pudesse definir o tempo específico em que os eventos ocorreram, e com isso se tornou necessário datá-los em suas temporalidades.

A datação iniciou em histórias que foram gravadas em carapaças de tartarugas e escápulas de bois e carneiros por volta de 1523 a.C. a 1027 a.C. (período *Shang* 商) – consideram a criação da escrita chinesa nesse período. Os oráculos usavam essas formas de escrita para descreverem as previsões dos eventos subsequentes, e assim o imperador poderia tomar as medidas cautelares para se preparar para o que poderia vir a acontecer. Acabaram por fim sendo datados (ano, mês e quando era “preciso”, o dia). Esse método de datação viria ser chamado de *nongli* (农历), sendo que seu funcionamento ainda não era inconclusivo, mas alguns historiadores, como Confúcio (552 a.C. e 489 a.C.), tentaria desvendá-lo.

O calendário tradicional “agrícola/camponês”, em termos gerais, era constituído em ciclos de sessenta anos e era formulado na conjunção entre dois elementos principais complementares, Troncos Celestes 天干 (*Tiangan*), e Ramos Terrestres 地支 (*Dizhi*); combinados, definiriam os ‘nomes’ de cada ano. O padrão poderia diversificar com a inserção de elementos naturais e de animais do zodíaco chinês. Além disso, o sol e a lua eram muito importantes, resultando na criação do sistema lunissolar, em que os meses seriam entre 29 a 30 dias com base nas fases da lua, e o ano dividido em doze ciclos lunares. Todavia, em uma sociedade em que as pessoas se preocupavam mais com a repetição das estações, coloca-se em questão a importância de um calendário constituído em anos específicos. A resposta é simples, somente o imperador, orientado por previsões oraculares definia as medidas que seriam adotadas.

O entendimento de um esquema histórico cronológico capaz de narrar o início e o fim das dinastias a partir da datação, teve como influência Confúcio, através de suas duas obras principais, *Tratado dos*

*Livros e as Primaveras e Outonos*<sup>2</sup>; que acabou constituindo a noção de Era histórica. Foram constituídas por um tempo marcado pelo reinado da família real, responsável por governar o país. Não havia um reinado de caráter hereditário – ao menos não nas três primeiras dinastias, *Xia* 夏(-2205 a -1523), *Shang* 商(-1523 a -1027) e *Zhou* 周(-1027) –, pois a sucessão real de uma casa era de acordo com a escolha dos governantes, e a duração dependia da boa administração que viria a realizar. O método confucionista tornou-se de grande valia para descrever a ascensão, a manutenção e o declínio de cada dinastia. Além disso, Confúcio, em seu livro *Recordações Culturais*, elabora a teoria de que a história poderia ser entendida em períodos transitórios, entre a paz (Era da Grande Paz 大同(*Datong*)) e o conflito (Era da Paz Menor 小康(*Xiaokang*)). Em linhas gerais, a primeira refere-se à idade de ouro, período marcado pela empatia e solidariedade; sem dominação, malícia ou quaisquer intrigas. Já a segunda, foi marcada pelo conflito, pelo egoísmo e pela ascensão de uma aristocracia hereditária, resultando em guerras e punições a quem desobedecesse. Com base nisso, as eras foram marcadas por transições: tempo do calendário → tempo cronológico → conjunto entre os dois.

André Bueno (2013) fala sobre um comentarista chinês que propôs a divisão da história em três etapas/momentos, que contribuiria para o aperfeiçoamento da escrita da história em seu uso metodológico, a partir do ponto de vista do historiador. Quanto a isso, ele diz o seguinte:

[...] o comentarista Hexu 何休, propunha que a história podia ser dividida em três grandes etapas ou momentos: o mais distante seria o 'ouvi dizer', que corresponderia aos acontecimentos que nos são passados de forma indireta; o 'eu ouvi', que significa ter contato com testemunhas de uma época, sem tê-la vivido; por fim, o 'eu vi', que

<sup>2</sup> O primeiro é uma coletânea de discursos de grandes líderes, não possuindo uma datação explícita, parecendo "atual"; o segundo, por sua vez, são as histórias de sua terra natal descritas de forma melancólica e bastante cronológica.

significa testemunhar diretamente a história. (BUENO, 2013, p. 35).

Percebe-se que a concepção de tempo e de história na China Antiga contribuiu para a criação do calendário e de uma história cronológica, através dos períodos dinásticos e das leis e estados naturais (madeira, fogo, terra, metal e água), que foram responsáveis por organizar a sociedade, através de ciclos/eras.

Não há, neste caso, a prevalência de uma história cronológica igualmente como na Europa, normalmente dividida entre grandes eventos históricos, que foram utilizados e classificados como marcos transitórios de um tempo para outro — como, por exemplo, a queda do Império Romano do Ocidente enquanto marco que configura a transição da Antiguidade para a Idade Média.

#### *A divisão eurocêntrica da história*

Quando falamos da “Antiguidade”, esse período da história é antigo partindo da perspectiva das gerações subsequentes a ela — incluindo a nossa —, em razão de que se trata de um passado muito remoto. Entretanto, seria equivocado, — ou até mesmo loucura — pensarmos que todo mesopotâmico, egípcio, grego ou romano, se auto definiam como antigos. Além disso, o conceito de “Idade Média”, inicialmente cunhado por Petrarca no século XIV, foi reforçado posteriormente ao período que ela se refere, principalmente por renascentistas que classificavam esse momento da história como um intervalo da cultura clássica (greco-romana), estando no meio entre o antigo e o moderno. Da mesma forma, a classificação de “Idade das Trevas” é pejorativa se referindo a esse período da história, em razão de que afirmam como se durante esse tempo não houvesse produção

intelectual.<sup>3</sup> A “Idade Moderna”, por sua vez, causa uma falsa sensação de que tudo que foi produzido no período que ela se refere era melhor, e tudo que foi produzido antes, era pior – exceto, é claro, a cultura greco-romana, uma vez que a intenção era “renascê-la”, mas que também não ficou imune a ideia de aperfeiçoamento. A “Idade Contemporânea”, foco principal desse estudo, da mesma forma pode ser questionada, principalmente quanto ao recorte que lhe é inerente dentro da cronologia.

A cronologia tradicional da história aponta que a Contemporaneidade começa com a Revolução Francesa, a partir de 1789. Partindo do entendimento de que ela se refere de quê, o que viveu ou existiu na mesma época, poderíamos dizer que a Revolução Francesa nos é contemporânea, mesmo que não a vivemos? Decerto que sim, pois, afinal, ela ainda reverbera no presente, onde seus desdobramentos influenciaram a sociedade mundial em seus diversos âmbitos – o não vivido, como já mencionado anteriormente. Neste caso, é justamente o que Agamben (2009) salienta:

É nesse sentido que se pode dizer que a vida de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restante não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la (AGAMBEN, 2009, p. 70).

Entretanto, partindo desse paradigma, surge um dilema: se a Revolução Francesa nos é contemporânea, pois ainda interpela o presente, como classificar tudo aquilo que antecede 1789, mas que, da mesma forma, também reverbera na “contemporaneidade”? Não seria também contemporâneo?

Para melhor responder essa questão, seria necessário pensar a democracia, a qual sua origem remonta a Grécia Antiga, mas que

---

<sup>3</sup> Classificação essa que, inclusive, já caiu em desuso, uma vez provado a produção intelectual durante o período.

apesar disso, se trata de um modelo político que ainda reverbera no presente; todavia, com diferentes vertentes e sentidos em detrimento de seu significado original.

## **A DEMOCRACIA: DE ATENAS AO TEMPO PRESENTE**

Atualmente, o modelo político que vigora no Brasil e em muitos países do mundo é a democracia. Como sabemos, ela se constitui pela soberania popular, onde os cidadãos confiam parte do poder do Estado aqueles que destinam suas vidas à política. As escolhas do povo são realizadas através do voto, por meio de eleições, sendo diretas, indiretas ou representativas. No Brasil, somente as eleições diretas são realizadas através dos votos da população, com intervalo de quatro anos, sendo as indiretas e representativas realizadas pela votação de representantes políticos.

Esse modelo político surge em Atenas, em 510 a.C. A palavra “democracia” tem sua origem derivada dos termos *demos* (“povo”) e *kratos* (“governo”), que juntos forma *demokratia* (“governo do povo”). A etimologia da palavra se baseia na participação dos cidadãos nas decisões políticas, que ocorriam em praças públicas – as ágoras. Entretanto, diferente de como é hoje no Brasil, naquele tempo somente os homens faziam parte da vida política, sendo mulheres, crianças e estrangeiros, excluídos das decisões.

Apesar de que o modelo ateniense seja diferente dos que existem no presente – afinal, nada na história permanece do mesmo jeito –, pois as estruturas se modificam ao longo dos séculos, sendo os conceitos polissêmicos (de acordo com um espaço-tempo)<sup>4</sup>; ainda serve para compreendermos alguns princípios que vigoram naquilo

---

<sup>4</sup> Exemplo, seria pensar a democracia como sinônimo de consumo, onde ser cidadão é ser consumista. Ver: Rancière, 2014.

que chamamos de “contemporaneidade”. Neste caso, a dois em especial que podemos tratar nesse estudo: a isonomia e a isegoria.

A isonomia, de acordo com sua etimologia, do grego, refere-se a *isos*, “iguais”, e *nomos*, “normas”, “leis”), ou seja, todos os cidadãos são iguais perante as leis e estão sujeitos às mesmas regras. A isegoria, por sua vez, deriva dos termos *isos*, “iguais” e *agoreou*, “ágora/assembleia”); ou seja, todos os têm o direito à voz e ao voto, de falar e ser ouvido, e assim, tomar decisões. Contudo, no caso ateniense, tanto a isonomia como a isegoria eram restritas somente aos homens.

Apesar de que tais princípios têm sua origem na Antiguidade, ainda reverberam no presente, se expandindo para todos os cidadãos – especialmente para as mulheres, que até o século XX, principalmente no Brasil, não tinham direito a voto, mas através de muita luta garantiram esse direito. Por conta disso, tais direitos nos são contemporâneos, mas que, obviamente, sofreram modificações ao longo dos séculos. Por conseguinte, quando os percebemos no escuro do nosso presente (assim como Agamben nos orienta), nos distanciamos do presente e nos tornamos contemporâneos da democracia ateniense.

Partindo dessa concepção, a democracia que nasce em Atenas durante o período antigo, ainda tem influência nos modelos subsequentes, até mesmo nos da atualidade. Diante disso, o modelo grego é aquilo que há de arcaico no moderno, sendo que alguns de seus princípios (como a isonomia e a isegoria), nos são contemporâneos, mesmo que derivam de um tempo muito anterior ao nosso.

Com base nessa perspectiva, esses princípios são o que Agamben classifica como não vivido, contido em todo vivido, assim como em todo presente. Portanto, o presente então se constitui de passados anteriores a ele, e por conta disso, a contemporaneidade não

deve ser classificada somente dentro de um recorte temporal, uma vez que, tudo que deriva de um tempo anterior ao século XVIII, também pode ser rotulado contemporâneo. Dessa forma, o passado não pode ser entendido como ontológico e separado do presente, e cabe ao contemporâneo interligar as temporalidades, tornando as histórias anteriores a ele contemporâneas. Portanto, é justamente a dialética presente-passado, que constitui o contemporâneo – como também constitui o historiador-contemporâneo, que sempre está reinterpretando o passado, através da análise de seu presente.

### **TODA HISTÓRIA É CONTEMPORÂNEA?**

Partindo da reinterpretação do que seja a contemporaneidade, através da concepção de Agamben, que a define enquanto um movimento que interliga os tempos e as gerações, pode ela então ser restringida dentro de um recorte temporal?

A cronologia tradicional da história coloca como se ela surgisse somente a partir do século XVIII, remontando seu início a Revolução Francesa (1789), causando uma falsa sensação de que somente o que surgiu a partir desse momento possa ser classificado como contemporâneo, estando dentro desse filtro de tempo (XVIII-atualidade). Todavia, se a contemporaneidade é movimento – uma vez que o contemporâneo interliga seu presente e dele toma distância –, ela é, portanto, atemporal. Neste caso, assim como o modelo de democracia ateniense serviu como base para que outras vertentes surgissem, ela também nos é contemporânea, mesmo que sua origem remete a um período não vivido que é muito anterior ao momento inicial da Contemporaneidade. Isso ocorre em razão de que, partindo de perguntas ao presente, percebemos que muito do que vivenciamos e que existe em nossas devidas épocas, remetem a tempos que nos antecedem – como ressonâncias do passado/presentes não

habitados. Portanto, a contemporaneidade interliga os tempos e as gerações, e assim, nos tornamos contemporâneos de nossos antepassados.

Através desse paradigma, seria então toda história contemporânea? Por meio da mesma regra comum e do sentido etimológico da contemporaneidade, que se refere a tudo que ocorre e existe em nossas vidas e em nosso presente, ela também se aplica a qualquer temporalidade. Dessa forma, os gregos que viveram no período da Guerra do Peloponeso são contemporâneos a ela, então se percebe que, apesar de o conceito ser anacrônico para se referir a essa época, uma vez que não existia nesse tempo, ainda vale para classificar presentes que não vivemos.

De acordo com a concepção de contemporaneidade de Agamben, a qual se parte do presente e dele se dissocia, e assim, interliga os tempos, o contemporâneo parte do seu tempo e se direciona a um passado para compreender a história. Essa atividade pode ser entendida a partir do método regressivo de Marc Bloch, em sua "Apologia da História" (1949), que consiste em ler a história ao avesso, partindo do presente do historiador e indo em direção a um passado remoto, "por um contato perpétuo com o hoje" (BLOCH, 1949 apud LE GOFF, 2001, p. 25). Nesse sentido, aquele que parte do presente para entender o passado, torna contemporâneas as histórias que não são inerentes de seu devido tempo. Portanto, ser contemporâneo se refere a uma atitude, seja do historiador ou de qualquer pessoa. Quanto a história dominada pelo presente, Le Goff (2013) salienta:

A idéia da história dominada pelo presente baseia-se numa célebre frase de Benedetto Croce em *La storia come pensiero e come azione*, que considera que "toda a história" é "história contemporânea". Croce entende por isso que "por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos têm ressonância" [1938, p. 5]. De fato, Croce pensa que, a partir do momento em que os

acontecimentos históricos podem ser repensados constantemente, deixam de estar "no tempo"; a história é o "conhecimento do eterno presente" [Gardiner, 1952] (LE GOFF, 2013, p. 29).

Dessa maneira, talvez toda história seja contemporânea. Entretanto, partindo da concepção de Agamben, do contemporâneo sendo aquele que se movimenta e se interliga com os tempos e as gerações, talvez a melhor definição seria de que toda história pode se tornar contemporânea, por parte primordialmente de uma atitude. Afinal, muitos não têm seus olhos abertos para o não vivido em seus devidos presentes, e para que isso aconteça, é necessário ir até o obscuro de cada tempo, pois, "Todos os tempos são, para quem deles experimenta a contemporaneidade, obscuro. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente" (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Contudo, nasce disso um dilema entre o presente e o passado, os quais não podem ser vistos como separados um do outro, assim como Le Goff (2013) alerta:

Concepção simultaneamente fecunda e perigosa. Fecunda, porque é verdade que o historiador parte do presente para pôr questões ao passado. Perigosa, porque se o passado tem, apesar de tudo, uma existência na sua relação com o presente, é inútil acreditar num passado independente daquele que o historiador constrói (LE GOFF, 2013, p. 29).

Em vista disso, o passado, portanto, não é dissociado do presente. Ligando isso a concepção de Agamben, os historiadores têm como ofício ser contemporâneos do tempo, através da atitude de compreender o passado através de perguntas feitas ao presente, uma vez que "O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história" (LE GOFF, 2013, p. 28).

Analisando esses fatores e concepções, e partindo de uma reinterpretação do que seja a contemporaneidade – em virtude de que os conceitos são polissêmicos, sofrendo diversas mutações ao longo da história –, ela não deve ser vista dentro de um tempo cronológico, e sim de um novo tempo histórico, que estende a Idade Contemporânea para além do século XVIII adiante, mas para tempos anteriores a este período, assim como fez Le Goff pensando em uma nova concepção da Idade Média. Afinal, tal cronologia, como muitos já sabemos, é totalmente eurocêntrica, e que apesar de ter sua importância, não fica imune de questionamentos e reinterpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste estudo foi pensar a contemporaneidade além do recorte temporal que a cronologia eurocêntrica da história aponta. Através da concepção etimológica e da de Agamben sobre o termo, foi possível pensar em outra perspectiva do contemporâneo.

O artigo propõe questionar a cronologia eurocêntrica da história, desconstruindo a Contemporaneidade como recorte dentro de um tempo cronológico, através da noção dela enquanto tempo histórico. Com base nisso, evidencia que a Contemporaneidade deve ser vista como um fenômeno atemporal, que não se restringe à marcação de época.

Além disso, foi utilizado (em contraponto a cronologia eurocêntrica), a concepção de tempo e história que vigorou na China Antiga, para entender que, dependendo de um devido espaço e cultura, ambas podem ser vistas de diferentes formas. Por conta disso, foi destinado uma quantidade maior de caracteres a tratar sobre o assunto.

Essa forma de pensar e analisar o tempo histórico, ajuda a entender como algumas marcações na verdade mais atrapalham o historiador do que de fato o auxiliam, no sentido de que muitas vezes impõe rupturas inexistentes que não condizem com o desfecho das estruturas, assim como Jacques Le Goff define no que ele chama de Longa Idade Média. Entretanto, a intenção não foi descartar tal cronologia, muito menos torná-la antagonista, e sim pensar uma nova perspectiva temporal sobre a Contemporaneidade.

Em vista disso, o tema foi proposto para refletir como a datação da história foi monopolizada ao longo dos séculos; e a melhor forma de quebrar com isso, é pensando em outras concepções sobre os eventos e as estruturas, por meio de novas perspectivas de tempos históricos.

Ademais, este artigo foi pensado e desenvolvido para ser apresentado no Simpósio Temático “Teorias e filosofias da história enquanto exercícios críticos de interpretação da experiência”, durante o X Encontro ANPUH-DF, que ocorreu entre os dias 13 e 16 de dezembro de 2022, na Universidade de Brasília (UnB).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009, p. 17-25, p. 55-73.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BUENO, A. *Tempo e História na China Antiga*. Nearco (Rio de Janeiro), v. 1, p. 25-43, 2013.

LE GOFF, Jacques. *A história deve ser dividida em pedaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Resenha de: SAMPAIO, Thiago. Le Goff e a

periodização da História. *Dimensões*. Vitória, n.43, p. 262-267, jul./dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *História e Memória*. Tradução: Bernardo Leitão. – 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

## OS VALORES POLÍTICOS E CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA NOS DISCURSOS PRESIDENCIAIS DE JAIR BOLSONARO (2019-2022)

João Roberto dos Reis de Souza<sup>1</sup>

### Resumo

A crise das democracias é também expressão da falência de um certo modo de se fazer política no qual se apoia nos interesses corporativos e elitistas e, por consequência, tende ignorar as necessidades mais imediatas da população. Essa crise democrática é importante porque não pode ser circunscrita apenas nos aspectos das crises anteriores (EATWELL; GOODWIN, 2018). Assim, por meio da metodologia de análise de conteúdo dos discursos presidenciais de Jair Bolsonaro buscou apontar quais são os valores políticos e com fim de entender a concepção democrática de Jair Bolsonaro. Assim, chegou-se ao entendimento de que há marcas autoritárias, polarizadoras e conservadoras, sendo já observados nas teorias dos países do centro do sistema. JRS

**Palavras-chave:** Jair Bolsonaro; Democracia; Extrema direita brasileira; Ideologias políticas.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, Na Europa, as eleições de Viktor Orban (Hungria), Matteo Salvini (Itália), Santiago Abascal (Espanha) e Donald Trump (Estados Unidos) tornaram mais perceptível a ascensão da extrema direita (ANTÓN-MELLÓN; HERNÁNDEZ-CARR, 2016; IGNAZI, 2013). Em menor medida, a América Latina

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília E-mail: joaoroberto.pol@gmail.com

presenciou esse ressurgimento com a eleição de Pedro Kuczynski (Peru) que mudou as tendências ideológicas latino-americanas (NEGRI; MONTE, 2018).

A extrema direita manifestou principalmente discursos conservadores e nacionalistas (MORAES, 2019), autoritários ao consenso, contra as minorias e aos direitos humanos (GALLOIS; SOUZA MOTA; AUGUSTO LIRA NASCIMENTO, 2020). Em consonância a esse discurso, Jair Bolsonaro, em diversas ocasiões, chegou a defender a ditadura militar (1964-1985), por exemplo.

Nesse sentido, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977) dos discursos presidenciais de Jair Bolsonaro, o objetivo principal do trabalho é compreender os valores políticos e a concepção democrática de Jair Bolsonaro, que por sua vez, está localizado na extrema direita no espectro político ideológico brasileiro.

A metodologia abordada foi de Bardin (1977) baseada em um processo de elaboração de categorias analíticas após análise prévia do material. A principal justificativa para o uso desta técnica é que "o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc." (1977, p. 106), portanto, esta abordagem, para estudo de discurso, tem se mostrado efetiva na capacidade de oferecer respostas às pesquisas científicas.

Para este trabalho, foram analisados, ao total, 234 discursos presidenciais extraídos da página eletrônica da Presidência da República no qual constam discursos e entrevistas do ex-presidente Jair Bolsonaro.

## **América Latina**

Este debate de ideologias e sua intersecção com a democracia está primordialmente circunscrito no campo de estudo da sociologia política e comportamento político e pretende apresentar brevemente os valores políticos presentes nos discursos políticos oficiais do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Em perspectiva histórica, é possível elencar três principais estratégias adotadas pela direita com objetivo de derrubar a hegemonia da esquerda na América do Sul - isto é, a *maré rosada* - mecanismos de ação não eleitorais, eleitorais apartidários e eleitorais partidários (Kaltwasser, 2014).

A primeira estratégia é fazer uso de mecanismos como os supracitados financiamentos e *lobby*, para que projetos de governos de esquerda sejam impedidos ou pelo menos adiados, ou mesmo o apoio a derrubadas de governos progressistas (golpes). Este último mecanismo foi dificultado em sua forma tradicional de golpe de Estado pelas pressões internacionais ou mesmo pelas mudanças que a esquerda atravessou desde o fim da Guerra Fria. Em consequência, os golpes assumiram uma fachada “democrática” por via de processos parlamentares, como aconteceu no Paraguai em 2012, com a destituição do então presidente Fernando Lugo, ou no Brasil, em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT). Assim, houve dificuldade em entender se os processos políticos supracitados eram legais ou não.

Com a ascensão da extrema direita, houve, então, deslocamento ideológico na América Latina por duas formas. A primeira, sendo a tentativas de *neogolpes* (ESTRADA, 2019) às vezes, bem-sucedidas, como no Paraguai. Assim, é possível dizer que

*varios elementos caracterizan el neogolpismo. Por lo general, se trata de fenómenos graduales: no tienen la dinámica vertiginosa que les imprimían los militares a los golpes de Estado sino que poseen la lentitud de los procesos intrincados en los que acciones*

*variadas de diversos grupos civiles van configurando precondiciones para la inestabilidad. En el caso del golpe de Estado convencional sobresale la ejecución de un alzamiento expeditivo; en el caso del neogolpismo, la gestación de un caos dilatado. En el primero, prevalece el cuartel; en el segundo, la calle. A su vez el "lenguaje" neo-golpista no remite a proclamas y provocaciones abiertas típicas del golpismo tradicional. Se tiende a invocar la noción de una imperiosa salida "institucional", "constitucional" o "legal" ante los presuntos equívocos, arbitrariedades y dislates del gobierno establecido. Los viejos golpistas descreían de la democracia y suponían que el Estado y la sociedad debían ser plenamente reorganizados. Los neogolpistas remarcan que el empujón final para destituir al gobernante y la coalición de turno es necesario para salvaguardar la democracia. Los golpistas del pasado y los actuales abrazan, con discursos retóricamente distintos pero sustantivamente idénticos, el llamado "cambio de régimen" (TOKATLIAN, 2014).*

A segunda sendo eleições tradicionais, como, por exemplo, Lacalle Pou no Uruguai. O caso brasileiro contou com ambos os fatores, expressos respectivamente no *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff em 2016 (BASTOS, 2017; DOMINGUES, 2017) e na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Independentemente das duas vertentes abordadas é possível apontar que a onda azul - assim chamados os fenômenos de ascensão dos diversos líderes de centro-direita, direita e extrema direita - não vigorou (SOUZA, 2022).

Embora existam características que destoam devido à regionalidade, por outro lado, é possível notar elementos semelhantes no processo que culminou na ascensão da extrema direita no mundo sendo as principais:

- A deterioração das instituições democráticas
- A insatisfação econômica
- A insatisfação com o regime democrático
- A visão do adversário político como inimigo
- O alto nível de polarização política

Por outro lado há itens que são incongruentes quando comparados os continentes da Europa e da América Latina:

- Militarismo
- O sentimento de não pertencimento à comunidade
- Aversão ao imigrante

É proveitoso sublinhar esses dois últimos tópicos no sentido de são características presentes nos Estados Unidos e Europa.

Os principais autores que tratam da crise democrática contemporânea relacionam a onda de extrema direita mundial com a fragilização da democracia liberal (RUNCIMAN, 2018; CASTELLS, 2018; LEVITSKY E ZIBLATT, 2018; MOUNK, 2019). É possível observar, no contexto brasileiro, esse mesmo processo (AVRITZER, 2019): as instituições – que foram ágeis para o impeachment de Dilma Rousseff (PT) –, permaneceram e sustentam, em certa medida, o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Historicamente, no Brasil, havia até então uma direita "envergonhada" (SOUZA, 1988) que, paulatinamente, deixou de reprimir de seus valores, assumiu sua agenda política e passou a encontrar legitimidade em diversos atores políticos do parlamento, principalmente, na articulação da bancada da bala e a bancada evangélica (QUADROS; MADEIRA, 2018), organizações informais dentro do parlamento brasileiro.

De acordo com o WVS, o Brasil tem se posicionado mais ao centro do espectro político ideológico, o que, em parte, reitera a tese da direita.

**Tabela 1 - Escala política esquerda direita no Brasil entre os anos**

de 1990 a 2020.

Esca	1990-1994	1995-1998	2005-2009	2010-2014	2017-2020
Esquerda	10%	10%	8%	12%	9%
2.	3%	4%	3%	2%	2%
3.	7%	5%	6%	4%	2%
4.	6%	4%	5%	4%	4%
5.	27%	21%	34%	29%	25%
6.	6%	8%	10%	7%	5%
7.	5%	7%	7%	3%	3%
8.	5%	7%	7%	5%	3%
9.	2%	4%	3%	2%	1%
Direita	14%	16%	8%	13%	11%
<b>Não sabe</b>	<b>16%</b>	<b>13%</b>	<b>6%</b>	<b>16%</b>	<b>30%</b>
Média	5.48	5.90	5.42	5.34	5.41

Fonte: *World Values Survey*, 2020. Disponível em:  
 <<https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>>. Elaboração: SOUZA,  
 2022.

Nas eleições de 2018, Monte (2018) consolidou e desenhou o espectro ideológico das eleições deste ano a partir dos candidatos presidenciais, conforme exposto na tabela abaixo. O autor posiciona Jair Bolsonaro na ala da direita no espectro político ideológico.

**Tabela 2 - Mapeamento dos partidos brasileiros que disputaram a presidência da República no ano de 2018, de acordo com a posição ideológica (direita-esquerda).**

CANDIDATO <sup>xix</sup>	PARTIDO	POSIÇÃO IDEOLÓGICA
João Amoêdo	NOVO	Direita
Jair Bolsonaro	PSL	Direita
Cabo Daciolo	PATRIOTA	Direita
Eymael	DC	Direita
Alvaro Dias	PODEMOS	Direita
Geraldo Alckmin	PSDB	Direita <sup>xx</sup>
Henrique Meireles	MDB	Centro
Marina Silva	REDE	Esquerda
Ciro Gomes	PDT	Esquerda
Fernando Haddad	PT	Esquerda
Guilherme Boulos	PSOL	Esquerda
João Goulart	PPL	Esquerda
Vera	PSTU	Esquerda

Fonte: Tarouco; Madeira (2013); Barbosa, Schaefer e Ribas (2017); e Codato, Berlatto e Bolognesi (2018).

Fonte: MONTE, L., 2018.

**Tabela 3 - Análise de conteúdo dos principais presidenciáveis das eleições de 2018.**

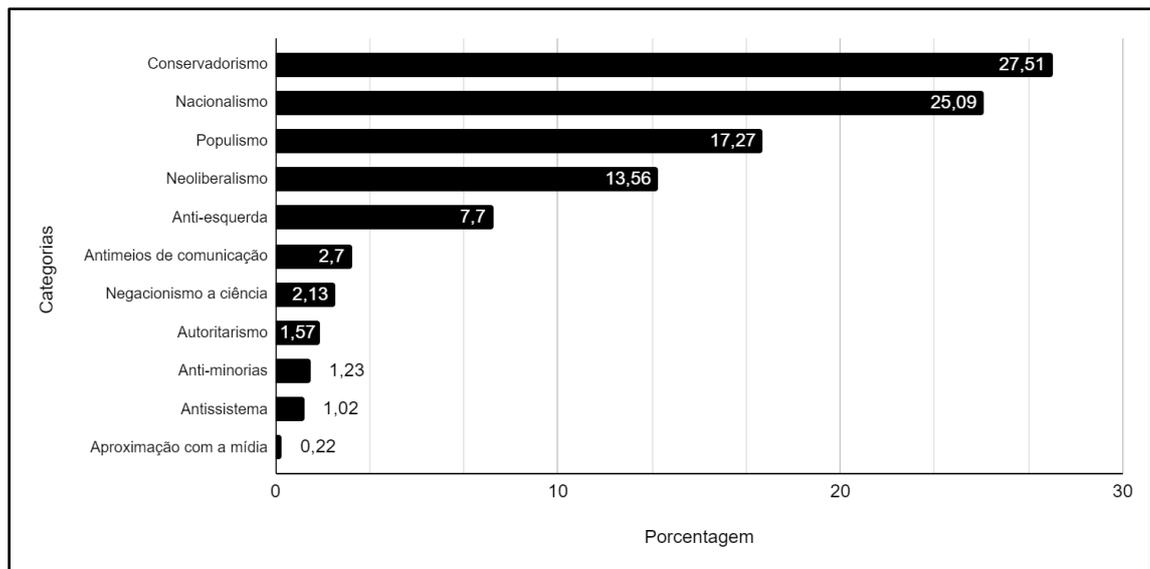
PRINCIPAIS CANDIDATOS AS ELEIÇÕES DE 2018	MEIRELLES (MDB)	EYMAEL (DC)	HADDAD (PT)	BOLSONARO (PSL)	AMOEDO (NOVO)	ALCKMIN (PSDB)	TOTAL
	N	N	N	N	N	N	N
CATEGORIAS	%	%	%	%	%	%	%
POPULISMO	1	1	56	98	1		157
	0,64	0,64	35,66	62,42	0,64		100
AUTORITARISMO				16			16
				100			100
CONSERVADORISMO	1	7	5	134	2		149
	0,67	4,69	3,3	90	1,34		100
ANTI-SISTEMA				44			44
				100			100
NEOLIBERAL	13	9	2	87	74	23	208

<b>ISMO</b>	6,25	4,33	0,98	41,82	35,57	11,05	100
<b>ANTI-ESQUERDA</b>				119	3		122
				97,55	2,45		100
<b>SEGURANÇA PÚBLICA</b>	8	3	30	11	5	6	63
	12,69	4,76	47,64	17,46	7,93	9,52	100
<b>POLÍTICA SOCIAL</b>	3	5	88		4	7	107
	2,8	4,67	82,25		3,73	6,55	100
<b>NACIONALISMO</b>	3	7	3	175	7	3	198
	1,51	3,53	1,51	88,41	3,53	1,51	100
<b>CORRUPÇÃO</b>			10	30			40
			25	75			100
<b>PLURALISMO</b>	1	2	70			5	78
	1,28	2,56	89,74			6,42	100
<b>DESIGUALDADE SOCIAL</b>	6		27	1			34
	17,64		79,42	2,94			100
<b>ANTI-MEIOS DE COMUNICAÇÃO</b>				1			1
				100			100
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>291</b>	<b>716</b>	<b>96</b>	<b>44</b>	<b>1.217</b>
	<b>2,97</b>	<b>2,79</b>	<b>23,92</b>	<b>58,83</b>	<b>7,88</b>	<b>3,61</b>	<b>100</b>

Fonte: Souza, 2022.

Ao observar o plano de governo apresentado nas eleições de 2018, é notório as características autoritárias e reacionárias que se desdobraram durante seu governo, conforme observa-se no gráfico abaixo.

**Gráfico 1 - Categorias de análise do programa de governo de Jair Bolsonaro das eleições de 2018**



Fonte: Souza, 2022.

Souza (2022, p. 163) afirma que desde 2018 que o espectro ideológico brasileiro foi radicalizado, pois “Jair Bolsonaro polarizou assimetricamente à direita o espectro político ideológico brasileiro valendo-se pelo discurso, não moderado (NICOLAU, 2020) antipolítico, nacionalista, conservador e *anti-stablishment*”. Elementos contidos na ideologia de extrema direita.

Para Inglehart (2009), a extrema direita pode ser definida pelo capitalismo, autoritarismo, anti-democracia, fascismo, nazismo, ditaduras civis e militares e oligarquias. Para o autor, a extrema direita é diferente da corrente ideológica da direita radical que, por sua vez, é caracterizada pela oposição ao estado em relação ao mercado e a sociedade, o conservadorismo e, sobretudo, o diálogo com ideologias mais próximas de seu espectro político. A extrema direita é marcada pelo autoritarismo.

No primeiro ano de governo de Jair Bolsonaro (2019) foi apurado o valores abaixo.

**Tabela 2 - Categorias analíticas do espectro ideológico e a concepção de Jair Bolsonaro em seu primeiro ano de governo**

Esquerda/Comunismo	É o inimigo do povo brasileiro. São governos que roubam a liberdade e a verdade
Corrupção	Associação direta com os governos do PT e a esquerda.
Liberdade	Só é possível ser livre com governos de direita. É assegurado exclusivamente pelas Forças Armadas.
Democracia liberal	Regime considerado de esquerda e favorável ao sistema político. A única democracia viável é a ditadura militar brasileira. Antidemocrático.
Igualdade	Todos são iguais sem qualquer distinção. Foco no indivíduo.
Brasileiro	O indivíduo cristão, conservador, disciplinado, incorruptível e a favor da liberdade.
Prosperidade	Termo do campo teológico, a riqueza tida como escolha, ligado a meritocracia e ao neoliberalismo.
Desenvolvimento	Admissão da exploração dos recursos naturais brasileiros para gerar renda.
Partidos políticos	Considerados corruptos e não os favorecem, se coloca acima do sistema político. Ademais, julga sua equipe ministerial exclusivamente técnica. Em governos do PT, os partidos eram os maiores favorecidos.
Mercado	Favorável, só faz acordos econômicos sem viés ideológico (diferentemente dos governos do PT) e com países de centro e direita. Julga o Estado excessivo, ineficiente e corrupto, portanto, a favor do livre comércio e diminuição estatal.
Educação	Considera que nos governos do PT, a educação foi pautada pela militância de esquerda, pela ideologia de gênero e por Paulo Freire, julga não ter dado certo. A educação deve, portanto, se embasar na ordem e disciplina
Clericalismo	O cristianismo é fundamental no desenvolvimento do indivíduo e seu caráter. Declara abertamente seu Governo como cristão.
Ciência	Descredibiliza a ciência com o uso do senso comum.
Meios de comunicação	Antimeios de comunicação, as consideram como monopólio da esquerda e julga-se perseguido pelas mídias tradicionais. Utiliza suas redes pessoais para se comunicar com seu público e descredibiliza as mídias tradicionais.

Antipolítica	Defesa da Ditadura militar, coloca a esquerda como inimiga do povo e enfraquece as instituições públicas brasileiras.
Conservadorismo	Considera a base da sociedade a família. O cristianismo como essencial para o caráter do homem e a serventia a Pátria acima de tudo. Rejeita totalmente os valores progressistas.
Segurança pública	“bandido bom é bandido morto”, defensor das carreiras policiais e militares.

Fonte: Souza, 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo expandido buscou apontar brevemente os valores políticos de Jair Bolsonaro por meio da análise de conteúdo de seus discursos presidenciais do primeiro ano de governo.

É possível apontar a direta relação entre a deterioração institucional e os discursos de Jair Bolsonaro já prevista nas teorias da Europa e da América Latina, bem como é possível perceber os valores políticos autoritários, polarizadores e conservadores já observados nas teorias dos países do centro do sistema, contudo, recorrentemente aparente no decorrer da história da América Latina.

No que tange a visão de democracia, foi possível que, para Bolsonaro, se trata de um regime de esquerda e demasiadamente favorável ao sistema político. Ademais, a única “democracia viável” é a ditadura militar brasileira. É uma visão bastante antidemocrática e antipluralista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓN-MELLÓN, Joan; HERNÁNDEZ-CARR, Aitor. «*El crecimiento electoral de la derecha populista en Europa: parámetros*

*ideológicos y motivaciones sociales*», *Política y Sociedad*, 53 (1): 17-28. 2016.

AVRITZER, L. **Política e Antipolítica: A Crise do Governo Bolsonaro**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2020. v. 1. 64p.

BARDIN, L.(2002). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BOBBIO, N.(1995). **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora Unesp.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

dos Reis de Souza, J. R.. **A reconfiguração dos significados do espectro ideológico no primeiro ano de governo Bolsonaro**. REBELA - Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos, v. 12, p. 149-166, 2022.

dos Reis de Souza, J. R.. **O conservadorismo na América Latina: Análise dos programas de governo apresentados nas eleições da Argentina de 2011, 2015 e 2019**. REVISTA TEXTOS GRADUADOS, v. 8, p. 16, 2022.

EATWELL, Roger; GOODWIN, Matthew. **National Populism: The Revolt Against Liberal Democracy**. London: Pelican, 2018.

GALLOIS, L.; SOUZA MOTA, G.; AUGUSTO LIRA NASCIMENTO, F. **A ASCENSÃO DA EXTREMA DIREITA NA EUROPA CENTRAL**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 10, n. 2, 3 mar. 2020. <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/100387>>.

HEYWOOD, A. **Ideologias políticas: do liberalismo ao fascismo**. São Paulo: Ática, 2010a.

IGNAZI, Piero. **Extreme Right Parties in Western Europe**. New York: Oxford University Press. 2013.

INGLEHART, R.; WELZEL, C. **Modernização, Mudança Cultural e Democracia: A sequência do desenvolvimento humano**. São Paulo: Francis, 2009.

KALTWASSER, Cristóbal Rovira. (2014). "*La derecha em América Latina y su luta contra la adversidad*". Nueva Sociedad, n. 254, novembro-dezembro, pp. 34-45.

MONTE, L. A.. **AS FORÇAS ARMADAS NO CONTEXTO ELEITORAL BRASILEIRO UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS DOS CANDIDATOS À PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA NO ANO DE 2018**. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, v. 47, p. 54-69, 2020.

MORAIS, A. R. A.. **O discurso político da extrema-direita brasileira na atualidade**. CADERNOS DE LINGUAGEM E SOCIEDADE, v. 20, p. 152-172, 2019.

NEGRI, CAMILO; LEMOS IGREJA, REBECCA ; RODRIGUES PINTO, SIMONE. - *It happened in brazil too-: the radical right's capture of networks of hope*. CAHIERS DESAMÉRIQUES LATINES (PARIS), v. 1, p. 17-38, 2019.

INGLEHART, R.; WELZEL, C. **Modernização, Mudança Cultural e Democracia: A sequência do desenvolvimento humano**. São Paulo: Francis, 2009.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

RUNCIMAN, David. **Como a democracia chega ao fim**. São Paulo: Todavia, 2018.

*World Values Survey*, 2020. Disponível em: <  
<https://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>>.

## MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DO PRIMEIRO CRONISTA DE BRASÍLIA: CLEMENTE LUZ E SEUS TEXTOS LITERÁRIOS

José Gomes do Nascimento<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo fazer um relato de como foi analisada a trajetória e a produção literária de Clemente Luz a partir de diferentes memórias e representações, especialmente as que estão presentes em duas das suas principais obras: *Invenção da Cidade* (1968) e *Minivida* (1972), bem como de fontes que o próprio escritor foi construindo com o passar dos anos. As crônicas de Clemente Luz foram produzidas entre o final da década de 1950 e a primeira metade da década de 1960 para serem lidas diariamente na Rádio Nacional de Brasília. Este artigo parte de noções de memória e representação social para destacar alguns dos temas que envolvem as crônicas e o literato, considerando o contexto de produção daqueles escritos e a trajetória do cronista nas representações memorialísticas que o autor fez de si.

**Palavras-chave:** Crônicas. Brasília. Clemente Luz. Memória. Representação social.

### 1. INTRODUÇÃO

Este texto objetiva fazer um relato de como foi analisada a trajetória e a produção literária de Clemente Luz a partir de diferentes memórias e representações, especialmente as que estão presentes em duas das suas principais obras que são seus livros de crônicas: *Invenção da Cidade* (1968) e *Minivida* (1972). Ele também faz uma problematização de fontes que o próprio escritor foi construindo com o passar dos anos. Ademais, esse relato tem como mote a minha pesquisa de mestrado, *Memórias, representações e cotidiano: Clemente Luz*

---

<sup>1</sup> Doutorando em História pelo PPGHis-UnB  
Email: josenascimento.historia@gmail.com

e suas crônicas em/de Brasília,<sup>2</sup> realizada entre os de 2018 e 2020 na Universidade de Brasília.

O escritor mineiro Clemente Ribeiro da Luz (1920-1999), autor dos livros de crônicas citados, mudou-se para Brasília em 1958 para trabalhar como redator na recém-inaugurada Rádio Nacional de Brasília. Nesse período, a futura capital ainda era um grande canteiro de obras. Anterior a esse momento, o cronista havia trabalhado em jornais nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Aliás, em Brasília, ele também exerceu a profissão de jornalista como correspondente do jornal *Diário Carioca*.

Foi a partir da sua função como redator na rádio local que Clemente Luz foi convidado para escrever crônicas em 1958, o que fez com muita propriedade até meados da metade da década de 1960. Desse modo, todos os dias na hora do almoço um texto seu era interpretado (lido) no programa “Crônica da cidade” da Rádio Nacional de Brasília. Somente anos depois, já em meados da segunda metade da década de 1960, algumas dessas crônicas foram reunidas e publicadas pelo cronista na coleção intitulada “Temas de Brasília”, que é composta pelos dois livros analisados.

As crônicas de Clemente Luz traziam os sentimentos e vivências dos operários que participavam da empreitada de construir e inaugurar uma nova capital. Constatado que essas crônicas diárias também serviam para amenizar as condições de trabalho na cidade que, como demonstra Ribeiro (2008) em sua investigação, era exaustivo devido ao ritmo de horas diárias de serviço empregadas. Essa especificidade de produção e veiculação têm relação direta com o tipo e estilo das narrativas.

---

<sup>2</sup> A dissertação resultante da pesquisa pode ser encontrada no Repositório da Institucional da Universidade de Brasília - UnB por meio do seguinte link: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40677>.

Pouco antes de chegar à futura capital em 1958, visando desenvolver suas habilidades de redator na nova rádio, Clemente Luz foi secretário do jornal *A Noite*, que foi incorporado ao Estado assim como a Rádio Nacional. Com o fechamento do periódico em dezembro de 1957, ele passou alguns meses trabalhando na rádio estatal. Isso posto, mostrou-se proeminente na análise das condições que possibilitaram a produção dos textos uma associação estabelecida entre o rádio (sobretudo por meio da Rádio Nacional de Brasília), Clemente Luz, trabalhadores e o gênero literário; não necessariamente nessa ordem.

Por meio do Programa *Crônicas da Cidade*, que era transmitido na hora do almoço, os trabalhadores e demais sujeitos que estavam em Brasília (além de quem acompanhava a rádio no restante do país) ouviam crônicas (em geral, de humor) sobre o cotidiano da cidade e de seus moradores. Em artigo da década de 1990 sobre o radiojornalismo da nova capital publicado no livro *Jornalismo de Brasília: impressões e vivências*, que foi organizado pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais do DF - SJPDF; Clemente Luz (1993) menciona que *Crônicas da Cidade* acompanhou a construção da nova capital. Assim sendo, foi apenas por meio do programa que as crônicas começaram a ser produzidas com foco na edificação de Brasília: o andamento das obras, os sujeitos envolvidos e seus sentimentos, as dificuldades, a inauguração da nova capital, entre outros.

Na crônica *Cabelos soltos no ônibus*,<sup>3</sup> do livro *Minivida* (1972), Clemente Luz expressou o trabalho de escrita e leitura do gênero na Rádio Nacional de Brasília. No texto, no qual é narrado um episódio ocorrido no transporte público de Brasília a caminho da rádio, Clemente Luz expõe detalhes da sua rotina como cronista de rádio: ao pegar “ônibus naquela manhã, estava cumprindo mais uma

---

<sup>3</sup> LUZ, Clemente. *Minivida*. Brasília: Ediplan, 1972. p. 90.

obrigação, quase diária” de oferecer um “prato de palavras para os ouvintes da Nacional de Brasília” (LUZ, 1972, p. 90). A crônica se refere a um período em que a cidade já estava inaugurada, na primeira metade da década de 1960, e a um contexto de produção dos textos: eram escritas e depois levadas à rádio horas antes do programa ir ao ar.

Considerando o trabalho desenvolvido por Clemente Luz de escrever crônicas diárias, há de se dimensionar que, quando se trabalha com esse gênero da literatura, deve-se considerar que existem várias definições. Uma que se tornou clássica nas últimas décadas é a do crítico literário Antônio Cândido, no prefácio *A vida ao rés-do-chão* do livro *Para Gostar de Ler* (1981), que considera a crônicas um gênero menor da literatura. Segundo o crítico, esse não seria um problema, já que o gênero continuaria mais perto do leitor, servindo de caminho para a vida e para a literatura. Desse modo, o relato do cronista permaneceria sendo feito “do rés-do-chão” e não de uma perspectiva “dos que escrevem do alto da montanha”. Logo, a crônica,

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (CÂNDIDO, 1992, p. 13).

Diante dessas características citadas, não posso deixar de considerar que mesmo sendo desprentensiosa, composição solta e linguagem coloquial, a crônica possui profundidade de significação. Nesse sentido, Sidney Chalhoub, Margarida de Sousa Neves e Leonardo Affonso de Miranda Pereira em *História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil* (2005) alertam para uma definição simplista do gênero, pois não é apenas de improvisado que se

faz crônica no Brasil. De acordo com os críticos, mesmo que tenha se tornado clássica a característica da crônica como leve, que comenta a realidade buscando transformá-la, atributos frequentemente notados nas crônicas brasileiras, “nem por isso consistem em uma definição universal do gênero” (CHALHOUB; NEVES; PEREIRA, 2005, p. 19).

No âmbito da História, em suas considerações teórico-metodológicas no artigo *Crônica: fronteira da narrativa histórica*, Pesavento (2004) entende que a crônica é uma narrativa histórica. Sua abordagem parte de um plano epistemológico em que enfatiza a natureza da sua escrita e se sustenta especialmente no potencial do gênero para o fazer da História, com ênfase na reconfiguração do tempo.

Conforme Pesavento (2004, p. 66), essas crônicas, se caracterizam por serem um “registro sensível de um presente que já se inscreve no futuro, onde o que conta é a percepção do tempo que se vive”. Geralmente esse tempo é acelerado e cercado de mudanças constantes na paisagem da cidade. As crônicas do primeiro livro de Clemente Luz buscam representar um presente em movimento, um tempo acelerado que visava a inauguração da nova capital, Brasília.

Quanto aos conceitos, a representação, conforme Roger Chartier (2002), diz respeito à presença daquilo que se coloca no lugar do outro, como o “relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, valendo aquela por este, por lhe estar conforme” (CHARTIER, 2002, p. 31). O historiador chama atenção para as formas de dominação simbólica, que se refere à luta de representações no seio de uma hierarquização da estrutura social.

De acordo com Pesavento (2003, p. 12), em conformidade com o que foi proposto por Chartier (2002), “as representações são a presentificação de uma ausência, em que representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento”.

Segundo a mesma estudiosa (2008, p. 13), “os homens elaboram ideias sobre o real, as quais se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não somente qualificam o mundo como também orientam o olhar e a percepção sobre a realidade”.

Assim sendo, é sabido que as representações fazem diálogo com sujeitos, discursos, sensibilidades e imaginários. Portanto, como lembra Pesavento (2008), elas não podem estar distantes do conceito de memória. Para a estudiosa da cultura, assim como a História, a memória é representação narrativa que propõe uma reconstrução do passado e que poderíamos chamar de *registro da ausência de tempo*.

Isso posto, a primeira parte do texto discute a vida de Clemente Luz e trata dos seus livros de crônicas. A segunda parte, por outro lado, versa sobre como esses livros possuem narrativas que se complementam quando tomado como mote os seus contextos de produção e *locus* espacial em que se desenrolam: Brasília. E por fim, problematiza-se o fato de que Clemente Luz constrói uma narrativa de si mesmo enquanto cronista e jornalista.

## 1. CLEMENTE LUZ E OS SEUS LIVROS DE CRÔNICAS

Quando Clemente Luz mudou-se para o Planalto Central em 1958, Brasília ainda era um grande canteiro de obras e apresentava apenas algumas inaugurações, como o Hotel Brasília Palace, a Igrejinha Nossa Senhora de Fátima e o Palácio da Alvorada. (OLIVEIRA, 2005). Contudo, foi a inauguração da Rádio Nacional de Brasília, em maio de 1958, que contribuiu decisivamente para a conexão entre Clemente Luz e a nova capital. Como dito, ele foi transferido para da Rádio Nacional do Rio de Janeiro para trabalhar como redator da nova rádio de Brasília.

Não obstante, há também um peculiar vínculo do cronista com o governo de Juscelino Kubitschek, pois a Rádio Nacional era parte de um conglomerado de empresas do Estado, assim como o jornal *A Noite*, em que Clemente Luz trabalhou antes de ser contratado pela emissora carioca. Cabe destacar que conforme alguns documentos da época como os discursos de políticos (inclusive do ex-presidente Juscelino Kubitschek), a Rádio Nacional de Brasília possuía como objetivo principal a divulgação e a propagação da nova capital no país. Desse modo, como afirma Georgete M. Rodrigues (1990), a divulgação de Brasília por meio do rádio foi tão importante que foi inaugurada oficialmente na capital em construção uma *Rádio Nacional* no dia 31 de maio de 1958, com ondas médias e curtas que alcançariam todo o Brasil.

Foi nesse contexto que convidaram Clemente Luz para escrever crônicas que seriam interpretadas (lidas) diariamente na rádio local. Havia na década de 1950 uma relação estreita entre o gênero literário e o rádio – este que era um grande veículo de comunicação de massa da época. Essa mudança de característica das crônicas, fruto da histórica relação entre jornalismo e literatura, possibilitou na primeira metade do século XX que o gênero, antes era feito para o jornal, chegasse ao rádio nos anos 30. (SANTOS, 2018). Assim, surgia a crônica radiofônica, que tinha quase as mesmas características da crônica para jornal: linguagem simples, voltada para o cotidiano e de rápida leitura (escuta). Em contrapartida, eram utilizados elementos da oralidade nesse outro tipo de crônica, como se fosse uma conversa cotidiana entre locutor e ouvinte, com ênfase nas técnicas de interpretação e recursos sonoros do rádio. (SÁ, 2005).

Na análise das crônicas de Clemente Luz, é importante destacar que elas primeiro foram produzidas para o rádio e que somente anos depois esses textos seriam reunidos e publicados em *Invenção da Cidade* e *Minivida*, respectivamente nos anos de 1968 e 1972. O escritor afirma

que não modificou as crônicas desses livros para preservar-lhes a autenticidade e espontaneidade. Logo, sendo esses livros fontes de análise possíveis na atualidade, há especificidades e contextos de produções distintos envolvidos. Isto é, primeiro, Clemente Luz escreve as crônicas para serem interpretadas todos os dias na Rádio Nacional de Brasília; depois, esses textos são reunidos pelo autor nas obras citadas anos depois.

Sobre as obras citadas, a primeira edição de *Invenção da Cidade*, publicada em 1968 pela Editora de Brasília S.A. – EBRASA<sup>4</sup>, possui duzentas e oitenta e seis (286) páginas. O livro reúne um total de oitenta e três crônicas, distribuídas em quatro capítulos intitulados livros, dos quais dois não dispõem de subcapítulos. São eles: “Livro I: Tempo do Louva-a-Deus”, com trinta e cinco crônicas e quatro subdivisões; “Livro II: Itinerário da Solidão”, com dezenove crônicas sem subgrupos; “Livro III: Tempo do encontro”, com quinze crônicas e três subgrupos; e, por fim, “Livro IV: Navio ancorado”, com treze crônicas sem subgrupos. A partir dessa organização, entendo que essa escolha do autor em intitular os capítulos de “livros” busca demonstrar que se tratava de múltiplas histórias, como se cada “livro” narrasse um contexto diferente da construção e primeiros anos de Brasília.

O segundo livro, *Minivida: minicontos* (1972), também é composto por crônicas escritas ao longo da construção e primeiros anos de Brasília, ainda que o título dele sugira que os textos reunidos fossem contos curtos. O próprio escritor disse em uma reportagem concedida ao *Correio Braziliense* no ano de 1968 que o livro é produzido no estilo de crônicas, do qual ele se “considerava praticamente um especialista em Brasília”. Ao discorrer sobre sua participação no

---

<sup>4</sup> Há uma segunda edição do livro. Ela foi publicada em 1982 pela Editora Record em convênio com o Instituto Nacional do Livro (Ministério da Educação e Cultura) e dispõe de um total de cento e setenta (170) páginas.

concurso “Prêmio de Ficção Banco Regional de Brasília”, no qual foi agraciado com uma Menção Honrosa pelos originais de *Minivida*, ele argumenta que não se tratava de um livro de ficção (no sentido essencial da palavra), mas de textos que “ultrapassaram o limite das crônicas e atingiram o limite do conto”.<sup>5</sup> Assim sendo, entendemos que nem sempre os textos do livro narravam “apenas” o cotidiano de Brasília de forma simples e despretensiosa (CANDIDO, 1981), mas são também muitas vezes caracterizados por histórias pequenas, com pouca dramatização, como é o caso do conto. Cabe destacar ainda que, consoante a reportagem do *Correio Braziliense*, o livro seria intitulado *Minivida: cadernos de candangos*. Logo, acredito que *Minicontos* fora o título utilizado como estratégia da editora.

Diante do exposto, com esse segundo livro o cronista visa apresentar histórias e dramas de sujeitos, coisas “pequenas” em uma cidade recém-construída que estava se consolidando como nova capital. Por isso, o termo “minivida” procura falar do lado humano da cidade que ocupa e modela Brasília conforme suas experiências, com suas “vidas miúdas cheias de esperanças, desencontros e humor”.

Percebe-se, em *Minivida*, a apresentação da trajetória de Clemente Luz com relação a sua vida e suas produções como escritor de literatura infantil, poemas e crônicas feita por ele mesmo, o que não ocorre na primeira obra lançada. Nas orelhas do livro, no texto intitulado “o autor ‘orelhado’”, o escritor trata da vida, especialmente como jornalista e cronista, mas também narra seu local de nascimento, o acidente que o deixou sem três dedos da mão esquerda, a educação que teve e as curiosidades sobre o seu nome.

O livro é menor, comparado à *Invenção da Cidade*, e possui cinquenta e três crônicas que foram distribuídas em três capítulos: I.

---

<sup>5</sup> LITERATURA. *Correio Braziliense*, Brasília, nº 02572, 2º caderno, 8 mai. 1968, p. 2. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/33465](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/33465). Acesso em 05 de out. 2020.

*Vida miúda*, que abarca dezesseis crônicas; II. *Desencontros*: - *Desencanto*, constituído por doze textos; III. *Simploriedade*, capítulo composto por vinte e cinco crônicas.

## 2. NARRATIVAS QUE SE COMPLEMENTAM: *INVENÇÃO DA CIDADE E MINIVIDA*

A partir das considerações de Sandra Jatahy Pesavento (2004), entendo que - como narrador - Clemente Luz fazia uma leitura sensível do cotidiano de Brasília. Partindo dessa hipótese e das análises das obras, chama a atenção os títulos utilizados, já que demonstram esse olhar do cronista voltado para as sensibilidades e o dia a dia de Brasília. Elas se complementam, pois narram primeiramente a construção de Brasília e depois os primeiros anos como nova capital.

O título *Invenção da Cidade* está muito relacionado ao fato de que existia uma Brasília não apenas construída ou germinada (Clemente Luz cita essa hipótese diversas vezes em sua obra), como também inventada por aqueles que sonhavam a cidade. Ele demonstra que a construção (concreta, real) da nova capital estava atrelada ao campo das ideias, do simbólico, do inventivo.

Clemente Luz explica para o leitor do livro a razão pela qual se inventava uma cidade. Em *Alvorada de espelhos*<sup>6</sup>, ele diz que Brasília “foi inventada, porque não havia tempo para ser elaborada e edificada” (LUZ, 1968, p. 51). Já em *Um nome à margem*<sup>7</sup>, que, como citado, se assemelha a um prefácio do livro, há o objetivo de justificar a falta de crônicas que exaltassem Juscelino Kubitschek. Ele afirma que

---

<sup>6</sup> LUZ, Clemente. *Invenção da Cidade*, op. cit., p. 51.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 17.

Brasília era “mais inventada do que construída face à exiguidade do tempo e à grandiosidade dos projetos” (LUZ, 1968, p. 18). Ainda segundo literato, nunca lhe ocorreu a necessidade de exaltar a figura de JK, uma vez que ela estava “presente em carne e espírito em cada canteiro de obras” (LUZ, 1968, p. 18) e sua intenção era registrar o dia a dia da cidade.

Assim sendo, é possível perceber nessas crônicas escolhidas para o livro que Clemente Luz buscava captar os acontecimentos diários e, diante do objetivo maior (que era a transferência da capital), falar dos sujeitos, dos sentimentos e das vivências sem deixar de registrar as construções físicas já visíveis, tais como os prédios, as ruas, as casas e os palácios. Por sua vez, o que também se vê nessas narrativas são representações da cidade-sonho, da cidade desejada, ou seja: como plano de fundo imperava o sensível do cotidiano daqueles que imaginavam um futuro.

*Minivida*, por outro lado, continua a fazer essa leitura sensível do cotidiano da cidade por meio das coisas simples e da “gente” presente na cidade-capital. Como o título sugere, as crônicas reunidas nessa segunda obra tratam das coisas “pequenas” da vida na nova capital recém-inaugurada. Esses escritos se referem ao espaço, mas se sobressaem nas narrativas as construções simbólicas da cidade e a vida daqueles que a habitavam. Assim, Clemente Luz narra do ponto de vista de quem observa e faz leitura das miudezas do cotidiano que às vezes passavam despercebidas. Na apresentação do livro, o cronista ressalta o recorte das suas crônicas ali reunidas:

MINIVIDA é o título próprio para as pequenas histórias aqui reunidas: vida miúda de esperanças, de desencontros, de humor às vezes amargo, quase sempre alegre, vida miúda de gente simples, não raro simplória, mas tenazmente gente, vencendo os dias, para compor, com sua simplicidade, a argamassa humana da cidade que estrutura e se consolida (LUZ, 1972, p. 6).

Dessa forma, o escritor procura narrar uma história “menor” da máquina pública (que se tornaria a nova cidade) e das pessoas comuns. Segundo ele, a presença desses sujeitos formava “a tessitura dos dramas e dos problemas” na cidade planejada. Como aludido, ele dizia se contentar em registrar, como cronista, “o flagrante da vida miúda na cidade monumental” (LUZ, 1972, p. 6). É diante desse recorte que se deu a escolha do título.

### 3. CLEMENTE LUZ E SUAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Quando me deparei com a trajetória de Clemente Luz na minha pesquisa de mestrado, foi possível perceber que ele mesma a havia construído. Foi interessante perceber como o cronista foi tecendo ao longo dos anos versões da sua própria vida. Nessa construção de uma trajetória feita por Clemente Luz, foi possível identificar três memórias principais afluídas em diferentes fontes e, com isso, diversificados períodos. Elas se iniciam ainda nos primeiros anos da capital recém-inaugurada e vão até o final da década de 1990.

Cabe destacar que não pretendi construir uma biografia do escritor, porque poderia incorrer na problemática de formular uma narrativa “coerente e orientada” de fatos que Pierre Bourdieu (1996) chamou de “ilusão biográfica”. Tampouco almejava divulgar aspectos da trajetória do cronista em uma busca por “verdades”, tal qual alerta Gabriele Rosenthal (1996). Objetivei e ainda objetivo analisar as memórias da trajetória de Clemente Luz a partir de uma narrativa construída por ele mesmo, que infelizmente não cabe neste texto.

A primeira fonte de memórias encontrada é a (auto)biografia de Clemente Luz cedida à coluna *Literatura* do jornal *Correio Braziliense*

(DF) em 1969<sup>8</sup>. Esse depoimento biográfico abriu uma sequência de resumos sobre escritores brasileiros da série intitulada *Quem é quem nas letras em Brasília*. A segunda fonte é o texto do cronista sobre si mesmo presente nas orelhas do livro *Minivida* em 1972. Como citado anteriormente, sob o título *O autor "orelhado"*, o escritor faz a inserção de boa parte das informações do resumo do *Correio Braziliense* (1969), modificando apenas algumas informações.

Essas duas fontes foram produzidas em um período de grande efervescência da literatura em Brasília. Nesse recorte temporal, ocorreram a publicação de antologias na (e sobre a) nova capital da República, a criação da Associação Nacional de Escritores - ANE (1963) e da Academia Brasiliense de Letras (1968) e a realização de concursos literários que visavam premiar os melhores literatos da cidade. Nesse mesmo momento, assim como Clemente Luz, diversos escritores buscavam se inserir nessa cena literária da cidade.

A terceira fonte de análise das narrativas de Clemente Luz sobre si mesmo é o relato oral produzido em 1996 pelo Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF, em que há uma reafirmação da narrativa presente nos outros dois objetos de estudo, com particular ênfase do cronista quanto a sua participação na construção de Brasília (1956-1960). Isso ocorre porque o ArPDF, criado em 1985 pela Secretaria de Educação e Cultura do DF, procurou guardar memórias de e sobre Brasília. Assim, com o objetivo de formar uma memória histórica da nova capital, foi criado em 1987 o Programa de História Oral, que coletou inicialmente entrevistas com protagonistas da construção de Brasília - chamados pelo arquivo de "atores" -, almejando, sobretudo, narrativas sobre a edificação e transferência da capital.

---

<sup>8</sup> J.J.O. Literatura. *Correio Braziliense*, Brasília, n° 2985, 2° caderno, 6 set 1969, p. 2. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/44550](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/44550). Acesso em 03 de fev. 2020.

Segundo o próprio ArPDF (2008, p. 7), esse trabalho de entrevistar “atores” foi motivado pela “necessidade de ampliar os horizontes das informações contidas nos documentos oficiais” sobre a construção da nova capital. Posteriormente, o recorte definido pelo arquivo foi estendido para a formação das cidades-satélites e das feiras livres.

Posto isso, interessei-me pela fonte devido à forma pela qual o cronista constrói a narrativa da sua participação na construção, já que, como um dos entrevistados, fazia parte desse grupo de “atores” almejado pelo ArPDF.

Na análise dessa fonte, é importante saber, como propuseram José Carlos S. B. Meihy e Fabíola Holanda (2015), que o documento resultante da história oral não fala por si só, sendo substancial a problematização por parte de quem o lê. Não se deve tratar o que foi narrado como um material pronto e cercado de verdades absolutas. Nessa perspectiva, também não é aconselhável utilizar os documentos orais como uma alternativa de preenchimento das lacunas de outras fontes, já que podemos assumi-los isoladamente e propor análises de aspectos não revelados, subjetivos ou alternativos.

Como aborda a historiadora Verena Alberti (2008, p. 170), muitas vezes o entrevistado e os leitores/ouvintes de determinada entrevista partilham a “crença na vida como trajetória progressiva que faz sentido”. Dessa forma, significados atribuídos a ações e escolhas do passado são “determinados por uma visão retrospectiva, que confere sentido às experiências no momento em que são narradas” (ALBERTI, 2008, p. 170). Portanto, é preciso sempre levar em conta que, no que diz respeito à memória, o narrador olha para o passado com o olhar do presente, assim como faz o historiador ao observar essas fontes. Consideramos pertinentes essas sugestões metodológicas relativas à análise de documentos resultantes da história oral.

Na análise do relato de Clemente Luz, foi possível constatar, por meio da comparação com outras fontes, que alguns aspectos da sua narrativa estavam se decantando com o passar dos anos. Por décadas o cronista vai construindo uma *escrita de si* formulada por meio de uma autobiografia que buscava cristalizar sua trajetória como escritor e jornalista em Brasília para defender seu lugar na história e na memória da capital.

Nesse sentido, de acordo com a pesquisadora Maria Helena Menna B. Abrahão (2003, p. 80), a pesquisa autobiográfica “reconhece-se dependente da *memória*”, mesmo em face das suas variadas formas como História de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais e fontes diversificadas como narrativas, história oral, fotos, diários, documentos em geral etc. Para Abrahão (2003), a memória “é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (*ibid*).

Fazendo uso das palavras de Lucília de Almeida Neves Delgado (2010), é preciso ter em mente que o conceito de memória não é homogêneo; assim, são vários os significados da Memória, uma vez que ela não se reduz ao mero ato de recordar. Logo, a partir das ponderações de Albuquerque Jr (2007), tenho ciência de que as memórias, individuais ou coletivas, têm sido cada vez mais de grande importância para o trabalho do historiador, que para “gestar a História viola as memórias” por meio de conceitos, do pensamento e da razão.

No que diz respeito ao nosso entendimento dos processos da memória, estamos cientes de que existe um espaço entre o tempo da narração e o tempo do vivido no ato de rememorar. Quanto a esse *gap* na temporalidade transcorrida entre os períodos, Pesavento (2003)

alude que há no relato reflexão, julgamento ou mesmo ressignificação do fato rememorado.

Diante do exposto, como lembra Michael Pollak (1989) em diálogo com Maurice Halbwachs (1990), diferentes pontos de referência estruturam nossa memória e a inserem na da coletividade ao qual pertencemos. Dessa forma, é preciso ponderar que a memória dele se relaciona com a memória coletiva da época em que narra.

É considerando o tempo do narrado que entendemos ter sido importante analisar o contexto de produção dessas fontes. Por exemplo: em 1996, época da construção do seu relato oral junto ao ArPDF, Clemente Luz já não trabalhava como redator da Rádio Nacional de Brasília ou em jornais da cidade. Nessa época, ele era servidor comissionado do Diário Oficial do Distrito Federal e ocupava o cargo de diretor já aos 76 anos de idade.

O exercício de rememoração do cronista sobre a construção de Brasília e sua participação – que, como exposto, era o objetivo principal do Arquivo Público do DF ao realizar a entrevista – se refere mais às situações do presente em que é narrado do que aos fatos ocorridos no passado. No depoimento citado de 1996, a narrativa de Clemente Luz é cercada de referência às “indicações políticas” que o fizeram ocupar cargos comissionados no Governo do Distrito Federal (presente), o que não é visto como um problema pelo autor; ao contrário, parece ser entendido como forma de valorizar sua posição social e a rede de conhecimentos pessoais que tinha ao seu redor.

Há no relato oral do cronista uma gratidão ao ex-governador do GDF, José Aparecido, por tê-lo convidado para trabalhar na Assessoria Especial do seu governo no final da década de 1980. Segundo ele, esse convite foi a porta de entrada para os cargos que ocupou no GDF até se tornar diretor do Diário Oficial do Distrito Federal-DODF. Esse discurso já havia se manifestado em uma matéria

ao *Linha direta com o Servidor* do DODF<sup>9</sup> meses antes do depoimento do ArPDF em que Clemente Luz cita: “Gosto muito daqui. Quem me trouxe para cá foi o José Aparecido, que primeiro me colocou aqui para trabalhar com o Osvaldo Peralva e depois me pediu para cuidar do DO [...]”. Entendemos com isso que Clemente Luz busca valorizar a sua posição como alguém que construiu uma rede de amizades na cidade, que como forma de reconhecimento lhe possibilitou alcançar tal posto.

Nas fontes analisadas, as narrativas são focadas quase que exclusivamente na figura de Clemente Luz, sem divulgar maiores detalhes do período ou dos sujeitos mencionados ao longo delas. Como argumenta Dilene Raimundo do Nascimento (1998, p. 159), na narrativa autobiográfica, “fatos e personagens do passado ganham sentido na medida em que se apresentem como elementos relevantes na reconstrução da vida pregressa do sujeito”, o que ocorreu no discurso do cronista ao narrar os cargos que ocupou. Nascimento (1998) ainda menciona que o sujeito que narra na autobiografia se mostra apenas acidentalmente preocupado com a reflexão dos períodos vividos ao longo da sua trajetória.

Destarte, nas fontes averiguadas, em especial em quase todo o relato oral do cronista, é possível encontrar esse passado atrelado ao crivo da sua trajetória. Clemente Luz narra a sua infância, seus estudos, vícios, trabalhos, relacionamentos e personalidades ao longo do tempo. Enfim, os sujeitos citados e os períodos analisados só têm sentido por meio dessa “autorreferenciação”. Contudo, diante dessa constatação, é preciso reconhecer a especificidade do documento proveniente da História Oral.

---

<sup>9</sup> Encante do Diário Oficial do Distrito Federal – DODF que era distribuído às quintas-feiras.

No caso dos relatos orais do ArPDF, não apenas Clemente Luz, mas os entrevistados tendem a transformar uma História Oral Temática sobre a construção de Brasília em História de Vida, que segundo Lígia Maria Leite Pereira (2000, p. 118) consiste no “relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, com a intermediação de um pesquisador”. Ainda assim, com o relato oral do cronista é possível identificar direcionamentos realizados pelas entrevistadoras ao tema da construção de Brasília. O próprio ArPDF (2008, p.7) reconhece nos documentos essa flexibilidade nos ramos da História Oral ao falar que os depoentes, de forma geral, “ultrapassam os limites dos temas que lhe foram propostos, e relatam suas experiências e trajetórias como cidadãos”.

Diante do exposto, as memórias observadas de Clemente Luz nessas fontes e até mesmo em seus livros de crônicas contribuem para que possamos conhecer um pouco sobre quem foi Clemente Luz, mas, sobretudo, para problematizar como ele próprio se inseriu na nova capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou realizar um relato do estudo da trajetória e da produção literária de Clemente Luz a partir de diferentes memórias e representações, especialmente as que estão presentes em duas das suas principais obras: *Invenção da Cidade* (1968) e *Minivida* (1972).

Para isso, também foram citadas fontes que o próprio escritor foi construindo com o passar dos anos para fazer uma narrativa de si mesmo. Assim, as memórias observadas servem para conhecer Clemente Luz e principalmente problematizar como ele próprio foi se inserindo na nova capital, Brasília.

Essas crônicas, analisadas ao longo da pesquisa citada, mencionam temas do dia a dia de Brasília de forma simples e solta, às vezes despreziosas, carregadas de humor e confidências, mas que permitem acesso às sensibilidades e práticas sociais daquela época, isto é, da construção e primeiros anos da cidade nova. Como aludido e a partir de Sandra Jatahy Pesavento (2004), entende-se que elas permitem uma leitura sensível de uma Brasília daquele tempo.

É importante destacar que não se buscou realizar uma biografia do escritor e muito menos usar seus escritos como meras ilustrações. Nas crônicas de Clemente Luz, encontramos valores que guiavam seus passos e que dialogavam com um imaginário da época, especialmente o dos defensores da construção da nova capital, o que possibilitava a ele fazer uma leitura sensível desse tempo. Nas suas narrativas, são apresentados medos, sofrimentos, angústias, decepções, saudades, sonhos e os perfis de uma Brasília incipiente.

Por fim, cabe destacar que este é um texto introdutório sobre a vida e as obras de Clemente Luz. Há muito a ser pesquisado e problematizado não apenas sobre as suas experiências e sobre a narrativa de trajetória construída por ele mesmo, mas, sobretudo, sobre as crônicas daquele que é citado por muitos como sendo o primeiro cronista de Brasília.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação* v. 7, n. 14. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acesso em 14 dez. 2022.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a História: abordagens a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. In: ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru-SP: Edusc, 2007, p. 199-209.

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. *Depoimento Oraís I: catálogo / Coordenação Silvia Regina Viola de Castro*. -- 2ª edição. Revisada e atualizada. Brasília: Arquivo Público do DF, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CANDIDO, Antônio. "A vida ao rés-do-chão". In: CANDIDO, Antônio [et al.]. *A crônica - o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, Antônio. "A vida ao rés-do-chão". In: ANDRADE, Carlos Drummond de. [et al.]. *Para Gostar de Ler: crônicas*. Volume 5. São Paulo: Ática, 1981.

CHALHOUB, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. *História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. 2ª Ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo e identidades*. 2 ed. - Belo Horizonte: autêntica, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LUZ, Clemente Ribeiro da. *Depoimento - Programa de História Oral*. Brasília, Arquivo Público do Distrito Federal, 1996.

LUZ, Clemente. *Invenção da Cidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record; Brasília: INL, 1982.

LUZ, Clemente. *Invenção da Cidade*. Brasília: Ed. Horizonte - EBRASA, 1968.

LUZ, Clemente. *Minivida*. [Orelha de livro]. Brasília: Ediplan, 1972.

LUZ, Clemente. *Minivida*. Brasília: Ediplan, 1972.

LUZ, Clemente. Radiojornalismo. In: SINDICADO DOS JORNALISTAS PROFISSIONAIS DO DISTRITO FEDERAL.

*Jornalismo de Brasília: impressões e vivências*. Brasília: Lantana Comunicação, 1993. p. 159-171.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do. A construção de si: uma narrativa em torno da experiência da AIDS. *Revista de História Regional*, v. 3, n. 2, 1998, p. 157-166. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2065>. Acesso em 14 dez. 2022.

OLIVEIRA, Márcio de. *Brasília: o mito na trajetória da nação*. Brasília: Paralelo 15, 2005.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *História Oral*, 3, 2000, p. 117-27. Disponível em: [http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path\[\]=26](http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path[]=26). Acesso em 14 dez. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Crônica: leitura sensível do tempo*. História Unisinos, vol. 8, n° 10, jul-dez 2004, p. 61-80.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História Cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (Org.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: Percursos em História Cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p. 11-18.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 3-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em 14 dez. 2022.

RIBEIRO, Gustavo Lins. *O capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília*. Brasília: Editora da UnB, 2008.

RODRIGUES, Georgete Medleg. *Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília*. 1990, 257 f., il. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

ROSENTHAL, G. A estrutura e a gestalt das autobiografias e suas consequências metodológicas. In: FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, Jeana Laura da Cunha. Narrativas benjaminianas: a crônica e as crianças na era do rádio. *Rádio-Leituras*, Vol. 9, edição janeiro – junho 2018, p. 32-43. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/radio-leituras/article/view/1350>. Acesso em 14 dez. 2022.

## A ATUALIDADE DO FILME *PERFECT BLUE* NO CENÁRIO DO *SOFT POWER* DO LESTE ASIÁTICO: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES AMARELAS COMO UM PRODUTO DA DIPLOMACIA CULTURAL

Karen Ayumi Kojima<sup>1</sup>

### Resumo:

O presente artigo realiza uma análise fílmica da obra *Perfect Blue* (1997) do diretor Satoshi Kon. Nessa animação, examina-se a objetificação da protagonista Mima Kirigoe no setor audiovisual e pondera-se sobre as consequências violentas ocasionadas por tais performances. Isto posto, propõe-se uma reflexão que desafie a concepção ocidental das mulheres amarelas como o “outro exótico generificado e sexualizado”.

Ademais, incorpora-se as críticas de bell hooks às representações hegemônicas a partir da concepção do “olhar opositor” ao examinar a construção de feminilidades no cinema como objeto do pensamento (euro)falocêntrico, bem como, identifica-se as mulheres amarelas como agentes de transformação frente essas construções racistas e misóginas no cenário *soft power* e diplomacia cultural do Leste Asiático.

**Palavras-chave:** mulheres amarelas, cinema, *Perfect Blue*, bell hooks, *soft power*.

### Introdução

A ascensão da produção audiovisual do Leste Asiático e seus símbolos tornou-se um campo significativo de observação acadêmica. Nessa seara, a problemática do domínio paradigmático *Ocidente-Resto* ainda persiste, no qual as teorias ocidentais investigam contextos não-ocidentais sem refletir acerca das especificidades locais (IWABUCHI;

---

<sup>1</sup> Graduanda em Relações Internacionais, UnB karenayumi2001@gmail.com  
Dra. Renata Melo Barbosa do Nascimento Faculdade de Educação, UnB  
rmbnascim@gmail.com

TSAI; BERR, 2020). Perante tal conjuntura, o presente artigo propõe uma inversão de perspectiva ao identificar que a restrita bibliografia sobre as representações midiáticas das mulheres amarelas<sup>2</sup> advém principalmente desse enquadramento.

Sob uma óptica decolonial e interseccional, analisa-se como a indústria audiovisual do Leste Asiático contribui para a perpetuação de estigmas compartilhados com o Ocidente sobre a fetichização das asiáticas amarelas. Identifica-se o campo midiático como um aparato basilar para fortalecer o *soft power* e a diplomacia cultural através da disseminação de estereótipos como a dicotomia madona-prostituta. Conceitualiza-se os termos *soft power* e diplomacia cultural no contexto regional, tal qual, explicita-se a sustentação do arquétipo objetificador por tais aparatos.

A fim de exemplificar tal conjuntura, realizou-se uma análise fílmica da obra *Perfect Blue* (1997) do diretor Satoshi Kon. Nessa animação, examina-se a objetificação da protagonista Mima Kirigoe no setor audiovisual e pondera-se sobre as consequências violentas ocasionadas por tais performances. Por fim, propõe-se uma reflexão crítica que desafia a concepção ocidental das mulheres amarelas como o “outro exótico generificado e sexualizado”.

Para a concretização deste trabalho, realizou-se uma revisão bibliográfica embasada no conceito de “Outro” repensado por Edward Said (2007). No pensamento orientalista, o termo caracteriza as populações asiáticas como selvagens e femininas, ou seja, “um Outro sedutor e ameaçador, eternamente diferente, portanto, inferior” (LIU; YAMASHITA, 2021, p.270). A manutenção dessa concepção é evidente nas representações hegemônicas que estigmatizam esse Outro personificado pelas mulheres asiáticas.

---

<sup>2</sup>Usa-se o termo mulher/asiática amarela para pessoa que se identifica com o gênero feminino e possui origem ou descendência no Leste Asiático, cuja região há uma predominância da população amarela, mas não somente ela.

Ao empregar algumas contribuições do feminismo decolonial, pretende-se realizar “uma análise multidimensional das redes de opressão concretas e subjetivas que tecem a teia das discriminações” (VERGÈS, 2016, p.39). Ademais, adiciona-se o conceito de “interseccionalidade” elaborado pelas feministas negras para dar uma instrumentalidade teórico-metodológica à indissociabilidade estrutural dos cruzamentos entre “gênero”, “raça” e “classe” (AKOTIRENE, 2018).

Analogamente a tais categorias presentes nas avenidas identitárias fluidas, Stuart Hall afirma que a identidade é um processo de posicionamento em constante mudança (COLLINS; BILGE, 2021). Desse modo, “o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica promove entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política” (COLLINS; BILGE, 2021, p.213).

Em segundo momento, utiliza-se o método da análise fílmica proposto por Vanoye e Goliot-Lété. Nele, realiza-se um estudo crítico ao observar holisticamente a obra; registrar seus destaques narrativos; pontuar as evidências na temática examinada; e buscar padrões mediante uma interpretação final (SILVA *et al*, 2019). Além disso, percebe-se a centralidade das produções cinematográficas na disseminação, manutenção e/ou questionamento de representações raciais e de gênero de modo transfronteiriço (LIU; YAMASHITA, 2021).

Para a presente pesquisa qualitativa, escolheu-se o filme *Perfect Blue* (1997) devido a sua temática circundar a objetificação das mulheres amarelas na indústria midiática, seus possíveis efeitos na autoimagem e na percepção depreciativa de terceiros. Além disso, percebe-se a relevância do longa-metragem ao receber os prêmios de melhor animação em *Fantasia Film Festival* (1997) e melhor filme asiático no *Fantasporto* (1998).

Com esse propósito, esse artigo possui as seguintes subseções: introdução; panorama conceitual sobre “*soft power*” e “diplomacia cultural”; contextualização do *soft power*/diplomacia cultural no Leste Asiático; análise do *Perfect Blue* e a “dicotomia madona-prostituta”; consequências: adoecimento e violências contra as mulheres amarelas; necessidade de representações diversas e reais; e conclusão.

### **As contribuições do olhar opositor de bell hooks**

Ao respeitar as devidas especificidades, as críticas de bell hooks às representações hegemônicas de mulheres negras também são extremamente valorosas aos entendimentos sobre representações de mulheres não-brancas. Desse modo, o presente trabalho utiliza a concepção de “olhar opositor” da teórica feminista e antirracista para examinar criticamente a construção da feminilidade no cinema como objeto da perspectiva falocêntrica e branca.

Na luta pela vida, grupos oprimidos aprendem a olhar de certo modo como forma de resistência. Segundo bell hooks (2019, p.183), a capacidade de influenciar o olhar das pessoas frente aos ordenamentos de poder em que está inserido fornece a possibilidade de ação até nos piores cenários de dominação. Os aprendizados vivenciados pelos indivíduos subordinados sustentam a existência desse olhar crítico, o qual firma uma agência ao adquirir e nutrir “consciência” nas relações de poder (hooks, 2019, p.184).

Em posição de espectadoras críticas, as mulheres negras envolvem-se em uma multifacetada relação “de olhar, contestação, resistência, revisão, questionamento e invenção em múltiplos níveis” (hooks, 2019, p.199-200). Utilizando o olhar opositor diante de produções audiovisuais, esse grupo foi preparado para examinar criticamente a fabricação da “feminilidade branca no cinema como

objeto do olhar falocêntrico e escolher não se identificar nem com a vítima nem com o perpetrador” (hooks, 2019, p.192).

Perante uma conjuntura classista permeada pelo sexismo e racismo, as mulheres negras conseguiram reconhecer o processo do olhar opositor através da resistência e luta contra a perceptiva hegemônica (hooks, 2019). Ao não se identificar com a visão falocêntrica e de feminilidade branca, “a espectadora negra crítica constrói uma teoria de relações do olhar onde o prazer visual proporcionado pelo cinema é um prazer de questionar” (hooks, 2019, p.196). Dessa maneira, pensadoras críticas negras reconhecem totalmente a importância da mídia de massa - em especial dos filmes - como uma instância poderosa para perpetuação de estereótipos ou intervenção crítica dessas representações.

### **Panorama conceitual sobre “*soft power*” e “diplomacia cultural”**

Em geral, define-se o termo “*soft power*” como uma estrutura estratégica entre recursos e poder de atração para promover determinados interesses (JI *et al*, 2020, p.1). Ao reconhecer a complexidade de vocábulos que envolvem noções de poder, ressalta-se a existência de interpretações heterogêneas e múltiplas acerca dessa expressão. Joseph Nye (2021), teórico proeminente da temática, aponta o desenvolvimento orgânico dos diversos entendimentos sobre *soft power* ao adaptar-se a contextos específicos.

Sob um arcabouço da diplomacia pública, a diplomacia cultural é um agrupamento de práticas em que determinados agentes utilizam sua herança ou cultura contemporânea a fim de gerar identificação em grupos que desejam estabelecer uma relação (JI *et al*, 2020). A diplomacia cultural e o *soft power* possuem um vínculo inerente e interdependente, em virtude das duas concepções apresentarem um entendimento da política mundial para além das *hard powers* a fim de

alcançar os resultados desejáveis (JI *et al*, 2020). Desse modo, os canais industriais culturais, midiáticos e de mobilidade são os multiplicadores de *soft power* e ferramentas da diplomacia cultural, os quais são capazes de alcançar e difundir determinados imaginários a um grande público transfronteiriço (JI *et al*, 2020).

Portanto, o uso de imagens e símbolos de poder dentro de representações culturais é essencial. O domínio cultural enfatiza a sucessiva relevância de tais produções na organização das relações de poder (COLLINS; BILGE, 2021). Em consequência, é fulcral analisar criticamente as concepções sobre raça, gênero, classe e categorias semelhantes que estão sendo transmitidas para um vasto público global (COLLINS; BILGE, 2021).

### **Contextualização do *soft power*/diplomacia cultural no Leste Asiático**

Ao advir de um contexto ocidental, primordialmente, as teorias sobre *soft power* e diplomacia cultural não ponderavam o Leste Asiático como um ambiente cultural distinto que possui suas ideologias particulares. Ressalta-se que o “Leste Asiático” é uma construção fundamentada na negociação étnica, histórica e cultural ao invés de uma geografia fixa. Em geral, utiliza-se para agrupar territorialmente China, Coreia do Norte, Coreia do Sul, Japão, Mongólia e Taiwan. Dessa maneira, ressalta-se a multiplicidade social local que deve ser compreendida em suas próprias realidades políticas e culturais (IWABUCHI; TSAI; BAGA, 2020).

Isso posto, propõe-se cautelosamente algumas características breves e gerais acerca do estabelecimento do *soft power* e da diplomacia cultural na região. Primeiramente, o surgimento de uma economia voltada às produções audiovisuais massificadas vagamente integradas desde o início da década de 1990, levou esses países a

pensarem em utilizar tais recursos para influenciar o imaginário e as opiniões do público transnacional (HUAT, 2012).

O crescimento no interesse sobre tais ramos centraram-se no desenvolvimento econômico contínuo e relativamente estável que forneceu um terreno fértil para a obtenção de uma influência político-cultural mais sofisticada (MELISSEN; LEE, 2011). Similarmente, a necessidade de redefinição da identidade nacional desses Estados, em virtude da crescente globalização ocasionar uma urgência na reafirmação e adequação dos nacionalismos, bem como, a crescente tendência ao multilateralismo são fenômenos que impulsionaram o exercício do *soft power*/diplomacia cultural nessa conjuntura (MELISSEN; LEE, 2011).

Diante desse cenário, nota-se que a mistura cultural híbrida no Leste Asiático se revela complexa à medida que o Estado-nação se engaja em diferentes estratégias para participar do comércio cultural transfronteiriço (JI *et al*, 2020,). Em especial, percebe-se que o cinema é uma ferramenta poderosa nesta seara ao possuir longa história em realizar diferentes trocas culturais, tal qual, difundir imaginários (LEE, 2021). Esse campo é transformado em um valioso e disputado recurso da diplomacia cultural leste-asiática, a qual amplia seu *soft power* reforçando os estereótipos acerca das mulheres amarelas.

### **Análise do *Perfect Blue* e a “dicotomia madona-prostituta”**

*Perfect Blue* (1997) é uma animação japonesa dirigida por Satoshi Kon que explora com maestria a ideia do horror extremo das relações parassociais, bem como, o tratamento e os estereótipos das mulheres amarelas dentro da indústria midiática. No enredo, a protagonista Mima Kirigoe aposenta-se da ocupação de cantora em um grupo musical pop japonês para iniciar carreira como atriz. Ao passo que se avança nessas searas marcadas pela misoginia, Mima

mergulha em um intenso drama psicológico no qual fantasia e realidade se confundem colocando em xeque sua sanidade mental e física. Isto posto, compreende-se que a narrativa dessa personagem se torna relevante como uma representação das figuras femininas no Leste Asiático.

IMAGEM 1 - Última apresentação da Mima *idol*



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1997, DVD)

Ao analisar as cenas-chaves do filme, examina-se o último show que Mima realizou no grupo musical. Nota-se que suas vestimentas remetem à estética “fofa” e “inocente”, bem como, a objetificação da protagonista por um suposto “fã” – o qual a enxerga como se fosse um item que coubesse em sua mão. Desse modo, compreende-se que a personagem nesse contexto ilustra o arquétipo da mulher do Leste Asiático submissa e imaculada: a “madona”.

Hodiernamente, com as devidas limitações e o reconhecimento da intensa luta contra esse estigma, tal estereótipo pode ser exemplificado pela *idol* do k-pop com a grande ascensão desse gênero musical internacionalmente. A fim de manter esse ar “sublime”, além da imensa pressão estética e comportamental, tais profissionais muitas vezes possuem uma série de restrições contratuais acerca de relacionamentos românticos (JEONG, 2020). Para além das justificativas oficiais, em uma lógica cis-heteronormativa no qual

grande parte dos fãs desses grupos femininos são o público masculino, percebe-se o aumento no consumo de produtos atrelados a tais ao facilitar a idealização romântica com *idols* que não estão comprometidas.

Ao trazer essas reflexões para o contexto ocidental, o estereótipo das asiáticas “dóceis e submissas” – denominada como *lotus blossom* – também é difundido massivamente e relaciona-se diretamente ao exercício de um poder misógino-racista (ISHIDA, 2019). Esse arquétipo fundamenta-se na construção orientalista distorcida que evoca uma imagem de subordinação ilimitada, estupidez mediana e dependência da figura “homem branco salvador” (ISHIDA, 2019).

IMAGEM 2 - Encenação de um estupro



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1977, DVD)

IMAGEM 3 - Mima chorando por ter realizado a cena de estupro



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1977, DVD)

Em oposição à figura imaculada, ao ser pressionada pela sua agência e como uma atriz iniciante sem poder de barganha, Mima se

vê coagida a performar papéis mais lascivos para continuar no seu emprego. Na imagem 2, a contragosto, a protagonista interpreta uma stripper que sofre um estupro coletivo, bem como, percebe-se seu descontentamento e pressão sofrida por ter realizado tais cenas na imagem 3. Por conseguinte, compreende-se que a personagem nessas situações exemplifica a concepção de uma asiática amarela acessível, promíscua e descartável: a “prostituta”.

Realizando as mesmas ressalvas do caso anterior, atualmente, esse arquétipo das asiáticas amarelas hiperssexualizadas e exóticas é personificado pelas atrizes pornográficas dessas etnias, em virtude do enorme consumo desses corpos sendo comprovados por sites populares nessa seara. A título de exemplificação, *Pornhub* – uma das maiores plataformas desse nicho – lança um relatório anual com as palavras mais pesquisadas, sendo o último lançado em 2019. Percebe-se que dos 25 termos mais pesquisados, 6 são relacionados à raça/etnia (1º *Japanese*, 5º *Korean*, 6º *Asian*, 18º *Chinese*, 20º *Latina*, 22º *Indian*) sendo 5 de origem do continente asiático e 3 diretamente ligado ao Leste Asiático, tal qual, o termo mais pesquisado é uma nacionalidade dessa região.

Ao corresponder ao *male gaze*<sup>3</sup>, o arquétipo da prostituta é sempre hiperssexualizado e tratado de maneira descartável. Em geral, ela acaba sendo punida ou morta, em razão de ter “escolhido” a promiscuidade em vez da castidade. Sob uma perspectiva ocidental, o estereótipo da *dragon lady* reproduz as mulheres amarelas como vilãs exóticas, as quais utilizam da sensualidade como ferramenta e sempre possuem um desfecho trágico (ISHIDA, 2019).

Destarte, compreende-se que essa “dicotomia madona-prostituta” - (DMP), denota a polarização das mulheres como

---

<sup>3</sup>Nas teorias feministas dos estudos midiáticos, esse termo caracteriza-se como a perspectiva masculina de uma visão do mundo, logo, uma percepção machista e patriarcal sobre questões que envolvem gênero.

madonas boas, castas e puras ou como prostitutas más, promíscuas e sedutoras (BAREKET et al., 2018). Essa oposição origina-se de um desejo de reforçar o patriarcado ao perpetuar papéis de gênero limitados e desiguais, logo, restringindo a agência das mulheres ao definir suas identidades (BAREKET et al., 2018). Similarmente, a DMP serve para justificar quais mulheres merecem ser “protegidas” ou “descartadas”, conforme ambos os papéis são objetificados. De acordo com a teoria feminista interseccional, essa coisificação serve como um meio para (re)afirmar o domínio patriarcal/branco/cis-heteronormativo, tal qual, perpetuar a subjugação dessas minorias sociais.

Ademais, a polarização entre o arquétipo submisso da *lotus blossom* e o vilanesco da *dragon lady*, surge de uma cultura hegemônica do Ocidente, a qual reforça e reduz as mulheres amarelas a objetos sexuais e racializados (FUNG, 2018). Em ambos os estereótipos, é evidente a convergência entre o desejo da dominação ocidental sobre o Leste Asiático e a subjugação sexual feminina ao apresentar essas pessoas como souvenir para o consumo e satisfação de uma fantasia masculina eurocêntrica.

#### IMAGEM 4 - Agente e roteirista conversando sobre o próximo papel da Mima



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1997, DVD)

Na imagem 2 e 4, essa última reforçada pelo diálogo entre o agente da Mima e o roteirista em que não há a menor preocupação com a atriz, ressalta-se que a predominância e quase exclusividade dos homens nas tomadas de decisão em ambientes de produção midiática. Assim, percebe-se a criação massificada de figuras femininas rasas por/para o público masculino. Tais representações são ficções que falham completamente na captura das subjetividades e complexidades das asiáticas amarelas retratadas.

Ao relacionar essa lógica com a concepção orientalista, promove-se a coisificação das mulheres do Leste Asiático como “a última mercadoria quente” em uma sociedade hiperconsumista (LIU; YAMASHITA, 2021). “A mercantilização da identidade é um negócio lucrativo” (COLLINS; BILGE, 2021, p.31), em virtude de perpetuar uma imagem de controle sobre as asiáticas amarelas, tal qual, obter ganhos financeiros na difusão de estigmas degradantes com a elevação do *soft power* local pela articulação da diplomacia cultural.

Além disso, percebe-se que o Orientalismo não é unidirecional. Em diversas instâncias, o olhar objetificante é internalizado, replicado e até celebrado na Ásia (LIU; YAMASHITA, 2021). Reimagina-se o Leste Asiático como um monólito cultural, bem como, subscreve-se a imagem de um Outro único e incompreensível, reforçando a hierarquia ocidental de raça/etnia/gênero (LIU; YAMASHITA, 2021). Portanto, é elementar um olhar crítico sobre a produtificação cultural pelas instituições asiáticas hegemônicas que “instrumentalizam etnia e raça para galgar lugar no mercado capitalista, mas não se responsabilizam por questões de gênero ou solidariedade antirracista” (LEE; MANGHIRMALANI; HIGA, 2019, p.129).

**Consequências: adoecimento e violências contra as mulheres amarelas**

IMAGEM 5 - Mima perdendo a noção da realidade e se machucando



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1997, DVD)

Por meio da imagem 5, nota-se como a Mima vai desenvolvendo problemas psicológicos e de autopercepção ao longo da película, em virtude de, entre outros fatores, ser pressionada a performar papéis fetichistas e desumanos. Isso evidencia como os estereótipos acerca das mulheres amarelas afetam diretamente a vida e a autoimagem dessas pessoas.

No campo da psicologia, aponta-se que a relação entre as experiências de socialização das mulheres asiáticas com as suas representações coisificadas na mídia são um dos grandes fatores responsáveis pelo processo de auto-objetificação dessa população (KO; WEI, 2020). Em decorrência desse fenômeno, tal comunidade possui uma maior propensão a distúrbios psicológicos e físicos como depressão e problemas alimentares (KO; WEI, 2020).

IMAGEM 6 - Embate físico entre Mima versus “fã”



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1997, DVD)

A imagem 6 representa as consequências da objetificação no seu espectro máximo. Nela, Mima é atacada por um “fã” obcecado, o qual afirma que a protagonista deve ser morta, pois ela como atriz (estereótipo da prostituta) não fazia mais jus a sua personalidade pública como “*ex-idol*” (personificação da madona). As violências em todos os aspectos são “justificadas” pelo imaginário em que as asiáticas amarelas são passíveis de punição ao não corresponderem com os desejos do público masculino.

A título de exemplificação, o ataque às casas de massagem em Atlanta no qual houve o assassinato de oito pessoas - das quais seis eram mulheres amarelas - em março de 2021 é consequência direta e indireta dos séculos de sexualização e fetichização dessa população (BRAUN, 2021). A declaração do homicida de “eliminar a tentação” enquanto “lutava” contra o vício em sexo é mais uma prova de que o imaginário sobre a acessibilidade e a descartabilidade das asiáticas amarelas é absorvido por sociedades e indivíduos que passam a enxergá-las e tratá-las como algo desfrutável e destruível.

### **Necessidade de representações diversas e reais**

IMAGEM 7 - Mima e a quebra da 4ª parede



Fonte: Perfect Blue (Satoshi Kon, 1997, DVD)

Na última cena do filme representado pela imagem 7, após a ocorrência do confronto final no clímax narrativo, Mima aparece mais confiante e segura de si, tal qual, é pela primeira vez que a própria personagem quebra a 4ª parede ao falar diretamente com o público. Ao longo de toda a película, suas decisões e performatividades eram definidas por terceiros masculinos. Nesse quadro, Mima possui uma voz própria e dispõe de sua própria identidade ao afirmar que ela é real: a protagonista liberta-se da dicotomia entre os estereótipos da “madona” e da “prostituta”.

Frente a essa análise, é primordial a formulação de políticas que assegurem representações íntegras das minorias nacionais e não nacionais, especialmente numa conjuntura em que os atores corporativos predominam a produção midiática regional e global (JI *et al*, 2020). Ademais, as ferramentas da diplomacia cultural como o cinema devem ser utilizadas de forma ética, no intuito de que a competição pelo *soft power* não seja fomentada por reproduções racistas e misóginas (JI *et al*, 2020).

Outrossim, compreende-se a importância e a urgência das asiáticas amarelas cada vez mais serem tomadoras de decisão em suas próprias representações midiáticas no contexto local e internacional. Falar em seus próprios termos, celebra suas existências de maneira autêntica/diversa e opõe-se à reprodução maciça de estereótipos sobre suas identidades.

Segundo bell hooks (2019, p.203), quando enxergarmos e nos virmos, nos envolvemos em um movimento através do qual observamos nossa história como contramemória. Logo, podemos utilizá-la como modo de entender o presente e construir o futuro. Nesse sentido, coletivos de treinamento de produção, equipes/elencos transnacionais, locais alternativos de exibição e olhares feministas interseccionais críticos, unem-se como viabilizadores para a concretização de produções audiovisuais menos

cúmplice dos interesses misóginos ocidentais e relativamente “mais verdadeiros” em algum sentido empírico (WANG, 2019).

Em suas obras, o envolvimento apaixonado e decolonial com as suas narrativas, em última análise, envolve a própria autoaceitação de seus corpos livres da fetichização e objetificação (SHIMIZU, 2007). No audiovisual, as mulheres amarelas podem questionar suas representações na fantasia patriarcal local e ocidental, tal qual, reformular dinâmicas de gênero e raça “que também tratam da autoformação, do riso, do reconhecimento e da redenção” (SHIMIZU, 2007, p.273).

### **Conclusão**

Sob uma perspectiva interseccional e decolonial, o artigo examinou as representações orientalistas acerca das mulheres amarelas como um produto da diplomacia cultural, ao averiguar a atualidade do filme *Perfect Blue* no cenário do *soft power* do Leste Asiático. Realizou-se uma revisão bibliográfica e uma análise fílmica, a fim de apresentar um retrato multifacetado da objetificação dessa população, a qual é confinada a uma “dicotomia madona-prostituta” nociva, perpetuada pela indústria audiovisual hegemônica regional e internacional.

Diante dessa conjuntura, considera-se fulcral a promoção de disposições que advogam pela autodeterminação consciente e crítica das asiáticas amarelas em suas próprias representações. Defende-se uma utilização desorientalizada e despatriarcalizada da diplomacia cultural, em que a dignidade humana seja priorizada frente a uma obtenção de *soft power* às custas de subalternização de minorias sociais. Ao introduzir uma complexa teia pluridimensional de discriminações e resistências, espera-se que a análise estimule novas discussões que

somarão forças para enriquecer o campo de investigação interseccional e feminista nas Relações Internacionais<sup>4</sup>.

Por fim, deve-se retomar o pensamento de Mitsuye Yamada (1983), que defende a necessidade de levantar nossas vozes um pouco mais, mesmo quando nos dizem “isso é tão incomum de sua parte”. Tomar consciência sobre a coisificação de nossos corpos é estar no caminho para a construção das nossas identidades em nossos próprios termos. Assim como a invisibilidade, *a objetificação fetichista não é um estado natural para ninguém*.

### **Referências bibliográficas:**

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte - MG: Letramento: Justificando, 2018.

BAREKET, O. et.al. The Madonna-Whore Dichotomy: Men who perceive women's nurturance and sexuality as mutually exclusive endorse patriarchy and show lower relationship satisfaction. *Sex Roles: A Journal of Research*, 2018, p.519–532.

BRAUN, Julia. Massacre em Atlanta escancara preconceito contra comunidade asiática. *Veja*, 26 mar. 2021. Disponível em: <<https://bitly.com/guOYxm>> . Acesso em: 09 ago. 2021.

COLLINS, Patricia H.; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Boitempo; 1ª edição, 2021.

FUNG, Venus. Feisty Geishas, Friendly Dragon Ladies and Imperfect Model Minorites. The New Asian Women of YouTube. Honours-Thesis, UCL Algary, 2018.

---

<sup>4</sup> Ver os trabalhos de: Jutta Weldes, Kelebogile Zvobgo, Karine Silva, Katrina Lee-Koo, Shirin M. Rai.

hooks, bell. “O olhar opositor: mulheres negras espectadoras”. In: \_\_\_\_\_. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019, p.182-204.

HUAT, Chua Beng. **Structure, Audience and Soft Power in East Asian Pop Culture**. Hong Kong University Press, 2012.

ISHIDA, Tamilyn Tiemi Massuda. Fetichização da mulher leste asiática e de suas dispersões transnacionais: o papel do design em sua conscientização e resistência. São Paulo: Centro Universitário Senac, 2019.

IWABUCHI, Koichi; TSAI, Eva; BERR. **Routledge Handbook of East Asian Popular Culture**. New York: Routledge, 2020.

JEONG, Lucy. K-pop trainee rules: no dating, no phones, weekly weight checks. South China Morning Post, 18 nov. 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/eWteyH>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

Jl, Li *et al.* **The Routledge Handbook of Soft Power**. New York: Routledge, 2020.

KO, Stacy Y.; WEI, Meifen. A Culturally Modified Application of Objectification Theory to Asian and Asian-American Women. *The Counseling Psychologist*, vol. 48, no. 7, Oct. 2020, p.1048-1075.

LEE, Seow Ting. **Film as cultural diplomacy: South Korea’s nation branding through *Parasite* (2019)**. Place Branding and Public Diplomacy, 2021.

LIU, Jieyu; YAMASHITA, Junko. **Routledge handbook of East Asian gender studies**. New York: Routledge, 2021.

LEE, Caroline R.; MANGHIRMALANI, Juily; HIGA, Laís M.. Narrativas Asiáticas Brasileiras: identidade, raça e gênero. In: **Ensaio sobre racismo**. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019.

MELISSEN, Jan; LEE, Sook Jong. **Public Diplomacy and Soft Power**

**in East Asia**. 1ª Edição. Nova York: Palgrave Macmillan, 2011.

NYE, Joseph S.. Soft power: the evolution of a concept. **Journal of Political Power**, p.196-208 2021.

PERFECT Blue. Direção de Satoshi Kon e produção de Hiroaki Inoue. Tóquio: Rex Entertainment, 1997. 1 DVD (85 min).

PORNHUB INSIGHTS. The 2019 Year in Review, 11 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.pornhub.com/insights/2019-year-in-review>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras (tradução de Rosaura Eichenberg), 2007.

SILVA, Francisca G. A. da *et al.* **Mulheres em Cargos de Liderança**: uma análise a partir do filme O Diabo Veste Prada. São José dos Pinhais: Conhecimento Interativo, 2019.

SHIMIZU, Celine Parreñas. **The Hypersexuality of Race**: performing Asian/American women on screen and scene. Duke University Press, 2007.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo.

WANG, Yiman. Editor's Introduction. *In: Asian Feminist Media: Intersections and Interventions*. Feminist Media Histories, 2019.

YAMADA, Mitsuye. Invisibility Is an Unnatural Disaster: Reflections of an Asian American Woman. *In: ANZALDÚA, Cherríe; MORAGA, Gloria E (Org.). This bridge called my back: writings by radical women of color*. New York: Kitchen Table, Women of Color Press, 1983.

## PAULO FREIRE E CARL G. JUNG: O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA ACADÊMICA

Kelly Gouveia Andrade<sup>1</sup>

### Resumo

A educação acadêmica está delimitada, com currículos rígidos, de ensino impessoal e mecanicista, esse é um grande desafio para a formação de um ser humano integral. A teoria de Paulo Freire traz a esperança da humanização e revolução na educação, pois sua teoria não está restrita a alfabetização. O indivíduo está em constante transformação, como afirma a teoria de Carl Gustav Jung, que mostra o processo de individuação como uma constante na vida, são questões que precisam de respostas para que o sujeito se posicione no mundo. E sobre esse enfoque, nesse artigo, se busca a reflexão do conhecimento acadêmico e objeto de pesquisa como canal e meio pelo qual esse processo é facilitado, concomitante com o diálogo entre ao educar e ao educando.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, docência, individuação, Paulo Freire, Carl Gustav Jung.

### Introdução

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997) foi educador e filósofo brasileiro. É patrono da Educação brasileira, referência mundial na formação de professores e do ensino-aprendizagem. Nesse ano de 2021 se comemora o centenário de Paulo Freire; suas teorias clássicas, mas sempre atuais nos contextos da educação e da humanização do ensino. Freire fala sobre a educação como elemento essencial para autonomia e individualidade do ser humano. A teoria de Freire, não é um método de ensino-aprendizagem, mas sim uma filosofia de consciência em

---

<sup>1</sup> Graduada em Estudos Sociais – Licenciatura plena em História pela UPIS – DF Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior pela IBEDF Mestranda em Analytical Psychology pela JAPF (Barcelona – Espanha) [gouveiakelly@hotmail.com](mailto:gouveiakelly@hotmail.com)

como estar no mundo, em que o lugar de militância do professor é em sala de aula. A educação tem que ser ativa e crítica; *locus* de conscientização. É na pedagogia da comunicação onde aprendemos a ver o homem no mundo não só como mero objeto, mas em luta contra a opressão e almejo do alívio do sofrimento de todos. Freire ressalta a necessidade da humanização na educação, ensinar o aluno a estar presente e em ação no mundo, como um ser na história, na cultura, e no coletivo. Um ser humano com sentido e ser no mundo persistente (humanização<sup>2</sup>) e consciente de sua realização ontológica (vocação<sup>3</sup>). Como indivíduo essencial e atuante; uma parte do todo. Nessa dinâmica, se explicita a máxima de que ninguém sabe sozinho, nos salvamos nos afetos e nas relações.

Carl Gustav Jung (Kesswil, 26 de julho de 1875 – Küsnacht, 6 de junho de 1961) por sua vez, psiquiatra suíço, contribui com a Psicologia Analítica, ciência que nos explica sobre a psique do ser humano. Dando ênfase ao mundo onírico dos símbolos, sonhos e do inconsciente, seja ele coletivo ou individual. Carl G. Jung buscou estudar e analisar o homem de maneira integral, como emergente do todo, que se desenvolve a partir das relações humanas e assim se individua, se torna completo, quando alcança o seu lugar no mundo. Embora, no decorrer desse processo seja preciso que o sujeito trace sua jornada, responda suas questões mais íntimas, faça com que seu ego conquiste ferramentas que estruturem, flexibilize e dê uma

---

<sup>2</sup> Restituída em sua amplitude, a consciência abre-se para a “prática da liberdade”: o processo de “hominização”, desde suas obscuras profundezas, vai adquirindo a translucidez de um projeto de humanização. Não é crescimento, é história: áspero esforço de superação dialética das contradições que entretecem o drama existencial da finitude humana. O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Pág.12, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

<sup>3</sup> O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais. *Idem*, pág. 39.

interpretação simbólica do mundo e de si mesmo, para que sua alma se realize.

Proponho pensar na articulação teórica dos dois autores que convergem, dialogam e se encontram em suas teorias, em benefício do ser humano integral. E, em como o objeto e campo de estudo e pesquisa que conduz o aluno ao ensino superior e a pós-graduação fazem parte das suas próprias questões internas, o instigando na busca do conhecimento, e fazem parte do próprio processo de individuação do aluno e do professor, na sua formação de identidade individual e coletiva. E, ainda como a pesquisa científica os ajuda a andar pelo mundo de forma autônoma e consciente, não apenas a buscar pela qualificação e especialização acadêmica como meio mecanicista, engessado e produtivista de responder unicamente as demandas capitalistas do mercado de trabalho.

### **A teoria de Freire no Ensino superior**

No Ensino Superior se nota currículos e disciplinas instrumentais, tecnicista de pouco caráter humanista, que tenha como preocupação a formação de cidadãos com capacidade crítica e uma visão ampla do mundo. É nessa falha nos fundamentos didático-epistemológico para a docência, que se faz necessário uma pedagogia universitária de natureza multidimensional. Através desse vazio didático-epistemológico entra a teoria do Paulo Freire.

Há muito barulho de fundo, pouca escuta e quase nada de troca. Se não há interação, consentimento e abertura, não se pode falar de uma pedagogia dialógica, mas impositiva, transmissiva, que gera pouca aprendizagem, visto que o estudante “bloqueia” o professor como condição de autoafirmação de sua identidade, como modo de preservação de seu estado e de seus saberes como aluno. Segundo Boufleuer (2020), no diálogo temos a possibilidade de reconhecimento de cada sujeito em sua dignidade. Nós só podemos ser na nossa autenticidade e não quando o outro nos dirige. (NOGARO; JUNG, 2021)

Essa constatação nos leva a reflexão sobre o tipo de sujeito que é construído por meio da formação e especialização acadêmica. Pois, apenas podemos falar em formação humana, quando percebemos a possibilidade de aprimorar o sujeito enquanto projeto existencial, que é algo que persiste do nascimento até a morte.

Se viabiliza a oportunidade a interação do conhecimento erudito e acadêmico com a cultura popular (enquanto cultura do oprimido), em contraposição a cultura de massa, que apenas se apropria da cultura popular e a deprecia. E faz com que a cultura acadêmica ganhe a elasticidade da cultura popular e a cultura popular ganhe a profundidade da cultura acadêmica. Onde o educando se perceba como detentor de uma cultura, com a cabeça para olhar e pensar aonde os pés pisam.

Esse ato guarda a potencialidade de um espaço onde se concebe o mundo sem ilusões, existe a crítica e o rigor na produção e absorção do conhecimento universitário. *“E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”* (FREIRE, 1997, p. 29).

Vivenciamos também a Revolução nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), e a grande massificação dos diplomas em ensino superior no Brasil, deixam visíveis a discrepância dos currículos universitários, com os seus currículos enrijecidos, com objetivos quantitativos e produtivistas; e que ainda assim não garantem a inserção do educando no mercado de trabalho. É preciso esse olhar da teoria Freiriana no ensino superior para uma formação humana, cidadã, integral e subjetiva; enfocando na instrução de indivíduos úteis na sociedade e adequados às expectativas do cotidiano. *Afinal, de que nos servem conhecimentos que não nos ajudam a conhecer-nos?* (ARROYO, 2011, 279). Porque é persistente a colonização dos vínculos pela lógica de mercado, onde o sujeito enfraquece, e há a captura da habilidade de sonhar.

A tecnologia na educação pode ser vista desde vários ângulos, tentamos não demonizar, pois não somos algoritmos. Se abre um espaço para ver a tecnologia com um aspecto do imaginário humano, da fantasia e dos sonhos. O que produz um ser humano é outro ser humano, a tecnologia não é varinha mágica. Como aponta Paulo Freire,

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, ôca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1983, p. 77).

É preciso dialogar, através da palavra como símbolo, o processo de individuação é plástico e presente em tudo. Nós somos seres processuais, fruto das nossas relações, estamos sempre em movimento. Estamos na sociedade em trânsito, de uma sociedade fechada rumo a uma sociedade aberta., que requiere uma educação ativa e crítica, que promove conscientização; nesse contexto o aluno tem que ser o sujeito da *práxis*<sup>4</sup> emergindo nos movimentos democráticos e populares.

[...] eu diria que uma das coisas que devemos fazer é não esperar que a sociedade se transforme. Se esperamos, ela não se transforma; temos de fazer, e é nos metendo dentro do processo, na própria intimidade do processo em movimento, que descobrimos o caminho e vamos desmontando coisas que se opõem à mudança (FREIRE, 2004, p. 141).

O educador como responsável na promoção da Pedagogia da Comunicação e o exercício do senso crítico, distinguindo entre a natureza (resultado do seu trabalho) e a cultura (aquisição sistemática humana); e o homem no mundo não como mero objeto. É possível ver um sujeito que luta contra a opressão, sendo presente e em ação no mundo, um ser presente na história e com sentido, que procura sua vocação e o alívio do sofrimento de todos. Por que todo saber se

---

<sup>4</sup> *Práxis* é uma palavra com origem no termo em grego *praxis* que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. A *práxis* em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história.

condiciona por sua carga histórica e social; e o sujeito, enquanto ser histórico é capaz de desmistificar a realidade. É o homem pelo seu *devenir*<sup>5</sup>, que se abre para o mundo, confrontando com sua experiência real é capaz de ressignificar, educar, descobrir, sofrer e lutar.

A teoria de Paulo Freire na formação acadêmica, nos dá a esperança de que é possível mudar, e que o sujeito possui o livre-arbítrio nas escolhas que faz e em como decidi colocá-las em prática, visto que, só o conhecimento oferecido não é o suficiente. É preciso lutar e trabalhar para transformar aquilo que consideramos feio e desumano –o sujeito só tem essa noção quando se conhece e se situa no mundo -, propiciando a realização da boniteza no mundo.

O educador precisa ter em mente:

[...] preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isto se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. (MOROSINI, 2021)

E é na libertação - nesse parto doloroso-, em que se traz ao mundo um homem novo, não opressor ou oprimido, mas sim um libertando, deixando de ser uma pedagogia do oprimido para ser uma pedagogia de todos, através do diálogo que o sujeito se apropria de suas palavras e na relação com o outro, no fazer e cooperar com o mundo. No diálogo e no exercício da liberdade, no aspecto ontológico-existencial, no lutar e ser da *práxis*. Onde o espaço ontológico é a luta, o ser e fazer, o conhecimento é a ação através da dialética.

É preciso ter em mente que as categorias modais da existência se dá em três aspectos: na ética (alteridade, reconhecimento da incompletude do ser e sua vulnerabilidade); na estética (na relação

---

<sup>5</sup> Passar a ter existência, a ser; tornar-se; devir.

com o mundo – com o cosmos, como cosmética ou beleza, assim como na obra de arte); e na política.

Com a Pedagogia do Oprimido, a experiência dos outros como exercício de poder, através do sofrimento surge a alteridade e da combinação dos últimos dois, no encontro com o outro, lugar de subjetividade e alteridade. O processo de subjetivação é viabilizado através da educação, e na alteridade, esse ir de encontro com o outro.

Para Paulo Freire não há ação pedagógica neutra, politicamente descomprometida. O ato pedagógico, sendo mais que a mera transmissão de conteúdos é um gesto de participação política, de militância na reinvenção da cultura, do homem e de suas relações no esforço de superação de uma cultura de opressão. É preciso expurgar a verdade do opressor que reside na consciência do oprimido. (RENA, PUC - MG)

A educação no ensino superior deveria funcionar como a terapia, é fazer com que o sujeito recupere sua releitura do mundo, em ambiente acadêmico, para que ele reconheça o que já sabe, na rearticulação do conhecimento. O “ *educador que já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.*” (FREIRE, 1987,68)

A vida como prosa e poesia, o cotidiano e a beleza. Onde o sujeito não pode se fechar no eu, pois é na constituição, no ato de esculpir o eu sempre em construção, se dá necessariamente na relação com o outro, no trajeto da individualização para a individuação. Pois a força nasce da fragilidade, no contato com o outro, abertura para a vida, transcendência, ressignificação da arte, vulnerabilidade, no paradoxo do encontro com o outro. “*As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.*” (FREIRE, 1987,15).

## A teoria de Carl Gustav Jung na educação

O laboratório da Psicologia, segundo Jung, é o mundo, com seus paradoxos e dicotomias, nos erros e acertos da vida real, pois é nessa realidade que surge o material de observação dessa ciência. Embora seja necessário não embrutecer a alma humana com imagens de um sistema rígido e imutável, mais sim, algo em processo, que é móvel e fluído, se alterando constantemente.

O adulto também é educável, embora o método educacional não possa ser o direto, como nas crianças, que possuem plasticidade extraordinária; mas precisa ser indireto, pois esse já possui educação individual. Aqui cabe ao educador ensinar ao aluno conhecimentos psicológicos, técnica, método e ferramentas para que eduque a si próprio.

O educador não pode contentar-se em ser o portador da cultura apenas de modo passivo, mas deve também desenvolver ativamente a cultura, e isto por meio da educação de si próprio. Sua cultura não deve jamais estacionar, pois de outro modo começará a corrigir nas crianças os defeitos que não corrigiu em si mesmo. (JUNG, 2014, P. 85)

O indivíduo tem que ser educado a levar a vida em dois sentidos diferentes, tanto a vida externa (família, profissão, sociedade), quanto a interna (as exigências interna do ser), pois se houver alguma negligência em alguma dessas necessidades surge a doença. Daí a importância da consciência na adaptação externa, que viabiliza o desenvolvimento íntimo e pessoal.

Para Jung, o processo de desenvolvimento da consciência ocorre com a interação o meio, assim desenvolvendo a personalidade do indivíduo. Para ele desde o nascimento até a puberdade é quando ocorre o maior e mais intenso desenvolvimento da consciência. A escola é o primeiro ambiente fora da família, que vai libertando a consciência individual do sujeito na sua luta pela independência. Como diz Jung, *“a escola é apenas um meio que procura apoiar de modo*

*apropriado o processo de formação da consciência. Sob esse aspecto, cultura é a consciência no grau mais alto possível.” (JUNG, 2014, P.77) E, o “inconsciente é como a terra do jardim, da qual brota a consciência. A consciência se desenvolve a partir de certos começos, e não surge logo como algo de completo e acabado.” (idem, P. 77)*

O professor deve educar para favorecer e o desenvolvimento da consciência do educando, e não apenas cumprindo currículo escolar quantitativo e reducionista, mas oferecer conhecimento e influenciar a favor da construção da psique total do aluno. E, quiça, esse aspecto do ensino seja de igual importância, ou até mesmo o mais importante, no processo de ensino-aprendizagem. Jung comenta no seu livro *Memórias, sonhos e reflexões*, sua experiência acadêmica:

Durante meus primeiros anos de estudo universitário, descobri que as ciências naturais veiculavam uma infinidade de conhecimentos, mas sem grande profundidade e apenas em campos especializados. As leituras filosóficas me ensinaram que no fundo de tudo havia a realidade da psique. Sem a alma, não havia saber nem conhecimento profundo. No entanto, nunca se falava da alma. Ela era tacitamente suposta, mas mesmo quando mencionada, como em C.G. Carus, não era abordada em ideias precisas, mas segundo uma especulação filosófica de sentido ambíguo. Essa observação curiosa me deixava perplexo. (Jung, 2016, P. 75)

Muito além do método, da técnica e da área do ensino, está o valor da verdadeira educação psíquica que é transmitida pela personalidade do professor, enquanto ser humano e cidadão. O êxito do ensino e da universidade não está em abarrotar a cabeça do educando com conteúdos, mas sim contribuir positivamente na formação de adultos de verdade, porque sem esse conhecimento de si mesmo, esse sujeito continuará dependente da família, da instituição e do sistema, procurando apenas imitar os outros, com um sentimento de não estar sendo reconhecido e sendo oprimido pelos outros indivíduos.

O autoconhecimento é a educação de si mesmo, composto pela observação crítica e julgamento dos próprios atos. Em que o

juízo dos outros passa pelo temor, desejo e preconceitos, sendo capaz de iludir-nos ou nós afirmar, pois só através da averiguação objetiva de si, é que se pode encontrar o produto da atividade psíquica e dar-lhe crédito.

O educador necessita ter muita clareza a respeito de quem é e de seus pontos de vista, principalmente de suas próprias falhas. Portanto, *“a educação do próprio professor, porém, reverterá indiretamente em benefício dos alunos.”* (idem, P. 84). E para que não descarregue no aluno diretamente conteúdos inconscientes. Pois, *“exatamente o que a pessoa é na realidade, tal será o aspecto da verdade que acabará apresentando e tal será, igualmente, o efeito dominante que produz.”*(idem, P.161). O importante é o exemplo que se dá aos educandos, sendo essencial que o educador lembre de si mesmo quando era educando, analisando sua própria experiência, se colocando no lugar do aluno com uma dose de paciência e perspicácia.

Há a necessidade do educador conhecer-se e estar educando a si mesmo constantemente, e reconhecer na figura de cada educando sua individualidade. Porque, *“os homens estão, pois, unidos entre si por laços morais, de modo que o condutor encaminha os conduzidos, e os conduzidos tentam o condutor.”* (idem, P.112)

### **A Individuação e a pesquisa acadêmica**

O processo de individuação pode ser entendido como a transformação da psique primitiva para uma mais elaborada, na metamorfose facilitada pelas conversas entre inconsciente e Ego<sup>6</sup>. É um processo dotado de tempo próprio, pois essa transformação tem base arquetípica. Parte da conscientização das projeções- sendo um processo e não o final dele-, acende a noção de que o homem

---

<sup>6</sup> O Ego é o centro da consciência. Intermediador entre a consciência e o Inconsciente, detentor do livre-arbítrio, mas dentro dos limites da consciência.

certamente é capaz de participar de maneira consciente no seu desenvolvimento.

Todo ser tende a realizar o que existe nele em germe, a crescer, a completar-se. Assim é para a semente do vegetal e para o embrião do animal. Assim é para o homem, quanto ao corpo e quanto à psique. Mas no homem, embora o desenvolvimento de suas potencialidades seja impulsionado por forças instintivas inconscientes, adquire caráter peculiar: o homem é capaz de tomar consciência desse desenvolvimento e de influenciá-lo. Precisamente no confronto do inconsciente pelo consciente, no conflito como na colaboração entre ambos é que os diversos componentes da personalidade amadurecem e unem-se numa síntese, na realização de um indivíduo específico e inteiro. (SILVEIRA, 1981, P.71)

Nesse artigo se parte do pressuposto que a objetividade científica depende da subjetividade do cientista. Porque no meio acadêmico, a individuação pode ter voz sobre a forma de um impasse, de uma pergunta que impede o sujeito de caminhar na vida; um colapso que exige uma readaptação. O indivíduo formula perguntas que não possuem resposta, portanto à uma ruptura. E nesse contexto, entendemos o ser permanentemente em individuação. Pois essa energia quando regride pode alcançar novos potenciais (capaz de levar a outros patamares). Nessa sincronicidade<sup>7</sup>, a espiritualidade está no ser queimado dos processos da vida, e ainda assim, sai vivo e trazer a luz do conhecimento à tona, como no mito grego de Prometeu<sup>8</sup>.

O interesse do sujeito pelo meio acadêmico e o objeto de pesquisa constitui uma combinação única; cada um leva consigo seus próprios elementos psíquicos, que não são produtos adjacentes de formulas genéricas e preestabelecidas. Cada indivíduo é um novo

---

<sup>7</sup> É um evento acausal, um evento sincronístico é uma história única e imprevisível, porque é sempre um ato criativo no tempo e por conseguinte não-regular. São dois fatores, que se apresentam inconcebivelmente como um, coincidem ou convertem-se em um. E carrega em si um significado muito forte.

<sup>8</sup> Criador dos homens através do barro, os presenteou com o fogo, as ciências e as artes. Mas foi castigado por Zeus por presentear a humanidade com essas habilidades. Foi condenado a ser acorrentado no monte Cáucaso e seu fígado era comido pelos abutres durante o dia e regenerado à noite, em razão da sua imortalidade.

experimento da vida em sua mudança contínua e uma tentativa de nova solução e adaptação. Segundo Jung “*por mais importante que seja para o homem ganhar o seu sustento e, na medida do possível, fundar também sua família, contudo nada terá conseguido com isso se não realizar o sentido de sua vida.*” (JUNG, 2014, P. 118)

É partir da *função transcendente*, dessa falta de uma resposta, na junção dos opostos – entre o que se sabe e o que se rejeita-, surge um terceiro fator, nessa busca de sentido, constituindo uma das várias maneiras de encarar o vazio existencial no neocapitalismo. E essa função é facilitada pelo *símbolo*, que é uma síntese viável e ilimitada de interpretação, que vai reformulando e remodelando a libido (enquanto energia vital do sujeito), no seu devido tempo de processo no caminho da transformação. Jung ressalta que, *ars totum requirit hominem (a arte reclama o homem inteiro), diz um antigo alquimista. A inteligência e o saber devem ser atuantes, mas não antepor-se ao coração, o qual por sua vez não deve ser vítima dos sentimentos.* (JUNG, 2014, P. 145)

No ato de fantasiar o indivíduo simboliza, através do diálogo entre inconsciente e consciência, frente aos problemas e conflitos da vida. Como um chamado do Self<sup>9</sup>, que

caso alguém considere a tarefa da individuação e do reconhecimento da totalidade ou integralidade, que a natureza nos impôs, como obrigatória. Se o indivíduo efetuar isto de maneira consciente e intencional, evitará todas as consequências desagradáveis que decorrem de uma individuação reprimida; isto é, se assumir de livre e espontânea vontade a inteireza, não será obrigado a sentir na carne que ela se realiza dentro dele contra sua vontade, ou seja, de forma negativa. Isto significa que se alguém está disposto a descer a um poço fundo, o melhor é entregar-se a esta tarefa adotando todas as medidas de precaução necessárias, do que arriscar-se a cair de costas pelo buraco abaixo.(JUNG, 2008, P. 102)

---

<sup>9</sup> Imagens do *numinoso* (o grande desconhecido em nós, pois somos a *Imago Dei* – a imagem de Deus na Terra), a totalidade do ser que emergem em nós.

No *Livro Vermelho* (publicado em 2009) de Jung, ele expressa suas vivências coletivas e pessoais, assim como o princípio do método da imaginação ativa, a busca pela sua alma através da expressão simbólica em diálogos, desenhos e mandalas. Mas uma das questões centrais desse livro é o paradoxo entre o *espírito da época* - entendida com a adaptação ao coletivo, as normas e valores sociais e a manutenção do *status quo*-, que é a expressão da sua fé na ciência, a alegria da explicação e do ordenamento, a dedicação aos ideais da época. E, por sua vez, o choque com o *espírito das profundezas*, que não está preso ao presente, e é incapaz de se expressar somente por palavras e por isso fala por imagens; é a expressão da condição humana e o ser espiritual de Jung. No confronto entre os espíritos da época e da profundidade, começa uma percepção de diferentes pontos de vista nele mesmo; esses espíritos não são divinos, a balança entre os dois é sim, divina. A profundidade e a superfície devem se misturar, e a partir daí surgirá uma nova vida em nós. A profundidade é criadora e sempre carrega o novo. Nós criamos os significados das coisas, por isso o que procuramos em nós mesmos, assim o caminho daquele que virá poderá ser revelado e nossa vida continuará a fluir. Em um patamar que o significado das coisas é a possibilidade da vida nesse mundo criado por nós; ele está no caminho no processo, que não se encontra na alma, nem nas coisas.

Tem aquela expressão modesta - temerosa da pessoa culta que há muito foi reduzida a nada pela quantidade de saber. Penso que ele é um verdadeiro sábio que aprendeu a grande modéstia diante da incomensurabilidade do saber e que se dedicou completamente ao objeto da ciência, ponderando tímida e imparcialmente como se ele em pessoa, tivesse que apresentar com responsabilidade o processo da veracidade científica. (JUNG, 2010, P. 197-198)

O campo de estudo e o motivo da pesquisa devem ser escolhidos como questões de alma, e através do diálogo com o outro, respeitando e reconhecendo a individualidade de cada um e ter muito claro seu lugar na história e no mundo, a partir daí que educador e educando se desenvolvem, *como o encontro de duas substâncias químicas*:

*se há uma reação, as duas se transformam (JUNG, 1933, P.49) em benefício do todo.*

### **Considerações Finais**

Na teoria de Paulo Freire e de Carl G. Jung a individuação e o coletivo estão amalgamados. E o problema a ser resolvido é comum a todos, apesar de que a individuação seja a diferença. Que se entende como nossa diferença em nós mesmos e no coletivo. Nessa horizontalidade o processo de individuação chega a ter um caráter político, em que aceitar que o outro é diferente, mais ainda assim discordar. Aqui reside a tomada de consciência. Onde educador e educando são capazes de se colocar no mundo como seres históricos, e de como estarem no mundo, na condição de vir a ser e atuar no mundo. Essa tomada de consciência afasta o indivíduo da condição de ser desejante, como um ser objetificado na política de mercado. Em que a palavra poder entra como conscientização, como ação.

A Psicologia Analítica encaixa como forma de empoderamento, porque com a consciência da individualidade se dá a autonomia, o que exclui qualquer possibilidade de controle. O sujeito se reconhece como peça no todo e vice-versa, desenvolvendo uma identidade e a consciência da intervenção social necessária, compreende o cotidiano de suas privações, contradições e possibilidades. Quando se entende que o conhecimento é liberdade, e quanto liberdade que exige responsabilidade; onde o símbolo e seu significado são fatores transcendentais; e o corpo enquanto ser histórico, material e atuante, nesse *locus*, a individuação acontece.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel. *Currículo, territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHRISTOFOLETTI, Elisabete de Lourdes. *O Movimento da Consciência em Educadores de Adultos – 1989 a 2019*. Lexington, KY, USA, 2019.m.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HILLMAN, James. *Psicologia Arquetípica: Um Breve Relato*. São Paulo: Cultrix, 1988.

JUNG, C. G. *Símbolos da transformação: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia*; Petrópolis: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis. Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Memórias, sonhos, reflexões*. [31. ed.], Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

\_\_\_\_\_. *O livro vermelho (Liber Novus)*. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Aion – Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. *Modern Man in Search of a Soul*. Canada: Harcourt, 1933.

MARONI, Amnéris. *Vestígios-Epifanias e Individuações*. SP, Intermeios, 2020.

MOROSINI, Marília et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. v. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 27 mar. 2021.

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana. *Há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea?* Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 11, e034884, p. 1-17, 2021.

Acesso em 08 de Dezembro de 2021. DOI:  
<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.34884>.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. *O legado de Paulo Freire ou “a liberdade embrulhada em papel de pão*. PUC MINAS. Acesso em 08 de Dezembro de 2021. Disponível em:  
<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4170>.

ROSSATO, Ricardo. *Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades*. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

SILVEIRA, N. *Jung: vida e obra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

## O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA, A BNCC E O POPULISMO: SOBRE CURRÍCULOS E IDENTIDADE

Késsia Araujo dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de fazer uma reflexão inicial acerca da trajetória da História da América como conteúdo escolar no Brasil, culminando com a análise da ideia de “populismo” trabalhada na Base Nacional Comum Curricular de 2017. No diálogo entre os caminhos da historiografia e o ensino de história da América, será realizada um panorama das construções curriculares, em especial a BNCC, observando o espaço dado o continente americano e de maneira particular, as imprecisões do que se chamou populismo nesse documento.

**Palavras-chave:** Ensino de História; História da América; Base Nacional Comum Curricular; Populismo.

As considerações que compõem o corpo desse trabalho fazem parte do processo inicial do projeto de pesquisa do mestrado em Ensino de História que tem como núcleos focais a presença da História da América na educação brasileira, com a ênfase na Base Nacional Comum Curricular e a ideia de populismo elencada por esta em suas habilidades. Dado o caráter primário em que se encontra o desenvolvimento da pesquisa, a atenção principal deste será dada em articular os caminhos da historiografia e a história do ensino de História no Brasil, observando suas contribuições para o entendimento da construção de currículos, com suas presenças e ausências.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Educação Básica no Distrito Federal. [kessia@discente.ufg.br](mailto:kessia@discente.ufg.br)

## 1. A HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA AMÉRICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O século XIX foi crucial na trajetória mundial da História como campo de conhecimento, uma vez que a historiografia profissional se consolidou na academia com o propósito de servir às demandas do Estado-nação, colaborando na fabricação de identidades nacionais (WHITE, 2018, p. 15). Moldada sob a tradição empirista, a evidência torna-se o foco do ofício historiográfico desejoso a reconstruir o pretérito, factual, tal como foi. Tais interpretações, fundamentadas na “evidência singular e observável”, passaram a ser valoradas como “experiências de ordem superior e satisfatoriamente justificadas” (MUNSLOW, 2009, p. 39).

Descolando o olhar para as disciplinas escolares, componentes basilares da cultura escolar, verifica-se que estas possuem grande influência na cultura de uma sociedade, pois são organizadoras dos saberes de uma instituição de grande peso na sociedade contemporânea, a escola. E em consonância com o movimento global, a História no Brasil foi concebida “como principal aparato para a produção social da identidade nacional” (ABUD, 2017 p. 20) no percurso de seus 200 anos. Sua gênese como disciplina formal escolar, remonta ao século XIX, logo após a elaboração da Constituição de 1824.

A História tinha um papel importante na consolidação nacional imperial e foi alvo de intensas disputas ideológicas na sua constituição. Pois sabe-se que muitos são os elementos externos que podem interferir em conteúdos e disciplinas: a conjuntura econômica, o funcionamento da sociedade e seus valores, a economia, políticas governamentais, desenvolvimento científico e os diversos grupos de influência que orbitam sob o universo escolar (DIAS, 1999, p.34). Com a primeira escola pública em nível secundário inaugurada em 1837, o Colégio Pedro II, afirma Circe Bittencourt (2011, p. 196-197), a História

obterá o status de disciplina obrigatória e ganhará contornos sistematizados em seu programa, como a introdução da História do Brasil em 1855 e a separação da Geografia em 1862. Desde cedo, nesse processo, ficou clara a influência francesa, seja na moral religiosa, no elitismo exacerbado ou no lugar de prestígio das ciências naturais, assim:

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de História foram se definindo com maior nitidez. Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB (FONSECA, 2003, p. 47).

O Colégio Pedro II possuiu, durante muitas décadas, o status de colégio modelo, sendo sua organização curricular, materiais didáticos e avaliações replicadas em outras instituições. A História da América nesse currículo, como apresenta Circe Bittencourt (2005, p.7), possuía a ênfase na independência das colônias e sua transformação em Estados Nacionais, com forte predomínio do contexto histórico estadunidense. Alguns intelectuais, nas décadas finais do século XIX, já apontavam a necessidade de se incluir e ampliar estudos sobre o continente americano, como o Frei Camilo de Monserrate, na busca por uma independência cultural europeia, como destaca Maria de Fátima Sabino Dias, (1999, p. 36).

Nos anos iniciais da República, a História da América era vista de algum modo no desenvolvimento da História Universal (RODRIGUES, 2004, p. 85), mas não ganhara importância na seleção de conteúdos formulados ainda pelos docentes do Colégio Pedro II e reproduzidas Brasil afora. Um dos defensores da inclusão e qualificação dos estudos historiográficos sobre a América do período republicano foi Manuel Bonfim, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal.

Observa-se que no meio intelectual e nas salas de aula a tônica do ensino historiográfico baseava-se na periodização da História em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, além do cronótopo historicista moderno, a crença de que “analisando os feitos do passado podemos identificar regras de transformação histórica que nos ajudem a prognosticar o futuro” (GRUMBRECHT, 2011, p. 35). O fim da monarquia e da escravização, o intenso debate acerca da nacionalidade e a inclusão do país no mundo civilizado fez da história “o meio mais importante para o debate sobre modernização já que a principal condição para a modernidade era lidar com o passado colonial como sinônimo de arcaísmo/atraso” (NICODEMO; SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 16).

Manuel Bonfim, autor de *América Latina: Males de Origem* (1903), de maneira pioneira incluía o Brasil na realidade latino-americana. Ponderando os males do colonialismo e a conseqüente atraso no desenvolvimento regional, Bonfim retirou do elemento étnico o valor negativo atribuído nas produções acadêmicas da época (DIAS, 1999, p. 39-40). Defendia que a educação era a solução para a dominação implantada na economia e na sociedade latina americana. Promoveu um concurso de livros didáticos, vencido por José Francisco Rocha Pombo e seu *Compêndio de História da América*. Também é de autoria de Bonfim uma proposta da inclusão de História da América nas escolas elementares.

Todavia, suas iniciativas tiveram insucesso, o material didático de Rocha Pombo obteve pouca adesão e os currículos do período continuaram a privilegiar a visão histórica de inclusão brasileira e americana apenas no processo civilizatório mundial. Mais tarde, no período getulista, com as Reformas educacionais de Francisco de Campos (1931) e Capanema (1942) a América ainda era tratada como um subtópico da história dominante da Europa branca e reproduzia a crença de que o atraso latino comparado aos EUA devia-se à miscigenação (RODRIGUES, 2004, p. 88).

O nacionalismo corrente na época priorizou nas reformulações curriculares a História do Brasil, que ganhou autonomia. Somente no início dos anos de 1950, a História da América passa a ser obrigatória no ginásio, ministrada sob o mesmo prisma da história brasileira, priorizando a colonização, independência e as repúblicas. Porém,

a História da América, ao ser dada separadamente da História do Brasil, não possibilitava um estudo sincrônico e, portanto, de difícil entendimento da inserção do Brasil em uma história americana. Restava a possibilidade dos alunos apreenderem o sentido de uma identidade latino-americana à qual o Brasil não pertencia. (BITTENCOURT, 2005, p. 10).

No período da ditadura militar, com a Reforma Educacional de 1971, a História perde autonomia, sendo condensada com Geografia na disciplina de Estudos Sociais. Outro ponto marcante da educação da época foi a instituição de licenciaturas curtas, em meio ao aumento da demanda escolar brasileira. Os dois pontos mencionados e o contexto repressor da época foram desestimuladores para o trabalho em sala de aula da História latino-americana.

Contudo, iniciativas locais, como de São Paulo para o ensino do 2º grau, aproveitaram a autonomia prevista nas diretrizes para fomentar a História da América com novas organizações curriculares e a produção de material didático e paradidáticos, numa perspectiva que contemplasse as novas abordagens historiográficas e a produção acadêmica das humanidades latina. Viu-se, por exemplo, propostas para o uso de fontes variadas, como na *Coletânea de Documentos de História da América para o 2º grau*, destacados por Vitória Rodrigues (2004, p. 96). Era o reflexo de uma tendência historiográfica global, o império das evidências documentais oficiais começara a ser questionado na Europa em trabalhos como os da Escola de Annales de meados do século XX. Novos formatos de fontes passam a ser considerados, mas as metanarrativas que se propunham a conceber a História como algo único permeavam tais iniciativas que recorriam

assim, na construção do saber historiográfico, às limitadas leis gerais (MUNSLOW, 2009, p. 38).

O deslocamento das análises conhecido como giro-linguístico, nos EUA e na Europa, vincula-se ao contexto dos anos de 1960 e 1970. “Como se atribui significados aos acontecimentos do passado?” Essa passou a ser uma das indagações na era das incertezas no campo de estudos historiográficos. Uma premissa extraída desse movimento foi a de na narração do passado diversos dispositivos são acionados na atribuição valorativa dos acontecimentos. Porém, como advertiu Hayden White (apud MUNSLOW, 2009, p. 52-53), não cabia ingenuidade no exame desse processo: a linguagem media o conhecimento do passado e não faz isso de forma transparente, estando sempre conectada ao uso do poder na sociedade. Com críticas às formas reconstrucionistas e construcionistas que creem em um conhecimento factual baseado nas evidências, White defendeu que não se poderia alcançar uma representação direta da realidade. Entendia que toda interpretação histórica é temporal e construída, e que havia uma distância entre significado e significante.

Dentro desse movimento, a década de 1980 foi um período de críticas aos pontos de vistas lançados sob a América Latina nos manuais didáticos das escolas brasileiras. Diversos historiadores questionam às duas principais correntes. De um lado, o pensamento cepaliano, que restringia a visão do continente sob o discurso do atraso e da necessidade de industrialização para reversão do triste quadro latino-americano, de outro, a teoria da dependência, moldada por teóricos de viés marxistas. Visões que não davam conta da complexidade da realidade, mas que de certo modo aproximava a realidade brasileira da vivência dos seus vizinhos.

Tornou-se corrente os debates historiográficos acerca do que seria a História, sua verdade e o tempo. Superada a ingênua meta de se chegar ao passado límpido, o pós-modernismo assumiu o caráter temporal da verdade, um produto de um ponto de vista do presente

sobre fatos pretéritos. Contudo, ainda que muitos críticos levantem a questão, isso não significou reduzir tudo a um relativismo, em que tudo pudesse ser uma verdade dentro do campo de saber da História, pois a pretensão de enunciar verdades, o debate com os pares, o uso de critérios e metodologias próprios passaram a resguardar à História uma especificidade na produção de conhecimento, ainda que a validade absoluta não pudesse mais ser reclamada.

Nos últimos trinta e cinco anos, com a redemocratização e a Constituição de 1988, percebe-se um movimento integrador da história americana e brasileira ao contexto geral nos programas curriculares, como observado na configuração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas obras que compõem o Programa Nacional do Livro Didático. Paralelo a isso, percebeu-se um movimento também integrador fruto de relações econômicas estabelecidas nas últimas décadas, como o MERCOSUL, que também reverbera na produção de reflexões e materiais.

É nesse contexto que se viu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997-2002), marcos na extinção dos Estudos Sociais e retomada da História independente. No aspecto dos teóricos, constatou-se uma manutenção de aportes marxistas, mas já se infiltrava temas como a micro história e contribuições da Escola de Annales, como quanto à interdisciplinaridade e ampliação da noção de fontes (FREITAS, 2013, p. 194). Iniciativas que acenaram para uma atualização tímida na direção do giro-linguístico, mas que beneficiou a História da América com sua historicidade outra diante do eurocentrismo.

A História na educação brasileira nas primeiras décadas do século XXI é um campo aberto para as análises, como a inserção de princípios da História Cultural, História dos Subalternos e, mais recentemente, a perspectiva Decolonial (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 35-36), além do impacto das leis nº 10.639 e nº 11.645 que tornam

obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. São novas demandas que também colocam, de certa forma, na berlinda, o efeito da mera integração almejada por currículos e materiais didáticos quanto à História da América. Ainda mais recentemente, os docentes assistiram à emergência da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, assim um novo cenário educacional tem se delineado e precisa ser objeto de reflexão.

## 2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta como política pública para a reparação de desigualdades e o estabelecimento das aprendizagens mínimas para os estudantes de todo o Brasil. Ela já estava prevista desde das *20 Metas para a Educação Nacional* estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação em 2014, como uma estratégia para alcançar “a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade da educação escolar com melhoria do fluxo e da aprendizagem”. Aprender a aprender e o desenvolvimento humano global norteiam o texto desse documento, para a formação de indivíduos para o “mundo em redes” (SANTOS, 2021, p. 178). São objetivos que numa primeira análise são valorosos. Contudo, a gênese da BNCC foi um processo de grandes disputas e obteve como projeto vencedor um discurso carregado de elementos criticáveis.

A proposta para História em sua primeira versão foi apresentada em 2015, fruto de uma comissão composta por historiadores de diversas regiões do Brasil. Era uma proposta bastante inovadora, que

caracterizava-se por um recorte temático cronológico dos conteúdos histórico-escolares, não se propondo, em nenhum momento, a abranger todo o tempo linear com uma única história. Assim, as séries finais do Ensino Fundamental dedicavam-se ao estudo da História do Brasil, um recorte plausível que se propunha a enfrentar dois problemas sérios da tradição da História Integrada. O

primeiro, e mais óbvio, trata-se de excesso de prescrição curricular (...). O segundo, decorrente da primeira situação, é a baixa possibilidade de significação e de produção de sentido dado ao distanciamento entre as narrativas abordadas e a vida concreta dos estudantes (MORENO, 2022).

E no Ensino Médio, trazia uma proposição peculiar: o 1º ano centrado nos Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros, o 2º ano nos Mundos americanos, e o 3º ano nos Mundos europeus e asiáticos (MORENO, 2022). Uma verdadeira revolução na organização curricular da História na educação brasileira, que como visto no tópico acima, guiou-se historicamente pela clássica divisão Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Deslocando-se da Europa para os demais continentes o centro das análises, em certa medida, contemplando o movimento da historiografia das últimas décadas.

Ainda que essa primeira proposta possuísse muitos pontos de críticas, como realmente recebeu, ela foi constituída por historiadores que queriam abrir o debate e imaginar novas maneiras de se levar o saber histórico para as salas de aula. Mas não foi o que houve, diversas forças internas e externas reagiram. Internamente, pode-se mencionar os historiadores filiados a proposta da História quadripartida, defendendo suas especialidades. Entre os especialistas do Ensino de História, havia uma cobrança que a produção intelectual destes fosse considerada, não cabendo mais um currículo formado na concepção empresarial dos EUA dos anos de 1950 e 1960 (SANTOS; RODRIGUES JÚNIOR; RIBEIRO, 2021, p. 184). Externamente, a conjuntura política do Golpe de 2016 e a agenda conservadora/liberal pressionaram por uma nova versão.

A segunda versão desconsiderou toda a proposição inicial para o Ensino Fundamental, sendo um produto de professores filiados a apenas uma instituição e desconsiderando a diversidade acadêmica de um país continental como o Brasil. Optou-se pela manutenção de

uma História Integrada, com a divisão quadripartida já conhecida. No Ensino Médio, a organização acenou uma continuidade do debate com a proposta anterior, como mostra suas três unidades curriculares: 1. Escravismo, Liberalismo, Autoritarismos e Democracia nas Américas; 2. Da Queda dos Impérios Europeus ao Processo de Globalização; e 3. Brasil: República, Modernização e Democracia (MORENO, 2022). Assim, a História da América era foco no 7º ano do Ensino Fundamental e na primeira unidade do Ensino Médio, delimitada pelo colonialismo e aspectos políticos.

A versão final do documento seria divulgada no ano de 2017. E quanto ao componente curricular História podemos dizer, que o discurso identitário Ocidental do século XIX e a História Integrada saíram vencedores na fabricação do currículo nacional. Outra característica marcante foi clara a falta de suporte teórico às suas propostas. Como aponta, o professor Jean Carlos Moreno (2022) “O documento trouxe pouca ou nenhuma fundamentação em leituras sobre o ensino de História, ao menos dos últimos quarenta anos, o que pode ser visto em qualquer uma das suas tentativas de proposições pedagógicas para atender às demandas dos direitos de aprendizagem”.

O uso do dilema ocidente/oriente em vários de seus objetivos e conteúdos, o eurocentrismo, a concepção histórica ainda linear e a pretensão de se estudar “toda a história da humanidade”, são atributos latentes da BNCC. Em meio aos grandes eventos da Europa branca ocidental, esta entra em contato com outros “povos coadjuvantes”. Assim fica assegurada à organização a contemplação da obrigatoriedade de tratamento da história indígena e africana, mas a que custo? Seria este o enfoque academicamente atualizado ou demandado na sociedade brasileira?

Seu status normativo acrescenta peso à discussão uma vez que “longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma

prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos” (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1019). Seu conteúdo já reflete em currículos estaduais e municipais, em projetos políticos pedagógicos escolares, formação continuada de docentes, materiais e avaliações.

Vale salientar que ao Ensino Médio caberia uma reformulação maior, conhecida no ano de 2018, o chamado Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Uma reforma em que apenas Língua Portuguesa e Matemática obtiveram seus objetivos e conteúdos detalhados de maneira individualizada. História, Geografia, Filosofia e Sociologia foram condensados, nesse currículo, sob o título de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, algo muito indesejável para a autonomia disciplinar e que refletiu na elaboração dos materiais didáticos, que passaram a contemplar em um mesmo livro as quatro disciplinas.

Gestada em um cenário político delicado, a reforma do Ensino Médio, foi colocada em prática na esfera estadual durante a pandemia do COVID-19, sem a devida participação da comunidade escolar no debate. Vendido como inovador, com a implementação de itinerários formativos à escolha do estudante e com a ampliação da Educação Integral, mostrou-se, na prática, um caminho à precarização da educação brasileira. Sem os recursos materiais e profissionais necessários, uma ferramenta para a formar mão de obra barata, como aponta a Associação Nacional de História, ANPUH, em carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (2022).

Analisando a presença da História da América nessa organização curricular vigente no Brasil para a fase final da Educação Básica, esta encontra-se explicitamente em poucos tópicos, a saber:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo

as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (BRASIL, 2018).

E é aqui que encontramos o principal ponto de análise da dissertação a se realizar, a complexidade da América é reduzida a apenas duas habilidades da área de História do Novo Ensino Médio. Somado a isso, existe um exacerbado uso de generalizações e de macro conceitos, como o do populismo. A proposta de pesquisa aqui levantada busca entender as motivações do uso de tal conceito, a sua usabilidade diante das diversas realidades latino-americanas do século XX e XXI, percebendo as aproximações ou distanciamentos conceituais das mais recentes produções historiográficas.

### **3. O POPULISMO É POLÊMICO**

A experiência latino-americana de urbanização, industrialização e de crescimento populacional da primeira metade do século XX é o cenário de fundo para a emergência do que se conhece como populismo. Compartilhada pelas ciências sociais, a ideia de populismo pretendia arrebanhar realidades tão diferentes, que dificultou a formulação de um modelo interpretativo unificado (FERRERAS, 2011, p. 213-214).

Normalmente, quando se pensa em populismo, atrelado a ele pousa uma ideia de autoritarismo, mas como explana Jorge Ferreira na introdução do livro *O populismo e sua história: debate e crítica*, no

Brasil, essa expressão, “surgiu primeiro como uma imagem desmerecedora e negativa do adversário político e somente depois como uma categoria explicativa de âmbito acadêmico” (2011, p. 9). O rótulo populista, deriva das elites liberais dos anos de 1930, no contexto da perda do poder político e das intervenções estatais do getulismo.

Há uma grande armadilha com o uso indiscriminado de uma expressão como o populismo tão circulante na cultura política e midiática, como Capelato (2004, p. 135) alerta, “agrupar os diferentes personagens e movimentos e defini-los a partir de um mesmo conceito implica a homogeneização de políticas muito distintas, como por exemplo, a de Vargas no Brasil, Cárdenas no México e Perón na Argentina”. Os governos dito populistas emergem como alternativa ao reformismo conservador e o autoritarismo. Contudo, como não se adequavam às categorias políticas das ciências sociais e políticas europeias da época, ganharam, nas narrativas elaboradas, uma tônica de “desvio ou um erro histórico, tomando o desenvolvimento do capitalismo na economia e a democracia na política como processos associados e necessários na história da humanidade” (FERRERAS, 2011, p. 216), abrigadas nas concepções das metanarrativas.

Diante da historiografia, como pondera Norberto Ferreras no texto *A sociedade de massas* (2011, p. 214), quais países entre as décadas de 1930 e 1950 poderiam ser entendidos nos termos atuais de democracia? O foco no Estado, como diz o autor, faz a análise deixar de lado diversas experiências e sujeitos históricos que se mobilizavam no período e que ampliariam a noção de profundidade da realidade daqueles tempos, ou melhor, de qualquer tempo. Exemplo disso é a questão social agrária e urbana, êxodo rural, mudanças no cenário econômico após a crise de 1929 e o crescimento estatal.

Deslocar essa posição de análise é o objetivo da pesquisa que vem se delineando, pois na aprendizagem histórica, mais do que

grandes teorias responsivas, partir da realidade e ponderar sua complexidade é bem mais significativo para os estudantes. Para além dos discursos que apenas destacam a manipulação das massas, questões como o estilo de mobilização política, a base de apoio heterogênea e as políticas reformistas são salutares numa boa abordagem em sala de aula. A proposição final da pesquisa ulterior considerará a introdução de uma nova cultura política em que o poder estatal ainda que interventor nas relações sociais, também possibilitou o atendimento de reivindicações sociais, políticas e subjetivas (CAPELATO, 2004, p. 163-164). Pois como considera Arrais (2021, p. 86), não é viável na História explicar eventos humanos em termos monocausais ou teleológicos.

A abordagem assim, se aproxima da ética do reconhecimento, entendendo que para além das massas, existiam sujeitos históricos com vontades, intencionalidades, por que não dizer, uma relativa liberdade de ação (FROEYMAN, 2016, p. 09), ao qual o historiador e professor de história têm o compromisso de também “permitir serem ouvidos”. Apresentando assim a complexidade da política, do embate de poderes da sociedade, que extrapolam as figuras míticas ou representações pejorativas. Como defende Gumbrecht (2011, p. 39) “para cada história existe uma infinidade de representações”, transbordando, assim, as abordagens simplistas. Em um movimento contrário ao que a História como ciência almejou, tendo que “purgar-se de qualquer interesse no passado prático”, entrar em contato com as memórias, atitudes e valores evocados por pessoas e grupos na significância de suas ações. Instrumentalizando estudantes na percepção da dimensão prática do passado (WHITE, 2018, p.15-16).

Entretanto, a falta de aportes teóricos nas unidades temáticas Base Nacional Comum Curricular, colocam em dúvida sobre qual a abordagem adotada no chão das salas de aulas brasileiras. O populismo colocado ali, lado a lado de categorias como paternalismo

e autoritarismo possui qual valor semântico? Se alia a vertente histórico-estrutural, ou a corrente conjunturalista, ou ainda se vincula ao pensamento de “modernização”? Ou o uso do termo se vale de certo modismo midiático? Muitas questões podem ser colocadas na rápida definição da habilidade disponibilizada aos docentes brasileiros. Pois,

as concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos. As listagens de conteúdos contêm as concepções a respeito das sociedades e de suas transformações que revelam a valorização de conceitos, o peso atribuído à cronologia, aos heróis e fatos consagrados (ABUD, 2017, p. 15-16).

A situação se torna ainda mais relevante, quando se atenta ao fato de que os materiais didáticos do Novo Ensino Médio também utilizam a Base para a formatação de seus conteúdos (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1032). Pensando hoje a cultura do livro didático, incorporada no imaginário social acerca da educação brasileira, entende-se este como um documento fabricado por diversos atores e instituições. Para além dos nomes expostos na sua capa, há uma cadeia de editores, diagramadores, ilustradores, empresários e dispositivos legais acionados na sua construção. Com a lógica de mercado, a produção de material didático no Brasil tenta equilibrar diversas demandas como: a de adequação a legislação, a de seguir uma lógica familiar aos docentes e a petição modernizante que anseia por renovação a cada edição (VALÉRIO, 2017, p. 250-252).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando a bibliografia acerca do ensino de História no Brasil e conectando essa trajetória ao percurso global dos estudos historiográficos, observou-se a relação do que foi ao longo do tempo

constituindo a tradição curricular brasileira com os ditames da pretensa História científica do século XIX. Na disputa pela criação de identidades, foi intencional o afastamento cognitivo dos nossos vizinhos. Em favor de uma inclusão no “mundo civilizado”, nos distanciamos daqueles que compartilhavam realidades mais próximas de nossas epistemologias originais. De tal forma, a educação brasileira materializada nos currículos não buscou efetivamente positivar a história e a representação política, social ou cultural da América Latina.

Baseada no eurocentrismo e na ênfase dos acontecimentos políticos, toda uma cadeia de valores foi se articulando como base do estudo historiográfico nacional para a educação de crianças e adolescentes, reverberando ainda em legislações como a BNCC. Uma relação que se pode exemplificar na pouca atenção dada ao continente americano nas habilidades e competências que a compõem, ou no uso de termos imprecisos, como o populismo discutido no terceiro tópico desse trabalho.

Ainda que não se tenha esgotado a revisão bibliográfica acerca dos usos do populismo como categoria explicativa histórica ou que se precise debater mais sobre as pretensões dos currículos normativos na educação, é notável que há um discurso vencedor embutido nesse documento. Uma lógica neoliberal e conservadora permeou sua formulação e tal influência se materializou na seleção de conteúdo, no tempo atribuído a cada disciplina e nas competências e habilidades almeçadas para os estudantes brasileiros.

A escola é um importante aparato na construção de concepções de mundo e identidade e há ainda um caminho a ser trilhado na compreensão desse processo, como investigar os reflexos do Novo Ensino Médio na produção de materiais didáticos, nas avaliações e na formação dos docentes são vias possíveis e que ampliariam o conhecimento da realidade escolar do Brasil atual. Mas não cabe

restringir o horizonte a apenas análises e constatações, é imprescindível destacar que há um espaço de resistência para os docentes. Um espaço no seu planejamento, na construção de suas aulas na qual as narrativas divergentes podem receber a visibilidade devida. Um espaço em que para além dos conceitos como populismo, em que se pode subverter a lógica neoliberal para a formação de sujeitos apenas para o mercado de trabalho e aguçar nos estudantes a criticidade sobre o que ele ouviu e viu sobre o seu continente. Em que a caracterização de uma época também é vislumbrada como histórica, fruto de disputas de poder numa sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017, p. 13-26.

ARRAIS, C. Causalidade e intencionalidade: uma contribuição ao debate sobre dimensão explicativa da historiografia. In: **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 73-102, 2021. DOI: 10.15848/hh.v14i36.1632. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1632> Acesso em: 30 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio**. Brasil, 08 jun. 2022. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/6883-revogacao-reforma-do-ensino-medio> Acesso em: 02 ago. 2022.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago. 1993, p. 193-221.

\_\_\_\_\_. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, [s. l.], ano 2005, n. 4, p. 5-15, 1 jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.46752/anphlac.4.2005.1358> Acesso em: 26 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr., 2011, p. 83-104. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15136> Acesso em: 26 jul. 2022.

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

CAPELATO, Maria H. R. Populismo latino-americano em discussão. In: FERREIRA, Jorge (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 125-165.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. A História da América na cultura escolar no Brasil: identidade e utopia. **Perspectiva**, 1999, p. 33-47. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x> Acesso em: 26 jul. 2022.

FERREIRA, Jorge. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 7-16.

FERRERAS, Noberto. Sociedades de Massas. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. **História das Américas: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão (Política, cultura e ensino de História). In: \_\_\_\_\_ **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 37-90.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, 2018, v. 25, n. 4, p. 1016-1035. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/2495> Acesso em: 26 jul. 2022.

FREITAS, Itamar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/2009). **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, 2013, p.187-202. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22903/12430>  
Acesso em: 26 jul. 2022.

FROEYMAN, Anton. On Ethics. In: FROEYMAN, Anton. **History, Ethics, and the Recognition of the Other: a Levinasian view on the Writing of History**. London: Routledge, 2016, p.3-22 (Tradução de circulação interna).

GUMBRECHT, Hans-Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”; o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando et al. (Org.). **Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 25-42, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. “A configuração do moderno conceito de História: 1. O percurso histórico do termo; 2. A história como filosofia da história: a) A reflexão estética”. In: Koselleck, Reinhart (et. alli.) **O Conceito de História**. Trad. René Gertz. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. pp.119-146.

MORENO, Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista nustrAmérica**, v. 10, n. 19, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5519/551969881006/html/>  
Acesso em: 26 jul. 2022.

MUNSLOW, Alun. **Desconstruindo a história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NICODEMO, T. SANTOS, P. PEREIRA, M. Mutações globais do conceito moderno de história da historiografia brasileira. In: NICODEMO, T, SANTOS, P. PEREIRA, M. **Uma introdução à história da historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: editora FGV, p. 13-38, 2018.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In:

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 31-46. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20e%20suas%20praticas%20de%20pesquisa%20-%20e-book.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

RODRIGUES, Vitória et al. O ensino de História da América no Brasil. **Diálogos**, v. 8, n. 2, p. 83-104, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38105/19815> Acesso em: 26 jul. 2022.

SANTOS, Amauri Junior da Silva; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa. A construção de um acontecimento: a Base Nacional Comum Curricular e o papel da História. In: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (orgs.). **Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática**. Cáceres: Unemat Editora, 2021, p. 175-189. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Livro%20%20Guerras%20de%20narrativas.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

VALÉRIO, Mairon Escorsi. Na oficina do livro didático: aspectos para a discussão de um documento relevante para as análises de ensino de história. In: **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco editorial, 2017, p. 247-261.

WHITE, Hayden. O passado prático. **ArtCultura**. Uberlândia, v.20, n.37, p.9-19, jul.-dez. 2018.

**NEI LOPES: CANTANDO, CONTANDO E TEORIZANDO O  
SAMBA E SUAS RELAÇÕES COM O MERCADO, A IMPRENSA  
E O ESTADO**

Lellison de Abreu Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Na presente comunicação tenho por objetivo principal analisar algumas das temáticas presentes no primeiro livro publicado por Nei Lopes, chamado *O Samba, na Realidade... A Utopia da Ascensão Social do Sambista*, publicado em 1981 e investigar se as temáticas se mantêm presentes em livros publicados por ele posteriormente, a saber *Sambeabá – O Samba que não se aprende na escola* (2003) e *Dicionário da História Social do Samba* (este publicado em parceria com o historiador Luiz Antonio Simas) (2015). As temáticas analisadas são as relações dos sambistas com o mercado fonográfico, com a imprensa e com o Estado (na figura de autoridades de variadas funções, desde regulamentares, policiais a formuladoras de políticas culturais), devido a abrangência e influência das questões derivadas de tais relações entre os sambistas.

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília E-mail: lellisonas@hotmail.com

## Introdução

Falar de Nei Lopes é falar sobre um dos maiores intelectuais da história brasileira. Estudioso dos desdobramentos culturais da diáspora negra no Brasil e no continente americano, compositor gravado por dezenas de intérpretes<sup>2</sup>, cantor com 10 discos autorais lançados, liderança de agremiações carnavalescas, advogado, poeta, autor de 44 livros, entre literatura, história, crônica e dicionários, Nei Braz Lopes nasceu em 9 de maio de 1942, no suburbano bairro de Irajá, na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Formou-se em direito pela Faculdade Nacional de Direito, na antiga Universidade do Brasil, em 1966 e durante alguns anos exerceu a advocacia no escritório (o primeiro da região) localizado em Vista Alegre, nas imediações de Irajá. Abandonou a profissão por a considerar sufocante e formalista e por lhe empurrar em direção ao embranquecimento<sup>3</sup>, passando a atuar como músico a partir de 1972, ano em que tem sua primeira composição gravada em disco.

Teve como principal parceiro de composição o sambista Wilson Moreira, com quem lançou alguns dos mais importantes discos da história do samba e da música brasileira. Participou ativamente das

---

<sup>2</sup> Uma rápida consulta a um banco de dados mostra que diversos artistas gravaram composições de Nei Lopes, feitas só por ele ou com outros parceiros. Entre os artistas que gravaram Nei Lopes estão João Nogueira, Dorina, Almir Guineto, Clara Nunes, Quinteto em Branco e Preto, Martinho da Vila, Candeia, Roberto Ribeiro, Wilson das Neves, Noite Ilustrada, Moyses Marques, Diogo Nogueira, Casuarina, Marcelo D2, Alcione, Nilze Carvalho, Elizeth Cardoso, Jovelina Pérola Negra, Pedro Miranda, Arlindo Cruz, Sururu na Roda, Fabiana Cozza, Bezerra da Silva, Milton Nascimento, Lutieres Leite, Elza Soares, Mussum, Tantininho da Mangueira, Cláudio Jorge, Fundo de Quintal, Luiz Carlos da Vila, Jorginho do Império, Beth Carvalho, Dona Ivone Lara e Elymar Santos. Lista disponível em: <<https://immub.org/compositor/nei-lopes>>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

<sup>3</sup> Informação consta no perfil do autor no site da Universidade Federal de Minas Gerais, disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/343-nei-lopes>>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

atividades da Gran Quilombo, modelo alternativo de escola de samba fundada por Candeia em 1975.

Em 2011, a obra poética de Nei Lopes foi objeto da tese de doutoramento em Literatura Comparada da escritora Conceição Evaristo, defendida na Universidade Federal Fluminense, intitulada *Poemas malungos, cânticos irmãos*, na qual estuda as obras poéticas do sambista e de Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto. Em 2022, recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que já recebera da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em 1981, inicia prolífica carreira bibliográfica, publicando pela editora Codecri, com apoio do periódico O Pasquim, o livro *O Samba na Realidade... A Utopia da Ascensão Social do Sambista*. O livro, cuja primeira edição apresenta ao leitor 83 páginas, condensa uma série de temáticas ligadas ao samba, indo de sua história, o carnaval e as relações com a imprensa, o mercado fonográfico e o Estado.

Posteriormente, publicou em 2003 o livro *Sambeabá – O Samba que Não Se Aprende na Escola* e em 2015, em parceria com Luiz Antonio Simas, o *Dicionário da História Social do Samba*, livro pelo qual recebeu no ano seguinte o maior prêmio editorial do Brasil, o Prêmio Jabuti, nas categorias Teoria/Crítica Literária, Dicionário e Gramáticas e Livro do Ano de Não Ficção.

Tendo completado 80 anos em 2022, Nei Lopes se mantém bastante produtivo e se vê homenageado por algumas iniciativas. Destaco o lançamento do 2º volume do Dicionário de História da África (séculos XVI-XIX), escrito em parceria com o professor José Rivair Macedo, da UFRGS, complementando o 1º volume (séculos VII-XVI), lançado em 2017, pela editora Autêntica; o lançamento do livro infantil-juvenil *As Viagens de Simba Jazíri* (Globo Livros), ambientado

nas águas do Oceano Índico, de Moçambique a Zanzibar, passando por Madagascar, e ilustrado por Marcelo D' Salete; a previsão de publicação da biografia de Nei Lopes escrita por Luiz Antônio Simas, Diogo Cunha e André Diniz, pela Numa Editora e o lançamento do livro Academia de Letras, organizado pelo cineasta Marcus Fernando, contendo cerca de 350 letras de canções, gravadas e inéditas, de Nei Lopes, com e sem parceiros, desde 1981<sup>4</sup>.

### Um Intelectual do Samba

Neste breve texto, investigarei como uma série de temáticas aparece nos referidos livros, especificamente as relações dos sambistas com o mercado fonográfico, com a imprensa e com o Estado (na figura de autoridades de variadas funções, desde regulamentares, policiais a formuladoras de políticas culturais), devido a abrangência e influência das questões derivadas de tais relações entre os sambistas. Interessa analisar se houve mudanças significativas no pensamento de Nei Lopes.

Não pretendo inventariar todas as menções ao mercado fonográfico, a imprensa e ao Estado que aparecem nos livros supracitados nem mapear por completo o pensamento do autor sobre estas temáticas. Meu objetivo é apenas destacar algumas das ideias mais desenvolvidas pelo autor.

Os livros publicados por Nei Lopes são importantes por diversas razões, dentre as quais destaco o papel que exercem na disputa pela memória sobre a história do samba. Seus livros, sendo os já referidos exemplos, ao mesmo tempo evocam e projetam uma memória sobre o samba que difere de tradições historiográficas que

---

<sup>4</sup> Lançamentos e iniciativas informados em <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/augusto-diniz/brasileiro-imortal-nei-lopes-completa-80-anos-brasil-mudou-para-pior/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

invisibilizam o protagonismo negro e pressupõem que o processo de construção do samba como símbolo da identidade nacional e fenômeno de sucesso mercadológico foi acompanhado pelo acesso a condições de cidadania por parte da população negra, faixa populacional que concentra as origens raciais do samba. Tal recurso à memória é comum em livros, uma vez que eles “são, é claro, um dos lugares privilegiados da memória” (TODOROV, 1999, p. 179).

Os livros de Nei Lopes corresponderam a uma estratégia cultural, mobilizada com objetivo de intervir e fazer diferença em meio aos debates culturais que permearam o Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. E “as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa – aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder” (HALL, 2003, p. 339).

Quando Nei Lopes publicou sua primeira obra, constituía acontecimento raro um sambista se tornar autor de livro. De certo modo Nei Lopes seguiu os passos de Candeia, que em 1978 publicara um livro onde discutia a descaracterização das escolas de samba e construía uma história do samba que devolvia aos negros o protagonismo na criação e desenvolvimento do gênero musical. Segundo o próprio autor, foi a experiência traumática de perder o filho caçula, morto num acidente no mar em 1981, que fez sua vida tomar outro rumo, deixando de se dedicar somente à música<sup>5</sup>.

Quando da época de publicação do primeiro livro de Nei Lopes, as principais referências bibliográficas sobre samba e música popular eram produzidas por estudiosos que, mesmo por vezes demonstrando simpatia e interpretações favoráveis às populações negras, não eram sambistas. Se por um lado os esforços destes escritores contribuíram para a legitimação do samba e para a divulgação de diversos artistas e canções, por outro lado esta mesma

---

<sup>5</sup> Relato disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/augusto-diniz/brasileiro-imortal-nei-lobes-completa-80-anos-brasil-mudou-para-pior/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

atuação demonstrou o fato de que tal processo foi conduzido por escritores quase sempre brancos.

As instâncias de legitimação representadas pela imprensa e pelos que tinham acesso a meios para publicar livros e artigos, bem como a crítica de música popular que se desenvolvia em paralelo com o samba, foi controlada e constituída majoritariamente por brancos ao longo de todo o século XX<sup>6</sup>.

Dentre os pesquisadores que já possuíam obras publicadas estavam Henrique Fóreis Domingues (1908-1980), o Almirante, José Ramos Tinhorão (1928-2021), Sérgio Cabral (1937), Edison Carneiro (1912-1972), Ari Vasconcelos (1926-2003), Lúcio Rangel (1914-1979) e Ricardo Cravo Albin (1940)<sup>7</sup>.

Assim, a publicação dos livros de Candeia em 1978 e de Nei Lopes em 1981 assinalam momentos fundamentais da luta por artistas negros para marcar suas posições e defender argumentos e narrativas em instâncias de legitimação onde a hegemonia na formulação de interpretações sempre foi branca.

Já na obra publicada em 1981, bem como ao longo de sua produção bibliográfica, Nei Lopes buscou explicar que “a luta entre sambistas defensores da ‘raiz’ e os novos grupos sociais que tentam se apropriar do samba, dos meios de comunicação, reside, basicamente na questão de manutenção de seu caráter negro e africano” (ELIAS, 2005, p. 128).

---

<sup>6</sup> Uma possível exceção está relacionada especificamente no que tange à cobertura da imprensa do Carnaval carioca das três primeiras décadas do século XX. COUTINHO, 2006, p. 126-130 afirma que grande parte dos “cronistas-foliões”, termo usado pelo autor para designar os profissionais que cobriam o cotidiano das agremiações carnavalescas, era composta por jornalistas negros, mas frisa que somente Vagalume e Jota Efége conseguiram reunir seus textos jornalísticos e os publicar em livro e Peru dos Pés Frios (Mauro de Almeida 1882-1956) se tornou conhecido (sendo até hoje citado em diversas obras) por ter sido um dos autores do samba *Pelo Telefone*. Os demais, “aqueles que militaram no período anterior à oficialização do Carnaval, são hoje quase inteiramente desconhecidos”. Ou seja, a esmagadora maioria sequer conseguiu publicar seus textos em livros.

<sup>7</sup> Discuto a atuação destes pesquisadores e a relação da imprensa em geral com a construção da historiografia sobre o samba e a música popular em SOUZA, 2022, p. 123-141.

Enquanto as composições de Nei Lopes formam um conjunto que é “antes de tudo, uma crônica que traça o perfil de um carioca do subúrbio e do morro, descrevendo cotidianos, pessoas comuns” (ELIAS, 2005, p. 95), a defesa do caráter negro e africano do samba também marca toda a sua obra bibliográfica. Seus livros significaram uma tentativa de estabelecer “novos padrões públicos de autenticidade para a expressão cultural negra” (GILROY, 2012, p. 189), produzindo agora também teorias e interpretações analíticas.

### **Sambistas e Mercado Fonográfico**

No livro de 1981 Nei Lopes foca sua análise sobre o mercado fonográfico e o rádio observando como como a gravação e lançamento do sambas-enredo antes do Carnaval modificou os sistemas de seleção de cada escola. Com a gravação e êxito comercial de discos contendo os sambas enredo que as escolas de samba levariam para o desfile, as disputas nas agremiações tornaram-se mais acirrada, dando ensejo a estratégias que visavam influir na decisão das composições vencedoras em casa escola de samba. Na visão do autor, tal processo constituía mais uma prova de que “a sociedade brasileira já havia chegado àquele estágio de desenvolvimento capitalista onde tudo, inclusive a criação artística, é objeto de consumo, é mercadoria” (LOPES, 1981, p. 66).

Em 2003 o tema é retomado pelo autor numa passagem em que repete as informações publicadas em 1981 acrescentando mais dados e expandindo a ligação entre as mudanças realizadas nos preparativos para o carnaval, as disputas entre sambas-enredo e a interferência da gravadoras na decisão sobre quando se lançar o disco com os sambas-enredo apresentados nos desfiles. Para Nei Lopes este processo foi concomitante à ascensão da figura do carnavalesco, que contribuiu sobremaneira para acelerar a descaracterização das agremiações carnavalescas.

A antecipação do lançamento do disco com os sambas-enredo para antes do Carnaval, com todas as mudanças acarretadas por tal decisão, teve como efeito diminuir a relevância dos compositores dentro das escolas de samba, para além de influenciar as lógicas de composição. Segundo Nei Lopes, antes destas mudanças os compositores eram “a elite intelectual da escola (...) eram intelectuais orgânicos, embora muitas vezes fossem iletrados e até analfabetos. (...) Quando o samba-enredo começou a dar dinheiro, isso tudo acabou” (LOPES, 2003, p. 82).

Na sua análise sobre o mercado fonográfico, Nei Lopes inclui em 2003 observações sobre direito autoral. O autor historia sucintamente as entidades responsáveis pela arrecadação dos direitos autorais e afirma que do ponto de vista do compositor, tendo em mente os sambistas negros, “a história do direito autoral no Brasil (...) é quase sempre uma crônica de prejuízos” (LOPES, 2003, p. 53). No livro de 2015 Nei Lopes incluiu um verbete sobre direito autoral e basicamente repete as informações e análises que constam no livro de 2003.

Por último, uma ideia propagada com contundência na obra de 2003 é a do declínio da qualidade artística da música veiculada no rádio e na televisão. Segundo Nei Lopes, “a pobreza artística de grande parte da música que hoje toca no rádio e na TV se explica em função de movimentos do mercado (...) a música popular e o samba, em especial, são os que mais perdem com todo esse empobrecimento” (LOPES, 2003, p. 120).

### **Sambistas e Imprensa**

Tratando da ação da imprensa na cobertura do carnaval e do trabalho e vida dos sambistas Nei Lopes, em 1981, destaca em primeiro lugar a tendência dos jornais de “considerar o samba como

caso de polícia” (LOPES, 1981, p. 57), citando como exemplo trecho de reportagem publicada em 1945 por um jornal carioca. Nei Lopes aponta argutamente com esse exemplo um traço fundamental da atuação da imprensa no Brasil: sua capacidade de projetar, reproduzir e transmitir discursos racistas.

O autor aponta ainda outro traço característico da cobertura feita pela imprensa das manifestações de cultura popular, a saber: a evocação de suposta intimidade com sambistas e artistas populares como fator de obtenção de benefício próprio e de legitimação das próprias opiniões, recurso utilizado com frequência por jornalistas que passaram a escrever sobre samba em cadernos culturais. De modo que para Nei Lopes os “especialistas” em música popular, com raras exceções, “passaram a ganhar *status* entre seus pares na medida em que frequentassem a *casa da Neuma*, fossem *íntimos* de Cartola ou já tivessem tomado *umas canas* com Nelson Cavaquinho” (LOPES, 1981, p. 59, grifos do autor).

No livro de 2003 Nei Lopes não destaca a atuação da imprensa em tópico específico, fazendo apenas citações esparsas sem aprofundar análises. Todavia, não se deve considerar que o livro não reflete o pensamento do autor sobre este tema, dado que em passagens do texto suas análises citam a ação da imprensa em meio a processos diversos, como a popularização dos desfiles competitivos de carnaval, como quando explica a importância do título de Cidadão-Samba, honraria que entre 1936 e 1950 foi atribuída a cidadãos votados por intermédios de jornais (LOPES, 2003, p. 77).

Já na obra de 2015 há um deslocamento do pensamento do autor sobre este tema, que aparece em verbete específico. No texto de oito linhas Nei Lopes busca frisar a boa relação entre as agremiações carnavalescas com a imprensa escrita, seguida do rádio e televisão, citando como exemplo o antigo costume das escolas de samba

afixarem no carro abre-alas uma faixa de saudação à imprensa (LOPES, SIMAS, 2015, p. 147).

Todavia, a influência da imprensa na formação do gosto popular é abordada em outro verbete correlato, *Mídia*, no qual os autores diferenciam tipos de jornalistas que fazem cobertura musical (cronistas carnavalescos, cronistas do samba, críticos de música, etc), frisando que “de um modo geral, boa parte da mídia, ao se ocupar de música, o faz partindo de uma suposta inferioridade do samba em relação à música globalizada” (LOPES, SIMAS, 2015, p. 187-188), de modo que se a cobertura do carnaval é apresentada como cordial, a postura da crítica, sobretudo aquela que começou a ser feita após a era dos festivais da música popular, é objeto de reprovação por parte dos autores, que corretamente assinalam tendências da imprensa no que se refere ao samba.

### **Sambistas e o Estado**

Ao falar de Estado neste breve texto tenho em mente figuras que atuam em nome deste, ou seja, autoridades que exercem variadas funções, desde regulamentares, policiais a formuladoras de políticas culturais. Nei Lopes em 1981 concentra suas observações sobre a relação dos sambistas com o Estado na forma com que o Carnaval foi sistematicamente atingido por múltiplos regulamentos e efetivas perseguições. O autor afirma que a oficialização do carnaval exigiu um alto preço por parte das escolas, que tiveram que sujeitar a regulamentos feitos pelas autoridades e a aceitar propostas de divisão de lucros, em ambos os casos sendo comum a imposição de normas por parte de autoridades e órgãos ligados a gestão do carnaval e do turismo no Rio de Janeiro.

Para além de mecanismo de controle e repressão das populações negras, o interesse do Estado no carnaval deu vazão a um

processo no qual “o samba ia deixando de ser manifestação de arte popular para ser promoção turística e faturar para o Estado” (LOPES, 1981, p. 62).

Em 2015 Nei Lopes procurou demonstrar em verbete sobre política como que desde o começo “o samba foi objeto da atenção de políticos e administradores públicos” (LOPES, SIMAS, 2015, p. 222), historiando a atuação de figuras como Pedro Ernesto e das entidades que englobavam agremiações carnavalescas, cujos interesses encontravam eco em meio disputas políticas. Destaco que os autores frisam nesse verbete a baixa ocorrência de eleição de sambistas para cargos públicos, citando como raro exemplo a sambista Leci Brandão, eleita deputada estadual pelo Partido Comunista do Brasil em São Paulo nas eleições de 2010.

Indiretamente, Nei Lopes critica a ausência de políticas públicas para a área cultural, apontando que as relações entre o Estado e a cultura popular, sendo exemplo o samba, se davam mediante interesses de momento ou alinhados com projetos de controle social e ideológico, sem que isso significasse efetivamente valorização da cultura popular e, sobretudo, dos seus criadores e executores.

Para fins de comparação com a postura do Estado Brasileiro, cito trecho do decreto que especificou a finalidade do recém criado ministério da cultura na França em 1959, a saber “tornar acessível as obras capitais da humanidade, e em primeiro lugar da França, ao maior número possível de franceses, assegurar o mais vasto público ao patrimônio cultural” (URFALINO, 2015, p. 44). Em que pese a concepção ocidental e elitista de arte que guiava a política cultural francesa, uma vez que a cultura visada pela política cultural do Estado não era a cultura popular, o Estado dedicava grande estrutura e recursos orçamentários significativos para aumentar, proteger e divulgar o patrimônio artístico nacional.

O tema das políticas culturais é polêmico e mesmo obras clássicas sobre o tema produzem afirmações contestáveis. Um exemplo, o cientista político Mario Brockmann Machado, ex-diretor da Funarte, afirma que “é compreensível que a política cultural não ocupe lugar na agenda pública de uma sociedade que enfrenta ainda muitos problemas fundamentais de organização democrática” (MACHADO, 1984, p. 8). Me parece que o autor, tendo em mente nações como Estados Unidos e França, diminui ou desconsidera os problemas na forma com tais países tratam temas como direito de imigrantes, mulheres, negros, saúde pública, etc, o que a meu ver constituiu grave problema de organização democrática. Isto dito, as razões para a ausência de políticas públicas para a área cultural no Brasil vão além das dificuldades do país em garantir a toda a população condições efetivas de cidadania. Nei Lopes, nas obras analisadas, não aprofunda suas análises nesta direção.

Sobre o caso brasileiro, se na década de 1970, na qual fenômenos analisados por Nei Lopes como a desfiguração da estrutura das escolas de samba e do carnaval se consolidaram, o Estado Brasileiro atuou como mecenas da cultura brasileira, isso só pode ser considerado verdadeiro se levarmos em conta que para a política oficial da ditadura militar o que era considerado arte basicamente se tratava da produção de intelectuais e artistas que não tinham espaço no mercado de bens culturais e de formas de expressão artísticas cujo público diminuía, tornando a produção dependente de recursos públicos (MICELI, 1984, p. 99).

Assim, a cultura popular também não era alcançada pela política pública, salvo iniciativas esparsas como a atuação de órgãos como o Conselho Federal de Cultural (cujas publicações priorizavam estudo e ensaios sobre formas consideradas eruditas de arte, sendo notória a ausência de textos sobre música popular, sendo diversos os que abordavam música clássica) e o serviço de tombamento, além de

iniciativas privadas como a gravação de canções populares de todo o Brasil realizada pela gravadora Discos Marcus Pereira. Como registros antigos, reportagens de jornal e dados oficiais apontam, o carnaval nunca teve problemas com manter grande público, mesmo com os processos de elitização que enfrentou ao longo das últimas décadas.

### **Conclusão**

Ao longo de sua carreira bibliográfica Nei Lopes vem demonstrando coerência e persistência da defesa da cultura negra e diaspórica. Seus pontos de vista por vezes soam pessimistas a um leitor menos familiarizado com os fatos e processos abordados pelo autor, todavia, a análise dos dados apresentados pelo autor, somados a outros descobertos durante a minha própria pesquisa, mostram que se por um lado o julgamento do sambista é severo, por outro lado as linhas gerais de suas interpretações se confirmam.

Nei Lopes apresenta em seus livros rigor metodológico e grande fôlego como pesquisador, publicando obras de referências e defendendo uma concepção da história do samba na qual o protagonismo negro é sempre destacado. O autor também não evitou polêmicas, criticando a figura do carnavalesco, a forma do poder público tratar o carnaval e as atividades das agremiações carnavalescas.

Não deixou de apontar também quando a adesão a ideais e planos de governos partiu das próprias lideranças das agremiações, fosse por estratégia de sobrevivência e visibilidade ou por interesses de seus gestores. Assim, Nei Lopes se manteve atento aos processos que estudou tanto no que tinham de públicos quanto no que acontecia em seus bastidores.

Desde sua estreia como autor em 1981, na qual concentrou de forma sintetizada análises sobre uma gama variada de temas, Nei

Lopes adotou o procedimento de repetir em outros livros os argumentos principais e acrescentar novos dados e por vezes mais análises. Há livros que repetem longos trechos de publicações anteriores, como se o autor sentisse a necessidade de frisar novamente certas ideias e interpretações.

Há livros que dialogam bastante com obras anteriores, apresentando enorme homologia, casos de *O Samba, na Realidade...* (1981) e *Sambeabá* (2003) e também de *O Negro no Rio de Janeiro e sua Tradição Musical* (1992) e *Partido Alto: Samba de Bamba* (2008). O mesmo procedimento foi utilizado por José Ramos Tinhorão, historiador não acadêmico cuja obra em alguns momentos parece ter influenciado a produção de Nei Lopes.

Ainda é perceptível certa resistência do mundo acadêmico em admitir e utilizar a obra de Nei Lopes, o que instiga uma reflexão: a obra de historiadores não acadêmicos da música popular, com Sérgio Cabral e Ary Vasconcelos, mesmo com ressalvas de que não demonstram consistência metodológica, são diversas vezes evocadas, sobretudo em estudos biográficos.

O caso específico de Sérgio Cabral chama atenção, sendo ele um jornalista branco, com acesso aos meios de comunicação desde a década de 1960, influente na parte de música de importantes publicações (como o jornal *O Pasquim*), jurado de festivais e mediador das relações de artistas com o mercado fonográfico. Sua obra apresenta menor abrangência, variedade e consistência metodológica que a obra de Nei Lopes, que por sua vez é um intelectual negro oriundo de dentro do mundo do samba, falando sobre o assunto não só como estudioso do tema, mas como criador da expressão artística sobre a qual tanto escreveu.

Não me parece possível compreender os mecanismos de inclusão e exclusão de determinados autores das bibliografias e rotinas acadêmicas sem considerar a existência e atuação do racismo

epistêmico. Intelectuais negros, bem como suas obras, costumeiramente tem acesso às instituições dificultado, sendo exemplo a campanha do sambista Martinho da Vila para a Academia Brasileira de Letras (que elegeu pouquíssimos negros nos seus mis de cento e vinte anos de existência).

### **Referências Bibliográficas**

ELIAS, Cosme. **O Samba do Irajá e de Outros Subúrbios: Um Estudo da Obra de Nei Lopes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora - Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

LOPES, Nei. **O Negro no Rio de Janeiro e sua Tradição Musical - Partido Alto, Calango, Chula e Outras Cantorias**. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

LOPES, Nei. **O Samba, na Realidade...** A Utopia da Ascensão Social do Sambista. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

LOPES, Nei. **Partido-alto: Samba de Bamba**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

LOPES, Nei. **Sambeabá: O Samba que Não Se Aprende na Escola**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Folha Seca, 2003.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da História Social do Samba**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MACHADO, Mario Brockmann. Notas Sobre Política Cultural no Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

MICELI, Sergio. Teoria e Prática da Política Cultural Oficial no Brasil. In: MICELI, Sergio (org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

SOUZA, Lellison de Abreu. **Balança que o Samba é Uma Herança: Sambistas, Mercado Fonográfico, Debates Culturais e Racismo nas Décadas de 1960 a 1980**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

TODOROV, Tzvetan. **O Homem Desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

URFALINO, Philippe. **A Invenção da Política Cultural**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

## UM ESPAÇO EM DOIS TEMPOS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E ARQUITETURA DA PARÓQUIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS EM CATALÃO - GO (1982-2014)

Lígia Amorim Teles<sup>1</sup>

### Resumo

Com base nas minhas vivências e percepções na cidade de Catalão - Goiás, compreendi que há diversas narrativas que buscam contar e dar sentido a história da Paróquia São Francisco de Assis e consequentemente a história de Catalão. Essa pesquisa é parte de um Projeto de Iniciação Científica que, por meio da História Cultural, busca examinar as diferentes memórias e narrativas existentes sobre os motivos, sentidos e significados que são dados tanto a construção da igreja em 1982, como a sua reconstrução que se iniciou em 2014. Utilizo como metodologia a história oral, pois a partir dela consigo captar narrativas e trabalhar os conceitos de memória, identidade e comunidade, possibilitando a partir das memórias analisar como se deu a criação de uma identidade a um grupo e comunidade religiosa (MEIHY; HOLANDA, 2022).

**Palavras-chave:** Memória, Patrimônio, Arquitetura, História Local, Paróquia Franciscana.

### Introdução

O presente trabalho expõe algumas reflexões, de uma pesquisa ainda em andamento, que tem buscado entender, com contribuições da metodologia em História Oral e com perspectiva e conceitos da História Cultural, as narrativas que se dão, as vezes em confronto ora em avença, da construção e reconstrução da Paróquia São Francisco de Assis. Analiso como as crenças, ideias e valores que são manifestadas e representadas na arquitetura acabam refletidas e

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Catalão [ligiateles@discente.ufcat.edu.br](mailto:ligiateles@discente.ufcat.edu.br) Orientador: Radamés Vieira Nunes Universidade Federal de Catalão [radamesnunes@ufcat.edu.br](mailto:radamesnunes@ufcat.edu.br)

validadas ou não nas práticas culturais, sociais e religiosas da igreja como comunidade, e para a sociedade Catalana.

Tenho como foco a Arquitetura da Paróquia e suas modificações ao longo do tempo e os significados e sentidos que dão a construção e a reconstrução, e as diferentes narrativas que disputam entre si. O fio condutor da pesquisa será as diversas narrativas que buscam contar a história da paróquia e como a arquitetura torna-se presente ou ausente nesses relatos. Essa questão me conduzirá durante toda pesquisa. Nesse sentido a história oral auxilia em um estudo analítico das identidades e memórias.

Além da memória, é de suma importância conceitos como lembranças e esquecimentos dos membros e ex membros, que é o campo onde essas disputas de valores ocorrem. Vale questionar o que tem sido lembrado e o que tem sido esquecido. Segundo Paul Ricoeur o ato de narrar algo vai incorporando nas memórias da identidade de um povo ou grupo. Quais tem sido as narrativas que tem construído a identidade e a memória dos católicos da Paróquia São Francisco de Assis em Catalão - GO?

Para Ricoeur, objetivando entender a história e as motivações do fazer e construir o espaço arquitetônico é necessário entender a rede de edifícios que contextualizam a construção de um novo espaço. Ou seja, o contexto visual de determinado local. Mas a partir então desse entendimento de Ricoeur ampliarei a análise, buscando também considerar e pensar as redes culturais, sociais, políticas e ideológicas que permitiram, deram base, para a formação de um novo espaço, sendo esse tanto a construção como a reconstrução da Paróquia. (RICOEUR, 2021, pg. 157)

Relacionando a arquitetura e a História Oral, Bruno Zevi, crítico, escritor, ensaísta, arquiteto e urbanista italiano, diz que a arquitetura em sua essência é a experiência vivida, o deslocamento sucessivo do homem em ângulos visuais diferentes. Para aqueles que

estiveram na Paróquia, entraram, caminharam, rezaram, observaram e contemplaram, a experiência deles são diferentes e ela se manifesta em suas falas, ao narrarem suas histórias e a história da paróquia (ZEVI, 2009).

Os procedimentos metodológicos já executadas até o momento foram as realizações de algumas entrevistas e suas transições. Ao todo entrevistarei três grupos específicos sendo eles: 1) membros da paróquia que estão desde a construção até a reconstrução, 2) pessoas que se tornaram membros após a reconstrução da paróquia, 3) membros que saíram da paróquia após a reconstrução.

Pensando a construção e a reconstrução pretendo compreender as tensões entre passado e presente, a relação da arquitetura da Paróquia São Francisco de Assis com a cidade de Catalão - GO. Não quero nesse projeto tratar a população Catalana e os membros da paróquia apenas como receptores de uma cultura que é representada na arquitetura, mas entendê-los como produtores e propagadores dessas representações e práticas sociais.

### **Criação da Paróquia e seu esquecimento**

Conforme conta a história oficial da Paróquia, aos 3 de novembro de 1968, o Bispo Dom Gilberto Pereira Lopes achou “por bem e para assim melhor atender espiritualmente o povo”, a criação da Paróquia São Francisco de Assis, construção que se iniciou em junho de 1982. Este é um trecho do folheto que recebi ao entrar na secretaria da Paróquia São Francisco de Assis e dizer o meu interesse em conhecer e entender a história desta.

Por conta do crescimento da cidade, achou-se necessário haver o desmembramento da Paróquia Mão de Deus. Localizada perto da rodovia, seu lugar é estratégico para atender os bairros mais simples e periféricas da cidade que ficam após a rodovia. Segundo o resumo

histórico do folheto em 27 de junho de 1982 ocorre o lançamento da Pedra Fundamental da construção da Matriz. O salão da Matriz foi inaugurado no dia 03 de dezembro de 1983, recebendo o mérito pela construção o padre Massimo Leorato e os paroquianos.

O contexto em que o Pe. Massimo estava trabalhando, era ecleticamente muito diferente do atual, e identificamos isso no relato de um dos entrevistados:

**Entrevistado II:** Naquela época, 50 anos atrás, o Padre Massimo começou uma igreja em um contexto completamente diferente eclesiológicamente falando. Qual era o contexto, nós estávamos saindo do Concílio Vaticano II né, e que tinha um outro perfil de eclesialidade, de igreja, de comunidade, de visão pastoral e tudo isso vem junto com o formato dos templos daquela época. Então os templos começaram a ser de forma mais simples né, não se fazia mais capelas como antigamente, eram centros comunitários de modo que nos centros comunitários poderiam acontecer tudo aquilo que se acontece em uma comunidade, como, celebrar aniversários, funerais e as missas, tudo num lugar só. Era um lugar para entender as demandas da comunidade naquela época. E isso veio até um tempo atrás.

Uma de minhas hipóteses é que a origem da Paróquia São Francisco de Assis funcionava como uma comunidade Eclesial de Base que estavam vinculadas a Teologia da Libertação, teologia que ganha grande força no Brasil nos anos 60, 70 e 80. Sua ideia central era “vinculado às lutas populares e que buscou nas análises socialistas,

especialmente no marxismo, o fundamento para as suas análises sociais e econômicas”. (SOUSA, PEREIRA, 2010).

Essa nova teologia nasce, nas interpretações de alguns, das orientações dadas no Concílio Vaticano II que aconteceu entre 1962 a 1965, onde haveria de agregar as lutas sociais na teologia da igreja como uma forma de cuidar e atender o ser humano em todas as suas esferas, comprometido com o que alguns chamam de libertação das classes oprimidas por causa de sua situação periférica e social.

É necessário entender que a forma arquitetônica que a Paróquia foi construída não era aleatório, mas pertencia a um contexto histórico, religioso e político muito específico e que havia uma mensagem e uma missão a ser transmitida e compreendida. A partir de outra entrevista feita percebi que não são todos os membros da paróquia que tem essa visão da construção, mas percebem ela como uma igreja mal feita e sem planejamento quando comparada com a reconstrução.

**Entrevistadora:** Quando a Senhora chegou aqui na cidade a Paróquia já existia?

**Entrevistada I:** Já, já mais é depois ele reformou toda a paróquia, reformou a paróquia, aqui era muito pequeno. Hoje mudou muita coisa na igreja, quando a gente chegou aqui não tinha, hoje tem Irmão Santíssimo, meu esposo é Irmão Santíssimo. Hoje tem encontro de casais, tem o culto dos adolescentes

**Entrevistadora:** E o prédio, a construção antiga, a senhora lembra como era?

**Entrevistada I:** É lembro, era bem simples, não tinha aquela torre, cê viu? Nossa de dentro você precisa ver, coisa mais linda.

**Entrevistadora:** Como era a parte de dentro da antiga construção?

**Entrevistada I:** Não, tinha muita coisa não, era, acabamento não era bem feito.

Apesar da diferença arquitetônica da construção para a reconstrução, é necessário saber identificar os valores que cada época tinha e o que significava aquela construção para a comunidade, entendê-la como pertencente a um contexto.

Observo que de alguma forma grande parte dos membros da paróquia não conhecem a história, colocando a reconstrução como ápice do triunfo da paróquia e de sua história, e para isso foi necessário esquecer toda a história, as lutas, contextos e objetivos tanto religiosos como sociais da paróquia antes de sua reforma.

Não podemos, pelo menos não ainda, afirmar que essa sempre foi a percepção que tiveram da construção, vale lembrar que a história oral é sempre a história do tempo presente, são as percepções que eles têm hoje sobre o passado, logo, essa oralidade não diz sobre o passado, mas sobre o presente.

Levanto então a hipótese que essa visão que olha para a Paróquia em sua origem lá em 1982 como simples, no sentido de beleza, sem ornamentos ou sem a presença de símbolos que a identificasse a fé católica, foi uma percepção produzida por uma narrativa que tenta desmerece-la e todo o seu processo histórico, como forma de exaltar e engradecer a reconstrução.

### **A reconstrução e a identidade católica**

Atualmente, ainda não finalizada a reconstrução, a paróquia possui novos elementos presentes, sendo eles: a torre, a cruz no alto

da torre, os vitrais. Antes tais elementos não configuravam a arquitetura da paróquia em sua construção. Esses novos elementos acabaram rompendo com a arquitetura comum presente na cidade, trazendo um novo visual para a igreja havendo então um contraste entre a Paróquia São Francisco de Assis e as outras igrejas católicas.

Quando questionado, em uma das entrevistas, a uma das pessoas que auxiliou no pensar e elaborar a nova arquitetura da Paróquia, as modificações foram pensadas a partir do desejo da comunidade:

**Entrevistado II:** Quando eu vim pra cá já existia um projeto de reforma da Igreja São Francisco. Eu olhei o projeto e sugeri algumas modificações, é, drásticas modificações tendo em vista o pensamento e o sentimento da comunidade. Eu percebi que a comunidade queria um templo que tivesse uma torre, duas torres na verdade e que fosse um marco católico em uma cidade marcada por pluralismo religioso e tínhamos um templo que não, não, não demonstrava isso, era apenas um barracão, sem torre, sem nenhuma configuração que você olhasse e achava que era uma igreja, um templo, né.

Um marco católico, essa foi a justificativa dada, por um dos entrevistados, para a reconstrução e todas as mudanças realizadas na paróquia de forma arquitetônica, com isso introduzimos para uma questão que diz respeito a identidade. O que é ser católico? O que torna uma pessoa católica? O que identifica um católico?

Vale questionar o que significa ser católico em 1982, quando começou a construção da Paróquia, o que era ser em 2014, no início de

sua reconstrução e o que é ser católico hoje? Diante dessas indagações creio que não é necessário apenas nas mudanças visuais, elas são indícios de que algo, tal como valores, concepções e ideias também mudaram.

Ao analisarmos todos esses aspectos, será permitido pensar a identidade de um povo em certo período a partir de sua expressão cultural na arquitetura e até como ela é valorizada em detrimento de outros aspectos que constituem a Paróquia, ou ao contrário, como, em alguns momentos a arquitetura da paróquia não representa nenhuma importância para seus membros.

Michael Pollak, em seu texto *Memória e Identidade social*, aborda a importância da memória para a identidade coletiva, trazendo um sentimento de pertencimento, podendo as narrativas mostrarem, entre outros elementos, um panorama daquilo que é aceito e permitido em cada grupo. (POLLAK, 1992)

Creusa Aparecida Claudino diz ser necessário “buscar os fundamentos da ação nas condições históricas de desenvolvimento de cada comunidade” e é isso que buscarei fazer no desenvolver da pesquisa. (CLAUDINO, 2013).

### **A história oral e seu papel social**

O uso da história oral temática se dá pela sua possibilidade e passividade de confronto em relação a dados, a fonte e a situações. Ela busca, através das entrevistas, formular documentos que se opõe as situações consideradas oficiais e já estabelecidas socialmente e culturalmente. Ela se faz a partir de confrontos de opiniões e narrativas.

As versões opostas, as diversas opiniões e as vezes contraditórias geram possibilidades de diálogo entre os grupos, e a

história oral busca favorecer esse diálogo tornando-se esse o foco e núcleo central, como também a justificativa da pesquisa. Não cabe a mim como pesquisadora buscar nas narrativas uma construção verdadeira e precisa sobre o passado, a igreja a construção e reconstrução, mas sim perceber como a reconstrução da paróquia é entendida, qual o seu valor dado nas histórias contadas, ou onde está sua ausência. Como a arquitetura é percebida, e como é por vezes deixada de lado.

Segundo alguns teóricos da história oral o projeto que valem de entrevista sempre devem cumprir um papel social, sendo a preservação dessas entrevistas o reconhecimento dessas diferentes identidades do que é ser católico em distintos tempos. Essas entrevistas são discursos ideológicos, modos de pensar e de ver o mundo, crenças, que nos auxiliam a entender a consciência social de cada grupo. Essa devolução social prevê o retorno ao grupo que o fez gerar.

Como produto final e realização desse papel social da pesquisa em história oral, desenvolverei um museu virtual onde contem as diferentes narrativas e ideias que constitui os membros da paróquia e o que para cada um significa ser católico. Esse museu sendo um lugar de reconhecimento coletivo por causa das memórias, valores, e visões do grupo.

Para Creuza conservar faz parte do pressuposto de vitalizar, eternizar uma sociedade, suas práticas, suas memórias, suas vivências, cabendo então a conservação e perpetuação de uma identidade e de um grupo. Ao resguardar essas pluralidades de narrativas é então possível haver o reconhecimento e valorização de identidades e das culturas de todos os grupos, e não apenas de grupos específicos (CLAUDINO, 2013).

## **Considerações Finais**

Diante das questões levantadas, das análises dos fragmentos das entrevistas já feitas, as observações em torno da arquitetura da construção e reconstrução e o planejamento do Museo Virtual foram apenas exposições e discussões de forma breve e sucintas das fontes e questionamentos que continuaram em análises de pesquisas vindouras.

Não podemos, de forma alguma, considerar as pesquisas sobre as História, as Memórias e a Arquitetura da Paróquia São Francisco de Assis em Catalão – GO, finalizadas. O presente trabalho apenas expõe algumas ideias sobre como os membros e ex membros percebem a construção e da reconstrução. Percepções que nos revelam uma disputa de narrativas e de memórias.

O entendimento das diversas narrativas acerca da construção e reconstrução da Paróquia, de sua importância e consequências da mudança e estilo arquitetônico indicam os princípios postos sobre a própria ideia do que representa a Paróquia, seus símbolos, qual sua relevância, sua função ou se não há alguma função para além de um espaço com paredes e tetos para reuniões e cerimônias, e a sua influência para a construção do imaginário e da cultura.

A proposta com a continuação da pesquisa é compreender a conjuntura que possibilitou que esses princípios e concepções tomassem forma, manifestando-se arquitetonicamente, visualmente e materialmente no tempo e espaço. Agora então, percebendo a arquitetura como personagem nas histórias contadas sobre a paróquia, interferindo e dando continuidade, ou rompendo com as narrativas, por vezes tornando-se personagem principal, outras vezes apenas como coadjuvante.

## **Referências Bibliográficas**

ALBURQUERQUE, Marli Brito M. KLEIN, Lisabel Espellet. **Pensando a fotografia com fonte histórica.** Cadernos de Saúde Pública, R, J., 3 (3), 297-305, jul/set,1987.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. KOURY, Yara Aun. **História Oral e Memórias: Entrevista com Alessandro Portelli.** História e Perspectivas, Uberlândia (50): 197-226, jan./jun. 2014.

BAPTISTA, Bárbara Pinheiro. **Trajetória Intelectual da Historiadora Sandra Jatahy Pesavento (1946 - 2009) e a recepção da História Cultural no Brasil.** Revista Eletrônica Discente do Curso de História - UFAM, volume 4, número 2, ano 4, 2020.

BAPTISTA, Paulo. BAPTISTA, Maria Eliza. **A lente moderna.** Mediação, Belo Horizonte, v. 14, n. 15, jul./dez. de 2012.

BARROS, José D' Assunção. **A História Cultural e a Contribuição de Roger Chartier.** Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BITTENCOURT, Luiz Claudio. **Resenha Arte e beleza na estética medieval de Umberto Eco.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2010. 351p. OCULUM ENSAIOS 11\_12 | Campinas | p. 116-118 | Janeiro\_Dezembro 2010.

BOSI, Felipe Azevedo. **A questão do juízo estético.** Vitruvius, 17, jan. 2018. Disponível em: [resenhasonline 193.01 livro: A questão do juízo estético | vitruvius](#). Acesso em: 15 de julho de 2022.

CAPILLÉ, Cauê. **Arquitetura como dispositivo político: introdução ao Projeto de Parques Biblioteca em Medellín.** Revista online do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica - Puc-Rio - Rio de Janeiro Brasil. Ano III- Nº III - ISSN: 2446-7340.

DIAS, Clélia Mariano Cordeiro. **A Arquitetura do Sagrado: Reflexos da Arquitetura Contemporânea Pós-Moderna nas igrejas católicas da arquidiocese de Olinda e Recife.** Recife, 2017.

CLAUDINO, Creusa A. **O Conceito de Patrimônio e Patrimonialização da Cultura: considerações sobre educação patrimonial no âmbito dos museus.** In. Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura. Edição 13, outubro de 2013.

GURGEL, Ana Paula Campos. **Aliando teoria e prática: um exame da metodologia de “Análise Arquitetônica” aplicada em disciplinas de Teoria e História de Arquitetura.** Revista de Arquitetura IMED, Passo Fundo, vol. 6, n. 1, p. 106-123, Jan.-Jun., 2017 - ISSN 2318-1109.

MARTINS, Jorge Alexandre Rodrigues. **Arquitetura Religiosa pós Concílio Vaticano II: Adequação do espaço celebrativo ao rito litúrgico - o caso do Alto Minho.** Vila Nova de Cerveira, março de 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe B. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar.** – 2.ed., 10ª impressão. – São Paul: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Rosilene Batista de. **A história cultural: concepções, perspectivas e desafios.** Revista Plures Humanidades, 2013.

PAULA, Fabiane Castro Lopes de. **A luz natural e a percepção do espaço arquitetônico em edifícios de caráter religioso.** Revista On-Line IPOG ESPECIALIZE, dezembro, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Muito Além do espaço: Por uma história cultural do urbano.** Estudos Históricos – 1995/16.

PESSOA, Andréa Printes Nogueira. NOGUEIRA, Francinete Pessoa. NORONHA, Jucineide Campos. **A importância do imaginário social para a construção de práticas de ensino-aprendizagem contemporâneas.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 22, pp. 133-144. Outubro de 2020.

ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/imaginario-social>.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. IN: Estudos Históricos, São Paulo: Ed.: Revista dos tribunais. 1992.

REVEL, Jacques. **Micro-história, macro-história**: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Revista Brasileira de Educação. V.15 n.45 set/dez. 2010.

SAMPAIO, Isis Meireles Rodrigues. LEMOS, Celina Borges. **Narrativas da paisagem como documentação patrimonial urbana e arquitetônica: o caso de Parnaíba [PI]**. Dossiê Documentação do Patrimônio Cultural Comitê Nacional Científico de Documentação do Icomos Brasil. Labor & Eng., Campinas, SP, v.15, 1-16, e021006, 2021 – ISSN 2176-8846.

SANTOS, João Henrique dos. **A História da Arquitetura como prática dialógica entre os saberes historiográficos**. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

SOUSA, Suely Pereira de. PEREIRA, João Bosco. **A IGREJA CATÓLICA E AS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS NA DIOCESE DE IPAMERI (GO): PARTILHANDO UTOPIAS**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano II, n. 6, Fev. 2010 - ISSN 1983-2850 <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao> - Artigo

SOUSA, Vânia Lúcia Costa Alves. OLÁRIA, Vânia. **Imagens como fonte de pesquisa**: Aportes teóricos de George Didi-Huberman, Erwin Panofsky, Pierre Francastel. >Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales//Volume 3, Atas CIAIQ, 2014.

TOMÓTEO, Pedro Rogério Stevanin. **Arquitetura e Beleza: Um caminho para a transcendência.** Revista Contemplação, 2021 (24), p.28-51.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **A histórica cultural e as fontes de pesquisa.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, p. 367-378, mar2015 – ISSN: 1676-2584.

SANTOS, Nádia Maria. MEIRELES, Maximiano Martins de. **Rastros da História Cultural e das Sensibilidades: o acervo Sandra Jatahy Pesavneto e sua produção historiográfica.** Bilros, Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 11-32, set.-dez., 2017. Seção Dossiê Temático.

SCRUTON, Roger. **Estética da Arquitetura.** – (Arquitetura e Urbanismo). Biblioteca Nacional de Portugal. EDIÇÕES 70, LDA. Abril de 2010.

RICOEUR, Paul. **Arquitetura e Narratividade.** Geograficidade | v.11, n. Especial, Outono 2021.

## A CAPOEIRA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO FILME “BESOURO: NASCE UM HERÓI (2009)”

Luan Amoras de Moraes e Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objeto, levantar a possibilidade de utilização da capoeira como ferramenta pedagógica, analisando essa possibilidade tanto em relação às construções históricas e sociais da capoeira e da escola, quanto a forma que essas construções impactam e podem impactar na construção de identidade dos educandos e educandas da educação básica brasileira, utilizando cinema como uma das propostas de inserção de debate na educação. Palavras-chave: capoeira, escola, cinema, cultura, educação.

### INTRODUÇÃO

O cinema tem tomado proporções cada vez maiores desde sua criação. Criando uma relação dialética com a sociedade e suas representações. Levando em consideração essa relação sincrética do cinema com a sociedade, a escola tornou obrigatória a presença dessa linguagem como tema transversal obrigatório no ensino básico. Esses aspectos orientam alguns questionamentos relativos a abordagem da escola em relação aos filmes, por exemplo, quais representações estão presentes nestes filmes? Quais filmes ao mesmo tempo que trazem uma abordagem crítica em relação as representações sociais possam ser tão “atrativos” para os educandos e educandas quando os que reproduzem essas representações? Quais serão as questões abordadas a partir do filme?

---

<sup>1</sup> Graduando em pedagogia E-mail: luan.amoras17@gmail.com

Essas e outras questões orientaram a pesquisa bibliográfica que contribuiu com a construção deste trabalho. Optou-se analisar o filme “Besouro: nasce um herói” para orientar as respostas às perguntas levantadas. O trabalho aborda tanto a capoeira e suas manifestações ao longo da história do Brasil até a atualidade quanto a construção histórica do ensino institucionalizado no Brasil. A partir das informações obtidas, levantar a possibilidade das práticas pedagógicas e representações presentes na prática da capoeira e no filme “Besouro” podem ser inseridas no ambiente e nos rituais escolares

### **O CINEMA COMO TECNOLOGIA CULTURAL NA ESCOLA**

De acordo com diversos autores como NASCIMENTO (2019), CARVALHO (2005), SILVA (2020) e hooks (2019) o cinema é tanto produto como produtor de tendências culturais, pois “Mesmo nas piores circunstâncias de dominação, a habilidade de manipular o olhar de alguém diante das estruturas de poder que o contêm abre a possibilidade de agência.” (HOOKS, 2019 p.183-184). Nesse sentido os rituais escolares<sup>2</sup> podem ser tanto ser tanto fortalecidos como modificados através dos filmes que são abordados na sala de aula.

A dinâmica cinematográfica contém algo instigante, pois as imagens, os sons e os diálogos que difunde, são capazes de incidir sobre nossos imaginários e práticas sociais, mesmo uma obra de ficção é capaz de influenciar amplamente nossas visões acerca de determinados eventos, relações sociais, pessoas e lugares. (NASCIMENTO, 2019. p.22).

De acordo com Renata Melo (2019) as produções cinematográficas podem difundir e/ou modificar os imaginários sociais<sup>3</sup> e faz uma profunda análise de como esse processo ocorre principalmente em relação ao recorte de gênero e raça, que representam uma parcela da sociedade que são e foram

---

<sup>2</sup> MCLAREN, 1991.

<sup>3</sup> “o imaginário constitui um conjunto de representações, uma peça efetiva e eficaz do controle da vida social e coletiva, sendo também objeto e lugar de conflitos sociais.” (NASCIMENTO, 2019 p.22-23).

historicamente silenciadas e violentadas. A autora enfatiza que o cinema não possui apenas o aspecto passivo em relação às representações sociopolíticas, pois

O imaginário, ao mesmo tempo em que informa sobre a realidade, é capaz de constituir um apelo para a ação, de suscitar a adesão a um sistema de valores, modelando o comportamento e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. Assim, as representações que circulam no imaginário podem ser entendidas como matrizes e efeitos de práticas sociais, que constituem processos de subjetivação em uma sociedade. (NASCIMENTO, 2019 p.23).

Concordando com a pensadora Renata, HOOKS (2019) trás em seu livro “Olhares negros”, como se cria essa relação dialética do cinema com a sociedade.

Nesse sentido, tornam explícita uma prática crítica que nos fornece diferentes formas de pensar a subjetividade da mulher negra e a experiência da espectadora negra. Cinematograficamente, apresentam novos pontos de reconhecimento, personificando a visão de Stuart Hall de uma prática crítica que reconheça que a identidade é constituída “do lado de dentro, assim como de fora” da representação, e nos convida a ver o cinema “não como um espelho de segunda mão erguido para refletir o que já existe, mas como uma forma de representação que é capaz de nos constituir como novos tipos de sujeitos, e desse modo nos possibilita descobrir quem somos”. (HOOKS, 2019 p.203)

NASCIMENTO (2019), em seu livro, aponta que esses imaginários são construídos nas representações e construções cinematográficas ou televisivas, defende também que apesar do cinema – assim como diversas outras manifestações culturais - ser um campo de estudo em constante debate sobre a validação de sua exploração na academia, ele é indiscutivelmente uma ferramenta para analisar tanto as perspectivas filosóficas, sociais e políticas que são exploradas nas produções cinematográficas quanto à forma e o conteúdo que a sociedade consome essas produções.

A autora mostra o aspecto dinâmico da influência cultural das produções cinematográficas, apontando como o cinema produz e reproduz tendências culturais. Apontando que ao longo do tempo as

representações das pessoas negras no cinema “revelam os papéis instituídos historicamente à população negra, ligados ainda a uma sociedade colonial, patriarcal e escravista que estabeleceu para os negros e negras um lugar social inferior e subalterno nas relações sociais” (NASCIMENTO, 2019 p.27), indica também quais problemas são levantados através dessa forma de representação.

A constante reiteração, repetição, de representações que reforçam a inferioridade, submissão, opressão, exploração sexual e do trabalho dos negros e negras, seja na literatura, no cinema (histórico ou de ficção), ou na própria historiografia, acabou legitimando e reforçando a discriminação e o preconceito racial e sexual em nossa sociedade. (NASCIMENTO, 2019 p.28).

Nesse sentido, da mesma forma que os rituais escolares, o cinema produz e/ou reproduz a cultura do ambiente em que se insere, sendo extremamente importante ser cauteloso e atento na abordagem do cinema na escola. Através dessa perspectiva, esse capítulo questionará tanto a forma em que os negros e negras foram representados nas produções cinematográficas ao longo da história, quanto o porquê de se atentar aos filmes que serão abordados em sala de aula e a discussão acerca dessas produções cinematográficas.

## AS REPRESENTAÇÕES DAS PESSOAS NEGRAS NO CINEMA

Como abordado no início do deste trabalho, as representações das pessoas negras na história do cinema brasileiro foram, em sua maioria, estereotipadas e que reforçavam uma visão deturpada, sem contextualização ou subjetividade, principalmente em relação às mulheres negras, como aponta Renanta Melo<sup>4</sup>,

As representações das mulheres negras no Brasil foram calcadas em imagens negativas, colonialistas, sexistas e racistas que tenderam a afirmar sua subalternidade, vulnerabilidade, passividade, servilismo, desclassificação

---

<sup>4</sup> NASCIMENTO, 2019.

estética, sexualidade patológica e sensualidade excessiva. (NASCIMENTO, 2019 p.29).

Laura Mulvay (apud SILVA 2020 p.22) concorda com o pensamento de Renanta e utiliza-se da “teoria psicanalítica para demonstrar o modo pelo qual o inconsciente da sociedade patriarcal estruturou a forma do cinema.”, sobre essa perspectiva, a autora aponta que

[...] no cinema hollywoodiano clássico, a mulher é objeto dos desejos e angústias do masculino, que se identifica como o ser ativo dominante e condutor da história, enquanto o feminino se identifica como o ser passivo, dependente e contemplativo. Além disso, acrescenta que nesse cinema a mulher é caracterizada como uma figura frágil, dependente e submissa à satisfação de desejos masculinos. (SILVA, 2020 p.22).

Além das duas autoras HOOKS (2019) também aborda a representação das mulheres negras no cinema e o impacto dessas representações na vida dessas mulheres

Falando com espectadoras negras, vendo discussões por escrito tanto na ficção quanto em ensaios acadêmicos sobre mulheres negras, percebi a conexão entre o domínio da representação na mídia de massa e a capacidade das mulheres negras de se construírem como sujeitas na vida cotidiana. A profundidade do sentimento de desvalorização, objetificação e desumanização das mulheres negras nesta sociedade determina o escopo e a textura de suas relações com o olhar. (198)

O cinema chega ao Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, porém foi apenas “Na década de 1930 foi fundado, no Rio de Janeiro, o primeiro grande estúdio brasileiro, a Cinédia” (SILVA, 2020 p.25). Após a criação da Cinédia, vieram as produções do estúdio Atlântida, marcado pelo movimento cinematográfico da chanchada (SILVA, 2020; CARVALHO, 2005). Como apontado no terceiro capítulo, o século XX no Brasil – principalmente nos anos de 1930, 1940 e 1950 – foi marcado pela proposta nacionalista de Vargas, que defendia a perspectiva de democracia racial. Esse pensamento político influenciou fortemente as produções cinematográficas da chanchada, que buscavam mostrar uma harmonia socioracial que não existia na realidade social brasileira – ilustrado pelas enormes discrepâncias

socioeconômicas. Concordando com SILVA (2020 p.25) “a Atlântida, cujas chanchadas – comédias musicais, muitas vezes carnavalescas produzidas pela companhia – traziam, assim como Hollywood, personagens estereotipados”. Quase 20 anos mais tarde, em

1949, foi fundada a Companhia Cinematográfica Vera Cruz, em São Bernardo do Campo. Assim como a Atlântida, a Vera Cruz também produzia filmes que tinham Hollywood como um modelo a ser seguido, porém ao invés de ter uma preocupação em atingir um público popular, como a companhia carioca, a paulista se atentava mais com uma boa qualidade de suas produções e para isso contou com altos investimentos. Também reproduziu personagens femininas estereotipadas como no cinema norte-americano de gênero, usando as fórmulas, principalmente, dos melodramas e comédias. (SILVA, 2020 p.26)

Esses foram os dois principais estúdios cinematográficos brasileiros dos anos pré ditadura militar. Ambos os estúdios possuíam a perspectiva de invisibilizar as desigualdades sócio-raciais influenciados pela perspectiva nacionalista da época. Essa produção artística descontextualizada enfrentou duras críticas, principalmente relativas a alguns intelectuais negros da época que repudiavam as formas descontextualizadas e sem subjetividades de representação das pessoas negras no cinema. Um dos movimentos que fizeram às críticas às produções cinematográficas da Atlântida e da Vera Cruz foi o já citado Teatro Experimental Negro - TEN que

Nos anos 50, ele esteve à frente da discussão racial. Por meio de atividades como teatro, cursos de alfabetização, concursos de beleza, organização de grupos de estudo, seminários, lançamento de livros, sessões de terapia grupal, o TEN interpelou racialmente tanto os negros quanto os intelectuais e políticos brancos. Em suas montagens teatrais, problematizou as representações do negro do tipo blackface feitas até então e tematizou as questões centrais para as relações raciais do período como a mestiçagem, o branqueamento e a integração (BIRMAN, 1991: 143 apud CARVALHO, 2005 p.34-35).

Como defendido por CARVALHO (2005) o TEN, não se restringiu às produções artísticas e suas reivindicações eram

[...] basicamente de cunho reformista; reclama-se por direitos sem entrar em choque com as leis e os poderes

estabelecidos. A adequação do documento à ordem legal é patente, o que se explica, por um lado, pelo momento político delicado pelo qual passava o país, saindo de uma ditadura de quase uma década e, por outro, pela posição que o TEN almejava ocupar dentro da nova ordem política: o de mediador entre os negros e o projeto nacional. (CARVALHO, 2005 p.36).

Pouco mais tarde, o cinema ganharia novas proporções no Brasil, tendo no interior do país as mesmas proporções que tinha nas maiores metrópoles e grandes cidades brasileiras.

A partir de 1950, o cinema ganha um estatuto cultural que não tivera até então. Toda a agitação cultural com a criação de cineclubes, debates, cursos, estúdios e congressos chama a atenção dos intelectuais e de setores da burguesia, que passam a ver a atividade cinematográfica como uma forma de arte e expressão política legítimas. (CARVALHO, 2005 p.52).

O cinema havia ganhado tanta influência cultural e política na população, que anos mais tarde, no golpe militar, os ditadores censuravam filmes, músicas, desenhos, peças teatrais, esculturas ou qualquer outra movimento artístico que considerassem subversivo aos valores militares. Nada que questionasse a ordem, os valores e os princípios militares ou que apresentasse a verdadeira desigualdade socioeconômica e racial que o país se encontrava era aprovado à publicação pelos militares. Essa censura foi instituída através do Ato Institucional nº 5 de 1968. Apesar do AI-5 ser considerado o ápice da ditadura militar, antes de ser instituído já havia tortura, perseguição e morte desde 1964 - ano em que ocorreu o golpe (ROSA, 2022; JOFFILY, 2005).

O fato de haver tortura e perseguição significava que existia uma persistente resistência em busca da democracia, esses artistas e intelectuais da época - me sua maioria independentes - continuavam a produzir seus críticos projetos artísticos, como foi o caso de Zózimo Bulbo (CARVALHO, 2005).

Após a reabertura política houve um processo de retomada da influência política dos movimentos sociais e políticos que existiam antes do golpe e dos que nasceram durante a ditadura como foi o caso do MNU em 1970.

Apesar do cinema brasileiro da atualidade ter uma maior preocupação com as questões de representação, além de ainda veicular diversos estereótipos também não dá o mesmo acesso aos cargos mais altos da hierarquia do cinema como diretores e diretoras e aos papéis de protagonismo,

Dados divulgados pela Ancine (Agência Nacional do Cinema) relativos ao ano de 2016 apontam que o mercado cinematográfico brasileiro é uma indústria protagonizada por homens brancos. Eles foram os diretores de 75,4% dos 142 longas-metragens brasileiros lançados comercialmente em salas de exibição e também dominaram funções como roteiro, direção de fotografia e direção de arte. Nenhuma mulher negra dirigiu longa-metragem naquele ano. Em relação aos personagens, apesar da população brasileira ser composta por 50,7% de negros, o percentual de negros e pardos no elenco dos filmes de ficção foi de apenas 13,4% e 42,3% dessas obras não tinham nenhum ator ou atriz negra em seu elenco. Embora as mulheres sejam 50,5% da população, elas compunham 40% do elenco nos filmes (SILVA, 2020 p.15).

Os dados apontados pela ANCINE - Agência Nacional do Cinema - revelam a enorme desigualdade de acesso dos atores de atrizes negros em relação ao protagonismo e aos cargos mais altos das produções cinematográficas. Como consequência, criam-se diversos problemas de representatividade apontados neste capítulo e pelos pensadores abordados nele. Apesar disso o cinema se apresenta como um conteúdo transversal obrigatório no ensino básico brasileiro. Esse fato torna importante o questionamento acerca da problemática de representatividade no cinema do Brasil e os impactos que essa representatividade tem no processo de construção de identidade dos educandos e educandas. Nesse sentido, o próximo item abordará que base legal é essa que obriga a presença do cinema em sala de, para que o nono capítulo seja apresentada uma proposta de aplicação da capoeira na sala de aula através do cinema.

## O CINEMA NA ESCOLA

Como foi possível constatar ao longo do texto, o cinema, que no contexto atual é a produção artística mais difundida ao redor do mundo, tem enorme influência no processo dialógico de construção

de identidade, sendo um objeto tanto passivo quanto ativo no processo de subjetivação dos indivíduos. Levando em consideração o impacto do cinema no processo de formação de identidade, é importante a reflexão sobre o seu uso na sala de aula, principalmente por se tratar de um conteúdo transversal obrigatório do currículo da educação básica.

O inciso IX da Resolução nº 5 do CNE<sup>5</sup>, de 17 de dezembro de 2009 que define as DCNEI<sup>6</sup>, esse documento estabelece que as práticas pedagógicas que integram a Educação Infantil “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;” (CNE, 2009). Além das DECNEI a BNCC<sup>7</sup> aponta que o currículo do EF<sup>8</sup> na área de linguagens deve atingir a seguinte competência:

“Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.” (BRASIL, 2017).

Além dessas duas bases legais para abordagem obrigatória do cinema no EI e no EF, há ainda a LDB<sup>9</sup> que aborda no 8º parágrafo do seu artigo 26 que:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (BRASIL, 2014)

Sendo assim, é possível observar a importância que as representações, através dos filmes, têm ganhado numa perspectiva de formação integral dos educandos e educandas. A obrigatoriedade da presença de produções cinematográficas nacionais nos currículos da

---

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Educação.

<sup>6</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

<sup>7</sup> Bases Nacionais Curriculares Comuns

<sup>8</sup> Ensino Fundamental

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases

educação evidencia a importância da reflexão sobre o cinema na sala de aula. Pois como apontados por pensadores como NASCIMENTO (2019), CARVALHO (2005) e SILVA (2020) o cinema tanto reproduz quanto promove um posicionamento filosófico, político e social.

A importância da reflexão acerca do uso de produções cinematográficas em sala de aula no contexto da representações e formação de identidade se tornará mais evidente no próximo capítulo, que faz uma análise do filme “Besouro”.

### CAPOEIRA, CINEMA E EDUCAÇÃO

O presente trabalho apresentou como o cinema tende a produzir e reproduzir padrões socioestruturais que determinam uma perspectiva de cultura e um imaginário social brasileiro, apresentou também a base legal que determina a abordagem das produções cinematográficas nacionais no contexto da sala de aulas.

De acordo com a BNCC a cultura e sociedade tem enorme influência nas perspectivas de formação dos currículos nas escolas do Brasil. Nesse sentido, mesmo que de forma indireta, as produções cinematográficas tem forte influência nos rituais<sup>10</sup> escolares. Levando em consideração que os rituais presentes no ensino institucionalizado brasileiro podem mudar através dessa tecnologia social chamada cinema, e tendo em vista que a maioria dos padrões educativos estão presentes nessa instituição desde a invasão do Brasil pelos portugueses no século XIV.

Levando em consideração o potencial educativo transformador da capoeira, principalmente nos aspectos dos rituais de ensino. E tendo em vista o caráter de tecnologia social dos filmes, que possui

---

<sup>10</sup> Ritual é uma forma de ação simbólica composta primariamente por gestos (a atuação de ritmos evocativos que constituem atos simbólicos dinâmicos) e posturas (uma parada simbólica da ação). O gesto ritual é formativo; é inescapável e integralmente ligado à ação cotidiana e pode oscilar entre aleatoriedade e a formalidade (MCLAREN, 1991 p.75).

características interrelacionadas, pois ao mesmo tempo em que é fruto do imaginário social, também possui o potencial de instigar o consumidor da obra artística a modificar esse a realidade apresentada nessas produções. (NASCIMENTO, 2019) este capítulo analisará a possibilidade do filme *Besouro* ser utilizado em sala de aula, levantando pontos positivos e negativos em relação ao filme.

Com foco principalmente no potencial de intervenção socioestrutural tanto das produções cinematográficas quanto da capoeira e a obrigatoriedade de abordar o cinema como tema transversal em sala de aula, o presente trabalho propõe uma junção desses dois objetos de pesquisa.

Será analisado neste capítulo o filme “*Besouro: nasce um herói*”, “O filme *Besouro* foi concebido a partir da ficção literária *Feijoada no Paraíso – A saga de Besouro: o capoeira*, de Marco Carvalho.” (BERINO e CAPUTO, 2009 p.192). A sua adaptação para o cinema foi escrita por Patrícia Andrade e o filme foi dirigido por João Daniel Tikhomiroff. O longa metragem foi uma produção conjunta de quatro estúdios o Globo Filmes, Mixer, Miravista e Teleimage. Lançado em 30 de outubro de 2009 o filme conta a história de uma lenda da capoeira, o *Besouro de Mangangá*, sendo indicado a 22 prêmios e ganhando 11 deles.

De acordo com as cantigas de capoeira, lenda da capoeira fala de um jogador de capoeira cercado de enigmas e mistérios, esse jogador que possivelmente existiu e caso realmente tenha existido viveu por volta do final do século XIX e início do século XX, ele não aceitava a escravidão e agia como desejava. Além de ter o corpo fechado<sup>11</sup>, *besouro* desafiava as leis da época e da física – e como um *besouro*, voava para fugir dos capitães do mato<sup>12</sup> e policiais – no filme

---

<sup>11</sup> Ritual do candomblé e algumas vertentes de umbanda que consiste em proteger a pessoa de qualquer maldade com origem nas religiões de origem yorubá.

<sup>12</sup> Serviçal ou funcionário das fazendas brasileiras que perseguiram e puniam escravos fugitivos.

o personagem morreu traído por um amigo que avisou aos capitães do mato que para matá-lo era necessário usar uma faca de ticum<sup>13</sup>, nas lendas e nas cantigas da capoeira sua morte ainda é um mistério com diversas músicas diferentes sobre o mesmo tema.

O filme possui diversas análises acadêmicas, cada uma com sua perspectiva de pesquisa. Como o trabalho de Mariana de Toledo<sup>14</sup>, que analisa o filme através da perspectiva de representatividade e identidade racial e cultural; o trabalho de Jéssica Cristina<sup>15</sup>, que analisa o impacto da escravidão desde a época do pós abolição que é retratada no filme; o artigo de Diego Bezerra<sup>16</sup>, que analisa a representação do personagem principal no filme, o Besouro de Mangangá; o trabalho de Aristóteles Berino e Stela Guedes<sup>17</sup> que propõe o “filme precursor de uma pedagogia da imagem” (BERINO e CAPUTO, 2009 p.191), o texto de Adrew Casarini, Reinan Carlos e Virlei Primo<sup>18</sup> ou o de Maria Caroline e Renato Corrales<sup>19</sup> que trabalham com sincretismo e intolerância religiosa; dentre diversos outros autores. Apesar de vasta bibliografia acerca do assunto, este trabalho terá foco principal na abordagem da capoeira no filme e sua possível aplicação em sala de aula.

---

<sup>13</sup> Alguns tipos de palmeira brasileira com diversos espinhos e frutos Ed casca escura ou amarelada.

<sup>14</sup> MARCHESI, 2011.

<sup>15</sup> DIAS, 2018.

<sup>16</sup> BALFANTE, 2013.

<sup>17</sup> BERINO e CAPUTO, 2009.

<sup>18</sup> CASRINI; SANTOS; PRIMO, 2018.

<sup>19</sup> GADOY e NOGUEIRA, 2011.

**BIBLIOGRAFIA**

BELFANTE, Diego. **Besouro**: de valentão a herói. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 22-26 jun. 2013, Natal (RN). Anais... Natal (RN): ANPUH, 2013. Tema: Conhecimento histórico e diálogo social.

BERINO, Aristóteles; CAPUTO, Stela. **Besouro na roda de capoeira e da educação**. Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas / organização Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014. 192 p

CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema e representação racial: O cinema negro de Zózimo Bulbul**. Tese de Doutorado, Departamento de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASARINI, Andrew; SANTOS, Reinan; PRIMO, Virlei. **Pensar sobre intolerância religiosa: o filme Besouro**. Aulas de história 1: perspectiva de futuros professores/ Marcia Eliza Teté Ramos (organizadora). São Paulo: Clube dos Autores, 2018. 162p. p15-26.

DIAS, Jéssica. **RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL ESCRAVAGISTA: algumas reflexões e um diálogo com o filme Besouro**. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/8628>. Acesso em: 11 set. 2022.

GODOY, Maria; NOGUEIRA, Renato. A relação entre homens e orixás no filme Besouro. Revista Verbo de Minas, Juiz de Fora, v.12, n. 20, ago/dez. 2011 p.55-64. Disponível em: <http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/172>. Acesso em 11/09/2022.

hooks, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo. Elefante, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf>. Acesso: 13/11/2022.

MARCHESI, Mariana. **O corpo aberto da cultura: resistência e hibridação no filme Besouro**. VII Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT. Agosto de 2011. 15p.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: uma direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução: Juracy C Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991. 400p.

NASCIMENTO, Renata. **Mulheres Negras em Rio 40 Graus (1955): representações de Nelson Pereira dos Santos**. Editora Appris 2019.

SILVA, Carolinne. **Nem todas as mulheres do mundo: uma análise das personagens femininas nos filmes do Cinema Novo (1959-1969)**. Tese de doutorado da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. 157p.

## UM RIO OCEÂNICO: O ATLÂNTICO E A FRONTEIRA ESCRAVISTA-MERCANTIL NO RIO GRANDE, C. 1765-1810

Luigi Bastos do Nascimento Pintaude<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo se investigam as transformações socioeconômicas nas unidades produtivas na província de São Pedro do Rio Grande entre os anos de 1764 e 1811. Com este objetivo, nos servimos de inventários *post-mortem* de proprietários escravistas para produzir uma serialização de preços de pessoas escravizadas, como uma forma de avaliar criticamente a interdependência no mercado atlântico. Adicionalmente, procuramos explicitar a dinâmica da concentração da propriedade escravista e da intensificação das relações de exploração, para melhor compreender as condições de realização do valor do capital escravista-mercantil na situação do aprofundamento e alargamento das fronteiras de *commodity* do charque e do trigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** História Global, História da América, História Econômica, Rio Grande, Escravidão

### I

A transição do século XVIII para o XIX, se configura como uma posição privilegiada para o estudo do entroncamento das diferentes revoluções socioeconômicas de longa e média duração. Não apenas uma larga transformação na demanda europeia, e particularmente inglesa e holandesa, por artigos de luxo se encontrava em curso a várias décadas, em uma dinâmica de mercantilização da produção e do consumo das unidades domésticas - a chamada Revolução Industrial -, mas também uma transformação na composição dos circuitos produtivos fabris, estimulados pela demanda de têxteis realizada no mercado atlântico de pessoas escravizadas e pela oferta da matéria prima dessa mesma indústria provida

---

<sup>1</sup> O autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela bolsa de iniciação científica concedida entre os anos de 2021 e 2022, que permitiu a realização desta pesquisa. Universidade de Brasília  
luigi.bpintaude@gmail.com

pela exploração do capital escravista-mercantil nas Américas (HOSBAWM, 2000, p. 40-50; WILLIAMS, 1975, p. 57-67; VRIES, 2008, p. 71-72)

É neste cenário que caracterizamos o século XVIII através de uma onda inflacionária nos preços internacionais e por uma crescente concentração de riqueza na economia-mundo atlântica (FISCHER, 1996, p. 120-138). Os ritmos industriais da produção do fim do século inauguraram uma nova fase dos ciclos capitalistas de acumulação, nomeadamente o ciclo inglês, bem como uma nova constelação histórica dos espaços produtivos escravistas, a chamada Segunda Escravidão. (ARRIGHI, 1994, p. 219-222; TOMICH, 2011, p. 95-97).

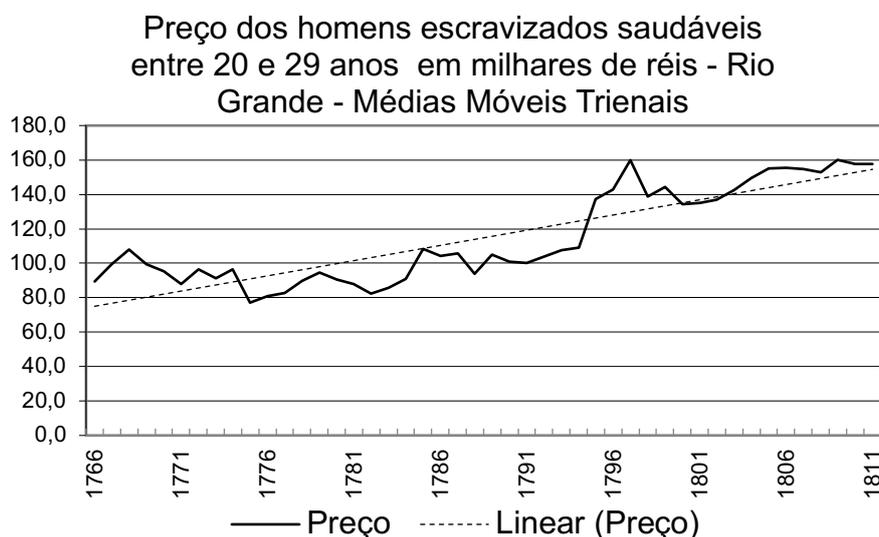
Na América portuguesa, durante o período colonial tardio, assistiu-se a uma escalada da produção agrária, sob os ritmos do mercado atlântico, de modo a verificar-se uma significativa intensificação do trabalho escravizado (PRADO JR., (s.d.) [1 ed. 1945]. p. 83-92; BETHELL, 1987, p. 310; TOMICH, 2011, p. 93-95). Em nossa unidade de observação, a capitania do Rio Grande de São Pedro, para além das já estudadas localidades produtoras de artigos de exportação (tabaco, açúcar, algodão, café, etc.) os agentes históricos encontravam-se em processo de integração à economia-mundo e coproduziram a transformação de ritmos do período.

A crescente produção do charque (carne salgada) esteve diretamente ligada ao abastecimento da produção exportadora, e através da integração com as *plantations* do Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, suas principais demandantes, com os mercados de Amsterdam e da região da Alemanha do Norte, onde se efetuava a venda do açúcar dos sistemas atlânticos (ELTIS & RICHARDSON, 2003, p. 34; OSÓRIO, 1999, p. 165). Como indicador, para investigar a conexão entre nossa unidade de observação, o Rio Grande, e nossa unidade de análise, mercado atlântico, produzimos uma série de preços das pessoas escravizadas em Rio Grande de São Pedro, para os anos entre 1765 e 1810, por se tratar do principal componente produtivo dos circuitos referidos.

A primeira década em tela (1765-1775) – quando o preço das pessoas escravizadas flutuou decrescentemente – foi interpretada como um período de crise, por coevos e por parte da historiografia (MARQUESE, 2004, p. 170-

176). A Guerra dos Sete anos (1756-1763), em primeiro plano, havia posto a descoberto a fragilidade político-militar da Coroa lusa. Não apenas por conta da invasão do reino em 1762, por parte da Espanha, repelida com apoio inglês, mas também em razão da longa contenda com a Coroa hispânica pelos limites da fronteira meridional americana - que dada a anulação do Tratado de Madrid em 1761, pelo Tratado de El Pardo, havia sido invadida (ALADRÉN, 2012, p. 137-141). Conquistada em 1763, a cidade de Rio Grande seria recuperada dos espanhóis apenas em 1776, via *manu militari*, posteriormente reconhecida pelo Tratado de Santo Ildefonso. A paz imposta pelos ingleses em 1763, portanto, não havia garantido o controle do território aos lusitanos, não acalmara os agentes coloniais e punha em questão a própria capacidade de manutenção das fronteiras do Império (PINTO, 1979, p. 317-321).

**Gráfico 1**



Fonte: Produção própria com base em excertos de 744 inventários *post-mortem* reproduzidos em ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (Brasil). *Documentos da Escravidão no Rio Grande do Sul, Inventários: O Escravo Deixado como Herança*, vol 1. Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG). Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.apers.rs.gov.br/acervo-judiciario>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Não devemos compreender isso apenas como uma tensão que prejudicava o comércio e criava uma expectativa de difícil realização do valor, mas também como uma ameaça à propriedade das pessoas escravizadas em si, posto que a situação de guerra colocava em risco da manutenção da posse. Em primeiro lugar, os cativos, em atos de resistência, realizaram fugas durante as desorganizações das unidades produtivas e, em segundo lugar, tanto prometer liberdade aos fugidos, quanto capturar os escravizados, a fim de desestruturar os circuitos econômicos dos rivais, eram táticas de guerra utilizadas pelos beligerantes (ALADRÉN, 2012, p. 134 e 141-147). Tal insegurança da propriedade, é um dos fatores fundamentais para compreendermos a queda de preços entre 1765 e 1775.

Em segundo plano, a interdependência econômica desigual (CARDOSO, 2003, p. 56) em relação aos ingleses a que os letrados portugueses se percebiam submetidos foi uma das motivações para o ciclo de reformas, encabeçada por Sebastião José de Carvalho e Mello, cujo processo de reorganização deu-se tanto sobre o comércio colonial quanto sobre os setores produtivos e exportadores da colônia (PEDREIRA, 2000, p. 840-846), em uma tentativa de “reter o capital dentro de seu próprio sistema econômico” (MAXWELL, 2013, p. 73). Ora, a penetração inglesa, legal e ilegal, no comércio da metrópole e da colônia - um processo de longa duração histórica - trazia consigo uma balança comercial pouco favorável para o reino luso e uma interconexão econômica que mantinha inquietos os responsáveis por conceber a política imperial portuguesa (PINTO, 1979, p. 255-265; NOVAIS, 1989, p. 18-29; MAXWELL, 2013, p. 72).

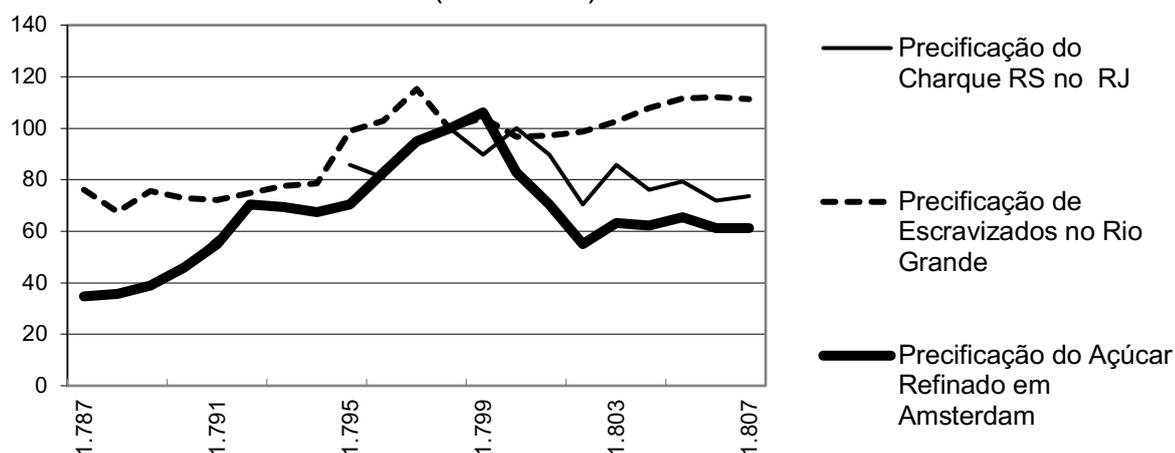
Em sinergia com as tensões diplomático-políticas, a diminuição do fluxo de metais advindo dos veios auríferos brasileiros provocou uma crise de grandes proporções na economia lusa, plenamente perceptível em 1766 (PINTO, 1979, p. 322-324; PEDREIRA, 2000, p. 840). Percebemos, portanto, um atrelamento do preço das pessoas escravizadas - que evidentemente representavam uma das principais forças produtivas no intento colonizador, em especial em sua faceta exportadora - aos “ciclos de crescimento das exportações brasileiras” (MILLER, 1986, p. 43-44 e 53). Por conseguinte, se entre o fim do século XVII e meados do XVIII os preços haviam subido sobremaneira, conforme escalavam as quantidades de ouro extraídas,

reversivamente, verificou-se uma queda acentuada após a metade do século XVIII, que seria invertida apenas após as reformas de Carvalho e Melo (MILLER, 1986, p. 48-51).

Em fins do século XVIII, ocorreu um movimento de ignição produtivas de diversas áreas da América portuguesa e, no caso de estudo, é perceptível um salto de produção do trigo e do charque no Rio Grande do Sul (BETHELL, 1987, p. 310-329). Tal revitalização da agroexportação foi, em grande medida, baseada em uma introdução mercantil de pessoas escravizadas; no caso do Rio Grande sob a dinâmica distributiva da praça mercantil carioca, o “eixo central da reprodução do escravismo no sul-sudeste” (FLORENTINO; RIBEIRO; SILVA, 2004, p. 90). Portanto, esta dinâmica de crescentes exportações dialetizou-se, em sua faceta de demanda por trabalho, com o decorrente aumento dos preços das pessoas escravizadas, no Rio Grande e no Atlântico, que elevou o preço a patamares que ainda não haviam sido alcançados (MILLER, 1986, p. 44 e 51-53; ELTIS; RICHARDSON, 2003, p. 36-38). Logo, não surpreende que o crescimento dos preços das pessoas escravizadas no Rio Grande encontrou-se em correlação direta com o crescimento da quantidade de charque exportada e do preço do charque, dada a possibilidade histórica ampliada da realização do valor e expansão do capital escravista-mercantil (PIRES; COSTA, 2000, p. 87-92).

**Gráfico 2**

Preço das pessoas escravizadas, do charque e do açúcar  
(1798=100)



Fonte: Para o preço das pessoas escravizadas, ver Gráfico 1. Para as exportações de charque a partir do Rio Grande e para a precificação do charque ver MENZ, Maximiliano M. *Entre dois impérios: formação do Rio Grande na crise do antigo sistema colonial (1777-1822)*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2006, p. 137 e 175. Para o preço do açúcar ver POSTHUMUS, Nicolaas Wilhemus. *Inquiry into the history of prices in Holland*. vol. 1, Leiden: E.J. Brill, 1946, pp. 124-125, 182 e 186-187. As séries foram convertidas em uma base comum, na qual 1798=100.

Entre 1787 e 1807, o coeficiente de correlação entre o preço do charque, e os preços das pessoas no Rio Grande, em mil-réis, é de 0,641; entre as exportações de charque e os preços do açúcar refinado em Amsterdam, é de 0,840; finalmente, entre os preços do açúcar e dos escravizados é de 0,566. Tais coeficientes sugerem que as variáveis cresciam conjuntamente, em sinergia (SERENI, 1966, p. 31-33)<sup>2</sup>. Estudos recentes apontaram o aquecimento da economia, sobretudo ligado ao abastecimento de charque das áreas de *plantation*, em particular Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, e farinha de trigo para o Rio de Janeiro, fato que conectou as unidades produtivas da região ao crescimento do final do século XVIII, o que se verificou não apenas a partir dos crescentes preços do charque, da mão de obra escravizada e do *quantum* exportado mas também disponibilidade de crédito na região, elemento que consubstancia as práticas de endividamento por parte dos comerciantes (OSÓRIO, 1999, p. 173-178; MENZ, 2006, p. 103-111; GIL, 2020, p. 271-275).

## II

As dinâmicas do comércio de *commodities* e da exploração dos trabalhadores escravizados no Rio Grande entram em consonância na passagem do século XVIII para o XIX. Pensamos ser relevante, fazer uma avaliação dos indícios que apontam para a violência neste contexto. Partimos da interpretação de que a Economia Política da escravidão se dinamizava na

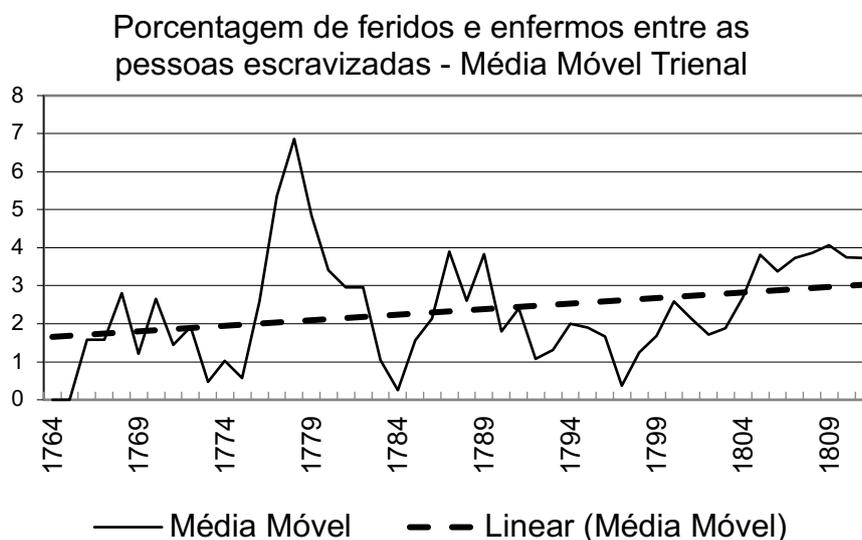
---

<sup>2</sup> A correlação busca demonstrar uma conexão matemática. O índice varia de -1 a 1, sendo 0 uma desconexão total entre duas variáveis e 1 ou -1 uma correlação positiva ou negativa absoluta. Os números >0,5 e <-0,5 demonstram uma forte interdependência.

coerção direta do trabalho (LAPA, 1980, p. 78-79 e 93-94; TOMICH, 2011, p. 23-28). Uma possibilidade para procurar rastros da violência foi apontada por Manolo Florentino, que se utilizou das porcentagens de enfermos e feridos entre a população escravizada do Rio de Janeiro, aplicamos uma metodologia semelhante (FLORENTINO, 1997, p. 55-57 e 270).

Apontamos, inicialmente, os movimentos ascendente e descendente entre os anos de 1775 e 1784. Não é acaso que tal “onda” tenha seu princípio concomitante ao início do ciclo de guerrilhas rio-grandenses contra os espanhóis na localidade do Rio Grande, em especial, em uma região de fronteira na qual os senhores escravistas em posições de comando militar se faziam acompanhar pelas pessoas escravizadas em sua posse durante os combates, seja armando-as para a defesa de suas propriedades, seja ao designá-las para o cumprimento de tarefas, apesar de não autorizarem a formação de unidades militares permanentes compostas por cativos, a fim de não permitir resistências armadas contra a dominação desta classe explorada. A situação de guerra, portanto, colocava em sério risco a sobrevivência das pessoas escravizadas (ALADRÉN, 2012, p. 29-30).

Gráfico 3



Fonte: Ver Gráfico 1

Tais ascensão e queda da curva, entretanto, se situam em uma tendência ascendente mais longa. Uma das chaves de leitura apresentadas por Florentino para compreender tal aumento é a imbricação das esferas microbianas entre os séculos do tráfico atlântico (FLORENTINO, 1997, p. 55-57). Por se tratar de uma das regiões importadoras de maior vulto, a América portuguesa esteve sujeita a ondas sucessivas de contato entre agentes virais, particularmente no século XVIII, dada a crescente entrada de navios negreiros e súditos portugueses em seus portos (ALDEN; MILLER, 1987, p. 195-196). Considerando que neste período a maior parte das pessoas escravizadas no Rio Grande relacionada a portos africanos era apontada como proveniente das localidades da África Centro-Occidental, convém observar brevemente a questão das epidemias na região (ALADRÉN, 2012, p. 120-125).

Em fins do século XVIII, a costa luso-africana foi o lócus de uma série de epidemias, especialmente de varíola, entrecortadas por períodos de secas e fome (CURTO; GERVAIS, 2002, p. 104-108). Além das dinâmicas de guerras e razias em busca de cativos, que desestruturavam as comunidades locais, bem como forçavam migrações de pessoas em situação de vulnerabilidade epidemiológica, é importante notar que a fixação de comunidades luso-brasileiras nas quais se utilizavam práticas agrárias e alimentarias de matriz lusitana, era um fator de transformação ambiental e cultural que tensionava capacidade local de resistir às doenças, dada a insuficiência nutricional das monoculturas europeias (OLIVEIRA, 2021, p. 48). Em termos de demanda, a compra de pessoas com a saúde fragilizadas foi apontada por Miller como uma dialética econômica cruel do tráfico: os senhores escravistas poderiam economizar nos custos de policiamento e disciplinarização dos corpos, combatendo parcialmente o aumento generalizado dos custos de mão de obra (MILLER, 1986, p. 62).

Complementarmente, Florentino sugeriu que a porcentagem de enfermos e feridos entre as pessoas escravizadas é “um indicador importante sobre a dureza do processo de trabalho no interior das empresas

escravistas”, ao cabo que é possível interpretarmos a tendência de crescimento desta porcentagem também como indício de que o próprio processo de trabalho tornava-se mais violento (FLORENTINO, 1997, p. 57). Cabe-nos, portanto, indicar que - frente ao aquecimento da economia exportadora, cujos centros produtivos eram os principais compradores dos produtos rio-grandenses - a intensificação da exploração direta era uma das estratégias disponíveis aos senhores escravistas. Ademais, é, inclusive, lícito pensar que sua aplicação seria mais provável do que atenuações das jornadas de trabalho, posto que apesar da crescente publicação de manuais e memórias econômicas por parte dos letrados lusitanos durante a segunda metade do século XVIII, cujas recomendações centravam-se em evitar o desgaste do capital investido nas escravarias e na eficiência dos castigos físicos em uma tentativa de “modernização cultural do reino”, essas reflexões tiveram baixo impacto e circulação entre os proprietários de pessoas escravizadas no período colonial tardio (MARQUESE, 2004, p. 175-186)

Tal realidade, no Rio Grande, era reforçada por uma predominância econômica dos “capitães”, e outros homens com patentes militares entre as elites econômicas (GIL, 2020, p.185-191). Gil, ao estudar as dinâmicas de crédito e poder na região, concluiu que a lógica dos mercados, do enobrecimento e do enriquecimento dependiam, no Rio Grande, de uma aliança entre hierarquia militar e poder econômico, de monta que “mais do que as armas, os capitães comandavam seus escravos, sua casa, suas regiões e, assim, controlavam a economia” (2020, p. 186). Estes homens em posições de mando, cujo poder era fundamentado na dominação familiar, em seus feitos bélicos, na exploração da mão de obra escravizada e, de modo mais geral, de seu enriquecimento material, eram os responsáveis por fazer valer o princípio da soberania doméstica, que, afinal de contas, legitimava socialmente a possibilidade de exercerem a violência sobre aqueles que se encontravam sob sua autoridade.

### III

Em nosso caso, é muito relevante a percepção de que a maior porcentagem de enfermos e feridos esteve associada ao movimento da fronteira: se, por um lado nas regiões de fronteira se encontrava a menor

parte das pessoas escravizadas, era lá também que se concentravam as pessoas escravizadas enfermas e feridas<sup>3</sup>. Em suma, os locais de expansão agrícola são aqueles para os quais temos indícios de que as condições de vida das pessoas escravizadas eram mais críticas. Esta sincronidade geo-histórica é outro fator que reforça a hipótese de que a expansão econômica das unidades produtivas rio-grandenses esteve associada a uma intensificação da exploração do trabalho. Pensamos ser interessante mobilizar o ferramental teórico desenvolvido por Jason Moore: as fronteiras de *commodities* (2000, p. 410-413). A interpretação que propomos aqui é que conforme expandia-se a fronteira de *commodity* do charque e do trigo, as relações escravistas no Rio Grande se intensificavam, em um movimento de “aprofundamento e alargamento” das relações de exploração do trabalho (MOORE, 2000, p. 411).

Estamos, portanto, diante do que podemos interpretar como uma dialética dos estratos de tempo, pois as relações complexas entre o tempo estrutural de expansão da produção e o tempo da curta duração dos conflitos bélicos ficam aparentes na análise do Gráfico 3 (KOSELLECK, 2006, p. 137-140). Se em termos de curta duração o fim do ciclo de guerras iniciado em 1775 colocou em declínio o percentual de pessoas feridas e/ou enfermas entre os escravizados do Rio Grande, em sua face estrutural o mesmo conjunto de eventos possibilitou a continuidade da tendência de crescimento da série, por abrir a possibilidade histórica do avanço e fixação dos senhores escravistas na região do Rio Grande (OSÓRIO, 1999, p. 78-79).

Este movimento de vaivém entre as escalas de observação é importante para compreendermos, quais as condições de possibilidade para que o Rio Grande passasse pela intensificação do processo produtivo (TOMICCH, 2011, p. 48-52). Tal avanço da ocupação, entretanto, por ser operado em um processo seletivo de posse sobre a compôs uma dinâmica de “precoce monopolização dos terrenos”, em parte por conta de “um

---

<sup>3</sup> Adotamos a designação de Aladrén, que corresponde a como os contemporâneos nomeavam as regiões. Nomeadamente, arrolamos na vila de Porto Alegre dados das localidades de Porto Alegre, São José do Norte e Taquari; na vila de Rio Pardo arrolamos dados de Rio Pardo, Caçapava, Cachoeira do Sul e Encruzilhada; finalmente, na vila de Rio Grande arrolamos dados de Rio Grande, Jaguarão, Pelotas e Piratini.

ingrediente mercantil, altamente especulativo” (OSÓRIO, 1999, p. 80-83), uma vez que apesar de recebidos em razão das relações de reciprocidade, muitas das terras eram rápida e significativamente mercantilizadas (OSÓRIO, 1999, p. 92-94). Uma expansão - militarizada, mercantil e monopolista - resultava em uma alta concentração da propriedade entre senhores escravistas, em especial nas zonas de fronteira (ALADRÉN, 2012, p. 92-97; OSÓRIO, 2007, p. 5-12).

**Tabela 1**

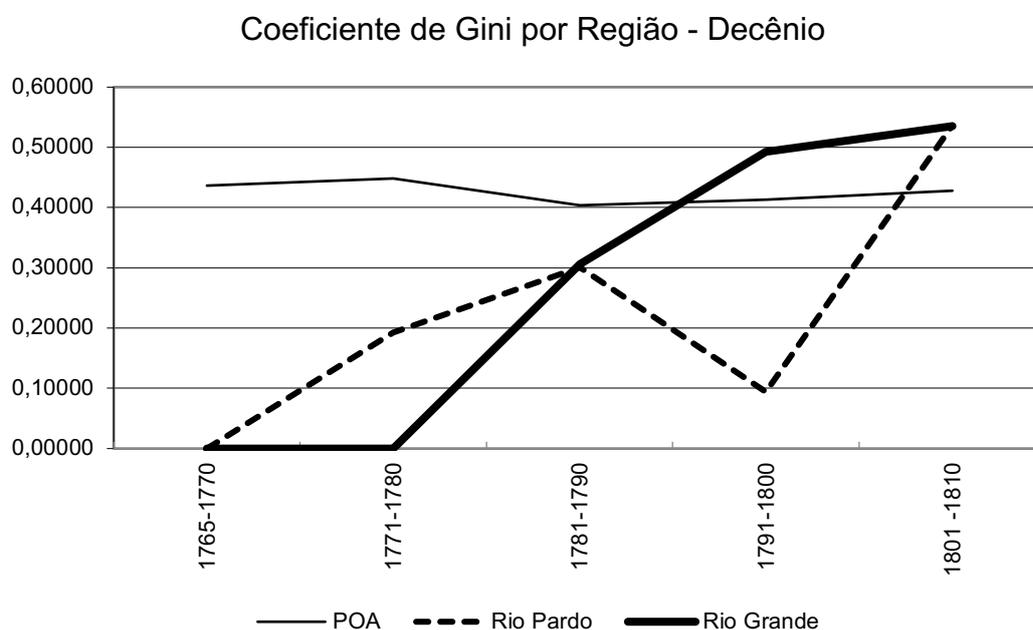
	Porto Alegre	Rio Pardo	Rio Grande	Total
Nº de pessoas escravizadas	3157	721	756	4634
Nº de pessoas escravizadas enfermas e/ou feridas	78	28	24	130
Porcentagem de pessoas escravizadas enfermas e/ou feridas	2,50%	3,90%	3,20%	2,80%

Fonte: Ver Gráfico 1

Considerando as diferentes configurações das localidades estimamos os Coeficientes de Gini da propriedade escravizada para Porto Alegre e nas zonas de fronteira. Começando pela curva de Porto Alegre, notamos que ela tendeu a relativa estabilidade. Este resultado é coerente especialmente com o fato de ser uma região na qual a apropriação de terras e rebanhos era mais difícil do que nas regiões de “fronteira aberta”, o que é sugerido se considerarmos que, em boa medida, tratava-se de uma região de menor velocidade de crescimento do patrimônio produtivo (OSÓRIO, 1999, p. 115). Em seguida, as curvas de Rio Pardo e Rio Grande, com velocidades de concentração muito superiores, reforçam os resultados de Aladrén quanto ao aumento da concentração da propriedade de pessoas escravizadas (2012, p. 99-101). Entretanto, façamos uma ressalva: a dinâmica ocorria em velocidades bastante diferentes da concentração nas duas fronteiras: enquanto na fronteira oeste (Rio Pardo) a média cresceu de maneira

relativamente gradual, do outro lado da moeda, em Rio Grande, o Coeficiente de Gini cresceu rapidamente, particularmente entre 1781 e 1800.

Gráfico 4



Fonte: Ver Gráfico 1

Identificamos, portanto, características ocasionadas pela especialização produtiva das regiões: enquanto Rio Pardo e adjacências, onde se encontravam os maiores rebanhos, abasteciam o mercado de couros, participavam do mercado de muares e forneciam parte da carne para a produção do charque; a região do Rio Grande, era duplamente conectada à exportação, devido ao fato de que ela se tornou o centro da produção do charque, com especial relevo para Pelotas, bem como converteu-se na região de maior produção de trigo, exportado para o Rio de Janeiro (OSÓRIO, 1999, p. 111-114; ALADRÉN, 2012, p. 109). Especialização imbricada a uma crescente concentração do capital escravista-mercantil. É neste sentido que os ritmos da fronteira meridional eram os ritmos de uma fronteira de *commodity*: eram ritmos de alargamento e aprofundamento da divisão social do trabalho; ao mesmo passo a fronteira avançava, se tornava mais violenta, mais intensa em termos do capital concentrado entre os grandes

proprietários e mais especializada, complexificando e radicalizando a *cadeia mercantil*.

## FONTES DOCUMENTAIS

### ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Documentos da Escravidão no Rio Grande do Sul, Inventários: O Escravo Deixado como Herança, vol 1. Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG). Porto Alegre, 2010.

Disponível em: <https://www.apers.rs.gov.br/acervo-judiciario>. Acesso em: 20 fev. 2021.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALADRÉN, Gabriel. **Sem respeitar fé nem tratados**: escravidão e guerra na formação histórica da fronteira sul do Brasil (Rio Grande de São Pedro, c. 1777-1835). Niterói: PGH/UFF, 2012.

BETHELL, Leslie. **Colonial Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ALDEN, Dauril; MILLER, Joseph C. Out of Africa: the slave trade and the transmission of smallpox to Brazil, 1560-1831. **The Journal of interdisciplinary history**, v. 18, n. 2, p. 195-224, 1987.

ARRIGHI, Giovanni. **The long twentieth century**: Money, power, and the origins of our times. verso, 1994.

CARDOSO, António Barros. Portugal e a Inglaterra nos tempos modernos. **Revista da Faculdade de Letras: História**, 04, p. 37-58, 2003.

LAPA, José Roberto do Amaral (org.). **Modos de produção e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, p. 67-109, 1980.

CURTO, José C.; GERVAIS, Raymond R. A dinâmica demográfica de Luanda no contexto do tráfico de escravos do Atlântico Sul, 1781-1844. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 3, p. 85-138, 2002.

VRIES, Jan. **The industrious revolution: consumer behavior and the household economy, 1650 to the present.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 4, p. 9-46, 2003

FISCHER, David Hackett. **The great wave: Price revolutions and the rhythm of history.** New York: Oxford University Press, 1996.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: os séculos XVIII e XIX.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_ ; RIBEIRO, Alexandre Vieira; Silva, Daniel Domingues da. Aspectos comparativos do tráfico de africanos para o Brasil (Século XVIII e XIX). **Afro-Ásia**, 31, p. 83-126. 2004.

GIL, Tiago Luís. **Coisas do caminho: crédito, confiança e informação na economia do comércio de gado entre Viamão e Sorocaba (1780-1810) -** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

HOBSBAWM, Eric J. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo.** Forense-Universitária, 2000

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006

MARQUESE, Rafael de Bivar. **Feitores do corpo, missionários da mente.** Senhores, letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MAXWELL, Kenneth. **Naked tropics: essays on empire and other rogues.** Routledge, 2013.

MILLER, Joseph C. Slave Prices in the Portuguese Southern Atlantic, 1600-1830. In: LOVEJOY, Paul Ellsworth, (ed.) **Africans in bondage: studies in slavery and the slave trade: essays in honor of Philip D. Curtin on the occasion of the twenty-fifth anniversary of African Studies at the University of Wisconsin**. African Studies Program, University of Wisconsin-Madison, p. 43-77, 1986.

MOORE, Jason W. Sugar and the expansion of the early modern world-economy: Commodity frontiers, ecological transformation, and industrialization. **Review (Fernand Braudel Center)**, p. 409-433, 2000

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1989 [1979].

OLIVEIRA, Vanessa S., **Slave Trade and Abolition: Gender, Commerce and Economic Transition in Luanda**. Madison: The University of Wisconsin Press, 2021

OSÓRIO, Helen. **Estancieiros, lavradores e comerciantes na constituição da estremadura portuguesa na América: Rio Grande de São Pedro, 1737-1822**. Niterói: UFF, Tese de Doutorado, 1999.

\_\_\_\_\_, Para além das charqueadas: estudo do padrão de posse de escravos no Rio Grande do Sul, segunda metade do século XVIII. III **Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, 2007.

PEDREIRA, Jorge M. From growth to collapse: Portugal, Brazil, and the breakdown of the old colonial system (1760-1830). **Hispanic American Historical Review**, v. 80, n. 4, p. 839-864, 2000.

PINTO, Virgílio Noya. **O ouro brasileiro e o comércio anglo-português: uma contribuição aos estudos de economia atlântica no século XVIII**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

PIRES, Julio Manuel; COSTA, Iraci Del Nero da. **O capital escravista-mercantil: caracterização teórica e causas históricas de sua superação**. Estudos avançados, v. 14, n. 38, p. 87-120, 2000.

POSTHUMUS, Nicolaas Wilhemus. **Inquiry into the history of prices in Holland**. vol. 1, Leiden: E.J. Brill, 1946.

SERENI, Emilio. **Capitalismo e mercato nazionale in Italia**. Roma: Editori Riuniti, 1966.

TOMICH, Dale W. **Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial**. São Paulo: EdUSP, 2011.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1975

## A DIMENSÃO AUTOBIOGRÁFICA EM DA CATECHESE DOS ÍNDIOS DE LEOLINDA DE FIGUEIREDO DALTRO (1896-1920)

Maria Clara Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

A minha pesquisa tem por objetivo discutir como Leolinda de Figueiredo Daltro buscou construir sua imagem pública por meio da publicação da obra *Da Catechese dos índios do Brazil. Notícias e documentos para a História: 1896-1911* em posição de mãe, patriota, mulher capaz, heroína, digna e honrada. Considerando que *Da Catechese dos índios do Brazil. Notícias e documentos para a História: 1896-1911* trata-se da compilação de matérias de jornais publicada sobre suas ações, escolhi examinar outras matérias publicadas sobre Leolinda do mesmo período, mas que escaparam à seleção da obra com a finalidade de melhor compreender seu processo de seleção de conteúdo e como isso estaria atrelado a seus objetivos. Por fim, chegou-se à conclusão de que a publicação da obra pretendia funcionar como forma de convencimento, de autoridades e opinião pública para apoiarem seu intento em ocupar um cargo oficial.

**PALAVRAS-CHAVES:** Leolinda, patriótica, imprensa, autobiografia.

Leolinda de Figueiredo Daltro nasceu em 1859, em Nagé, Bahia, e, no final da década de 1880, se mudou com a família para a cidade do Rio de Janeiro. Chegando a nova cidade logo conseguiu um emprego como professora, na escola mista de Santa Isabel, no Matadouro de Santa Cruz.

Já nos primeiros anos da República, tornou público seu apoio ao novo regime. Neste período, teceu uma rede de aliados que

---

<sup>1</sup> Mestranda, Programa de Pós Graduação em História - PPGHIS, UnB.  
E-mail: claraborsari.mc@gmail.com

contava, dentre outros, com figuras como Quintino Bocaiúva<sup>2</sup>, padrinho de sua filha Áurea Castilho e responsável pela direção do jornal *O paiz* até a data de 1901, e Orsina da Fonseca, primeira esposa de Hermes da Fonseca<sup>3</sup>. A influência desta última para Leolinda se refletiu na escolha de seu nome para a *Escola de Ciências, Artes e Profissões Orsina da Fonseca*, criada em 1911, por Leolinda, que destinada ao ensino de artes e profissões das mulheres<sup>4</sup>. Esta instituição se tornaria importante plataforma política e em cuja tipografia viriam a ser publicadas as suas duas obras *Inícios do Feminismo no Brasil – subsídios para a História*<sup>5</sup>, em 1918, e *Da Catechese dos índios do Brasil. Notícias e documentos para a História: 1896-1911*<sup>6</sup>, publicada em 1920, que é uma das fontes centrais da pesquisa. Além disso, Leolinda teve também uma Memória, publicada nos *Annaes do Primeiro Congresso Brasileiro de Geografia*, em 1909, que veio a ser incorporada ao texto *Da Catechese*.

Estes textos reúnem os esforços e articulações de Leolinda durante as primeiras três décadas da República e foram produzidos como prova de aptidão e competência para requerer sua nomeação

---

<sup>2</sup> Jornalista, que chegou a ocupar posição de ministro das Relações Exteriores, da Agricultura e dos Transportes e presidente do estado do Rio de Janeiro na primeira década da República.

<sup>3</sup> Presidente da República em 1910 contra Rui Barbosa.

<sup>4</sup> Embora a proposta pareça novidade, era uma prática muito comum entre os escritos das professoras e feministas do mesmo período, tal como Elaine Rocha detalha a partir da nota de rodapé DALTRO, Leolinda. **Inícios do Feminismo no Brasil**. Subsídios para a História. Rio de Janeiro: Typographia da Escola Orsina da Fonseca/ Leolinda Daltro; introdução, notas e posfácio de Elaine Pereira Rocha. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. – (Coleção vozes femininas), (Obra original publicada em 1918) p.26.

<sup>5</sup> Em razão da Covid-19, não pude ter acesso diretamente a seguinte publicação de Leolinda, “Inícios do Feminismo no Brasil – subsídios para a História” de 1918, que se encontrava apenas em formato físico no Museu de São Paulo - MASP. Mas, no final de 2021 a obra teve uma nova edição, com introdução e notas de Elaine Rocha, biografa de Leolinda, pela editora da câmara, com acesso livre. E por essa razão, agora faz parte do meu corpus documental no mestrado.

<sup>6</sup> A seguir estes livros serão referenciados apenas por *Inícios do feminismo* e *Da Catechese*.

como *diretora dos índios*, em 1909, de alistamento como eleitor ao lançar sua candidatura a intendente do Rio de Janeiro, nos anos 1919 e 1926, finalmente em 1934, após a conquista do sufrágio feminino, apresentar a candidatura a Assembleia Constituinte. (a partir desses elementos a gente consegue visualizar a recorrência de Leolinda na tentativa de ocupar um cargo público/oficial, seja como representante dos povos indígenas em 1909, ou suas candidaturas a intendente do RJ e sua candidatura a assembleia constituinte, porém ela não obteve nenhum êxito)

Leolinda investiu muito em sua reputação como militante das causas feministas e indígena. Repetindo a estratégia de ser vista participava de eventos cívicos sempre acompanhada dos grupos indígenas, das alunas ou das mulheres filiadas ao Partido Republicano Feminino fundado por ela em 1911, não lhe escapava uma celebração pública. Tal visibilidade se refletiu em numerosos elogios e ressentimentos estampados nas folhas dos jornais que revelam suas aparições.

Faleceu aos 75 anos, em 1935, em decorrência de um fatídico atropelamento, na movimentada avenida XV. Por essa razão, a revista *Mulher*<sup>7</sup> publicou uma matéria dedicada a Leolinda, em que destacava seu papel como precursora do feminismo no Brasil. Mais tarde, em 2003, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro outorgou a resolução nº 233, instituindo o *Diploma de Mulher Cidadã Leolinda de Figueiredo Daltró*<sup>8</sup>.

Essa pesquisa discute como Leolinda de Figueiredo Daltró organizou a obra *Da Catechese*. Para tanto, buscou-se analisar a conveniente seleção dos documentos que dão forma à obra, de modo

---

<sup>7</sup> *Mulher*: opinião feminina organizada, 1935.

<sup>8</sup> Projeto de Resolução, Deputada Ines Pandelo. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0307.nsf/2dc93e0802af5c1683256cee006c3d79/66f0cb84fd75a09483256cf5007258bd?OpenDocument>>

a revelar a trajetória que lhe parecia ser conveniente projetar na tentativa de afirmar sua autoridade e notoriedade, com o intento principal de pleitear um cargo oficial governamental. Para isso, Leolinda destacou notícias que reforçaram sua imagem pública como *mãe, patriota, heroína das causas indígenas, mulher capaz, digna e honrada*.

Propondo que a reunião destes materiais seja interpretada como parte da escrita de si, pareceu apropriado dividir a pesquisa em três partes: na primeira será apresentada a obra em si. Na segunda, discutiremos acerca da escrita de si e a apresentação *Da Catechese* como parte desta categoria de escrita. Finalmente, a terceira parte, considera os excertos de jornais que escapam a obra, o que contribui para analisar o cenário de publicação, sendo possível identificar suas ações, no que antecede a publicação, parecendo pertinente para Leolinda estampar as folhas do público mais uma vez, contando-lhe sua trajetória, ou a que merecia ser projetada naquele momento com interesse de ocupar um cargo oficial no futuro.

## **A obra**

A obra *Da Catechese dos índios do Brazil. Notícias e documentos para a História: 1896-1911*, edição original impressa pela oficina da Typographia da Escola Orsina da Fonseca, em 1920, reúne um conjunto de documentos variados, dos quais estão presentes excertos de jornais, fotografias, abaixo assinados, cartas, discursos proferidos em eventos cívicos, as atas da *Associação de Proteção e Auxílio aos Selvicolas do Brasil*<sup>9</sup> e a *Memória* publicada nos *Annaes do Primeiro Congresso Brasileiro de Geografia*, ambas datadas em 1909, que vieram a ser incorporadas ao texto.

---

<sup>9</sup> Associação fundada por Leolinda.

Acomodados como uma espécie de arquivo pessoal por quase 25 anos, os documentos produzidos por terceiros foram então por ela convocados para revelar sua trajetória. Para tanto, Leolinda esforçou-se para estabelecer certa linearidade e divulgar os fatos a partir de ordem cronológica e geográfica. Isso significa dizer, que ela adotou critério específico na organização do corpus documental, de modo a permitir a construção do personagem que iremos encontrar ao longo da narrativa.

A divisão do texto é organizada em prólogo e dois capítulos. Os capítulos são intitulados *Noticias e Documentos* e *A minha acção pelos autóchthnones na Capital Federal*, ambos revelam as tramas da jornada de Leolinda em direção ao interior do país, em companhia do grupo de indígenas *Cherentes* que vieram ao Rio de Janeiro solicitar a assistência governamental, possíveis doações e a nomeação de um professor para o aldeamento. A professora prontamente se apresentou para seguir com o grupo, desejando colocar em prática o projeto de *catequese leiga*<sup>10</sup>.

O segundo capítulo dá início a partir do seu retorno a cidade do Rio de Janeiro em 1900, ilustrado pelo esforço em conquistar a nomeação de *diretora dos índios*, reúne além dos excertos de jornais, fotografias, discursos, a *Memória* e atas da *Associação de Proteção aos Selvícolas do Brasil*.

Vale pôr em evidência também as duas condições de produção dos documentos. Se o material inicialmente publicado como documentos soltos, desunidos, fragmentados, sem vínculo entre si, e cujas publicações precederam à obra *Da Catechese*, naquele ano de 1920 ao serem ordenados e metodizados em *Noticias e Documentos* e *A minha acção pelos autóchthnones na Capital Federal* estes textos são invocados

---

<sup>10</sup> Aquilo que Leolinda denomina em contraponto a catequese religiosa, baseado em uma educação laica, patriótica e civilizadora. Ver em ROCHA, 2002, p. 217.

enquanto um conjunto de documentos que dialoga entre si. Uma seleção criteriosa e conveniente que sistematiza o ordenamento da documentação, e dá condicionamento para a construção de uma auto-imagem da organizadora.

Essa reflexão é essencial para ilustrar a análise *Da Catechese*, de modo a considerar sua narrativa enquanto detentora de intenção autobiográfica, essencialmente, na qualidade de uma certa imagem de si. Afinal de contas, por que arquivar a própria vida? Qual o objetivo de rearranjar mais uma vez esses documentos, agora em uma obra?

Para entender melhor esta dinâmica orquestrada por Leolinda, nos pareceu apropriado explorar as notícias de jornais que tratam de seu nome, mas que não foram selecionadas para compor a obra. A seleção destes jornais<sup>11</sup> considerou o período de publicação dos excertos encontrados em *Da Catechese*, entre 1896 a 1911, e, posteriormente, o cenário de publicação, em 1920.

Ao narrar sobre si mesma, as escolhas da seleção dos registros revelam o que deve ser dito e tentam afastar e ofuscar aquilo que pode não ser conveniente para condução de sua trajetória. À medida que caminhamos nas buscas da Hemeroteca, nos deparamos com outras publicações, pelo que se vê, seu nome circulava nos jornais repetidamente.

Um fato curioso é que a despeito das falas dela em seu prólogo, dos fragmentos analisados entre 1896 a 1911, ou seja, no período dos textos compilados por ela, só foi identificada uma passagem contrária a Leolinda: o restante dos excertos a edificam enquanto uma mulher *patriótica*.

---

<sup>11</sup> Todos os jornais apresentados ao longo desse artigo foram consultados on-line na hemeroteca digital brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, no endereço eletrônico: < <http://memoria.bn/br>>.

Deve-se frisar que a preferência e inclinação de Leolinda por esses periódicos não se encerra apenas no propósito popular, mas existe outro elemento que deve ser considerado na equação: quem está por trás da linha editorial, quem conduz e acomoda o conteúdo.

A partir da seleção dos periódicos, seu perfil deixa ver o que pode significar a rede de sociabilidade, dando forma a suas alianças, as quais lhe davam recursos e favoritismos, como parte de sua estratégia política e de sobrevivência.

O que se pode perceber quanto ao uso do jornal *O paiz*<sup>12</sup>, por sua vez, que oferece a obra um recurso pessoal, associado à presença de figuras como Quintino Bocaiúva, amigo íntimo de Leolinda e padrinho de sua filha. Ele se destacou na direção do jornal até 1901, após substituir Rui Barbosa, tornando-se segundo redator chefe, e sua influência perdurou nas páginas da redação, ainda depois de sua partida. Como se pode confirmar a seguir.

Você soube que aqui levaram no teatro uma peça em que você num ridículo medonho, vestida de pennas, dançando e asneiras com os índios? Mas o Senador Quintino foi a policia e fez retirar a peça do scenario, suspendendo o espetáculo. O Paiz falou muito bem de você, criticando esse acto impatriótico dos nossos patrícios. (Magdalena de Noronha, Rio de Janeiro, 26 de Maio de 1897 *apud* Daltro, 1920, p. 95).

A arbitragem na escolha destes não se restringe apenas ao jornal, mas ao conteúdo do fragmento, sobretudo, em como esses registros podem constituir um sentido, dando assim coerência à trajetória que quer ser projetada.

Mas, ainda sim, existe um elemento a ser considerado quando analisado os fragmentos dos dois conjuntos, mas que dimensiona o

---

<sup>12</sup> Jornal diário, que se distinguia dos demais, por sua fervorosa atuação nas campanhas abolicionistas e republicanas, fundado em 1884, encerrando suas atividades em 1934. Ver em LEAL, Carlos Eduardo. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro. CPDOC, In: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/pais-o>> Acesso em: 30/09/2021

período de publicação da obra e, por consequência, é também o momento em que Leolinda produz o prólogo. Investigar o cenário de publicação abre o eixo de possibilidades para avaliar porque ela se esforçou na constituição de certa imagem de si.

O que traz à superfície novas indagações, por que esse material foi coligido e publicado em 1920? Quais esforços foram empregados para que essa coletânea de textos pudesse ser apresentada como possuidora de sentido específico?

[...] as autobiografias apresentam-se muitas vezes como “provisórias” de maneira a garantir aos indivíduos a possibilidade de se redefinirem em outro momento, podem existir diversos critérios que orientem a acumulação e a ordenação dos documentos pelo titular ao longo do tempo, e esses critérios variam segundo as avaliações táticas do tempo presente, relativas a projetos assim como a posições sociais ocupadas pelos indivíduos. (Heymann, 1997, p.46).

Não se encontram diferenças significativas entre o conteúdo publicado em *Da Catechese* e o material encontrado na hemeroteca entre 1896 e 1911, percebe-se uma ruptura depois deste nas notícias que tratavam de sua reputação. Como já mencionado anteriormente, naqueles anos iniciais, as publicações não usadas na compilação também contribuem com o projeto *honrado e patriótico* de Leolinda, assim, dialogavam com os periódicos *Da Catechese*.

### ***Da catechese dos índios no Brasil: uma escrita de si***

Segundo Lejeune (1975) a autobiografia é mais que um gênero literário, é a composição do *eu*, que é construído no social. Essa ação expande-se no momento em que é acrescentada a figura de vários *eus* pelo fazer autobiográfico. Complementa Melo e Costa (2010), o ato autobiográfico imagina a existência de outro indivíduo, de outro lugar, que não é mais o lugar do passado, nem é capaz de existir no presente. E assenta “à recriação de um mundo por meio das

palavras; e à projeção de um ser transformado, que não é mais o mesmo, e tampouco um outro” (MELO e COSTA, 2010, p 142).

Nessa perspectiva, autobiografia se apresenta, portanto, como um retrato centralizado na vida de quem a expõe. Os eventos são organizados de forma retrospectiva, pode-se dizer que a narrativa é constituída através da memória, um vão que merece cautela, pois quem narra sua vida, o faz de um espaço encenado.

Assim, a autobiografia adquire certa ficcionalidade, o que nos leva a analisar como o autor interpreta os fatos e como constrói sua imagem apoiado na narrativa de seus eventos. Benito Bisso Schmidt (2017) amplia o debate ao indagar em seu ensaio “é possível narrar uma vida “toda”, ou o que se conta é sempre uma seleção, mais ou menos arbitrária, de certos acontecimentos de uma existência?” (SCHMIDT, 2017, p. 45).

Essa reflexão é essencial para ilustrar a análise *Da Catechese*, de modo a considerar sua narrativa enquanto detentora de intenção autobiográfica, essencialmente, na qualidade de uma certa imagem de si. Afinal de contas, por que arquivar a própria vida? Qual o objetivo de rearranjar mais uma vez esses documentos, agora em uma obra?

Grande parte das minhas Memórias já se acham escriptas, porém, repito, minha saúde se faz precária e doe-me a idéa de que os meus filhos e a posteridade guardem de mim uma lembrança falsa, uma memória de mim, com que, ainda depois de morta, possa magoar meus filhos. [...] Cada documento, até os que, a primeira vista, parecem de nenhuma importância, vale por um pedaço de verdades e tem seu lugar distinto na historia da minha excursão as selvas e no meu martyriologio. (Daltro, 1920, p. XX).

O excerto acima nos ajuda a identificar o processo de triagem como um dos aspectos naturais para o processo de arquivamento de uma vida. Ao conservarmos alguns documentos, nos desfazemos de outros, isso quer dizer “essas triagens são guiadas por intenções sucessivas e às vezes contraditórias” (ARTIÈRES, 1998, p. 10). Talvez

por isso, não seja possível arquivar a vida por completo, não somos capazes de guardar todos passos que damos, se faz um acordo com a realidade “manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens” (ARTIÈRES, 1998, p. 11).

O sujeito que fala ou escreve sobre si, portanto, não é o objeto (re)presentado por seu discurso reflexivo, mas tampouco é o efeito, por assim dizer, gramatical de seu discurso. Falando e escrevendo, literalmente, ele se produz. Narrar-se não é diferente de inventar-se uma vida. Ou debruçar-se sobre sua intimidade não é diferente de inventar-se uma intimidade. (Calligaris, 1998, p. 49).

As declarações, as cartas e os recortes de jornais encontrados na obra, em sua maioria escritos por terceiros, marca certa intencionalidade de Leolinda de responder a uma injunção social, a fim de expor, o que a própria assinala como a oportunidade de “projectar um raio de luz sobre esse caso e contar a franca história verdadeira” (DALTRO, 1920, p.XX). Analisar a constituição do autor-personagem na obra, é nesse sentido exumar as tramas que envolvem a seleção e a ordenação dos documentos, identificar os elementos que constroem certa imagem de si.

O anseio de ser reconhecido pelo outro do modo que gostaria de ser conhecido. Em outras palavras, o arquivamento do eu, frequentemente, assume uma função pública. Como se a preservação de si determinasse uma honra e dignidade, já produzida no presente, mas que construirá o futuro.

O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida, é simbolicamente preparar o próprio processo; reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. (Artières, 1998, p. 31).

Com isso o autor-personagem, antes de tudo, cria, e como resultado promove a narrativa um sentido, o que sustenta uma disposição para as memórias que serão incorporadas à autobiografia. Esses conjuntos por vezes são constituídos de sujeitos e de seus conteúdos, assim dizendo, Calligaris (1998) nos relembra, que o editor da sua própria vida, assume o papel de rearranjar ou aprimorar o que já é um texto.

O que fui, o que sonhara ser, o que tenho feito, deixo  
destas páginas, pelo  
testemunho, até mesmo dos meus próprios inimigos. Não  
pudeste eu exibir provas mais concretas e bastaria o  
para estereotipar a verdade do meu  
esforço. (Daltro, 1920, p. XXV).

O desejo de preservar-se, de constituir a própria imagem, sobretudo de forjar uma honra e glória está atrelado aquilo que acomoda a melhor imagem de si próprio, ao admitir objetos que o dignificam, ou que vão num momento futuro “guardar os próprios documentos pode indicar, esse anseio de ser, a posteriori, reconhecido por uma identidade digna de nota” (RIBEIRO, 1998, p. 35).

Parece pertinente, portanto, considerar a obra como um tipo de escrita de si. Os documentos, fruto de uma seleção criteriosa, formam o espaço encenado de uma vida, ou melhor, da parte que convém ser projetada estando ao abrigo de suas vistas.

Para entender melhor esta dinâmica orquestrada por Leolinda, nos pareceu apropriado explorar as notícias de jornais que tratam de seu nome, mas que não foram selecionadas para compor a obra. A seleção destes jornais<sup>13</sup> considerou o período de publicação dos

---

<sup>13</sup> Todos os jornais apresentados ao longo desse artigo foram consultados on-line na hemeroteca digital brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, no endereço eletrônico: < <http://memoria.bn.br>>.

excertos encontrados em *Da Catechese*, entre 1896 a 1911, e, posteriormente, o cenário de publicação, em 1920. Segundo suas palavras no prólogo, seu nome teria estado sob críticas de diferentes grupos da sociedade, marcadamente, da imprensa.

Chegando a esta Capital, me encontrei sob uma pesada e fria e, após, alvejada por uma saraivada de pedras, partida de todas as classes sociais, principalmente, da imprensa, com que me procuraram ferir e...

A imprensa surge, por sua vez, como ré de seu infortúnio. Isso se torna curioso ao considerar que a maior parte dos documentos encontrados na obra, advindos da imprensa e conservados por quase 25 anos, são convocados para revelar sua trajetória. Mas não qualquer imprensa, e é justamente aí que está a singularidade, o que possibilita investigar a intenção e a dimensão autobiográfica

O escrito autobiográfico implica uma cultura na qual, por exemplo, o indivíduo (seja qual for a sua relevância social) situe sua vida ou seu destino acima da comunidade a que ele pertence, na qual ele conceba sua vida não como uma confirmação das regras e dos legados da tradição, mas como uma aventura a ser inventada. (Calligaris, 1998, p. 46).

Sem desistir do seu objetivo e na maioria das vezes cercada por um grupo de aliados, Leolinda tornou-se cada vez mais conhecida nas folhas dos jornais. Entre os quais se destacam o *Jornal do Brasil* (RJ), o *Paiz* (RJ) e a *Gazeta de Notícias* (RJ), só esses três jornais compõem quase a metade total das ocorrências encontradas, tanto na obra, como nas buscas realizadas no interior da BNDigital. A intensa ocorrência destes três jornais revela, no mínimo, a necessidade de vigilância durante a análise dos dados, por considerar o seu uso ordenado, na medida que empresta sentido à trajetória, identificada na obra.

Levando em consideração o volume e a importância da imprensa carioca na seleção dos excertos, é indispensável dimensionar

o cenário que corresponde a estes três jornais, por isso, parece relevante indagar o sentido da instauração destes.

Transformados em veículos de propagação de ideias republicanas, os três jornais compunham, de modo geral, a produção de um espaço concebido por discussões que circundam a questão política, social e cultural.

O *Jornal do Brasil* acompanhou algumas das transições decisivas na ordem política que vão de 1891, data de sua fundação, até os dias atuais, mas o que interessa nesta oportunidade é dimensionar sua atuação nos períodos iniciais. Um jornal diário que foi criado por Rodolfo de Sousa Dantas, e que contava com a presença de Joaquim Nabuco, com o objetivo de alcançar de alguma maneira certas críticas ao governo.<sup>14</sup>

Em suma, o jornal apresentava suas diretrizes baseadas em uma conduta política, ao mesmo tempo que estabelecia certo limite na disseminação desses conteúdos, idealizando assim uma arquitetura moderada, na intenção de manter um vínculo cordial com o regime republicano.

Com as transições na linha editorial, sob direção de Fernando Mendes Almeida, o periódico assumiu uma postura mais corrente, e prometia “ser um órgão de imprensa “popular”, defensor dos pobres e dos oprimidos e divulgador de suas queixas e reclamações. Com isso, abandonava os inflamados debates políticos de outrora, voltando-se basicamente para os assuntos cotidianos da cidade de interesse das massas” (FERREIRA; MONTALVÃO, 2010, p. 1).

Podemos compreender a notícia da chegada dos *Apinagués*, em 1902, publicada por esta folha, como exemplo desta defesa dos

---

<sup>14</sup> Cf. FERREIRA, Marieta de Moraes. MONTALVÃO, Sérgio. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-brasil>> Acesso em: 27/09/2021.

oprimidos. O texto buscava mostrar a iniciativa daquele povo nativo como decorrente da displicência da autoridade pública. Trata-se de uma delegação de indígenas sob o comando do *Capitão Sepé Brasil*, - que viria a ser responsável por guiar Leolinda em sua primeira excursão, em 1896 - e que tinha como um de seus objetivos na capital reclamar ao governo republicano resoluções acerca das invasões de suas terras, na região do Alto Tocantins, somado ao desejo de uma nova excursão<sup>15</sup>. O *Jornal do Brasil*, segundo Leolinda, se posicionou sobre o tema de modo diferente de grande parte da imprensa:

Tendo-me conservado silenciosa ante as apreciações dos órgãos da imprensa desta capital, relativas a chegada dos índios, algumas quase não traduzem inteiramente a verdade, fazendo honrosa exceção - O Paiz e o *Jornal do Brasil*, cada um dos quaes têm relatado os factos de um modo independente, não só se achando em absoluto com as notas fornecidas pela reportagem policial. (*Jornal do Brasil*, 22 de Setembro de 1902 *apud* Daltro, 1920, p. 403).

A análise dos excertos selecionados para compor a obra, aponta para o fato de que Leolinda recorria ao *Jornal do Brasil*, *O Paiz* e a *Gazeta de Noticias* como forma de cultivar e veicular seu projeto político, para o qual procurava expressar notoriedade e respeitabilidade, afirmando sua autoridade.

Os índios querem regressar para os seus sertões mas sob a condição de que eu os acompanhe. Sendo professora cathedratica, só posso acompanhá-los mediante licença do prefeito ou do Conselho Municipal e uma vez que ella seja concedida, eu marcharei a sua frente, para continuar, se é possível, com mais ardor, a minha missão de educadora. (Daltro, 1920, p. 407).

Deve-se frisar que a preferência e inclinação de Leolinda por esses periódicos não se encerra apenas no propósito popular, mas

---

<sup>15</sup> Ver DALTRO, 1920, pp. 398 - 400.

existe outro elemento que deve ser considerado na equação: quem está por trás da linha editorial, quem conduz e acomoda o conteúdo.

A partir da seleção dos periódicos, seu perfil deixa ver o que pode significar a rede de sociabilidade, dando forma a suas alianças, as quais lhe davam recursos e favoritismos, como parte de sua estratégia política e de sobrevivência.

Foi provavelmente o aval desses amigos influentes, como o seu compadre, Quintino Bocaiúva e o amigo Horace Lane que lhe abriram portas, permitindo que uma professora pública, de origens desconhecidas fosse recebida nos gabinetes presidenciais, ministeriais e de outras autoridades política, tanto quanto nos mais caros salões das sociedades carioca e paulistana, tornando-se uma personagem conhecida no cotidiano do Rio de Janeiro e em outras partes do Brasil. (Rocha, 2002, p. 309).

O que se pode perceber quanto ao uso do jornal *O paiz*<sup>16</sup>, por sua vez, que oferece a obra um recurso pessoal, associado à presença de figuras como Quintino Bocaiúva, amigo íntimo de Leolinda e padrinho de sua filha. Ele se destacou na direção do jornal até 1901, após substituir Rui Barbosa, tornando-se segundo redator chefe, e sua influência perdurou nas páginas da redação, ainda depois de sua partida. Como se pode confirmar a seguir.

Você soube que aqui levaram no teatro uma peça em que você num ridículo medonho, vestida de pennas, dançando e asneiras com os índios? Mas o Senador Quintino foi a policia e fez retirar a peça do scenario, suspendendo o espetáculo. O Paiz falou muito bem de você, criticando esse acto impatriótico dos nossos patrícios. (Magdalena de Noronha, Rio de Janeiro, 26 de Maio de 1897 *apud* Daltro, 1920, p. 95).

---

<sup>16</sup> Jornal diário, que se distinguia dos demais, por sua fervorosa atuação nas campanhas abolicionistas e republicanas, fundado em 1884, encerrando suas atividades em 1934. Ver em LEAL, Carlos Eduardo. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro. CPDOC, In: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/pais-o>> Acesso em: 30/09/2021

A influência de Quintino Bocaiúva não se limitou à atuação e interferência da condução das notícias do jornal *O Paiz*, seu prestígio se estendeu às acomodações da *Gazeta de Notícias*, participando da linha editorial, em companhia de figuras como José do Patrocínio e Silva Jardim. O periódico tinha finalidade abolicionista, e prenunciava a proclamação da República como um projeto promissor.

O contínuo manuseio dos excertos da imprensa em *Da catechese*, resulta de conveniente seleção, orquestrada para a construção da melhor imagem de si por Leolinda. A arbitragem na escolha destes não se restringe apenas ao jornal, mas ao conteúdo do fragmento, sobretudo, em como esses registros podem constituir um sentido, dando assim coerência à trajetória que quer ser projetada.

### **Considerações finais**

Como nada é linear no inventário de uma vida, sua trajetória é percorrida por numerosas adversidades, que lhe renderam, sobretudo, a capacidade de se reinventar, de se revelar diante de si e de todos.

A acumulação desses registros, não é o espelho de sua trajetória, não poderia ser, não há como guardar a complexidade de uma vida, nem seus minuciosos detalhes em um conjunto documental, se faz um acordo com a realidade que lhe quer ser projetada. A organicidade dos documentos, reunidos naquilo que desfruta de uma seleção e ordenação conveniente, remonta aquilo que existe de melhor publicado sobre si.

Ao narrar a si mesmo, ou expor suas memórias, agrupadas naqueles documentos escritos pelo outro, Leolinda atua como autor-personagem de sua própria trajetória, selecionando certos acontecimentos significativos em função de uma invenção retórica ordenada. Pronunciado o efeito da dimensão autobiográfica, que tem

em sua vista a imbricação entre o detentor, os documentos e o processo de acumulação.

*Da catechese dos índios no Brazil. Noticias e Documentos para a Historia: 1896 - 1911* apresenta-se como uma espécie de caráter probatório de sua autoridade e notoriedade no intuito de ocupar um cargo oficial. As páginas estampam repetidamente seu nome, reforçando a cada trecho a importância de sua posição, apta e capaz de 627ndios627nta-los, não só por ser esse o seu compromisso, mas por ser a mais acertada escolha. Precisava, assim, levar seus argumentos frente ao público, intimidar a plateia com sua competência, mostrar-lhes a prova dos *factos*. Seu nome, surgia assim, na qualidade de uma certa imagem de si. Certamente, é na qualidade de afastar e ofuscar que Leolinda denuncia a si própria, não importando, em outras palavras, o que foi ou seja, interessa a imagem ao qual significa ser revelado.

Eram esses, portanto, o peso de reunir os documentos em uma nova publicação, delinear minuciosamente as escolhas, as intervenções e, no geral, a ordenação conveniente dos fragmentos, que dispostos em cada parte produzem um sentido próprio. Há aí, dessa forma, a dimensão autobiográfica. Demarcada o seu lugar, e assim, constituída a imagem de si.

## FONTES

DALTRO, Leolinda de Figueiredo. **Da catechese dos 627ndios no Brasil**. Noticias e documentos para a Historia (1896-1911). Rio de Janeiro: Typ. Da Escola Orsina da Fonseca, 1920.

## JORNAIS

A Professora Leolinda Daltro queixa-se da imprensa. A Epoca. Rio de Janeiro, 24 de Setembro de 1918. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

DELICO. O desporto e a política. O Paiz. Rio de Janeiro, 22 de Outubro de 1919. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

E o feminismo vae dar o seu primeiro passo no Brasil. A Noite. Rio de Janeiro, 24 de Setembro de 1919. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

Junta Feminil Pro-Hermes. O Paiz. Rio de Janeiro, 15 de Janeiro de 1910. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

Mulher: opinião feminina. Organizada maio/junho, 1935.

Notas diversas. O Paiz. Rio de Janeiro, 5 de Junho de 1914. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

PIRAGIBE, Vicente. Notas Avulsas. A Epoca. Rio de Janeiro, 3 de Junho de 1914. Sessão 648. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

Pontos. Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, 14 de Julho de 1906. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

Professora D'Alto lá com lá. O Paiz. Rio de Janeiro, 20 de Fevereiro de 1917. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

Quintino Bacayuva. Outras manifestações de pesar. O Paiz. Rio de Janeiro, sexta-feira, 19 de Julho de 1912. Disponível em <<http://memoria.bn/br>>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Emilia Vieira de. **Professora Leolinda Daltro**: Uma proposta de catequese laica para os indígenas do Brasil: 1895-1911. 2007.

ARTIÉRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Revista Estudos Históricos. Vol. 11, n. 21, 1998.

AVELAR, A. de S. Biografia e ciências humanas em Wilhelm Dilthey. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 5, n. 9, p. 129-143, 2012. DOI: 10.15848/hh.v0i9.390. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/390>. Acesso em: 10 set. 2021.

CALLIGARIS, Contardo. **Verdades de autobiografias e diários íntimos**. Revista Estudos Históricos. Vol. 11, n. 21, 1998.

CUNHA, P.M. **Leolinda Daltro**: trajetória e memória de uma 'missionária'; entre os 'silvícolas' do Araguaia e Tocantins. Veredas da História.

DE SOUZA, A. B. Pesquisa, escolha biográfica e escrita da história: biografando o duque de Caxias. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 5, n. 9, p. 106-128, 2012. DOI: 10.15848/hh.v0i9.401. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/401>. Acesso em: 3 set. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. MONTALVÃO, Sérgio. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro - Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-brasil>> Acesso em: 27/09/2021.

HEYMANN. Luciana Quillet. **Indivíduo, memória e resíduo histórico**: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso do Filinto Muller. Revista Estudos Históricos. Vol. 10, n. 19, Indivíduo, biografia, história, 1997.

KARAWEJCZYK, Mônica. **Os primórdios do movimento sufragista no Brasil: o feminismo “pátrio” de Leolinda Figueiredo Daltro.** Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 64-84, jan.-jun. 2014.

LEAL, Carlos Eduardo. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro. CPDOC, In: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/pais-o>> Acesso em: 30/09/2021.

LEJEUNE, Philippe. **L'autobiographie en France.** 2. Ed. Paris : Armand Colin, 1975.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **Elas também desejam participar da vida pública: várias formas de participação política feminina entre 1850 e 1932.** Gênero, Niterói, v. 4, n. 2, p. 149-169, 1 sem. 2004.

MELO, M. S. DE S.; COSTA, L. P. A. **Implicações sobre as narrativas de si.** Letras & Letras, v. 26, n. 1, 23 set. 2010.

MORIN, Tania Machado. Virtuosas e Perigosas. **As mulheres na Revolução Francesa.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 43-68.

MULLER, F. **No limiar entre Literatura, Memória e História: A “Galeria da Imprensa” Luso-Brasileira na Revista Brasil-Portugal (1899-1914).** Letras & Letras, v. 26, n. 1, 23 set. 2010.

ROCHA, Elaine Pereira. **Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltro (1859 – 1935) – patriotismo, indigenismo e feminismo.** 2002.

SCHMIDT, B. B. **Os múltiplos desafios da biografia ao/à historiador/a.** Diálogos, v. 21, n. 2, p. 44 – 49, 16 set. 2017.

PEREIRA, Marcelo. **Coração andarilho: escrita de si, escrita da pátria.** Letras & Letras, vol. 26, Uberlândia, 2010.

TEIXEIRA, L.C. **Escrita autobiográfica e construção subjetiva.** In:  
Revista Psicologia USP, v.14, n.1, São Paulo, 2003.

## IDENTIDADE E RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA ANÁLISE DO DOCUMENTÁRIO *PERECE COMIGO* (2016)

Mariana de Macedo Bastos

**Resumo:** No final do século XIX, houve a primeira exibição cinematográfica, e desde essa época, as produções audiovisuais tomaram espaço ao contar história e produzir determinadas representações. Como forma de apresentar para alunos e alunas do campo da Pedagogia, no intuito de aprimorar seus conhecimentos no campo das relações étnico-raciais, proponho analisar o documentário *Parece Comigo* - 2016 de Kelly Cristina Spinelli, a partir de reflexões inspiradas no “*olhar opositor de bell hooks*”.

**Palavras-chave:** Cinema, Educação, relações étnico-raciais, gênero, bell hooks.

### INTRODUÇÃO

Neste trabalho será analisada a discussão acerca da representação da estética negra, que traz depoimentos de mães, crianças e bonequeiras sobre a importância da representatividade na infância. Mostrando, com dados e entrevistas, como os padrões estéticos racistas são introduzidos no imaginário das crianças desde cedo, através do curta-metragem *Parece Comigo*, dirigido por Kelly Cristina Spinelli, um documentário de pouco mais de 25 minutos, que foi exibido no Espaço do Conhecimento UFMG no dia 08 de julho de 2016.

A perspectiva sobre a temática da primeira infância vista a respeito da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil e sua valorização e promoção da igualdade racial, é um desafio sobre os processos que levam as crianças a manifestarem

as diferenças raciais, exibindo suas subjetividades e manifestando comportamentos de identificação ou rejeição com crianças negras.



**FIGURA 1-** Parece comigo

Fonte:

(<https://cirandadefilmes.com.br/filmoteca/parece-comigo/>)

Compreendemos a importância de todo esse processo quando lemos as reflexões relatadas na obra de bell hooks (2016), quando afirma,

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditam que precisam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçam os estereótipos racistas. Para crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade (HOOKS, 2013, p. 12).

Conhecendo o conjunto das interações sociais, as crianças se habitam como parte da realidade e de acordo com a forma em que são tratadas, desta maneira interioriza uma autoimagem influenciadora na edificação de suas identidades. Procurando conhecer as relações sociais entre crianças quanto às diferenças étnico-raciais a educadora e pesquisadora Eliane Cavalleiro (2003) aponta:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (...) Uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (CAVALLEIRO, 2003, p. 19).

Os processos de constituição infantil precisam de estudos que levem em consideração a atenção nas relações educacionais associadas à vivência de crianças no cotidiano, nas relações intersubjetivas que elas têm umas com as outras; enfrentando as práticas sociais racistas e estereotipadas sobre o seu próprio grupo social. As instituições de ensino contribuem para espaços de encontros de distintas identidades, subjetividades, etnias, gêneros e corporeidades. E é claro que na nossa sociedade torna-se marcada pelos fatores culturais, que permanecem enraizados de forma negativa, com estigmas e estereótipos de inferioridade que colaboram para a constituição das identidades, tanto de sujeitos e sujeitas negros/as, bem como brancos e brancas (GAUDIO; CARVALHO, 2010).

As relações sociais no Brasil foram organizadas de modo muito particular e complexo; dentre essas relações estão as raciais, que atuam fortemente no cotidiano da sociedade. É fundamental lembrar aspectos da história brasileira que nos levam ao marco da relação de brancos e negros do período pós-regime escravocrata, que já se mostravam preocupados com a constituição da composição social, racial e cultural brasileira, construindo projetos de “aculturação” e políticas de branqueamento.

O livro didático, ao vincular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma

representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 1995, p. 57).

Os processos continuam influenciando a população, sobretudo no que se refere à conservação das desigualdades e discriminações.

Vale ressaltar que,

Durante e após o fim da escravidão, os negros tiveram que conviver com a discriminação racial. A abolição de cunho muito mais formalista tratou de colocar os grupos sociais negros à própria sorte. Eram considerados seres inferiores, não adaptáveis ao trabalho livre, vadios e ociosos. Receberam adjetivos herdados de um passado de quase mais de quatro séculos de escravidão e da disseminação das teorias eugenistas, que quase viam na mestiçagem brasileira a degradação da raça humana. Não se pensou nos negros no Brasil, porque era necessário criar um Estado sob os moldes dos países europeus; era preciso melhorar a raça, ou seja, transformar o país numa população branca e civilizada. (LIMA; VERONESE, 2011, p. 46).

MALDONADO TORRES (2007, p. 131) diz explicitamente “que respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”, guiada pela metáfora do autor, de que o racismo nas Américas e, principalmente o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por onde se dissemina a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras. Entendemos que o reconhecimento e a vontade política para descolonizar as mentes, as políticas, as culturas, os currículos e o conhecimento, não se mostra suficiente. Para ocorrer essa descolonização tem que haver uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também na presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça



**FIGURA 2-** Relações Ético-raciais na escola

Fonte: (<https://novaescola.org.br/conteudo/19872/consciencia-negra-10-perguntas-e-respostas-sobre-o-trabalho-com-as-relacoes-etnico-raciais-na-escola>)

Essas reflexões estabelecem um pensamento pedagógico emancipatório determinado por outros sujeitos e geram outras pedagogias. Um aforismo pedagógico pautado em uma visão emancipatória dos sujeitos e sujeitas do conhecimento e das experiências sociais. De acordo com Arroyo (2012, p. 24):

[...] os Outros Sujeitos mostram o peso formador da diversidade de resistências de que são sujeitos. Todas as suas vivências narradas se entrelaçam às práticas coletivas de resistências. Práticas de saber-se e armar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização. Não falam de saberes em abstrato, mas de pedagogias, de saberes, de aprendizados de reações e resistências concretas à escravidão, ao despojo de seus territórios, suas terras, suas águas, suas culturas e identidades. Teorias pedagógicas de resistência coladas e aprendidas em práticas, lutas, ações coletivas, no resistir à destruição e, sobretudo, na retomada da agricultura familiar, da construção de um teto onde abrigar a família, de sair do desemprego. Resistências que participam desde crianças/adolescentes e que levam às escolas e aos encontros da educação popular.

Falando e reafirmando sobre as relações raciais estamos lidando com uma situação social no qual as relações e o imaginário social são fortemente marcados por formas de compreensão

construídas socialmente e bastante enraizadas. Os envolvidos nas lutas de poder em vários momentos que compõem o ciclo das políticas agem numa sociedade em que o racismo se torna estrutural e estruturante das relações. Portanto, as relações na educação infantil levam a averiguar a respeito dos aspectos relativos às relações entre brancos e negros no Brasil contemporâneo.

Explicar desigualdades raciais e gênero e suas articulações no sistema educacional levam a uma procura em integrar aportes de teorias constituídas no campo da Sociologia da Educação e da própria História, sobre desigualdades educacionais. Após os anos 2000 muito se tem pensado a respeito das múltiplas infâncias, das crianças, seu acesso e permanência nas instituições de educação infantil. As modificações de enfoque e de orientação das políticas públicas são consideradas um avanço conquistado por esta primeira etapa da educação básica, visto que por meio dessas discussões a educação infantil passou a ser considerada como um direito para as crianças (ROSEMBERG, 2006).

Procurando balizar um passado antidemocrático, a educação infantil brasileira forma um subsetor das políticas educacionais e campo de práticas e conhecimentos que estão em construção. Esse sistema de ensino está desde 1996 legalmente integrados (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 0 LDB) (BENTO, 2012).

No trabalho de ROSEMBERG (2006) pode-se observar uma tomada de decisão quando afirma que a visão de que as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira. Uma concepção adotada de que o racismo brasileiro atua concomitantemente nos planos material e simbólico, isto nos leva a sustentar uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros.



**FIGURA 3-** Construindo caminhos.

Fonte: (<https://unilab.edu.br/2016/03/21/seminario-candeias-construindo-caminhos-para-a-educacao-etnico-racial-aprofunda-reflexoes-sobre-a-tematica-afro-brasileira/>)

Simbolicamente, o racismo opera também em via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial analisando o grupo social negro como inferior ao branco. Esse plano do racismo torna-se devastador, mas escasso para explicar tal desigualdade racial brasileira. No plano material, negros não têm ascensão aos mesmos recursos que brancos recursos esses sustentados por políticas públicas. Isso nos leva à história da colonização e escravidão que são vistos até hoje nas condições atuais de repartição dos bens públicos como exemplo (BENTO, 2012).

É interessante destacar que o processo de socialização foi pensado e construído como uma forma asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias em um processo nada simples, muito menos fácil. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-las (BENTO, 2012).

Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade (...) no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate. (RICARDO HENRIQUES, 2001, p. 1-2).

É necessário apontar as necessidades de alterações e no diálogo entre a gestão do sistema de ensino, na implantação e efetivação de políticas que considerem a promoção na igualdade racial em todas as etapas da educação básica. Isto nos leva a ações de combate ao racismo, preconceitos e discriminações, e do reconhecimento, valorização e respeito à diversidade étnico-racial. Como interpretado por ROSEMBERG (2006) essa é mais uma dos momentos em que as políticas educacionais são ordenadas sem levar em consideração a primeira etapa de ensino, o que nos leva a expressão do adultocentrismo da sociedade, e dos movimentos sociais, que penalizam as crianças pequenas.

Já bell hooks, enfatiza a perspectiva crítica e decolonial como possível caminho para a promoção da liberdade, refletindo acerca da prática pedagógica como um lugar político e de resistência, quando afirma:

Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitando, que ela aumente nossa capacidade de ser livres (HOOKS, 2013, p.144).

### **A Educação antirracista através de *Parece Comigo* (2016): Análise**

Com uma música embalando o início do documentário, é mostrado logo no início, às mãos de uma criança negra brincando com uma casinha de bonecas. Vemos que a maioria das bonecas apresentadas são bonecas de pano pretas e de cabelo crespo, algo que não é muito comum de se encontrar em lojas de brinquedos. Segundo o jornal Metrópolis em 2020, apontou que bonecas negras são apenas 6% das fabricadas e 9% das vendidas no país, além de serem mais caras que as bonecas brancas.

Ana Fulô, uma bonequeira negra, inicia seu relato enquanto confecciona algumas bonecas. Fulô explica que em determinado dia

algumas crianças iriam fazer suas próprias bonecas, poderiam utilizar a lã e o linho para fazer os cabelos, mas esse material não representava o cabelo desejado pela neta de Ana. A neta da narradora então pergunta para a professora o que ela poderia usar para fazer os cabelos, a professora então manda a menina colocar bombril no cabelo.

É neste momento que Ana Fulô percebeu que deveria fazer alguma coisa que pudesse elevar a autoestima não somente da sua neta, como de outras meninas negras. Porém, a dificuldade já começa quando não se encontra no mercado com facilidade a cabeça de bonecas negras para confecção, é usada a cabeça de uma boneca branca revestida com um tecido para então se alcançar os tons de pele desejados.



**FIGURA 6-** Brinquedos na infância.

Fonte: (<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/documentario-parece-comigo-trata-da-falta-de-bonecas-netas-no-mercado-brasileiro>)

Outra bonequeira se junta ao documentário, Andrea Ramos, falando sobre se tratar de uma questão de cotas raciais, a partir das bonecas negras nas prateleiras das lojas. A variedade é quase nula, as bonecas brancas podem cantar, dançar, chorar, tem acessórios, profissões diferentes, e a boneca negra não porque não há fabricantes pensando nessas possibilidades.

Cantando sua música de 2008, Joyce Fernandes, conhecida como Preta Rara, uma rapper, detalha sobre como foi a questão do brincar com as bonecas na infância, as que estavam disponíveis eram bonecas brancas, no refrão diz: “*Meninas negras não brincam com bonecas pretas*”. Outra fala importante da rapper diz como as crianças acabam não percebendo que não existe esse brinquedo que poderia trazer uma identificação maior com ela, como exemplo ela cita a pesquisa do teste das bonecas de 1940.

Desenvolvido pelos psicólogos Kenneth Bancroft Clark e Mamie Phipps Clark em 1940, época da segregação racial nos Estados Unidos, a pesquisa teve como objetivo demonstrar como o preconceito estava sendo interiorizado desde muito cedo nas crianças da época, mostram como existia uma apreensão das crianças em relação à raça e também observam as atitudes em relação de identificação dos brinquedos e a si próprias. A maneira que os pesquisadores começaram a observar, foi utilizado instrumentos lúdicos e aqueles que elas já estariam familiarizadas. O relato do próprio pesquisador, faz todo sentido para a temática abordada no documentário,

Entre as crianças de seis a nove anos que testei, em um total de 16, dez escolheram a boneca branca como sendo sua favorita, aquela da qual gostavam. Dez delas também consideraram a boneca branca como a “legal”, e acho que os senhores não devem perder de vista que essas duas bonecas eram absolutamente idênticas em todos os aspectos, com exceção da cor da pele. Onze dessas 16 crianças escolheram a boneca marrom como aquela que parecia má. Esse dado está de acordo com os resultados anteriores que havíamos obtido ao testar mais de 300 crianças. Interpretamos tais resultados como indicativos de que as crianças negras aceitam, já aos seis, sete ou oito anos, os estereótipos negativos sobre seu próprio grupo. (Clark apud GERRIG; ZIMBARDO, 2005, p. 34)

O experimento foi repetido em diversas épocas, contextos e lugares, e os resultados continuavam semelhantes. Clélia Prestes, mestre em psicologia social comenta sobre o experimento, e explica sobre como ele é resultado dos efeitos psicossociais da ideologia racista, onde crianças negras apontam as próprias bonecas negras como bonecas más, de maneira que mostra intrinsecamente o racismo estrutural e institucional.

Carolina Monteiro, aos 8 anos de idade gravou um vídeo relatando que sua amiga a questionava sobre o porquê do seu cabelo ser duro, a resposta de Carolina é firme: *“Meu cabelo não é duro, duro é aguentar gente ignorante falando que meu cabelo é duro”*.

Para as bonequeiras do documentário, a questão da venda de bonecas negras atinge um patamar além da lógica capitalista, que busca apenas lucrar em cima de causas importantes e sensíveis. A confecção das bonecas, começam como uma resistência, uma afirmação de que crianças negras têm o direito de brincar e se identificar em suas brincadeiras. Até mesmo os acessórios devem ser pensados para as crianças possam se reconhecer em seu meio: turbantes, tranças, vestidos remetidos às religiões de matriz africana, roupas de capoeira, etc.



**FIGURA 7-** Cultura negra.

Fonte: (<https://curtadoc.tv/curta/comportamento/parece-comigo/>)

Finalizando o documentário, a psicóloga Prestes analisa a importância da diversidade para as crianças, durante a infância, brincarem tanto com bonecas de sua cor e raça como de outras. A problemática para crianças negras que só possuem bonecas brancas é a questão da identificação, de encontrar a beleza, que se assemelha com a sua, naquela boneca, toda a composição da autoestima necessita dessa construção social. E para as crianças brancas, que estão naturalizadas e associadas aos modelos padrões de normalidade, beleza e nobreza, o problema está associado à superioridade relativa à cor da pele, esse padrão hegemônico deve ser questionado na branquitude.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, concluímos que existe uma imagem forjada ideologicamente a frente da imagem de “paraíso racial”, a qual foi reforçada e aceita das formas mais variadas pela população brasileira. Podemos visualizar por meio de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, mostrando assim, que ela foi e é introjetada pelos negros, indígenas, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Contudo, a atuação de alguns movimentos como o Negro e a construção de um debate político sobre a situação dos negros e negras no Brasil, e também a realização de pesquisas por acadêmicos/as e instituições governamentais, têm evidenciado a existência do racismo e a desigualdade racial entre os negros e negras, e brancos e brancas, assim como têm ajudado a superar o mito da democracia racial no Brasil.

Para construir uma identidade negra positiva nesta sociedade que tem bases históricas racistas e sexistas enraizadas, que ensina aos negros e negras, desde cedo, que para ser aceito ou aceita, é preciso negar-se a si mesmo, e este se torna um desafio enfrentado por todos na sociedade brasileira. Deste modo, ficam alguns questionamentos: Será que na escola, estamos atentos e atentas a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores e professoras, sobre a importância da diversidade cultural e racial?

Para entender a construção da identidade negra no Brasil, é importante também 644onsidera-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas, sobretudo no seu sentido político.

No curta analisado, é apresentado de forma competente, a militância das bonequeiras, mulheres negras que confeccionam bonecas negras artesanalmente para vender, e o comportamento de uma indústria de brinquedos que, quando muito, produz dois tipos de bonecas negras (como uma espécie de cota), ignorando a realidade de um país onde mais de 53% da população é negra.

O documentário só afirma como é implantada na nossa cultura a desigualdade que vêm desde a infância. Ele mostra histórias tocantes sobre o primeiro contato com bonecas negras. Muitas pessoas que tiveram contato com o tema apresentado neste documentário têm a mesma reação: *“nossa eu nunca tinha pensado sobre isso”*. Então, em um primeiro momento, é impactante ver que questões relacionadas à infância, muitas vezes passam despercebidas. Como nós vamos ter gerações melhores no futuro se a gente não presta atenção nas crianças e no quanto esse podem ser influenciadas pelas questões raciais. Ao observarmos a dinâmica da disputa de narrativa econômica do racismo estrutural, as mulheres que se dedicam às bonecas negras também esbarram na naturalização da não representatividade pelos

próprios sujeitos e sujeitas negras, num processo que as entrevistadas chamam de interiorização do preconceito.

A escola tem um papel importante a cumprir com todo esse debate. Os/as professores/as não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações que acompanham os racismos. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores/as, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros e negras, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para a população negras, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. Mas a escola não precisa fazer isso sozinha, atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletiva dos/as educadores/as.

Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação dos racismos e, de outro, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. **Petrópolis: Vozes**, 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.** [on-line], v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. ISSN 1807-0310. Disponível em: . Acesso em: 5 JAN. 2023.

BENTO, MARIA APARECIDA SILA. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspetos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: **Centro de estudo das relações de trabalho e desigualdades CEERT-** 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645**, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: . Acesso em: 27 DEZ. 2022

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). **Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, São Paulo. 2003.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associado, 2016. \_\_\_\_\_.

FELIPE, Delton Aparecido e TERUYA, Teresa Kazuko. “Políticas Públicas e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar”. In: ALVES, Amanda Palomo (org.). Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil. **Ed. Eduem**, Maringá, 2018

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. “VOZES NEGRAS” NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Racismo, Educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002). Campos dos Goytacazes/RJ: **Brasil Multicultural**, 2018.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de; Em busca de novos paradigmas para a educação: Incorporando práticas para a implementação da Lei Federal 10639/03 na educação infantil. 2010 84 p.: Relatório final de estágio (Graduação) - **Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação**, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Açãoeducativa.org.br**, 2012.

HENRIQUES, RICARDO. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década e 90. **Instituto de pesquisa econômica aplicada**. Rio de Janeiro, N° 807. 2001.

HOOKS, BELL. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: **Editora WMF Martins Fontes**, 2013.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: **Martins Fontes**, 2013.

HOOKS, bell. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: **Elefante**, 2019.

HOOKS, bell. O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras. 10. Ed. Tradução Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: **Rosa dos Tempos**, 2020.

HOOKS, bell. Olhares negros: raça e representação. Tradução de Sthephanie Borges. **São Paulo: Elefante**, 2019.

<https://www.metropoles.com/brasil/bonecas-negras-sao- apenas-6-das-fabricadas-e-9-das-vendidas-no-pais> Acessado em 13/12/2022 às 10h28

LIMA, Fernanda da Silva. ; VERONESE, Josiane Rose Petry. Mamãe África, cheguei ao Brasil: os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial. 1. ed. Florianópolis: **Editora da UFSC/ Fundação Boiteux**, 2011. v. 1. 266 p.

MALDONADO TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, **Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana**; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

NANCY FRASER. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 7-20

NEVES, P. S. da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 59, out. 2005, p. 81-96.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: v. 17, n. 33, 2006.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED; **CEAO**, 1995.

SILVA, MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA. Educação estética: contribuições para pensar na formação de professores de artes. **Art Reserch Journal**. UFRN. V.4, n.2 Jun/Dez 2017.

VIGOTSKI. “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, **SP: Editores Associados**, 2004

## HISTÓRIA PÚBLICA E A DEFESA DE UM MANDATO NEGRO: IRMANDADES E LIÇÕES ANTIRRACISTAS

Mariana Mesquita<sup>1</sup>

**Resumo:** A manifestação irrompida porta afora e adentro da igreja do Rosário dos Pretos de Curitiba, em 2022, bem como os fatos que se sucederam a partir dela lançam luz sobre sentidos da disputa pela memória e espaços negros nesta cidade. A presente comunicação explora este acontecimento para tensionar as narrativas em torno das irmandades negras no pós-abolição e as respectivas representações na história pública.

**Palavras-chave:** Irmandades Negras; Curitiba; Renato Freitas; História Pública.

A iniciativa recente dos movimentos negros “Quilombo nos Parlamentos” correspondeu a um esforço em prol do aumento de mandatos negros comprometidos com a agenda da Coalizão Negra de Direitos nos poderes legislativos federal e estaduais. A referência à forma organizada de resistência mais lembrada quando se trata de mobilizações negras na formação do Brasil dá o tom da força que o movimento tem. Foram lançadas 120 candidaturas, das quais 26 conseguiram alcançar a eleição no pleito de 2022. São vitórias representativas do legado que a Coalizão vem consolidando, pavimentando uma representação institucional efetivamente democrática (SARDINHA, 2022).

Menos lembradas, mas não menos importantes espaços de agenciamentos negros, são as suas irmandades. No que se refere à segurança do mandato de uma liderança negra, o reconhecimento de

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS-UnB). Bolsista CNPq. E-mail: marianademesquitas@gmail.com

suas trajetórias fez a diferença para o vereador e agora deputado estadual eleito pelo estado do Paraná, Renato Freitas. Em Curitiba, na Igreja do Rosário dos Pretos de São Benedito, templo herdado de uma confraria de escravizados e livres africanos e afrodescendentes, Renato liderou um ato em memória do congolês Moïse Kabagambe, que foi brutalmente assassinado depois de cobrar sua remuneração aos responsáveis pelo quiosque onde trabalhava na Barra da Tijuca, área nobre do Rio de Janeiro. A mobilização se somou aos atos espalhados pelo país a favor das vidas negras, acionados pela morte do refugiado africano e de Durval Teófilo Filho, vítima de tiros disparados por um sargento da Marinha na porta do condomínio onde morava, em São Gonçalo, por ter sido confundido com um assaltante (G1, 2022). Os dois crimes ocorreram em intervalo muito curto entre um e outro e os movimentos negros não se furtaram de ocupar as ruas para, mais uma vez, chamar atenção para a recorrência revoltante de comportamentos racistas que ceifam vidas de jovens negros.

O protesto em Curitiba acabou desencadeando episódios de acusações injustas e perseguições políticas contra Renato Freitas. O que demoraram ou se negaram a aceitar é que o ato do vereador negro tem lastro histórico. Podemos associar a manifestação, acompanhada de outros aliados e aliadas em prol de vidas negras e que ocorreu dentro de uma igreja vinculada a um catolicismo negro, à noção de “performance” debatida por Leda Maria Martins. Esta performance não se encerra no ato em si, mas nos assédios sofridos e em um processo jurídico que, ao chegar na instância superior de julgamento, reconhece a legitimidade do ato do vereador em todos os sentidos, devolvendo a Renato seu mandato, mas também a Igreja do Rosário ao povo negro.

Como historiadora que tem sua trajetória profissional pavimentada pela pesquisa sobre irmandades negras na virada do século XIX para o século XX, fui provocada pelo caso de Renato,

apesar de me esbarrar com o desafio que é lidar com o tempo presente. No evento em questão apresentam-se diferentes camadas temporais e de histórias que asseguram uma verança e o posto de um patrimônio histórico de matriz africana, sublinhando “passados presentes” e os desafios futuros de representantes negros/as eleitos/as, bem como as garantias fornecidas pela história e historiografia antirracistas à democracia. Esta é uma reflexão inicial que ainda se desdobrará em textos com novas nuances, visando também “demonstrar a conexão entre os acontecimentos do passado e as lutas por direitos na contemporaneidade, em estreita associação com os movimentos sociais que acionam sua consciência histórica como fundamentação para a ação política” (MATTOS; GRINBERG; ABREU, 2018, p. 231).

### **“Justiça por Moïse Mugenyi em frente à Igreja do Rosário”**

Esta era a frase de convocação para o ato que aconteceu no sábado, dia 5 de fevereiro de 2022. A proposta inicial não era adentrar a igreja, pelo o que indica a divulgação veiculada nas redes sociais do Núcleo Periférico, coletivo de mobilização política e cultural das periferias de Curitiba, cuja liderança conta com o então vereador Renato Freitas (NÚCLEO PERIFÉRICO, 2022). Em virtude da restrição de circulação por proteção em relação à exposição ao vírus da Covid-19, muitas paróquias passaram a fazer transmissões online de suas missas, o que gerou o registro do momento em que “representantes do movimento negro, movimento de mulheres e diversos imigrantes que residem em Curitiba e relataram violência nessa cidade” (FREITAS, 2022) ocupam o espaço interno da igreja pacificamente.<sup>2</sup> Outras pessoas presentes também filmaram o evento dos seus próprios celulares e registraram que o corpo de manifestantes entoava gritos e

---

<sup>2</sup> Registro da transmissão da missa que documenta o protesto na Igreja do Rosário de Curitiba, no dia 05/02/2022, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=p3PYwJXZ4Rg&t=3737s>.

mantinham seu punho cerrado, gesto típico de ativistas africanos e afrodescendentes contra o racismo.

Na órbita das igrejas do Rosário e demais templos administrados por confrarias negras no “auge” de suas atividades,<sup>3</sup> isto é, entre os séculos XVII e XIX, o falecimento de membros tinha um rito codificado por seus estatutos que, certamente, a ação extrapolava o que se previa neste roteiro. Tendo em vista que a escravidão e o racismo atravessavam a condição de seus mantenedores/as e homenageados/as, não podemos dizer que os sepultamentos incluíam protestos nas linguagens adotadas por Renato e quem o acompanhou, mas a consciência entre irmãos e irmãs do compartilhamento de uma situação de violência era presente naqueles espaços. Por exemplo, na Igreja do Rosário dos Pretos do Pelourinho, em Salvador, dez anos após a abolição formal da escravidão, a irmandade anunciava uma missa que seria seguida de “benzimento dos carneiros novos no cemitério da Quinta dos Lázarus”.<sup>4</sup> Sem fazer referência direta à efeméride como motivadora da missa, acena-se à memória dos antepassados, ou seja, escravizados e libertos com a reverência aos carneiros. O historiador Walter Fraga Filho aponta que nos candomblés do Recôncavo realiza-se o culto aos pretos velhos nesta data, entidade que representa a luta e os sofrimentos do cativo (2010, p. 89). Portanto, sem um protesto propriamente dito, o exemplo citado aponta que as irmandades no século XIX tinham suas linguagens em defesa da liberdade do povo negro a partir da mobilização da rotina da instituição.

---

<sup>3</sup> Recorrentemente a historiografia hegemônica registrou - seja de forma direta (MATTOSO, 1992, p. 400), ou pelos seus silêncios sobre outros recortes cronológicos - que a partir do século XIX a irmandades entram em decadência. A tese do arrefecimento inviabilizou, em larga medida, análises aprofundadas a respeito desses espaços após o fim do Império e da abolição da escravidão. Felizmente, produção mais recente tem tensionado tais definições, vislumbrando os sentidos do prolongamento das atividades e/ou seu apagamento. Ver MULLER, 2013; REGINALDO, 2018; LIMA, 2019; RIBEIRO, 2022.

<sup>4</sup> Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. *Jornal de Notícias* (BA), 11/05/1898.

Para além disso, na cosmologia católica popular que envolve o período em questão, o encaminhamento dos sepultamentos dos irmãos e irmãs deveria se dar por meio celebrações vultuosas em nome da segurança dos mortos e dos vivos. Os testamentos dão notícia desses aspectos e chegavam a ser acionados em larga medida para expressar como o testamentário gostaria que fosse procedido os seus ritos fúnebres, em nome de sua salvação (REIS, 1991, p. 93). Ademais, as missas em sufrágio das almas, previstas em testamento, requisitadas por familiares ou atribuídas pela filiação de falecido/a à confraria, também movimentavam o calendário e os cofres das irmandades.

Por força da devoção católica imposta à população de origem africana a partir da colonização e da escravização, a criação de irmandades negras incluiu setores marginalizados da sociedade escravista na gestão de recursos, templos, festas e ritos funerários, desde o século XVII na América Portuguesa e demais domínios ibéricos. Sua atribuição assistencial atraía novos irmãos e irmãs, o que levou a proliferação do costume de filiação ao longo do crescimento da população escravizada, forra e livre (REGINALDO, 2018, p. 272). Assim, este tipo de organização negra compunha um projeto evangelizador e disciplinador europeu, o que não impediu que os sujeitos diaspóricos imprimissem seus sentidos próprios às práticas do catolicismo leigo.

No Brasil oitocentista, se a religião constituía eixo estruturante da vida (NEVES, 2014, p. 380), os emblemas e as festividades eram dois elementos primordiais da religião professada (REIS, 1991, p. 61). Nesse sentido, as irmandades, confrarias, ordens terceiras e devoções incorporavam as funções festivas orientadas pelo calendário da celebração anual dos santos e também pelos ritos fúnebres acionados por irmãos, irmãs e simpatizantes que requisitavam, por testamento, a condução de seu sepultamento. Todas essas manifestações se davam

por larga ocupação dos espaços públicos, cujas forma e pompa dariam a medida do prestígio social das agremiações, seus membros e dos sujeitos velados.

Os fatores de identidade social, de raça e etnia eram definidores das instituições, recorrentemente, bem como dinamizadas as suas relações internas (REIS, 1991, p. 53). Na esteira destas definições, as “nações” foram largamente explicitadas na configuração das fileiras das irmandades negras até o século XIX (REIS, 1996; FARIAS, 1997; SOARES, 2000; REGINALDO, 2011). Nesse sentido, a historiadora Lucilene Reginaldo identificou como a devoção à invocação mariana do Rosário teve destaque nas áreas de ingerência portuguesa em África, entre os negros que viviam em Portugal e na América Lusa. Posteriormente, um reconhecimento “voluntário” fica evidente pela preservação e engajamento nas irmandades dedicadas ao referido orago (REGINALDO, 2011, p. 90). Com a predominância portuguesa na região centro-africana, as pessoas escravizadas que desembarcavam no Brasil poderiam já ter alguma ligação pretérita com a santa. No caso da capital baiana, os “congos” e “angolas”, nações atribuídas àqueles embarcados da África Central, correspondiam aos criadores e líderes mais longevos da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos da sua origem até o início do século XIX, evidenciando essa possibilidade (REGINALDO, 2011, p. 346).

Moïse, brutalmente assassinado em 2022 no Rio de Janeiro, era congolês e vivia no Brasil como refugiado. Entre vários outros pontos que receberam protestos antirracistas como reação à sua morte, um templo de invocação à Nossa Senhora do Rosário e São Benedito - dois santos do panteão da devoção católica negra - foi cenário da performance, cujo resultado é também uma narrativa acerca da história do associativismo negro e de seu apagamento na cidade de Curitiba. As acusações de invasão à capela, explorada pela base do

governo da cidade para tentar cassar o mandato democraticamente eleito do então vereador negro, Renato Freitas, representam um segundo ato dessa narrativa, que serve ao entendimento e combate do processo de apagamento das histórias dessas agremiações no pós-abolição.

### **“A movimentação contra o racismo é legítima, fundamenta-se no Evangelho”**

No final de março, em carta à Câmara Municipal de Curitiba, que já movia processo de cassação contra o vereador filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), a Arquidiocese de Curitiba assinala que os atos de Freitas foram legítimos e não perturbaram a missa naquele dia. Assim, pretendiam proteger o mandato do parlamentar. Tal postura diferiu daquela seguinte ao ato, em que o arcebispo dizia que a igreja havia sido “profanada” (G1 PR; RPC CURITIBA, 2022). Uma rápida pesquisa no setor de Notícias da plataforma de buscas *Google* com os termos “Renato Freitas” e “igreja do rosário” sublinha que, na imprensa hegemônica, a versão de que a igreja fora “invadida” também foi preponderante. Na esteira das notícias sobre o ato, veiculavam-se reportagens com a “ficha” do vereador,<sup>5</sup> reforçando a imagem de criminoso, posto que é comumente atribuído a jovens negros e o mandato de Renato não lhe protegeu do racismo nesse sentido.

São muitas as reportagens que se debruçaram sobre o acontecimento do dia 5 de fevereiro, a repercussão na Assembleia Legislativa e os eventos consecutivos. De forma geral, é perceptível que o embate se atrelou às disputas políticas vigentes na cidade, uma

---

<sup>5</sup> BANDA B. “Veja ficha de vereador que invadiu igreja em protesto por Moïse”. *Metrópoles*. Brasília, 08/02/2022. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/veja-ficha-de-vereador-que-invadiu-igreja-em-protesto-por-moise>. Acesso em 10/01/2023.

vez que Renato Freitas compunha o grupo de oposição ao governo do prefeito Rafael Greca, filiado ao Partido Social Democrático (PSD) que, por sua vez, compõe a base do governo do Paraná, ocupado por Ratinho Júnior, da mesma legenda. Ambos também se vinculam à gestão federal do então Presidente da República, Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL). Todos estes homens brancos e alinhados a pautas conservadoras.

Por outro lado, não se pode perder de vista o histórico de fragilidade que as candidaturas e mandatos negros têm experimentado no país, fenômeno do qual Renato é mais uma vítima. Além da desvantagem pela inferioridade numérica, o racismo institucional tem limitado a atuação política de figuras negras eleitas por diferentes artifícios. Casos como o da vereadora Marielle Franco (PSOL), que foi brutalmente assassinada no Rio de Janeiro em 2018; e, menos violentas, mas não menos reveladoras de injustiças, as acusações sobre o então ministro do esporte Orlando Silva (PCdoB), que foi denunciado em 2011 por usar o cartão corporativo para custear uma tapioca orçada em 8 reais e 30 centavos. Incriminações como essa e outras não totalmente apuradas dirigidas ao seu partido levaram ao seu afastamento do cargo para não intensificar a crise vivida pelo governo Dilma Rousseff (EXMAN, 2011). Mais recentemente, a cantora e ativista negra Margareth Menezes (sem partido) foi escolhida para o cargo de ministra da cultura pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e diversos comentaristas questionaram suas credenciais para assumir o cargo, desconhecendo a trajetória da artista nos palcos e fora destes (LEAL, 2022). Sendo assim, a rápida “fritura” das autoridades negras, como é comum no jargão político, evidencia que carece de postura antirracista nas instituições e partidos para garantir a segurança tanto das vidas quanto dos mandatos das bancadas e cargos executivos negros.

Do lado de mídias alternativas e intelectuais públicos, houve maior defesa ao ato de Renato Freitas e à manutenção do seu mandato, como mostram os vídeos produzidos no canal “Meteoro Brasil” no *YouTube*, a coluna escrita pela historiadora e professora da Universidade de Brasília Ana Flávia Magalhães Pinto, no *Portal Uol*, a cobertura do portal de notícias curitibano *Plural* e da *Mídia Ninja*.<sup>6</sup> Seus posicionamentos buscaram reforçar a legitimidade do ato fundamentada, principalmente, na ligação da igreja com a mobilização de pessoas africanas e afrodescendentes, ou seja, lançando luz sobre uma história silenciada daquele espaço, que foi o que motivou a escolha como palco para a manifestação em prol das vidas negras e, especialmente do congolês Moïse Kabagambe e de Durval Teófilo. Entretanto, a escolha acabou sendo tratada como uma igreja católica qualquer, servindo aos argumentos de parlamentares que se promovem em cima da religiosidade cristã. Assim, a base governista levou adiante a cassação do mandato, tendo como base a alegação de quebra de decoro e desrespeito à liberdade de culto, reproduzindo e se valendo do esvaziamento histórico e racial do templo de Curitiba.

### **A performance que afirma a “reintegração de posse”<sup>7</sup> da Igreja do Rosário de Curitiba e o mandato de Renato Freitas**

<sup>6</sup> “Protesto em igreja: o bolsonarismo pira!”. *Meteoro Brasil*, 10/02/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8UOiA66YN50&t=740s>. PINTO, Ana Flávia Magalhães. “Degola, linchamento e cassação: gente negra pode mesmo eleger e ser eleita?”. *Uol*, 18/02/2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2022/02/18/degola-linchamento-e-cassacao-gente-negra-pode-mesmo-eleger-e-ser-eleita.htm>. “A história da invasão na igreja é uma enganação. Moradores contestam cassação de vereador em Curitiba”. *Mídia Ninja*, 12/05/2022. Disponível em: <https://midianinja.org/news/a-historia-da-invasao-na-igreja-e-uma-enganacao-moradores-contestam-cassacao-de-vereador-de-curitiba/>. Acesso em 10/01/2023.

<sup>7</sup> A expressão faz menção ao título da exposição histórico-fotográfica “Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra na História do Distrito Federal”, projeto alavancado pelo GT Emancipações e Pós-Abolição da Anpuh DF e Goiás, que foi executado coletivamente por docentes e estudantes da Universidade de Brasília. A exposição ocupou importantes espaços da capital, como o Museu da República, a

A professora Leda Maria Martins, referência nos estudos acerca do teatro negro e Crítica Literária, elencou e desenvolveu alguns conceitos, como “performance”, “oralitura” e “tempo espiralar”, que nos ajudam a analisar as diferentes manifestações corporais e seu valor literário a despeito da expressão em formato de texto. Eles nos auxiliam refletir sobre a narrativa histórica contida no ato encenado por Renato Freitas e demais manifestantes (Imagem 1).



**Imagem 1.** Registro de momento do ato em que o então vereador Renato Freitas discursa no interior da Igreja do Rosário, acompanhado de diversos/as manifestantes. Fonte: Perfil no *Instagram* de Renato. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CZnbhIbFGCd/>. Acesso em 10/01/2023.

---

Câmara Legislativa do Distrito Federal, o Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília e paradas de ônibus próximas à Galeria dos Estados. Toda a equipe envolvida e demais questões relativas à concepção da exposição estão registradas em PINTO, Ana Flávia Magalhães. SILVA, Andressa Marques da. *Narrativas da Presença Negra no Distrito Federal: histórias vistas desde o nível da vida*. SCHIMIDT, Benito Bisso. MALERBA, Jurandir (Orgs). *Fazendo História Pública*. Vitória: Editora Milfontes, 2021. Pp. 17-37.

Renato se organiza em prol da memória de um congolês brutalmente assassinado e vítima do racismo no Brasil, tendo ao seu lado vários outros ativistas negros e negras para pedir segurança aos seus. Ao adentrar a igreja de forma pacífica, ele também reivindica aquele espaço como uma compensação por este e outros crimes cometidos contra a população negra por séculos. Não há porque violentar ou “invadir” o templo se há consciência da ancestralidade e pertença. Não obstante, uma compensação a ser atingida se fundamenta ao racializar os sujeitos detentores do passado daquele templo, o que também é reafirmado no calendário festivo da cidade, que celebra a festa do Rosário no mês da Consciência Negra ali mesmo (SERPEJANTE, 2017). Portanto, evoca-se a necessidade de “reintegração de posse” do templo.

Ao mesmo tempo que ele traz à tona ligação do espaço com a escravidão, haja vista que a igreja original do Rosário e São Benedito fora construída no século XVIII por africanos e afrodescendentes escravizados e libertos, a imagem dos manifestantes traz símbolos mais recentes da diáspora, como o cabelo *black power* de Renato. A imagem traz à baila os movimentos afro-estadunidenses do século XX, que usavam dessa estética corporal para afirmar sua identidade diante do racismo institucionalizado nos Estados Unidos, de modo que tal postura e seus sentidos foram apropriados em todas as direções do Atlântico Negro (GILROY, 2012). Igualmente relevante é a memória evocada de outro aspecto do associativismo negro curitibano, já que no templo foi erigida a Sociedade 13 de Maio, composta por escravizados e libertos no final do oitocentos (SERPEJANTE, 2017, p. 6).

Em diálogo com reflexões de outros intelectuais, Leda Maria Martins assinala que a *performance* rompe a dicotomia entre a oralidade e a escritura, constituindo também uma “lente metodológica que nos permite analisar certos eventos como atos transmissores de

saber social, memória e sentido de identidade através de ações reiteradas” (MARTINS, 2021, p. 39). Ela acrescenta que o termo *performance* “conota simultaneamente um processo, uma prática, uma *episteme*, um modo de transmissão e um meio de intervenção no mundo” (MARTINS, 2021, p. 39). Portanto, intervenções como a do dia 5 de fevereiro de 2022 apresentam um conteúdo que abarca sentidos de histórias que, tristemente, foram apagadas dos círculos hegemônicos, sobretudo ao se referir à Curitiba, cidade que recebeu números expressivos de imigrantes europeus a partir do final do século XIX, que se favorecem do racismo e tomam espaços não só de trabalho.

Entre 1875 e 1893, o templo alocado na Rua do Rosário serviu como matriz da cidade, que esperava a sua catedral ser erguida (SILVA, 2017, p. 77). Segundo Andressa Pereira Serpejante, em 1909, o arcebispado interferia solicitando o espaço para que fossem realizadas missas para os imigrantes poloneses. Pouco tempo depois, em 1938, ela foi demolida e reinaugurada em 1946 com outra fachada (SERPEJANTE, 2017, p. 6). Na década de 1950, ela passa a ser dirigida por padres jesuítas. Em menos de cem anos se completa um processo de esvaziamento de conteúdo histórico do templo. Para completar, em 2016, ela passou a ser uma Unidade de Interesse de Preservação para o município por manter “as características da arquitetura neocolonial da cidade”, ao que consta em seu verbete na Wikipédia.<sup>8</sup> Dessa forma, o que acaba dando a medida do valor histórico e memorial da construção é o bem arquitetônico em si, sem o conteúdo histórico, social e cultural. No entanto, seu uso mais profícuo para a história

---

<sup>8</sup> Ainda não consegui acessar o registro de patrimonialização do edifício para concluir se não é mencionado o valor da igreja enquanto um patrimônio pertencente à memória da população negra paranaense. Todavia, a informação da Wikipédia é sintomática do esvaziamento desse sentido na leitura daquele espaço, já que a plataforma tem números de acesso vultuosos, que a colocam no posto de fonte de informações preferida de muitos brasileiros, chegando a 4,2 bilhões de visualizações dos seus artigos em português no ano de 2020 (WIKI MOVIMENTO BRASIL, 2020). Agradeço à Diana Souza por ter me apresentado a publicação do Wiki Movimento Brasil.

pública deve ter em vista a articulação com a memória coletiva e os significados atribuídos bens pelos grupos sociais (MENESES, 2018, p. 71). Em vez disso, na placa fixada na igreja que a identifica enquanto um monumento, há apenas o seguinte registro: “Segunda igreja construída em Curitiba, no século XVIII. Já funcionou como matriz. A atual construção é de 1946” (SILVA, 2017, p. 79). Nesse sentido, nota-se que “nos usos gerenciados pelo presente, o que é instituído como relevante nem sempre diz respeito às funções originais dos espaços de patrimonialização” (BORGES, 2018, p. 91-92).

Em outro “guia digital” da cidade onde consta uma descrição da mesma igreja, afirma-se que “com a abolição da escravatura, a igreja perdeu a razão original de ser” (GUIA GEOGRÁFICO CURITIBA). A argumentação para o deslocamento do pertencimento do espaço é delimitada por um evento, sem consideração alguma com o processo histórico vivenciado pelos sujeitos. Tais citações são sintomáticas do que levou ao ato de 5 de fevereiro de 2022 ser tomado por “invasão”, além da oposição política e do racismo irrompido contra o então vereador e agora deputado estadual. Por outro lado, a manifestação e sua repercussão têm como marca de *oralitura*, termo trazido por Leda Maria Martins, pois assumiu uma das “possibilidades de rasura dos protocolos e sistemas de fixação excludentes e discricionários” (MARTINS, 2021, p. 42-42). O texto performado constitui-se enquanto uma outra narrativa que considerou os sentidos atribuídos pela comunidade negra curitibana, favorecendo também a constituição de outra história pública, através da repercussão que o caso atingiu.

Vale assinalar que, no mesmo período em que o templo em Curitiba sofreu interferências da arquidiocese, outras capelas erigidas por irmandades negras passaram pelo mesmo processo. Em 25 de junho de 1889 representantes da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário das Portas do Carmo se direcionaram ao arcebispado, em

Salvador. Os irmãos se defendiam de acusações da provedoria de que seu templo se encontrava inativo por dezoito anos, sendo que ele vinha passando por reformas estruturais inevitáveis desde 1880, e pediam reconsideração das reclamações e ameaças de tomada de posse da sua igreja:

[...] pedimos que vos digneis mandar por pessoa de confiança proceder a um exame nesta capela e ver se tudo quanto acaba de dizer e expor é exato ou não. Será doloroso, Excelentíssimo Senhor, que depois de tantos anos de trabalhos incessantes ao chegar aos termos para poderem abrir seu templo à devoção dos fiéis, lhe fossem arrancados das mãos *legados tão preciosíssimos de seus antepassados!!!*<sup>9</sup>

O documento foi assinado por Manoel do Nascimento de Jesus, Manoel do Bonfim Galliza, Juvencio Diogo de Sant'Anna, João Baptista Henriques de Paiva, Manoel Friandes, Raymundo Nonato da Silva e Paulo Alves Alfredo. Certamente, figuras relevantes não só dentro da irmandade, mas também consistório afora. Manoel Friandes era filho da africana Maria do Carmo Friandes,<sup>10</sup> foi capitão da Guarda Nacional, homem de muitas posses, ocupou diversos cargos na confraria, tinha vários afilhados,<sup>11</sup> filiou-se a diferentes associações e irmandades, e sua casa no Tororó chegou a servir de seção eleitoral em 1891 (CASTELLUCCI, 2014, p. 61). Mesmo assim, essas figuras continuavam sofrendo interdições em diferentes níveis.

Em dois momentos distantes, a manipulação da relevância histórica e ancestral do templo em nome da sua permanência foi articulada por Manoel do Nascimento de Jesus e pelo parlamentar negro de Curitiba. Através da mobilização da ancestralidade, percebe-se outro aspecto da forma de inscrições narrativas negras: o *tempo espiralar*. Sua concepção se funda por esse “privilégio ancestral que

<sup>9</sup> Arquivo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho (como é popularmente conhecida a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário das Portas do Carmo). “Requerimento ao Excelentíssimo Senhor Arcebispo”. 25 de junho de 1889. A grafia e acentuação das palavras foi atualizada. Grifos nossos.

<sup>10</sup> Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. *Pequeno Jornal* (BA), 06/02/1892.

<sup>11</sup> Importante indício de prestígio.

preside, como Presença, as espirais do tempo, habitando a temporalidade transiente, o ilimitado passado, per si, composto de presente, passado e futuro acumulados” (MARTINS, 2021, p. 58). Todos esses eventos estão abastecidos pelas três direções temporais, visando ao coletivo e a reminiscência à África do passado – do tráfico e da escravização –, do presente – com Moise – e do futuro – com as vidas que precisam ser protegidas do racismo. Tudo isso também intermediado por uma igreja do Rosário.

### **Considerações Finais**

A estridência a que chegou as acusações a Renato Freitas, levando a decisão da manutenção do seu mandato ser assegurada pelo Supremo Tribunal Federal, revela a urgência de se remodelar as narrativas que envolvem a igreja do Rosário de Curitiba. O próprio ministro relator da decisão, Roberto Barroso, elencou a desconsideração a respeito do cenário da manifestação como evidência do “racismo estrutural”, haja vista que à época de sua criação as pessoas negras eram vedadas de frequentar outras capelas (BARROSO, 2022, p.15-16).

Portanto, a história de uma associação negra entre a escravidão e o pós-abolição pôde ajudar a preservar dois mandatos negros, já que em 2022 Renato foi eleito deputado estadual. Nesse sentido, talvez uma história pública melhor aprofundada pudesse ter reduzido o tempo e desgaste que esse processo tomou. Mas já me arrisquei demais no tempo presente e não vou empreender uma aventura contrafactual. Todavia, enquanto pesquisadora das trajetórias das irmandades negras no pós-abolição, o caso em questão é mais uma alerta para o serviço que nossos trabalhos podem prestar ao antirracismo e à democracia.

## Referências Bibliográficas

BARROSO, Roberto. “Medida Cautelar na Reclamação 55.948 Paraná”. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/Rcl55948DecisoMLRB.pdf>. Acesso em 10/01/2023.

BORGES, Viviane Trindade. “Como a história pública pode contribuir para a preservação dos patrimônios difíceis?”. MAUAD, Ana Maria. SANTHIAGO, Ricardo. BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. Pp. 85-92.

EXMAN, Fernando. “Orlando Silva é o sexto ministro a cair em 10 meses”. *Valor Econômico*, 2011. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/467828/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10/01/2023.

FARIAS, Sara. “Irmãos de cor, de caridade e de crença: a Irmandade do Rosário do Pelourinho na Bahia do século XIX”. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

FRAGA FILHO, Walter. O 13 de maio e as celebrações da liberdade na Bahia, 1888-1893. *História Social*, n. 19, segundo semestre de 2010.

FREITAS, Renato. “Nota de esclarecimento sobre o ato por justiça para Moïse e Durval”. Disponível em: <https://www.renatofreitasjr.com.br/nota-de-esclarecimento-sobre-o-ato-por-justica-para-moise-e-durval/>. Acesso em 09/01/2023.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos

Afro-Asiáticos,  
2012.

GRUPO QUE PEDIA justiça pela morte de Moisés invade igreja e interrompe missa durante manifestação, diz padre; vereador que participava disse que ato foi pacífico. *G1 PR; RPC*. Curitiba, 07/02/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2022/02/07/grupo-que-pedia-justica-pela-morte-de-moise-entra-em-igreja-durante-manifestacao-arquidiocese-de-curitiba-diz-que-acao-foi-agressiva.ghtml>. Acesso em 10/01/2023.

“Igreja do Rosário (Curitiba)”. *Wikipédia*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Igreja\\_do\\_Ros%C3%A1rio\\_\(Curitiba\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Igreja_do_Ros%C3%A1rio_(Curitiba)). Acesso em 10/01/2023.

“Igreja do Rosário dos Pretos”. *Guia Geográfico Curitiba*. Disponível em: <http://www.curitiba-parana.net/patrimonio/igreja-rosario.htm>. Acesso em 10/01/2023.

LEAL, Claudio. Escolha de Margareth Menezes para o Ministério da Cultura divide artistas. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 10/12/2022. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/12/10/interna\\_politica,1431818/escolha-de-margareth-menezes-para-o-ministerio-da-cultura-divide-artistas.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2022/12/10/interna_politica,1431818/escolha-de-margareth-menezes-para-o-ministerio-da-cultura-divide-artistas.shtml). Acesso em 10/01/2023.

LIMA, Heloísa Rosa Costa. Entre diferentes vozes: Construção da Igreja do Rosário dos Homens Pretos do Paissandu como patrimônio cultural. *IX Seminário Nacional do Centro de Memória – Unicamp; I Colóquio Gestão do Patrimônio Cultural*. Jul./Ago. 2019. Pp. 1-13.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATTOS, Hebe. GRINBERG, Keila. ABREU, Martha. “Que diferença faz a perspectiva da história pública nos estudos sobre a escravidão?”. MAUAD, Ana Maria. SANTHIAGO, Ricardo. BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. Pp. 229-237.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MENESES, José Newton Coelho. “Todo patrimônio é uma forma de história pública?”. MAUAD, Ana Maria. SANTHIAGO, Ricardo. BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018. Pp. 69-75.

MOÏSE KABAGAMBE: O que se sabe sobre a morte do congolês no Rio. *G1 Rio*. Rio de Janeiro, 31/01/2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabamgabe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-no-rio.ghtml>. Acesso em 09/01/2023.

MULLER, Liane. *As contas do meu rosário são balas de artilharia*. Porto Alegre: Editora Pragmatha, 2013.

**NEVES, Guilherme Pereira das. NEVES, Guilherme Pereira das. “A religião do império e a Igreja”. In. GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). O Brasil Imperial, volume I: 1808-1831. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. Pp.**

NÚCLEO PERIFÉRICO. Postagem no perfil do *Instagram*. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CZcwmW3F5yq/> . Acesso em 09/01/2023.

**REGINALDO, Lucilene. Irmandades. SCHWARCZ, Lilia. GOMES, Flávio. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Pp. 268-274.**

\_\_\_\_\_. *Os Rosários dos Angolas: irmandades de africanos e crioulos na Bahia setecentista*. São Paulo: Alameda, 2011.

**REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.**

\_\_\_\_\_. Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão. In.: *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1996. Pp. 7-33.

RIBEIRO, Jonatas Roque. “A Classe de Cor: uma história do associativismo negro em Minas Gerais (1880-1910)”. Tese (Doutorado em História) – Unicamp. Campinas, 2022.

SARDINHA, Edson. Projeto “Quilombo nos parlamentos” elege 26 deputados. Veja quais. *Congresso em Foco*. Brasília, 09/10/2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/projeto-quilombo-nos-parlamentos-elege-26-deputados/>. Acesso em 09/01/2023.

SERPEJANTE, Andressa Pereira. “Festa do Rosário em Curitiba (2009-2015): religiosidade afro e a disputa pela memória na cidade”. XXIX *Simpósio Nacional de História*. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851481\\_ARQUIVO\\_FestadoRosarioemCuritiba.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851481_ARQUIVO_FestadoRosarioemCuritiba.pdf). Acesso em 10/01/2023.

SILVA, Pedro Lucas Gil. “Racialização da paisagem urbana em Curitiba: disputas pelo reconhecimento da presença das populações negras na produção material da cidade”. Trabalho de Conclusão de

Curso (bacharelado em Geografia) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2017.

SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor*. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

WIKIPEDIA DE A A Z. -- 1. Ed. -- São Paulo: Wiki Movimento Brasil, 2020.

## A CULTURA POPULAR MODIFICA A CIDADE: A FESTA DE NOSSA SENHORA DAS CANDEIAS

Marília Lima Menezes dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** A Bahia é uma região que abriga distintas manifestações culturais, entre estas destacamos as festas religiosas, as quais são eventos que demonstram ritos e crenças originadas por um contexto sócio-histórico específico e realizadas no espaço urbano. Este trabalho tem como objetivo apresentar a festa de Nossa Senhora das Candeias, iniciada na freguesia de Nossa Senhora da Encarnação do Passé, na Bahia colonial. Através do levantamento bibliográfico e pesquisa em fontes documentais investigamos a trajetória do festejo, que inclusive é realizado até a contemporaneidade, como também analisamos seu processo de construção. A pesquisa examina importantes reflexões acerca da cultura popular, visto que essa manifestação surge dos costumes populares sendo transmitida de geração para geração.

**Palavras-chave:** Festejo, Cultura, Patrimônio.

### I. INTRODUÇÃO

“O grande dia 2 de fevereiro he o em que se festeja a Santa Imagem com o esplendor que lhe compete, e com a devoção costumeira. A religião he um fogo celeste e sagrado; e assim como o fogo terrestre produz e consome tudo na natureza, da mesma sorte a religião produz e tudo conserva no mundo moral.” (O Noticiador Catholico, 1849. Edição 00035)

Para compreender o processo de formação dessa manifestação faz-se necessário apresentar o contexto sócio-histórico da localidade e investigar a conjuntura motora da construção dessa tradição. A Bahia carrega em sua história importantes festejos que apresentam aspectos

---

<sup>1</sup> Universidade Católica do Salvador - UCSAL  
E-mail: m.mariliamenezes@gmail.com

de fé, tradições, crenças e manifestações populares. Dentre elas, destaca-se a festa de Nossa Senhora das Candeias realizada na data de 02 de fevereiro desde suas origens no passado colonial até a atualidade.

Após a chegada do Governo Geral em 1548, a Bahia passou a obter uma nova organização territorial. As chamadas freguesias eram constituídas por extensas parcelas de terras administradas por uma Paróquia ou Igreja Matriz. Nesta configuração, surgiu a freguesia de Nossa Senhora da Encarnação de Passé fruto da doação das sesmarias concedida aos padres jesuítas da Companhia de Jesus entre os anos de 1563 - 1566, nos domínios da região foi edificado o Engenho Pitanga juntamente com uma ermida de Nossa Senhora das Candeias. A construção do engenho foi realizada por moradores da localidade, porém ele foi vendido em 1643 para o Colégio da Bahia (SANTOS, 2020).

A pequena ermida era ligada à Igreja de Nossa Senhora da Encarnação de Passé, construída no final do século XVII e modificada na segunda metade do século XVIII. Segundo OCETEK (2003), a mais antiga de toda a Paróquia, pois é a primeira igreja da cidade e primeira Matriz, mas que hoje encontra-se em ruínas.

Próxima a ermida continha a Fonte dos Milagres. As narrações apresentadas pelos moradores da região retratam que neste local ocorreu a primeira intervenção da Santa padroeira da cidade: “Não se sabe exatamente quando ocorreu o milagre em Candeias, que na época era também conhecida como Pitanga. A oralidade informa que essa série de milagres iniciou-se no século XVIII, somente existem registros deles na sala dos ex-votos provas documentais da Fonte no século XIX.” (SANTOS, 2020, p. 50). As histórias sobre o episódio difundiram-se atraindo romeiros de várias regiões, nesse processo percebemos a localidade se tornando um centro de procissões e peregrinação religiosa, sendo seu evento principal o 02 de fevereiro.

De acordo com o historiador Jair Cardoso dos Santos, em seu livro “Candeias: Histórias de Fé e Trabalho”, a notícia de jornal que pode ter sido a mais antiga sobre a festa foi publicada no Noticiador Católico em 1849, informação revelada pelo pesquisador Nelson Varón Cadena, porém a celebração tem muito mais tempo. Segundo SANTOS, em pesquisa própria realizada no arquivo do IPHAN, foi encontrado um ofício do pároco frei Cleto F. Marques de 1963, informando sobre o tricentenário da festa. Segundo essa linha, o autor afirma que o início da celebração da festa de Nossa Senhora das Candeias possui mais de 300 anos. Além disso, Cadena aponta que as procissões tornaram-se mais recorrentes na segunda metade do século XIX. Observa-se também que os periódicos da época serviam como meio de difusão sobre os festejos, como destaca o seguinte trecho do jornal Gazeta da Bahia:

“Na povoação das Candeias haverá no dia 2 de fevereiro próximo, pomposa festa em louvor da Santíssima Virgem Nossa Senhora das Candeias em sua capella. A festa começará às 11 horas da manhã. Havendo missas pela manhã desde a madrugada para que todos os devotos que concorrerem fiquem satisfeitos.” (Gazeta da Bahia, Ano 1884, pág. 02).

Em “Festas e Procissões Reais na Bahia Colonial: séculos XVII e XVIII” de Ediana Ferreira Mendes, podemos retirar mais informações a respeito da data da celebração, confirmando a linha de Jair Cardoso a respeito da cronologia da festa, na qual a autora apresenta as Despesas da Câmara Municipal com festas (1694-1828) através da série de livros Pagamentos do Senado. No quadro do AMS, Livro Pagamentos do Senado (1693-1714) é revelado N. S. das Candeias junto com São Sebastião que de 1694 até 1701 não obteve investimento (MENDES, 2011). A autora também aponta que em 1707, foi realizado

na Bahia o primeiro sínodo diocesano<sup>2</sup>, promovido pelo Arcebispo D. Sebastião Monteiro da Vide. Neste sínodo foi aprovada a primeira constituição eclesiástica da América portuguesa. Nela já se encontram ordenadas as procissões acima descritas, exceto a procissão de S. João Batista e outra, também promovida pelo poder camarário, a festa de N. Senhora das Candeias.

Como justificativa para a escrita deste trabalho, apresento que existe uma carência de estudos referente a Festa de Nossa Senhora das Candeias, visto que é notório a importância da celebração para a História local. Através da temática podemos investigar outros aspectos que tangem seu contexto, uma vez que as festividades representam parte importante da cultura e cotidiano da sociedade, evidenciado aspectos de devoção e religiosidade. Como metodologia utilizamos a pesquisa documental em cruzamento com as bibliografias sobre a temática.

## **II. A FESTA DE NOSSA SENHORA DAS CANDEIAS E A CULTURA POPULAR**

Resgatando a linha de pensamento de Raymond Williams, o que o sociólogo cultural ou o historiador da cultura estudam são as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia” mas, coisa muito mais significativa, como por exemplos tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais. Deste modo, a cultura não é restrita a artistas e ilustrados ou a obras de arte e livros, mas pertence a todos, porque é uma imaginação social que organiza e interconecta todas as práticas sociais num determinado momento histórico (SILVA, 2014).

---

<sup>2</sup>O Código de Direito Canônico define o Sínodo Diocesano como “Assembléia de sacerdotes e de outros fiéis da Igreja particular escolhidos, que auxiliam o Bispo diocesano para o bem de toda a comunidade diocesana” (cân. 460).

Para complementar a discussão, existem várias vertentes que definem o que é cultura, segundo THOMPSON (1998), a cultura de um grupo humano deve ser percebida a partir de seus contextos históricos específicos. Observamos que ela é um corpo dinâmico em constante construção, um comportamento manifestado como base nos costumes herdados por gerações. Relacionado a cultura popular, apresentamos o conceito do Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural, diante das transformações nas concepções da cultura popular, que tangenciam folclore, cultura oral, cultura tradicional e cultura de massa, o emprego da expressão no plural – culturas populares – talvez consiga mais facilmente percebê-la como práticas sociais e processos comunicativos híbridos e complexos que promovem a integração de múltiplos sistemas simbólicos de diversas procedências<sup>3</sup>. Apontando isto, evidenciamos através de alguns jornais a construção de uma cultura popular relacionada à festividade, sobretudo ao marco do dia 02 de fevereiro.

O grande dia 2 de Fevereiro he o em que se festeja a Santa Imagem com o esplendor que lhe compete, e com a devoção costumeira. A religião he um fogo celeste e sagrado; e assim como o fogo terrestre produz e consome tudo na natureza, da mesma sorte a religião produz e tudo conserva no mundo moral. No dia da Festa alli se vê para mais de 2 mil pessoas que de todas as partes descem para virem assistir o festejo da mesma Senhora, e com tal empenho, que pelo tempo de mais de trez dias osromeiros fazem do campo sua morada, e alli dormem; tal he a devoção, que elles tem para com aquella milagrosa Senhora;

Não ha um só dia, que alli não se celebrem Missas, e que romeiros não desçam para trazerem vélas, azeite e esmolos para a Santa Imagem. Emfim a maior concurrencia alli se vê nos dias Santos, principalmente pelos muitos proprietarios, que se apresentam para a Missa. Esta Capella tem sido sempre dirigida pelo actual proprietario, cujo sentimento religioso he conhecido, seguindo o exemplo muito edificante que lhe deixarão seus antepassados, de olhar com muita attenção para o culto da Santa Imagem.

<sup>3</sup> Dicionário do Patrimônio Cultural. Disponível em:<  
<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/26/cultura-popular>>.

Imagem 01 e 02. O Noticiador Catholico. Ano 1849. Edição 00035. Fonte: Hemeroteca Digital.

Em análise a notícia do jornal “O Noticiador Catholico” atentamos à algumas informações que ligam a festividade à cultura popular. Primeiramente a data 02 de fevereiro e a devoção costumeira, o que levanta o costume herdado por gerações, em seguida a quantidade de devotos para mais de 2 mil pessoas e o empenho em manter o festejo, além da devoção e a menção à milagrosa Senhora. Nesta perspectiva observamos este processo dinâmico desde a difusão da história do episódio dos milagres até a concretização da festa de Nossa Senhora das Candeias.

Com o crescimento das peregrinações e aumento da vila, foi fundada a Paróquia Nossa Senhora das Candeias em 1894, a nomeação foi realizada na época pelo Arcebispo da Arquidiocese de São Salvador, Dom Jerônimo Tomé da Silva, que concedeu a nomeação paroquial para o antigo Curato<sup>4</sup>. Nota-se nesse momento a mudança, e principalmente a elevação da condição eclesiástica da Paróquia, que antes era apenas uma filial subordinada à Igreja Matriz de Nossa Senhora da Encarnação do Passé. Acrescentando em relação às mudanças, o pesquisador Anderson Gomes da Epifania, em sua tese de mestrado “Encontros e desencontros entre o sagrado e o urbano no cotidiano de Candeias-Bahia”, apresenta:

“Com a produção do espaço sagrado e ascensão da atividade religiosa o cotidiano da Vila de Nossa Senhora das Candeias, no início do século XX, foi completamente modificado, consolidando esta área como importante centro religioso, dando uma nova configuração à área que no século seguinte iria se tornar a cidade de Candeias, desmembrando-se de Salvador.” (EPIFANIA, 2016, p. 51)

---

<sup>4</sup> “Povoação pastoreada por um cura”. Curato. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curato>.

Em continuidade, a cultura popular da festa das Candeias tornou-se tradição viva até a atualidade. Para o embasamento dessa linha de raciocínio apresentamos HOBBSAWM (1997), no qual apresenta que nas tradições inventadas, a principal característica seria a estabilidade “o passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O que é importante ressaltar que o estudo das tradições inventadas não pode ser separado do contexto mais amplo da história da sociedade e a sua análise só avançará, além da simples descoberta dessas práticas, se estiver integrado a um estudo mais amplo.

### III. O PASSADO NA ATUALIDADE

Em 2022, a festa de Nossa Senhora das Candeias recebeu o título provisório de Patrimônio Imaterial da Bahia pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), considera-se esta como fase final para o processo de instituição da manifestação como Patrimônio Imaterial do Estado da Bahia. Este começou em 2018 após a aprovação da lei que incluiu os festejos em honra à Nossa Senhora das Candeias no Calendário Oficial de festas da Bahia. Esse movimento reforça a localidade como um espaço de forte atividade religiosa originando uma hierópolis. As cidades com conteúdo religioso expressivo são chamadas de hierópolis ou cidades santuários, marcadas por práticas religiosas como romarias e peregrinações (ROSENDAHL, 1996; 1999).

Todo ano é desenvolvida uma programação que envolve a celebração e um dos momentos principais é a procissão que encerra o evento, na qual a imagem original de Nossa Senhora das Candeias,

datada do século XIX, percorre as principais ruas da cidade em carro aberto, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 03: Dia de Nossa Senhora de Candeias tem programação



especial na cidade de Candeias. Fonte: Prefeitura de Candeias.

Recentemente foi realizada a requalificação de alguns espaços ao redor da Igreja Matriz, em nota a Prefeitura de Candeias, apresentou que além das melhorias no caminho que os fiéis percorrem até a fonte e nos muros, a reforma conta com a requalificação da gruta, criação de espaço de lojas para artigos religiosos, de quiosque, rampas e banheiros com acessibilidade, depósito, entre outros. Os trabalhos fazem parte do início da execução do Plano Diretor Municipal de Turismo – Plantur, discutido em julho de 2021 pela Secretaria de Cultura e Turismo da Prefeitura de Candeias – Sectur, com a Secretaria de Turismo do Governo da Bahia – Setur.<sup>5</sup>

A peregrinação ao santuário impulsiona o comércio da cidade durante o ano inteiro, que recebe milhares de romeiros anuais para conhecer a Fonte Milagrosa. Tal movimentação ocasionou a elevação

---

<sup>5</sup>Inauguração da Fonte dos Milagres fortalecerá o turismo religioso no município. Disponível em: <<https://prefeitura.candeias.ba.gov.br/2022/01/inauguracao-da-fonte-dos-milagres-fortalecera-turismo-religioso-no-municipio>>.

da Igreja Matriz de Nossa Senhora das Candeias à condição de Santuário diocesano em fevereiro de 2014 sendo reconhecido pelo Vaticano.



Imagem 04: A festa de Nossa Senhora das Candeias (2018). Fonte: Prefeitura de Candeias.

Além de participar dos festejos, os devotos visitavam a Fonte dos Milagres como parte do roteiro da comemoração como descreve o Frei Stanislav Oček, em seu livro 'História do Santuário Nossa Senhora das Candeias':

“Aqui chegam os romeiros para lavar partes do corpo atingido pela doença ou simplesmente lavar o rosto. Muitos visitantes da Fonte pegam os vasilhames e água e levam para outras pessoas que no momento não podem vir aqui.” (OČEK, 2003, p. 201).



Imagem 05: A Fonte dos Milagres. Fonte: <<https://informebaiano.com.br/243246/noticia/candeias-prefeitura-reinaugura-gruta-dos-milagres-em-dia-de-festa-de-nossa-senhora-das-candeias>>. Acesso em: Jan. 2023.

Em síntese, SILVA e SILVA (2005, p. 405) define a tradição como um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente, ou seja, é um conjunto de práticas e valores enraizado nos costumes de uma sociedade, mediante ao exposto, é essencial identificar os impactos culturais, políticos e sociais resultantes da reprodução desta prática. Desta maneira, concluímos que a cultura popular além de perpetuar os ritos e crenças ligados ao festejo à Nossa Senhora das Candeias, modificou os hábitos da cidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a difusão do acontecimento, romeiros de diferentes regiões começaram a procurar a Fonte para praticar sua fé e devoção a Nossa Senhora das Candeias, Santa a qual foi atribuída ao milagre. A prática tornou-se recorrente e foi estipulada uma data para o acontecimento do grande festejo, anualmente no dia 2 de fevereiro. Com isso, observamos a mudança do cenário urbano decorrente da comemoração, como a existência de uma programação específica, roteiros, articulação do comércio local, das ruas para a procissão e principalmente o crescimento da cidade que mais tarde foi classificada como uma hierópolis. Em síntese, em 2022, a festa de Nossa Senhora das Candeias recebeu o título provisório de Patrimônio Imaterial da Bahia pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), demonstrando sua relevância. Faz-se necessário estimular a escrita voltada para esta temática como forma de conservação dessa parte essencial da História da Bahia.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CADENA, Nelson Varón. Festas Populares da Bahia. Fé e Folia. Editora Do Autor, 2015.

COSTA, Maria Elisabeth de Andrade. Cultura popular. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (verbete). ISBN 978-85-7334-279.

EPIFANIA, Anderson Gomes da. Encontros e desencontros entre o sagrado e o urbano no cotidiano de Candeias - Bahia. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

GOMES, Itania Maria Mota. RAYMOND WILLIAMS E A HIPÓTESE CULTURAL DA ESTRUTURA DE SENTIME. In: Comunicação e estudos culturais / Itania Maria Mota Gomes, Jeder Janotti Junior (Organizadores). Salvador : EDUFBA, 2011.p.30.

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

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. Bahia - Século XIX - Uma Província no Império. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro/2006.

MENDES, Ediana Ferreira. Festas e Procissões Reais na Bahia Colonial: séculos XVII e XVIII. 2011.

OCTEK, Frei Stanislaw. História da Paróquia e História do Santuário

Nossa Senhora das Candeias. Editora EGBA, 2003.

PINHO, José Wanderley de Araújo. História de um engenho do Recôncavo. 2ª edição. Companhia Editora Nacional, 1982.

ROSENDAHL, Zeny. Tempo I - 1989 a 1999 - Espaço e cultura Espaço, o sagrado e o profano.

SANTOS, Jair Cardoso dos. Histórias de Fé e Trabalho. Salvador: Quarteto, 2020.

SILVA, Cândido da Costa e. Os Segadores e a Messe: O Clero Oitocentista na Bahia. Salvador: EDUFBA, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. Editora Contexto, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em Comum: estudo sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 528 pág. Revista Piauiense de História Social e do Trabalho. Ano IV, n. 06. Janeiro-Julho de 2018.

WILLIAMS, Raymond. Cultura e Sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1º Ed, 1969. \_\_\_\_\_. Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

**REINTERPRATAÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE NA  
ALEMANHA DA REPÚBLICA DE WEIMAR (1929-1933):  
OS CASOS DE CHRISTOPHER ISHERWOOD E STEPHEN  
SPENDER**

Mateus Henrique Siqueira Gonçalves<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho propõe analisar como a experiência da homossexualidade masculina na queda da República de Weimar, compreendendo a temporalidade de 1929 a 1933, foi reinterpretada pelos escritores ingleses Christopher Isherwood e Stephen Spender, a partir dos romances autobiográficos *Christopher and His Kind* (1976) e *The Temple* (1988). Para isso, as obras-fontes serão cotejadas entre si e amparadas em um conjunto de 12 fontes secundárias produzidas pelos autores e sobre eles. Ao traçar seus perfis pessoais e descortinar os seus assuntos de maior interesse, compreender como os seus esforços intelectuais contribuíram para uma movimentação em prol da liberalização e conquista de direitos por parte da comunidade homossexual norte-americana e europeia da segunda metade do século XX.

**Palavras-chave:** República de Weimar; Homossexualidade; Pós-Segunda Guerra Mundial; Autobiografia; Biografia.

Este projeto de doutorado<sup>2</sup> propõe solucionar a seguinte pergunta-problema: Como os escritores ingleses Christopher Isherwood e Stephen Spender reinterpretaram a experiência da homossexualidade masculina na República de Weimar, a partir de

---

<sup>1</sup> Doutorando do PPGHIS da Universidade de Brasília (UnB)  
mateussiqueira85@gmail.com

<sup>2</sup> Neste texto, encontra-se uma versão resumida do projeto de doutorado apresentado à banca durante o processo de seleção ocorrido em meados de 2022. Por delimitações da própria ANPUH-DF, não foi possível apresentá-lo em sua íntegra. Caso seja do interesse de algum leitor ou acadêmico, basta entrar em contato que eu enviarei o documento completo.

suas vivências entre 1929-1933, no contexto da movimentação homossexual por direitos e visibilidades em fins do século XX? A proposta é fazer uma incursão pelas obras de teor autobiográfico *Christopher and His Kind* (1976) e *The Temple* (1988), assim como pelo conjunto de escritas epistolares e diários íntimos que abarcam os anos de 1929-1933, para compreender as suas articulações literárias enquanto reconstrução e ressignificação histórica da homossexualidade no contexto da ascensão, perpetuação e fortalecimento do nazismo. Para isso, analisaremos como eles operacionalizaram essa forma de inscrição a partir de dispositivos autoficcionais, mnemônicos e históricos.

Isherwood e Spender nasceram em famílias abastadas e tiveram educação formal de excelência. Na primeira fase da vida adulta, por intermédio de W. H. Auden, se conheceram na Universidade de Oxford. Na primeira metade dos anos 1920, eles produziram peças de teatro, compilados de poesias, panfletos políticos, romances e mantiveram o hábito de escrever diários íntimos e trocar correspondências. Um tempo depois, se juntaram a eles Edward Upward, Cecil Day-Lewis e Louis MacNeice. O grupo ficou conhecido como "*Auden's generation*", dando início a uma geração literária criativa, provocadora e de grande excitação da esquerda política inglesa dos anos 1930 (SPENDER, 1978, p. 13).

Isherwood, ao longo de sua trajetória intelectual, se dedicou à escrita sobre suas experiências na Alemanha da República de Weimar em dois momentos singulares. O primeiro, em 1933, ainda na Europa, quando publicou *Goodbye to Berlin*, romance responsável por torná-lo internacionalmente conhecido. Apresentando seis peças que se complementam e focam em sujeitos distintos que ele conheceu naquela época. Isherwood alerta aos leitores que seu texto não é puramente autobiográfico e que seus personagens não são formas difamatórias de lidar com pessoas reais. Ele próprio, ao emprestar seu

nome ao personagem principal e narrador dessa aventura, transforma-se em “um conveniente manequim de ventríloquo, nada mais” (ISHERWOOD, 1989, p. 9).

Nessa obra, constituída em um tom ácido, ambíguo (ora engraçado, ora desesperador), mas, com certeza, político e polêmico, narra-se as dificuldades de se viver e, fundamentalmente, de se expressar, em um ambiente cada vez mais hostil aos judeus, comunistas, socialistas e demais indivíduos considerados inimigos da nova ordem política que se apresenta. A experiência do choque é constante e faz parte da vida sociopolítica dessa cidade (ISHERWOOD, 1989, p. 351).

Para Lionel Richard, é surpreendente como em um pouco tempo Weimar consolidou-se enquanto uma atmosfera sentimental aos alemães. O autor chama de “choque psicológico duradouro” a experiência que norteou os indivíduos durante esse período de 14 anos. Ainda que uma parte da Alemanha passasse necessidades básicas, em contraposição, outra parte conseguiu desenvolver “ensino, sexualidade, arquitetura, teatro e cinema” (RICHARD, 1988, p. 10-11). Todas essas questões envoltas em simpatias, interesses e paixões avassaladoras, mediadas por tensões particulares, como esperanças e rancores, mas sem fazer dissociações com uma angústia do presente e o medo do futuro que pairava sobre os fenômenos coletivos alemães (RICHARD, 1988, p. 11).

Mas a relação que a sociedade alemã exercia com a homossexualidade era conflituosa. Stefan Micheler defende a ideia de que a década de 1920 não era tão “dourada, liberal, ou tolerante como se supõe” (MICHELER in HERZOG, 2005, p. 102). De um lado, grupos ativistas pró causa homossexuais proliferavam e se organizavam social e politicamente através de entidades como o Comitê Científico-Humanitário e a Liga Mundial para a Reforma Sexual. Esses grupos também tinham jornais, folhetins e editoras. Não só uma vida noturna

estava prosperando, mas uma discussão mais profunda a nível intelectual e político se formalizava pelo ativismo homossexual. Em contrapartida, do outro lado dessa corrente, figuras, entidades e veículos de imprensa conservadores, alguns aliados a partidos políticos ultranacionalistas de cunho cristão, como o Partido do Centro Alemão e o Partido Popular Nacional Alemão, fora o recém-criado Partido Nazista, lutavam pela marginalização e recrudescimento do ostracismo da comunidade homossexual alemã (WHISNANT, 2016, p. 166-167).

Apesar desse suposto clima de exaltação e de disputa em relação à condição da homossexualidade, a lei do Parágrafo 175 continuava vigente. A homossexualidade masculina era criminalizada desde o final do século XIX, quando em 1871 o primeiro código penal do país equiparou o sexo entre homens à zoofilia, prescrevendo prisão e perda de direitos políticos aos sujeitos que fossem flagrados pelas autoridades (WHISNANT, 2016, p. 14).

Figuras homossexuais do período pré-nazista se destacaram por conta de suas atuações sociais e políticas, intrinsecamente ligadas aos esforços de revogarem o Parágrafo 175. Nesse contexto, evidenciava-se a trajetória do médico alemão de origem judaica, homossexual discretíssimo e especializado em sexologia, Magnus Hirschfeld. Em 1897, para pressionar a classe política à extinção da lei anti-homossexuais, o Comitê Científico-Humanitário sob o comando de Hirschfeld recolheu mais de 5 mil assinaturas, entre elas contavam os apoios públicos de Albert Einstein, Thomas Mann, Hermann Hesse, Rainer Maria Rilke e Martin Buber (SETTERINGTON, 2017, p. 21). Apesar dos esforços, a petição não obteve o êxito esperado e o Parágrafo 175 continuou vigente. Hirschfeld, porém, permaneceu ao longo dos anos denunciando a imoralidade da lei e a decadência do uso do parágrafo, tendo em vista que à época do final do seu ativismo ela era pouco aplicada na República de Weimar, e aqueles raros

indivíduos que caíam pela mesma eram advertidos sobre suas condutas “imorais” e, então, liberados após pagarem multa.

Christopher Isherwood foi apresentado a Hirschfeld, seu Instituto para a Ciência Sexual no centro de Berlim e seu trabalho de conscientização social e política da homossexualidade enquanto categoria normal e comum da vida humana. Sua visita e hospedagem na instituição é relatada em *Christopher and His Kind*, momento da mudança de sua percepção da comunidade homossexual (ISHERWOOD, 1976, p. 14).

Em 1976, na cidade de Nova York, Isherwood publicou *Christopher and His Kind*. Sua obra foi bem recebida, notava-se uma qualidade de narrativa ímpar, um domínio acerca do exercício de convencimento sobre uma experiência e impressionava a comunidade homossexual do período pela riqueza de detalhes sobre uma vivência marcada por uma intensa vida social, cultural e sexual na capital alemã durante breves, mas, efervescentes 3 anos, 45 meses e 13 dias. Ao retomar suas memórias, se amparar em seus diários íntimos, corrigir partes da antiga obra (*Goodbye to Berlin*), acrescentar novidades da vida privada e possibilitar uma nova compreensão sobre aquele tempo de rápido apogeu, declínio e fim da República de Weimar (e o que esse movimento de ruptura política representava para os homossexuais), Isherwood reinterpretou e deu novo significado ao seu passado.

Em um artigo publicado no jornal *The New York Times*, em 28 de novembro de 1976, Peter Stansky caracterizou Isherwood como um “escritor verdadeiramente magistral” e que conseguiu um resultado fascinante, subversivo e político ao explorar a homossexualidade enquanto “forma de protesto social”, meio de fazer uma “verdadeira política”. Hoje, *Christopher and His Kind* pode ser definido como um dos maiores clássicos da literatura homossexual ocidental de caráter político identitário, servindo em prol da normalização das práticas e

dos processos de sujeição homossexuais, assim como para o movimento de liberalização que ocorria em finais dos anos 1970 e permaneceu firme e em constante desenvolvimento, ao menos, pelas duas décadas seguintes, 1980 e 1990, nos Estados Unidos e em países da Europa, como a própria Alemanha (NEWSOME, 2016, p. 125).

Em 1985, durante uma viagem aos Estados Unidos, o escritor John Fuller encontrou o manuscrito de *The Temple* na seção de livros raros do Centro de Humanas da Universidade do Texas. O texto era um rascunho daquilo que viria a ser um romance autobiográfico de autoria de Stephen Spender, datava de 1929 e contava com 287 páginas. Em 1962, ele vendeu o registro inicial de sua obra por conta de uma crise financeira. A redação era escrita em primeira pessoa, como um diário, e era estritamente autobiográfica. Contava a história do narrador chamado S que viajou para Hamburgo no verão de 1929 acompanhado da família do jovem alemão Ernst Stockmann (SPENDER, 2019, p. 9). Ainda que *The Temple* trate sobre questões múltiplas daquele período, seu livro é fundamentalmente um relato de autodescoberta homossexual. Por conta da homofobia institucionalizada na Inglaterra, no início dos anos 1930, seu projeto foi engavetado, progressivamente esquecido e quase desapareceu.

Ao reaver uma cópia do manuscrito, Spender dedicou-se à sua reestruturação e reescrita. Somente em 1988, enfim, seu livro foi publicado. Seu trabalho situa-se na contramão das imposições baseadas na homofobia legalizada pelo Estado e corroborada pela sociedade. Como aponta Alcino Leite Neto no paratexto da tradução brasileira de *The Temple*: “De segredo bem guardado, *O templo* transformou-se numa obra de referência, ao refletir pioneiramente sobre a vida e a sensibilidade homossexuais no entre-guerras e ao perceber os primeiros sinais do enraizamento do nazismo na Alemanha”. Esse é um romance autobiográfico de formação que mistura ficção e memórias. Sua importância caracteriza-se pelo seu

retrato de autoaceitação e exercício da liberdade homossexual em uma época que havia pouco entendimento popular dessa identidade moderna recém “formulada” (BEACHY, 2015, p. 5-6; HOCQUENGHEM, 2020, p. 13).

Embora sua vivência durante as férias no país germânico tenha acontecido no verão de 1929, Spender escolheu dividir sua obra entre o verão daquele ano, a primeira parte, e o inverno de 1932, a segunda parte. Para ele, faria mais sentido tratar do avanço político fascista que declinou e solapou a República de Weimar distanciado da atmosfera de liberdade característica do período anterior à ascensão do Reich de Hitler.

Christopher Isherwood e Stephen Spender, portanto, destacam-se como dois dos grandes escritores ingleses que marcaram o século XX. Além do legado literário que eles deixaram, o registro do vivido chama bastante atenção. A República de Weimar, nessas obras, não é só um lugar concreto de vivência ou simples registro de experiência, mas um ambiente de criação, da formulação de uma estética e da implementação de um debate sociopolítico.

Enquanto objetivos específicos deste trabalho, encontram-se as necessidades de: 1) identificar as estratégias narrativas próprias da linguagem escrita, assim como o uso dos seus dispositivos, para a composição desses registros autobiográficos em fundamentos da memória, da comunicação da experiência do passado e reconstrução de um cenário histórico; 2) distinguir os demarcadores identitários que cada um estabelece em sua obra como de maior importância e relevância para tratar da categoria homossexual, apontando as singularidades inerentes às subjetividades dos autores; 3) compreender as influências socioculturais e políticas mediadoras existentes entre as relações dos escritores com a sociedade alemã; 4) ponderar as tensões na reconfiguração das experiências narradas decorrentes das diversas temporalidades contidas nas obras-fontes

analisadas; 5) estabelecer as relações dos movimentos sociais e políticos externos às obras-fontes em relação aos homossexuais durante o tempo histórico das finalizações e publicações desses registros, respectivamente a segunda metade dos anos 1970 e 1980.

Segundo Roger Chartier, “o conhecimento histórico deve coexistir com outras verdades sobre o passado, produzidas pelas obras de ficção. A autoridade histórica não se reduz à historiografia” (2022, p. 10). Este trabalho possui o mesmo entendimento de Chartier quando interpreta que os meios de acesso para o passado são diversificados e, ao mesmo tempo, incapazes de retratar definitivamente o momento histórico visado. Nosso ofício ao lidar com o entrelaçamento da história e da literatura é o de “identificar quais são as condições que localizam em algumas obras literárias um discurso verdadeiro sobre a realidade ou o passado” (2022, p. 16).

A proposta desta pesquisa é viabilizar uma forma de interpretação homossexual da própria homossexualidade inserida em um contexto histórico conturbado, movido por pressões e transformações sociais, políticas e culturais – até mesmo para a categoria homossexual em si. Consequentemente, sem perder de vista seus regimes de produção e comercialização, assim como a sua vontade de verdade e o exercício de convencimento auxiliado por uma escolha de retórica. Para isso, uma imersão profunda nas obras publicadas e nos demais escritos avulsos que compreendem os eventos ocorridos na Alemanha entre 1929-1933 dos escritores Christopher Isherwood e Stephen Spender é imprescindível. Torna-se evidente a necessidade e a urgência de fazer, como aponta Roger Chartier, “[...] uma reflexão sobre as condições que permitem construir discursos históricos que podem considerar-se como representações e explicações adequadas para fazer compreender a realidade que foi e não é mais” (2022, p. 9).

As obras-fontes aqui propostas à investigação historiográfica emergem como registros pessoais da vida, interpretações do “real”, tanto aquelas que foram confeccionadas intencionalmente como livros para publicações, quanto aquelas que estiveram somente, a priori, no campo da vida privada, tais como cartas e diários íntimos. A fim de compreender suas especificidades, principalmente, desse tipo de narrativa que mistura ficção e autobiografia, proponho analisar as obras de Isherwood e Spender à luz das contribuições acadêmicas relativas à escrita do romance, às grafias de vida na figura do “eu” próprio (nas suas dependências específicas, como cartas e diários) e aos processos de rememoração, reflexão e significação do passado em termos autoficcionais, mnemônicos e históricos.

Este trabalho terá como uma de suas hipóteses a ideia de que os romances autobiográficos influenciaram um movimento geracional e identitário de evocação do passado para lidarem com questões do presente, tais quais a homofobia que não passa, a ausência de relatos pessoais, a censura e a perseguição sobre práticas e sujeitos considerados dissidentes e desviantes do padrão heteronormativo e, então, compreender como as atividades literárias se constituem em determinado contexto histórico, social, político e cultural, ao mesmo tempo que elas igualmente modelam e significam a sociedade ao redor.

Inicialmente, para executar a investigação, iremos cotejar as obras-fontes no intuito de delimitar seus perfis e identificar seus demarcadores comuns responsáveis por aproximar as documentações, assim como seus demarcadores singulares que as distanciam, pois ambas expressam subjetividades e alguns temas particulares. Criaremos uma tabela para formalizar um painel visual com os tópicos de maior relevância mútua e particular que aparecerão durante a análise. Nomes próprios, descrições detalhadas, palavras específicas e assuntos característicos, por exemplo, impulsionados por

Isherwood e Spender formalizarão esse primeiro processo de reconhecimento e exame do trabalho historiográfico.

Depois, analisaremos os diários e as correspondências nos guiando pelos itens de demarcação encontrados nos romances autobiográficos. Sem perder de vista a observação da estrutura interna dessas produções, como os sujeitos posicionam os assuntos de interesse, de que forma apresentam as ideias, por quais artifícios narrativos interligam memória e reflexão histórica do passado, assim como a cronologia dos eventos. A configuração de tempo-espaço dos diários, das correspondências e dos romances autobiográficos também são objetos importantes desta pesquisa.

Embora o contexto de produção dos romances autobiográficos e suas influências intelectuais, políticas e sociais possam estar documentados em outros trabalhos, as motivações pessoais que levaram seus escritores a confeccionarem *Christopher and His Kind* (1976) e *The Temple* (1988) ainda permanecem pouco esclarecidas. Há uma identificação, um espelhamento próprio, que essas produções exercem do “real”, mas qual? Quais mensagens essas representações literárias querem comunicar? Por quais meios?

Enfim, entre as pretensões desta proposta de pesquisa, destacam-se as ampliações dos entendimentos que a historiografia tradicionalmente formalizou sobre os homossexuais na Alemanha da República de Weimar, alargando as possibilidades de compreensão a partir de um conjunto de fontes e bibliografias diversificadas.

Se “a escrita histórica se constrói em função de uma instituição”, como aponta Michel de Certeau, conseqüentemente, os interesses das instituições ditam as maneiras de produzir, organizar e expor histórias (1982, p. 66). Logo, é imprescindível que se aponte importância para sujeitos e itinerários que foram suprimidos ao longo do tempo. O que antes, no passado, poderia ser um assunto tabu de menor relevância social e importância acadêmica, hoje, se faz urgente.

Se os historiadores não se mobilizam por indivíduos historicamente marginalizados e não propõem projetos de pesquisa sobre eles, dificilmente as estruturas sociais e políticas serão capazes de percebê-los como pessoas tão comuns e dignas da vida em sociedade como quaisquer outras.

Portanto, é preciso que se tenha preocupação com os excluídos da história, pois suas experiências fundam representações únicas e relevantes para essa escrita não somente do passado, mas dos sentidos que esses personagens da vida real conotaram aos acontecimentos. Transformando-os em sujeitos não somente da História, mas das suas próprias histórias, reconhecendo que “as palavras como instrumento de trabalho” carregam intenções e funções tanto no espaço profissional, quanto íntimo, pessoal da vida (BRESCIANI in PERROT, 2017, p. 7-8). Sendo a História um campo de disputa política, é necessário que as obras e as agências históricas de Christopher Isherwood e Stephen Spender sejam viabilizadas para que seus processos políticos, sociais, históricos e culturais deixem de ser parte unicamente de um nicho identitário e adentre, de fato, nas discussões sociais gerais, nos interesses coletivos.

### OBRAS-FONTES E BIBLIOGRAFIA<sup>3</sup>

ADELMAN, Míriam. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, n. 14, p. 163-171, jun. 2000.

ALEXANDER, Jeffrey C. [et al.]. **Cultural Trauma and Collective Identity**. Berkeley: University of California Press, 2004.

ALMEIDA, Angela Mendes de. **A República de Weimar e a ascensão do nazismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

ARIÈS, Philippe. Reflexão sobre a história da homossexualidade. In: ARIÈS, Philippe; BÉJIN, André (orgs.). **Sexualidades Ocidentais**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BEACHY, Robert. **Gay Berlin: Birthplace of a Modern Identity**. New York: Vintage Books, 2015.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, ano 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRAM, Christopher. **Eminent Outlaws: The Gay Writers Who Changed America**. New York: Twelve, 2012.

BRUSS, Elizabeth W. **Autobiographical Acts: The Changing Situation of a Literary Genre**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.

---

<sup>3</sup> Optei por deixar neste texto todo o corpus documental e o quadro bibliográfico apresentados à banca de seleção do processo de doutorado.

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

CHARTERIS, Charlotte. **The Queer Cultures of 1930s Prose: Language, Identity and Performance in Interwar Britain**. London: Palgrave Macmillan, 2019.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Verdade e prova: história, retórica, literatura, memória**. Revista de História, [S. l.], n. 181, p. 1-22, 2022.

DOSE, Ralf. **Magnus Hirschfeld: The Origins of the Gay Liberation Movement**. Trans. Edward H. Willis. New York: Monthly Review Press, 2014.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Trad. Procopio Abreu. Ed. José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FAEDRICH, Anna. Memórias estilhaçadas e autoficção: reinventando a escrita autobiográfica. In: CHARBEL, Felipe; DUARTE, João de Azevedo e Dias; KLEIN, Kelvin Falcão; MELLO, Luiza Larangeira da Silva (orgs.). **Reinvenções da narrativa: ensaios de história e crítica literária**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019.

FERRAZ, João Grinspum. **Ordem e revolução na República de Weimar**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado em Ciência Política.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V.** Ética, sexualidade, política. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAMA, Tatiana. A Berlim de Christopher Isherwood – Weimar e suas personagens. In: **XI Jornada de Estudos Históricos Manuel Salgado**, 2016, Rio de Janeiro. Anais da XI Jornada de Estudos Históricos Manuel Salgado, 2016, v. 2.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud:** a educação dos sentidos. Trad. Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **Weimar Culture:** The Outsider as Insider. New York: W. W. Norton & Company, 2001.

GORDON, Mel. **Voluptuous Panic:** The Erotic World of Weimar Berlin. Los Angeles: Feral House, 2006.

GORISCH, Patrícia Cristina Vasques de Souza. **O reconhecimento dos direitos LGBT como direitos humanos.** Dissertação de Mestrado em Direito Internacional. Universidade Católica de Santos, SP. 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

HAMBURGER, Kate. **A lógica da criação literária.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

HERZOG, Dagmar. **Sexuality in Europe:** A Twentieth-Century History. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

HOCQUENGHEM, Guy. **O desejo homossexual.** Trad. Daniel Lühmann. Rio de Janeiro: A Bolha, 2020.

HUNT, Lynn. **A invenção da pornografia: obscenidades e as origens da modernidade (1500-1800)**. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Ed. Hedra, 1999.

ISHERWOOD, Christopher. **Christopher and His Kind**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1976.

\_\_\_\_\_. **Diaries**. Volume One: 1939-1960. Ed. Katherine Bucknell. New York: Harper Collins, 1997.

\_\_\_\_\_. **Goodbye to Berlin**. London: Vintage Classics, 1989.

\_\_\_\_\_. **Kathleen and Frank: The Autobiography of a Family**. 3rd ed. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2015.

\_\_\_\_\_. **Liberation Diaries**. Volume Three: 1970-1983. Ed. Katherine Bucknell. New York: Harper Collins, 2013.

JABLONKA, Ivan. **A história é uma literatura contemporânea: manifesto pelas ciências sociais**. Trad. Verónica Galíndez. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

JOSEF, Bella. (Auto)biografia: os territórios da memória e da história. In: AQQUIAR, Flávio; SEBE, José Carlos; GUARDINI, Sandra (orgs.). **Gêneros de fronteira: cruzamento entre o histórico e o literário**. São Paulo: Xamã, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEHMANN, John. **Christopher Isherwood: A Personal Memoir**. New York: Henry Holt and Company, 1988.

LEJEUNE, Phillippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha (org.). Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha; Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance:** um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

LUKÁCS, György. **O romance histórico.** Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MALERBA, Jurandir (org.). **História e narrativa:** a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MICHELER, Stefan. Homophobic Propaganda and the Denunciation of Same-Sex-Desiring Men under National Socialism. In: HERZOG, Dagmar. **Sexuality and German Fascism.** New York: Berghahn Books, 2005.

MIRANDA, Danilo Santos de. **Memória e cultura:** a importância da memória na formação cultural humana. São Paulo: Edições SESC SP, 2007.

MOREIRA, Regina L. Os diários pessoais e a (re)construção histórica. **Estudos Históricos:** Historiografia. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 177-184. 1996.

NEWSOME, W. Jake. **Homosexuals After the Holocaust:** Sexual Citizenship and the Politics of Memory in Germany and the United States (1945-2008). Dissertation of PhD in Philosophy. New York: University at Buffalo. 2016.

PAGE, Norman. **Auden and Isherwood:** The Berlin Years. London: Palgrave Macmillan, 2000.

PARKER, Peter. **Isherwood:** A Life Revealed. New York: Random House, 2004.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. Introdução. In: PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Trad. Denise Bottmann. 7ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PESAVENTO, Sandra. O mundo como texto: leituras da história e da literatura. **História da Educação**, Pelotas, n. 4, p. 31-45, set. 2003.

PEUKERT, Detlev J. K. **The Weimar Republic: The Crisis of Classical Modernity**. Trans. Richard Deveson. New York: Hill and Wang, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Trad. Monique Augras. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212. 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. Trad. Dora Rocha Flaksman. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

RANCIERE, Jacques. O efeito de realidade e a política da ficção. **Novos Estudos**, Vol. 86, p. 75-90, mar. 2010.

RICHARD, Lionel. **A República de Weimar (1919-1933)**. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa: A configuração do tempo na narrativa de ficção**. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SCHLAGDENHAUFFEN, Régis (ed.). **Queer in Europe during the Second World War**. Strasbourg: Council of Europe, August 2018.

SETTINGTON, Ken. **Marcados pelo triângulo rosa**. Trad. Sandra Pina. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2017.

SPENDER, Stephen. **Letters to Christopher: Stephen Spender's Letters to Christopher Isherwood 1929-1939**. Ed. Lee Bartlett. Boston: Black Sparrow Press.

\_\_\_\_\_. **New Selected Journals 1939-1995**. Ed. Lara Feigel, John Sutherland and Natasha Spender. London: Faber & Faber, 2012.

\_\_\_\_\_. **O templo**. Trad. Raul de Sá Barbosa. São Paulo: Editora 34, 2019.

\_\_\_\_\_. **The Temple**. New York: Grove Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **The Thirties and After: Poetry, Politics, People (1933-75)**. London: Palgrave Macmillan, 1978.

\_\_\_\_\_. **World Within World: The Autobiography of Stephen Spender**. New York: Harcourt, 1951.

STORER, Colin. **Britain and The Weimar Republic: The History of a Cultural Relationship**. New York: Tauris Academic Studies, 2010.

SUTHERLAND, John. **Stephen Spender: A Literary Life**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

THALMANN, Rita. **A República de Weimar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

WADE, Stephen. **Christopher Isherwood**. London: Macmillan, 1991.

WEITZ, Eric D. **Weimar Germany: Promise and Tragedy**. Princeton: Princeton University Press, 2007.

WHISNANT, Clayton J. **Queer Identities and Politics in Germany: A History, 1880-1945**. New York: Harrington Park Press, 2016.

ZEIKOWITZ, Richard (ed.). **Letters Between Forster and Isherwood on Homosexuality and Literature**. London: Palgrave Macmillan, 2008.

**AS FEIRAS LIVRES DA PRAÇA DO BICALHO E DAS  
ENTREQUADRAS DA QND DE TAGUATINGA NORTE:  
ESPAÇOS DE MEMÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES  
NA OCUPAÇÃO DA CIDADE**

Mayara Freire Costa<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo analisar e compreender as representações culturais estabelecidas nas feiras livres e como estas são responsáveis por construir identidades nas práticas cotidianas deste ambiente. Estas relações de memória e afetividade construídas no espaço das duas feiras, estão relacionadas também com o processo de ocupação de Taguatinga. A reflexão deste tema terá como análise a narrativa dos que integram a Feira do Bicalho e QND (vendedores e compradores) com o intuito de inscrevê-los dentro do processo de escrita historiográfica. A pesquisa utilizará como metodologia a História Oral, acreditando no potencial deste campo de estudos como forma ativa cultural. Neste trabalho, entrevistas com feirante e frequentadores das duas feiras serão produzidas por meio de um roteiro investigativo aplicado em trabalho de campo e relacionadas com a bibliografia referente as categorias teóricas que serão por elas mobilizadas. Também serão utilizadas fontes orais do Arquivo Público que foram transcritas para o Programa de História Oral desta instituição para que se compreenda a perspectiva da oficialidade e como estas representam estes espaços.

**Palavras chaves:** Feiras livres; Cidades; História Oral; Memória

**1.1 ORIGEM E HISTORICIDADE DAS FEIRAS**

As feiras livres são locais de intensas formações de redes de sociabilidade, dinâmicas de ocupação do espaço público, vendas e trocas de produtos, práticas de saberes e fazeres. São os indivíduos, feirantes e frequentadores das feiras, que ocupam dinamizam e

---

<sup>1</sup> Mestranda do PPGHIS da UnB mayara.freire.car03@gmail.com

constroem estes espaços e suas representações, tornando a feira livre parte da história das cidades. Neste sentido, podemos analisar as mudanças e permanências temporais que constituem o papel das feiras, uma vez que sua representação está além dos limites comerciais sendo um ambiente de trocas culturais, reunindo significados e valores que são compartilhados e consolidados numa ocupação do espaço público.

A feira como lugar de práticas sociais, possibilita laços de sociabilidade, instituição de identidades, além de ser um espaço para instituição de relações e comunicações entre os grupos que as formam. Enquanto forma comercial popular, é parte do espaço urbano e adquire diferentes configurações conforme a localidade em que está inserida. Neste conjunto de práticas sociais, as relações são estreitas em torno do sentimento de coletividade e pertencimento, produzidas pela prática de trabalho cotidiana que se configura em torno da transmissibilidade de saberes, experiências e afetos próprios de um ambiente coletivizado (Miranda, 2009, p.45).

Segundo Viviane Vedana (2004) as feiras são elementos fundamentais na estrutura do meio urbano com suas formas particulares de tornar-se parte da dinâmica da ocupação do espaço público, estabelecendo uma relação direta entre o produtor e consumidor, que torna-se cliente (VEDANA, 2004, p. 11). No sentido teórico e metodológico a feira livre é também definida por Mascarenhas (1997) como ambientes de caráter intra urbano com traçados aparentemente irregulares, passagens estreitas, poucos espaços amplos, repleto de congestionamentos e ruídos, num território assinalado pela luta cotidiana pela sobrevivência. A feira livre ocorre em local aberto, amplo e que viabiliza a ocupação de diversos tipos de atividades comerciais, desde vendedores de hortifruti, comidas, artesanato, eletrônicos, entre outros.

Outra colocação teórica importante, diz respeito ao pensamento de Sato (2007) onde a feira deve ser compreendida como “um contínuo organizar, baseado em acordos e negociações, em cooperação e competição e na execução de regras tácitas” (SATO, 2007, p.99). Portanto, toda essa singularidade da feira livre a torna um espaço de consumo de bens, circulação de pessoas e efervescências culturais. Mobilizando todos esses significados, a feira é um espaço vivido e apropriado pelos seus atores sociais que manifestam sua linguagem, modos de organização de seus produtos e interação com o espaço e relações humanas estabelecidas neste local.

Sobre a origem das feiras livres, referenciadas como importantes organizações no que diz respeito a estrutura social das cidades, estabeleço um diálogo com Braudel para compreender este processo de origem relacionado a própria historicidade das feiras e as necessidades de abastecimento e trocas de produtos no meio urbano. Segundo Braudel (1998) a origem das feiras emerge da necessidade de trocas de mercadorias resultantes da formação do excedente de produção, o que acompanhou a criação de ambientes que fornecessem a disposição de produtos que pudessem ser vendidos ou trocados por outros produtos conforme as demandas de procura e consumo de um determinado grupo e sua localidade.

Ainda Braudel (1998) aponta que nos dias estabelecidos para o funcionamento da feira este ambiente é “[...] um centro natural da vida social. É nela que as pessoas se encontram, conversam, se insultam, passam de ameaças às vias de fato; é nela também que nascem alguns incidentes [...]”. Neste diálogo com Braudel enfatiza-se o que esta pesquisa sustenta que a feira é resultante das relações dos sujeitos sociais que a compõem por meio de práticas cotidianas que variam conforme seus feirantes, frequentadores e sua localidade, e por isso, refletem seus valores, costumes e símbolos. As feiras, possuem não somente o valor econômico de uma região pautado em trocas e vendas

de mercadorias, mas são também ricas em atores sociais e comunidades que compartilham entre si suas práticas sociais, sendo assim espaços que também promovem encontros e lazer. No Brasil, as feiras surgem através de ações do poder público como tentativa de minimizar irregularidades com relação ao fornecimento de gêneros alimentícios, colocando em contato a população consumidora das cidades com os feirantes/produtores locais (ALMEIDA, 2009, p.29). O papel da feira é central no surgimento das cidades, uma vez que estas práticas comerciais surgem conforme as necessidades de troca e abastecimento urbano, é o que pode-se observar nas colocações de Madeira e Veloso (2007):

No Brasil, algumas cidades surgiram de feiras como Caruaru, em Pernambuco, Campina Grande, na Paraíba ou Feira de Sant'Anna, na Bahia. Desde o período colonial, nas Ordenanças que definem as diretrizes para fundação das cidades, já está mencionado a necessidade de se estipular um dia para a feira, para que se pudesse suprir de gêneros a população. Assim, as feiras livres cedo se constituíram como as principais responsáveis pelo abastecimento de alimentos das cidades brasileiras (MADEIRA; VELOSO, 2007, p.19)

No Distrito Federal as feiras livres surgem, por iniciativa popular de comércio informal, da necessidade de abastecimento de produtos e alimentos para a população, mas tornam-se ao longo das dinâmicas do tempo e do espaço e marcada por particularidades, representantes culturais específicas de cada satélites em que se estabeleceram. Para compreender estas dinâmicas culturais é necessário um diálogo com a construção de Brasília e a formação das Regiões Administrativas do Distrito Federal, que resultaram do processo de segregação sócio espacial.

Taguatinga teve sua formação seguindo o propósito urbanístico de abrigar os moradores da Vila Sara Kubitschek, por meio da distribuição de lotes que ocorreriam seguindo critérios pré

estabelecidos pelas políticas habitacionais vigentes da época. Porém, estes critérios seguiam parâmetros sócio excludentes pelo fato de que, segundo Nair Heloisa Bicalho et al (1996), atendia somente trabalhadores e servidores de baixa renda excluindo os desempregados e recém chegados, surgindo assim ocupações irregulares por meio de invasões, como é o caso da Vila Dimas e Vila Matias. Sobre a distribuição de lotes, ao ler a entrevista do senhor José Cosmos, entrevistado pelo Programa de História Oral do Arquivo Público, percebi as dificuldades enfrentadas no direito e acesso a moradia:

*(JC) – Valto, parece que era Valto, já tem esse tempo todo, me deu um protocolo para nós esperarmos um lote sair, nunca saiu esse lote, eu tive que comprar o meu lá nas QNG, em 65.*

*(DS) – É onde o senhor mora até hoje?*

*(JC) – Até hoje.*

*(DS) – É, então o senhor mudou para Taguatinga. Qual foi o motivo que trouxe o senhor a vir para Taguatinga, foi porque estava procurando um local para morar?*

*(JC) – Não, porque eu estava morando...*

*(DS) – Essa promessa desse protocolo que esse senhor deu para o senhor?*

*(JC) – Exatamente que estava eu e meus cunhados e outro cunhado meu que tinha família, nós estávamos morando em um barraco só. Com seis dias que cheguei de Santos, aí mudaram nós aqui para Taguatinga.*

*(DS) – Essa pessoa que o senhor fala, ele costumava aparecer lá na invasão do Núcleo Bandeirante.*

*(JC) – Isso.*

*(DS) – Prometendo lote?*

*(JC) – Esse Dr. Valto, que eu estou falando?*

(DS) – Isso.

(JC) – Não, eu recebi aqui onde era antigamente a prefeitura, encostado ali no relógio<sup>2</sup>, daquele lado onde hoje é o Banco do Brasil, ali era a prefeitura.

(DS) – C12 ali.

(JC) – Exato, ali foi quando eles fizeram, chegaram com as barracas já de tarde, queria jogar todo mundo, duas famílias, jogar...

(DS) – Taguatinga quando iniciou começou ali naquele centro?

(JC) – Exatamente.

[José Cosmo de Paula, ver Programa de História Oral-Feiras, 2001, p. 7]

O senhor José Cosmos relata o sofrimento e desilusão causada por uma política habitacional excludente, nesse excerto de entrevista concedida ao Arquivo Público, é perceptível a necessidade habitacional dos recém-chegados ao Distrito Federal, bem como a remoção compulsória dessas pessoas para Taguatinga sob a promessa de um lote, é o que pode-se notar no trecho “*mudaram nós para Taguatinga*”. Por não adequarem-se a legalidade instituída, originava-se um processo de desigualdade social que marcou o início da formação urbana de Taguatinga.

## 1.2 FEIRA DA PRAÇA DO BICALHO

A Feira da Praça do Bicalho surge nos anos 60, com estruturas precárias de instalação, em torno da praça que leva o mesmo nome, devido a necessidade de abastecimento de alimentos e produtos. A feirante Maria das Dores, 65 anos, vendedora de hortaliças, natural de Unai, conta sobre a sua chegada na feira, onde preferiu a vida de comerciante do que as salas de aula nas escolas de Ceilândia

---

<sup>2</sup> O entrevistado pronuncia “relogi”

Nessa época eu tinha o quê...23 anos eu tava fazendo 2º ano normal lá em Taguatinga Sul no colégio normal que tinha lá, acabei vendo a dificuldade que ele tinha sozinho e aprendi a plantar, aprendi a colher, aprendi a irrigar. A história que eu sei é que essa feira começou em vários lugares. Ela começou em Taguatinga Norte, lá abaixo do Taguacenter, aí depois ela foi passando, passaram ela pro pistão, mas ela aqui tá até boa aqui, quer dizer aqui foi o lugar que ela mais se encaixou e que tá levando de boa aqui até hoje. (MARIA DAS DORES, 2022)

Em sua fala, Maria das Dores rememora a época em que era normalista em uma escola em Taguatinga Sul, enquanto seu marido lidava com a labuta do plantio das hortaliças para vender na feira. O excesso de trabalho de seu companheiro, demandou que Maria das Dores também aprendesse sobre a lida na horta acumulando para si a dupla jornada, além dos estudos agora a de trabalho. Assim como outros colaboradores com as entrevistas, Maria das Dores também relata sobre a origem da feira, que não se deu inicialmente na Praça do Bicalho, mas na área conhecida como Taguacenter, devido ao maior fluxo de pessoas numa área comercial.

Os mesmos feirantes atuavam em sistema de rotatividade nesta feira, juntamente com as do Mercado Norte, Vila Dimas, Vila Matias, Praça do D.I. A circulação destes comerciantes nas diferentes feiras da região, ocorria devido ao controle do Estado em manter estes ambientes disciplinados e organizados. Esta feira contava com famílias em busca de constituírem suas rendas no mercado informal vendendo seus queijos, doces, verduras e temperos, articulando-se em torno de movimentar a feira e transformá-la em ponto comercial da cidade.

Atualmente, a Feira da Praça do Bicalho possui mais de 250 bancas, dos mais variados produtos e serviços tem frutas, comidas típicas do Nordeste, verduras, hortaliças, queijos, açougues, peixarias, plantas, flores, raízes e temperos com nomes de celebridades, Edu Guedes e Ana Maria. Utilizar nomes de apresentadores de programas de culinária em temperos é uma das estratégias de vendas, pois a

cultura de entretenimento gera uma proximidade entre feirante e freguês. Ali são servidas várias comidas de diferentes regiões do país, uma das principais e mais requisitadas são as barracas de pasteis. A maioria dos feirantes chega às 4:00 da manhã em suas kombis brancas, sendo a característica marcante do dia de domingo. Um dos entrevistados, chama-se Antônio, 78 anos, e trabalha na feira há mais de 20 anos com uma banca de queijos e doces. Segundo este feirante, “o diferencial da feira é o capricho em organizar as mercadorias e o capricho em atender os clientes”

A Feira da Praça do Bicalho se estende por toda a rua da CND 6, onde há uma forma de ocupação do espaço público que foi assimilada pelos frequentadores da feira e pelos moradores ao redor da quadra. Nesta feira os veículos são impedidos de passar, deixando a pista para montagem das barraquinhas e livre trânsito dos pedestres para realizarem as suas compras. Este espaço de comércio livre é frequentado não somente pelos moradores das quadras próximas, mas também por moradores de outras localidades de Taguatinga que preferem verduras, frutas frescas e temperos com preços acessíveis aos domingos. A particularidade observada, por ser um local que sobressai a venda de verduras, é que essas bancas permeiam toda a extensão da feira, de modo que visualmente o frequentador, indo a primeira vez, já compreende qual é a tradição de venda da Feira da Praça do Bicalho.

Ao caminhar pela feira, num domingo de manhã em busca dos colaboradores, cheguei pela rua da imagem acima, que é tida como a “entrada da feira do Bicalho”, mas há também uma forma de acessar que se dá pela “parte de trás da feira”. De longe já observei as bacias de verduras e frutas vendidas a 5,00 reais ou pacotes com preços de 1,00 a 2,00 reais e os feirantes gritando os preços de suas mercadorias.

Seguindo pela rua vejo pequenos mercados abertos na parte de trás das bancas com alguns de seus vendedores comunicando os

preços através de microfones, o que dá opção do freguês complementar as suas compras das feiras com os produtos oferecidos por estes mercados, que apesar de também vendem frutas e verduras, não possuem o mesmo frescor, tamanho e aparência do que é oferecido nas bancas. Existem barracas com somente um feirante e, em alguns casos, somente um produto, como por exemplo os vendedores de sacos de laranja, ao mesmo tempo possuem barracas maiores que se assemelham a pequenas mercearias com funcionários identificados por uniformes.

Quando ocupada pela feira aos domingos, a rua torna-se estreita devido a ocupação das bancas e a circulação de pessoas, por isso é praticamente impossível transitar sem ter contato físico com as outras pessoas e neste dia, as ruas ao redor da feira adquirem maior vivacidade e diversidade de cores e sons. Por ser também um lugar de encontros, muitos fregueses param no meio da feira para conversar, experimentar os produtos e pechinchar. E nesse movimento entre feirantes e frequentadores, e o modos como estes interagem com o espaço, levou-me a perceber que caminhar pela feira dispensa a pressa habitual, é necessário caminhar em estado receptivo para sentir o lugar estar atenta ao que ele nos mostra, os sentidos que são evocados. A estética da feira conta com elementos também relacionados as cores das lonas, azul, vermelha e amarela.

Outro fato de importante observação diz respeito a sonoridade da feira, de longe escuta-se a oralidade dos feirantes e frequentadores, tão caras a este trabalho, seja vendendo, anunciando suas promoções e a qualidade das suas mercadorias ou conversando entre os pares. A musicalidade é também presente ecoando vários ritmos musicais, como piseiro, sertanejo, forró e brega, tornando-se uma mescla de sons reproduzidos em carros, kombis, bancas de CD's e pens drives com músicas já gravadas. Por ser uma localidade que tem como ponto de referência uma praça (a do Bicalho), há uma diversidade de

frequentadores nos mais diferentes horários, que são os fieis que saem da Paróquia São José. Em meio a essa mescla de sons, ouve-se o sino da igreja que comunica o início da missa, que ocorre às 8:00 da manhã do domingo. Ao final da missa muitos fieis dirigem-se a feira para comprar pasteis, frutas e verduras para o preparo do almoço de domingo.

Ao continuar a caminhada, vejo as bancas de queijos, doces, cachaça, fumo de rolo, biscoitos, tapiocas e frutas cristalizadas. Esses produtos seguem uma forma de acomodação de modo que valorizam a composição das cores, os formatos e os cheiros, que alcançam as memórias afetivas dos passantes que experimentam, escolhem os sabores, quantidades e negociam os valores. Muitas dessas barracas ficam ao lado uma da outra, destacando aquilo que mais sobressai, por exemplo, algumas vendem queijos, mas predomina a venda da massa pronta de tapioca, onde o polvilho é molhado, peneirado e posto em pequenos pacotes, outras vendem doces, mas predomina a venda de queijos, que muitas vezes são produzidos nas fazendas dos feirantes ou adquiridos em fornecedores locais.

Algumas bancas oferecem produtos que são originários de Minas Gerais e Goiás, já outras mesclam o que é produzido em várias regiões para que assim ampliem a diversidade e capacidade de venda atendendo as preferências de seus fregueses. De acordo com Guimarães (2010) “as cores, o despertar do olfato, a simpatia, o entretenimento e a possibilidade de poder provar os produtos são itens que facilitam e estimulam a compra (GUIMARÃES, 2010, p.17)

A Feira possui uma organização própria, quase setorizada, no que diz respeito a localização das barracas, as que servem comidas ficam numa localização mais afastada do centro da pista, justamente para que possam estender as suas mesas e receber os clientes que descansam após as compras guardando as suas sacolas embaixo das cadeiras. A forma de acomodação dos fregueses lembra a

informalidade e aconchego dos botecos, as grandes panelas de mocotó e sarapatel exalam o cheiro forte dos temperos e do cheiro verde, tornando a banca convidativa para o almoço acompanhado da cerveja gelada, onde a conversa ecoa e o riso é solto. O cardápio oferecido por estas bancas são os de comidas típicas da região Nordeste e Centro Oeste, como mocotó, buchada, dobradinha, carne assada, arroz carreteiro, arroz com pequi e outros alimentos. Conforme as observações que fiz, com relação à alimentação, as barracas mais procuradas e em maior quantidade são as que vendem pasteis com caldo de cana, atendendo clientes que saem da missa, os que vão a feira para tomar café da manhã e aqueles que compram os pasteis para levar para casa.

Assim como essas bancas, as de carnes também ficam mais afastadas, nos fundos da feira, porém ficam próximas umas das outras que também vendem os mesmos produtos. É importante ressaltar a configuração de venda dessas carnes, onde não há refrigeradores, mas estruturas de madeira e ferro onde são expostas em ganchos e escolhidas pelos fregueses. Nessas bancas encontra-se, além de carnes bovinas, pé salgado, torresmo, porco caipira, bucho de bode, cordeiro, carneiro, linguiça, entre outras variedades. Um outro ponto observado diz respeito a origem das carnes, que muitas vezes são das granjas particulares ou de atravessadores.

O fato é que essas bancas de carnes vendem produtos que se relacionam a tradições específicas, atendendo aqueles que procuram carnes suínas para feijoada, os ingredientes para fazer buchada e dobradinha ou para o consumo individual. Ao lado há também as peixarias onde a corvina, tilápia, tainha, merluza, e outros peixes são expostos nas caixas de isopor com gelo, ali ouve-se os barulhos das facas nos amoladores para descamar e limpar aquilo que o freguês escolher, jogando as vísceras e escamas em baldes que ficam nas laterais das bancas.

Continuando a caminhada pela feira, no mesmo sentido da rua, atravesso as bancas de frutas e verduras por um espaço mais estreito devido ao fluxo maior de passantes, e adentro a parte final da feira onde ficam as bancas de roupas. Neste espaço percebe-se uma divisão simbólica de categorias de vendas, notadas a partir da configuração espacial, onde o espaço de circulação é amplo, devido ao menor fluxo de fregueses, tendo em vista que estes concentram-se nas bancas de frutas e verduras. As peças são expostas em cabides pendurados na própria estrutura de ferro das bancas, calças jeans, bermudas, blusas e shorts, já as peças íntimas são colocadas em estruturas de madeira que formam bancadas forradas com lonas, de modo que facilite a escolha dos fregueses que sentem-se à vontade para testar a elasticidades das peças e sentir a textura do material da confecção.

Nesta área da feira ouve-se com menos intensidade os gritos dos feirantes anunciando seus produtos, que preferem fazer abordagens mais discretas quando os frequentadores passam por perto demonstrando interesse na compra da mercadoria. A estratégia de abordagem mais utilizada direciona-se ao público feminino. Em algumas bancas podem ocorrer a prova da roupa em pequenos biombos em formato circular ou dentro das kombis, porém quando não é possível a utilização dessas estruturas, a prova da peça ocorre por cima da roupa com ajuda e ajuste do próprio feirante.

### 1.3 FEIRA DAS ENTREQUADRAS DA QND

A Feira da QND, ocorre às quintas feiras, diferentemente do Bicalho, esta feira é montada entre as quadras 05/07 e 09. Sua formação é semelhante as demais feiras livres de Taguatinga, a maioria dos feirantes também montam suas barracas em outras localidades e dias da semana. O público desta feira é atraído pela possibilidade de poder comprar frutas e verduras a preços baixos em dia de semana. A característica marcante desta feira é a forma de como

ocupa as ruas residenciais em seus cruzamentos e como sua estrutura foi assimilada pelos próprios moradores daquelas quadras. Sobre o aspecto da apropriação do espaço público e a pluralidade de práticas sociais desenvolvidas nestes locais, as discussões serão pormenorizadas no capítulo a seguir.

De maneira diferente da Feira da Praça do Bicalho, esta feira possui uma extensão menor, que é condicionada pela própria localização entrequadras, mas que possui praticamente os mesmos vendedores e produtos, porém certas diferenças com relação ao público por ser uma feira em meio de semana. Minhas visitas a esta feira ocorriam sempre no período matutino devido a logística do meu trabalho no turno vespertino, o que viabilizava a observação do espaço, a chegada dos produtos e dos fregueses. Devido ao fato de não possuir vínculos com os trabalhadores desta feira, alonguei-me mais na observação, até sentir-me a vontade para iniciar o processo das entrevistas. Meu acesso a esta feira não se deu de forma similar a da Praça do Bicalho, visto que, devido a questões de acessibilidade do transporte que eu utilizava, minha chegada se dava “aos fundos” da feira, no espaço onde os feirantes entendem como “expansão da feira”.

Neste local conhecido como expansão da feira, são montadas barracas que destoam um pouco da estética feirante, são tendas com barras de ferro, e não as barracas com estrutura de lona, sobre essa extensão da feira, Roseli conta sobre a sua chegada e a forma como os demais feirantes reagiram a sua presença

Cheguei nessa feira tem mais ou menos 1 ano, né. Mas já fizemos feira em Padre Bernardo, como lá estava bem difícil então mudamos pra tentar. Hoje em dia fazemos 6, 7 feiras. [...] Primeiramente viemos pra ver se tinha algum lugar que pudéssemos ficar, né? Tinha bastante tempo que a pessoa que ficava aqui não ficava mais e depois fomos a Administração pra não ter problema, né? Tenho a autorização escrita, né? Mas não é certa ainda porque devido a pandemia não tava passando a liberação, mas nós temos essa autorização escrita e mesmo assim tive problema com alguns feirantes, que eram pra ser unidos, mas não são infelizmente, é cada um por si, mesmo não

sendo o mesmo produto que você venda eles não querem, né? Eu creio que o sol nasceu pra todos, mas nem todos veem dessa forma. (ROSELI, 2022)

Na fala de Roseli sobre a recepção dos outros feirantes, que a perceberam como alguém que lhes tiraria o espaço de vendas, uma concorrente, ainda que vendesse um produto diferente do que é comercializado pela maioria. Este posicionamento corresponde ao que Bourdieu(1989) coloca como a existência de espaço de conflitos e relações que envolvem também as disputas territoriais sendo assim um espaço de conflito informal e pessoal, onde o posicionamento é setorizado e hierarquizado (BOURDIEU, 1989, p. 42) cada feirante possui seu espaço delimitado conforme estruturas estabelecidas em comum acordo.

Seguindo a caminhada, após a barraca de Roseli, além dela existem outras que também vendem plantas, vasos e xaxim, mas que não possuem a mesma receptividade e disposição para explicar seu produto, por isso são mais vazias. Adentrando a feira, não vejo os mercados assim como na Praça do Bicalho, mas chama atenção o fato da feira localizar-se entrequadras, num espaço ainda mais estreito do que na feira anteriormente citada. Percebo que o espaço limitado de circulação, confere a este espaço uma possibilidade ainda maior de observar os produtos, conversar com os feirantes e passantes, o que também acaba modificando as relações de proximidade entre os atores sociais deste ambiente. Devido a proximidade com as casas, não presenciei som de bancas de cd's, dvd's e pen drives, logo a sonoridade desta feira é composta pelos termos de pechincha e técnicas de vendas dos feirantes.

Ao longo da feira também encontrei bancas de queijos e doces com a mesma disposição e organização como a da Praça do Bicalho, porém em tamanho menor devido ao espaço que se tem disponível para montar as estruturas. Observando a população que frequentava

a feira da QND, nota-se um maior número de idosos isso se dá pelo fato de que a feira ocorre às quintas, e esse dia é escolhido por muitos idosos como o dia de “fazer a feira”, o que corresponde a uma temporalidade própria desta faixa etária. Cabe aqui o entendimento do que é “fazer feira” tido por Santos (2018) como uma categoria nativa que se refere às compras feitas no meio da própria feira ou em outros estabelecimentos e assim muitas pessoas veem nesse dia um momento de necessidade, entretenimento, reencontrar e rever os amigos. Ao descrever esta linha de caminhada não tenho como objetivo pormenorizar com plenitude toda a dinâmica da feira, pois isso está condicionado ao meu próprio olhar de pesquisadora, e dinâmica do dia escolhido, bem como suas especificidades, portanto, o que trago aqui são vivências e olhares compartilhados ao longo desta pesquisa.

#### 1.4 O ENCONTRO COM “O POVO DA FEIRA”

A caminhada ao longo das duas feiras, da Praça do Bicalho e da QND, nos dias de domingo e quinta feira, foram fundamentais para perceber o campo de pesquisa, identificar a dinâmica do ambiente feirante e verificar as possibilidades de convidar os feirantes e frequentadores para a participarem da entrevista. Segundo Magnani (1996) reconhecer o campo a ser pesquisado e identificar a dinâmica dos entrevistados enquanto atores sociais da pesquisa, é fundamental para pensar a escolha dos interlocutores. A princípio, senti certa dificuldade em realizar o procedimento das entrevistas, visto que é necessário, além da minha apresentação enquanto pesquisadora, explicar os objetivos da entrevista de modo simplificado para me fazer entender e realizar uma leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enquanto o feirante continua com as vendas e comunicação com os passantes.

Sendo assim, respeitando o fluxo do trabalho dos colaboradores, decidi optar por começar as entrevistas com uma feirante já conhecida por mim para deste modo me situar neste processo, entendendo o tempo de cada um dos colaboradores e a melhor maneira de realizar as entrevistas. Neste caso, D. Maria das Dores e Divino foram dois grandes facilitadores do processo de entrevistas, que compartilharam suas vivências dentro das feiras, a relação com os colegas do trabalho, além de demonstrar a satisfação em contribuir e tornarem-se parte da produção da pesquisa. É importante ressaltar que mantive uma maior proximidade com estes dois entrevistados, acompanhando de maneira mais próxima o trabalho e cotidiano nas feiras, porém não significa que desprezei a vivência e experiências dos outros interlocutores, mas foi uma questão de respeito ao tempo e ao espaço de trabalho dos demais atores sociais.

## 1.5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

As memórias coletivas das Feiras do Bicalho e QND foram analisadas neste trabalho por meio da História Oral. Segundo Silveira (2007), as narrativas orais são narrativas de identidade no sentido de que o entrevistado mostra como se reconhece dentro de um espaço, e como é visto também por outros sujeitos. E assim, os usos da memória por meio da História Oral permite o acesso as dimensões mais sensíveis do saber fazer, viver e organizar os ofícios que constroem as representações e autorrepresentações dos feirantes. É através das memórias dos feirantes e também dos frequentadores que se constroi a narrativa histórica, entendendo-os como sujeitos ativos.

Ao analisar as entrevistas produzidas pelo Arquivo Público, percebo que não contemplam as representações e identidades culturais presentes nas feiras, tendo em vista a própria temporalidade

da narrativa que é demarcada e orientada pelos entrevistadores, onde as feiras livres de Taguatinga são mencionadas como “ponto de partida” para um objeto de análise que seria o trabalho na Feira Permanente de Taguatinga.

Outra crítica que faço à documentação do Arquivo Público, refere-se a ausência de entrevistas com frequentadores do local. Para que as diferentes representações e identidades presentes nas feiras sejam percebidas é necessário um contraponto de narrativas que contenham grupos distintos, feirantes e frequentadores, que inclusive sejam de diferentes gerações, e que, assim, possam apontar as multiplicidades de representações, para que se perceba as permanências e descontinuidades de um mesmo local. Por estes motivos, este conjunto documental de depoimentos do ARPFD, possui lacunas em sua produção, que são passíveis de críticas, segundo Voldman (2006) toda fonte oral, seja produzida ou utilizada por outro historiador que irá servir-se dela, tem status de fonte e por isso não dispensa um tratamento crítico (contexto geral e particular, data, forma, natureza etc.) do testemunho solicitado (VOLDMAN, 2006, p. 249). Assim, para que o conjunto de entrevistas do Arquivo Público seja de fato uma referência cultural, dentro que se propõe, é necessário que todos os atores sociais envolvidos sejam ouvidos.

É neste sentido que a História Oral é imprescindível, onde a fala dos feirantes e dos frequentadores apresentariam distintas representações sobre o mesmo espaço, o modo como se constituem e constroem as suas identidades, evidenciando aquilo lhes é significativo. Portanto, a História Oral é uma força ativa da cultura e não só um modo de contar o passado ou uma metodologia complementar, mas dá compreensão histórica da interação social e captura as estruturas de sentimentos daquele indivíduo em tempos e espaços. Neste trabalho as entrevistas não são uma recuperação do processo “puro e pleno”, não há intenção de compreender de modo

linear, mas de buscar a totalidade presente em cada uma delas. É imprescindível considerar as subjetividades das entrevistas como ângulo da memória, pois as experiências dos indivíduos indicam horizontes diversos e também coletivos, que revelam várias leituras do mundo das representações. Sarlo (2007) indica que todo relato se constitui em meio a dada realidade e contextualização. Por meio destes podemos perceber a posição do indivíduo em meio à trama dos processos históricos e o que aquele relato expõe, do seu lugar nos diversos círculos em que está inserido e como dialogam com a sociedade que a integram.

Com relação a metodologia utilizada para a produção de entrevistas que compõem este trabalho, a utilização da História Oral como procedimento ativo da de investigação não ocorre somente como algo complementar às fontes bibliográficas, ou para comprovar aquilo o que estas dizem, mas sim linguagens ativas de sujeitos que vivem estruturas de sentimentos de uma luta de pertença a processos. A historiografia tradicional, calcada no valor das fontes escritas e o seu potencial de investigação, colocou a História Oral num patamar suplementar de fontes o que ignorava o seu potencial de utilização e abordagem histórica.

Os historiadores tradicionais orientavam-se por documentos oficiais como modo de atingir uma totalidade analítica de processos históricos. De acordo com Gwyn Prins (1992) o tempo histórico linear, medido pelo relógio de pulso e calendário é percebido, de forma estruturada, em documentos escritos que “trazem belos detalhes desta dimensão e assim podem permitir que se derive destes argumentos sutis. A objetividade requerida é colocada em grande parte sobre a suposta força de dedução extraída de um estudo concentrado numa bela narrativa estruturada (PRINS, 1992, p.172-173). A partir destas colocações de Gwyn Prins, o que se nota na corrente mais tradicional é o preconceito com a história vista de baixo, aquela que agora torna-

se verbalizada pelos atores sociais que a vivenciam. Permite conhecer sentimentos, ações, representações e experiências ainda não contadas, o que permite inserir as memórias destes indivíduos no processo de escrita historiográfica, conforme Alistair Thomson (2000):

A história oral, definida por Ronald J. Grele como "entrevistas com participantes, testemunhas oculares dos eventos do passado, visando a reconstrução histórica" é um valioso método de pesquisa, imprescindível para a história do século XX.<sup>7</sup> Ela permite acesso à experiência não documentada - inclusive as vidas de líderes que ainda não escreveram suas autobiografias - e, mais importante, às "histórias ocultas" dos marginalizados: trabalhadores, mulheres, indígenas, minorias étnicas e membros de outros grupos oprimidos, ou excluídos. As entrevistas de história oral também permitem explorar aspectos da experiência histórica que raramente são registrados, tais como relações pessoais, vida doméstica e a natureza de organizações clandestinas. (ALISTAIR, 2000, p.51)

Os estudos em torno da História Oral surgem nos anos 70 e 80 numa virada historiográfica que apontava novos caminhos investigativos, ampliando o campo de visão analítico para além dos domínios de uma história tradicional e predominantemente escrita. A guinada que houve trouxe as discussões da História Cultural que se abria como um novo campo historiográfico, segundo Chartier (1998), "havia uma emergência de novos objetos, novos territórios que o historiador poderia direcionar o seu processo investigativo." Neste sentido a História Oral tornou-se um caminho viável para investigar processos históricos que envolviam sujeitos marginalizados que reverberam seus próprios tempos, subjetividades e sentidos emergentes num processo ativo da cultura.

A História Oral como orientadora de prática investigativa abre espaço para emergir maior entendimento das formas pelas quais as pessoas produzem sentidos para os lugares que habitam, como se percebem e atribuem valores ao seu espaço, segundo Janaína Amado (1995), as dimensões mais sensíveis de uma narrativa, alcançadas pela História Oral, "permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite,

portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm” (AMADO, 1995, p. 11).

Estes mesmo sujeitos vivem tempos sociais e históricos multifacetados, e esta narrativa que os sujeitos oferecem são fontes com tempos residuais que se forjam no mesmo instante da entrevista. Sarlo (2007) indica que todo relato se constitui em meio a dada realidade e contextualização. Por meio destes podemos perceber a posição do indivíduo em meio à trama dos processos históricos e o que aquele relato expõe, do seu lugar nos diversos círculos em que está inserido e como dialogam com a sociedade que a integram. De acordo com Alessandro Portelli (2000) as memórias dos indivíduos são reconstituídas a partir de suas lutas, que dão movimento a sua narrativa, de processos que são muitas vezes conflituosos

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você "recorda" a história, mas memória "como" história. (PORTELLI, 2000. p.25)

Certamente, as memórias individuais evocam estruturas de sentimentos como referências para a construção de uma narrativa de um indivíduo, e são fruto das demandas do presente a partir de vivências do passado. A memória não traz a tona o processo “puro e pleno”, e nem deve o historiador partir destas considerações por ser a História Oral uma metodologia de perspectiva mais ampla e diversa. “Falar de uma história verdadeira seria muito ingênuo, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção verdadeira do real, emitida pelo depoente, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor.” (MATOS; SENA, 2011, p. 98).

As fontes orais provocam reflexões de matéria viva, que é a emergência da experiência social, aquilo que é vivido pelos atores sociais e elementos que estes agenciam em suas narrativas, pois ao registrá-las o historiador deve situar-se também nesta experiência. O desafio não é entender somente a entrevista, mas sim o seu lugar, onde cada campo de saber é uma via de possibilidade e circunscrição. Neste trabalho a subjetividade da memória não representa um obstáculo para a composição desta pesquisa, pois é um elemento presente e vivo das experiências dos feirantes e frequentadores das feiras do Bicalho e QND, indicam horizontes analíticos, diversos e coletivos que revelam um dinamismo na leitura de mundo. Portanto, deixá-las de lado seria uma forma de simplificar objetivamente esta pesquisa histórica.

Conforme o pensamento citado de Ivone Cordeiro (1997) o historiador não interpreta as narrativas que são produzidas pelos sujeitos sociais somente com os elementos dados por sua própria percepção, mas é necessário pensar o tempo de sua produção, bem como os tempos que reverberam as ações e estruturas de sentimentos do entrevistado. É um exercício sensível de escuta e de desvendar as camadas daquilo que deseja ser visto e revelado pelo entrevistado, e o segundo é o ausente, o silêncio e as memórias subterrâneas daqueles que foram marginalizados e excluídos de processos históricos (POLLACK, 1989, p2), pois aquela memória se relaciona com outras camadas e também se conflita.

A História Oral opera com memórias sociais e coletivas como pontos de alargamento de perspectivas necessárias para a compreensão de representações e autorrepresentações culturais construídas na feira enquanto lugar de memória (NORA, 1985). Esta é a forma de como estes lugares de memória são pensados por Pierre Nora:

São lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de

aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. (NORA, 1985, p.21)

A forma como as feiras do Bicalho e da QND são representadas e vivenciadas pelos atores sociais que conferem sentido a sua própria dinâmica de existência em Taguatinga, está relacionada a própria cultura e os valores praticados nesta Região Administrativa do Distrito Federal. São estes elementos que dão a ver e entender as práticas cotidianas realizadas neste ambiente feirante e como se modificam ao longo do tempo. Portanto, as próprias transformações no modo de conceber este lugar e apropriar-se dele influencia diretamente nos modos de compreender as relações estabelecidas dentro da própria feira.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAUDEL, Fernand. Os jogos das trocas. São Paulo: Martins Fontes, 1998, v. 2.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1989.

BUSSO, Mariana. Las férias comerciales: también um espacio de trabajo y socialización. Aportes para su estudio. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas del Conicet, Verano, Santiago del Estero, Argentina, n. 16, v. XV, 2011.

FORMAN, Shepard. Camponeses: Sua Participação no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUIMARÃES, Camila Aude. A FEIRA LIVRE NA CELEBRAÇÃO DA CULTURA POPULAR. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MASCARENHAS, Gilmar. Modernidade Urbana e Flexibilidade Tropical: as feiras livres na Cidade do Rio de Janeiro. In Revista GeoUerj, 1997, nº 2, pp. 29-41

MATOS, Benedito Erivaldo de Souza. O centro da periferia: um recorte espacial da feira livre do Pedregal. Distrito Federal. (IH/GEA/UnB, Licenciatura. Geografia, 2012). Monografia, Trabalho Final em Geografia II. Universidade de Brasília. Instituto de Ciências. Departamento de Geografia. 2012, 42 p.

SARLO, Beatriz. Tempo passado. Tempo passado. **Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.**

SATO, Leny. Processos cotidianos de organização do trabalho na feira livre. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, p. 95-102, 2007. Edição Especial.

VEDANA, Viviane. "Fazer a feira": estudo etnográfico das "artes de fazer" de feirantes e fregueses da Feira Livre da Epatur no contexto da paisagem urbana de Porto Alegre/RS. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

## A ORIENTAÇÃO TEMPORAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ESTUDO DO MEIO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mayara Pacces Vicente<sup>1</sup>

### Resumo:

Essa pesquisa propõe o estudo do meio e a educação patrimonial como ferramenta metodológica para criar um canal de tradução, envolvimento, interesse e empatia entre alunos da educação básica de Mariana, Minas Gerais, para que, a partir do tempo presente, eles consigam entender e aproximar-se de outras perspectivas temporais por meio da experiência em espaços que possuam imagens da história: objetos do tempo de diferentes ordens e atravessadores de passados, presentes e futuros. Fundamentado por um eixo temático: a mineração, pretende contribuir efetivamente com o desenvolvimento do ensino de história local e ampliar as concepções sobre tempo e temporalidade desses estudantes por meio do contato e da observação *in loco* de espaços que produzem paisagens e imagens pré-selecionadas e articuladas entre si.

**Palavras chave:** Educação patrimonial; temporalidade; mineração.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Mestranda em história na Universidade Federal de Ouro Preto  
E-mail: mayara.vicente@aluno.ufop.edu.br

Dada a realidade do ensino de história no Brasil é extremamente necessário que os alunos desde o ensino básico possam se localizar no tempo e compreender a diversidade temporal que os envolve para além da perspectiva linear e progressiva. Nesse sentido, existe a necessidade de se pensar um ensino de história a partir do tempo presente, em que por meio de estratégias específicas as diferentes temporalidades sejam expostas e interajam entre si. Essa pesquisa parte do pressuposto que o Estudo do Meio<sup>2</sup>, a Educação Patrimonial e a reflexão *in loco* acerca da formação imagética de determinados espaços podem auxiliar o professor de história nesse processo.

Para isso haverá um levantamento bibliográfico dos principais conceitos abordados sobre teoria da história, ensino de história e patrimonialismo a fim de utilizá-los como base para a própria pesquisa. Em seguida, será realizada uma entrevista com os alunos e outros representantes da comunidade escolar escolhida - professores, técnicos, pais de alunos, familiares, etc - com a intenção de compreender como eles entendem e relacionam-se com a história, com o tempo e com a temporalidade, para a partir desse reconhecimento conseguir elaborar um roteiro pedagógico. Por fim, haverá a construção de um projeto de intervenção, pensado pela comunidade escolar e a partir dela, que utilize o Estudo do Meio como uma das ferramentas metodológicas para o estabelecimento gradual de uma orientação temporal, pautada na autonomia do estudante, na contextualização da história e na cultura histórica local.

---

<sup>2</sup> O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES, Claudivan; PONTUSCHKA, Nídia. 2009).

As questões norteadoras para a escolha do tema e do público alvo foram: se o pressuposto desta pesquisa é que os passados podem ser experimentados a fim de mobilizarem, no ensino de história, noções de tempo e de temporalidade, por meio de imagens do tempo, como pensar em um projeto que dê conta também dessas transformações causadas pela mineração e das formações dessas identidades plurais? É possível, mesmo em meio a tantas modificações e intervenções humanas, por meio da observação dos espaços pré-selecionados e das imagens que eles produzem acessar outras camadas temporais? Como ocorre a orientação temporal e as conexões entre passado, presente e futuro dos estudantes?

### **Desenvolvimento**

Essa compreensão de que a história é linear e progressiva delimita os acontecimentos em um determinado espaço temporal de forma que traz a ideia de que o passado é imutável. Dessa forma, a história ensinada nos currículos da educação básica possui um caráter hegemônico e mesmo que novos temas sejam inseridos, a narrativa segue essa premissa.

As representações por muito tempo foram indicadas por um seleto grupo de especialistas que desconsideravam a pluralidade de manifestações culturais próprias do Brasil, negando o direito à memória de diferentes grupos sociais. Nesse processo, a história tornou-se obsoleta ou transformou-se em mera mercadoria. É preciso compreender que independente dos atos passados as disputas de narrativas fazem parte do presente, o que pode reconfigurar as interpretações sobre outros momentos históricos e criar sentidos diferentes a partir desses embates.

Neste ato de consumir a história acredita-se que o conhecimento histórico já está dado, porém, assim como aponta Peter Lee (2016), o conhecimento histórico não é intuitivo. Para o autor, a história é contraintuitiva, mas a partir do momento em que há uma compreensão pública contrária a isso o que se compreende por história é o senso comum. Nesse processo, os alunos não conseguem relacionar passado, presente e futuro, na medida em que entendem a história de forma fragmentada e desconectada.

Portanto, perceber como os alunos aprendem história é essencial, visto que eles interagem com outros conhecimentos e aprendem por diferentes prismas e espaços diversos. Dito de outro modo: quando estão no ambiente escolar já possuem determinadas visões acerca da história. Todavia, Peter Lee (2016) aponta que muitas vezes essas visões são estereotipadas.

É essencial entender a história como uma forma de conhecimento público, com especificidades tanto no que diz respeito à disciplina escolar como acadêmica. Para isso, é importante desenvolver o letramento histórico desse aluno, o que Peter Lee chama de literacia histórica, a fim de que ele possa compreender-se no tempo e orientar suas escolhas na vida prática a partir desse entendimento enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento histórico. A contextualização é um processo basilar na literacia histórica, porém, enquanto o ensino de história ou mesmo a produção historiográfica se basear em dicotomias e no senso comum, não é possível concretizar o desenvolvimento desse letramento.

Portanto, a disciplina de história, a teoria e suas representações, para serem entendidas, precisam estar ligadas com a função prática da vida dos alunos e do mundo que os cerca e os seus interesses precisam ser levados em consideração para que haja o entendimento da teoria.

Por isso, para planejar uma estratégia de ação a partir de uma ferramenta específica - no caso desta pesquisa trata-se do estudo do

meio - é necessário passar por esse processo de reconhecimento do contexto em que se pretende trabalhar, uma vez que, segundo Peter Lee (2016), é necessário entender como a comunidade escolar compreende a história, age perante ela e transforma suas estruturas. Esse processo está relacionado ao conceito de literacia histórica, que diz respeito a essa forma histórica de ver o mundo, vinculada ao conhecimento histórico e à consciência histórica<sup>3</sup>.

A própria escola, enquanto instituição presente em uma sociedade, e o ensino de história, capaz de agir sobre a cultura histórica dos indivíduos e trazer novas leituras do mundo, muitas vezes reproduzem uma visão hegemônica e dicotômica acerca do conhecimento histórico, mantendo relações de poder. Trata-se, portanto, da necessidade de superar esse paradigma, do reconhecimento e da construção dos processos de formação das identidades humanas, que estão no tempo e precisam compreender a multiplicidade de fatores que compõem uma sociedade capazes de exercer a cidadania.

Segundo Moacir Gadotti (2006, p.135), seguindo esse pressuposto, promover a cidadania é função da escola e uma Escola Cidadã deve estabelecer um diálogo com a cidade que por sua vez pode se tornar uma Cidade Educadora.

Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos - crianças, jovens, adultos, idosos - na busca de um novo direito, o direito à Cidade Educadora: “enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua

---

<sup>3</sup> De acordo Jörn Rüsen, citado por Cerri (2010), a consciência histórica está intrinsecamente vinculada às experiências do passado, seja experimentando diretamente ou por meio de uma interpretação narrativa que se torna memória, na medida em que é incorporada. Isso legitima sua relação com o mundo e é estruturada por meio desse encadeamento com a orientação temporal, está sempre relacionada ao presente. Isso sustenta a racionalidade de suas ações, que, por sua vez, são realizadas através de uma perspectiva vinculada a uma determinada expectativa em relação ao futuro.

tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos”<sup>4</sup>. (GADOTTI, 2006, p.134)

Logo, a experiência escolar na cidade, extramuros da instituição, e o contato com os diferentes patrimônios, de naturezas diversas, também extrapolam as visões estereotipadas, construídas a fim de manter privilégios e podem agir sobre a cidadania e sobre a consciência histórica. Pensar sobre essas estruturas e oferecer algumas respostas para elas é essencial para o desenvolvimento social.

No que diz respeito ao ensino de história, a partir desse reconhecimento, é possível promover ações com objetivo de dialogar com a cultura histórica dos aprendizes e, conseqüentemente, estabelecer trocas e trazer a reflexão acerca da cultura política local. Estratégias e ferramentas metodológicas articuladas podem trazer um equilíbrio sobre os entendimentos históricos dos processos de formação das identidades plurais da comunidade e dos indivíduos enquanto agentes no tempo, impactando a formação de determinadas perspectivas políticas, estéticas, econômicas e sociais.

Nessa concepção, todos os indivíduos, em diferentes sociedades, produzem e agem sobre consciências históricas específicas. As experiências produzem imagens ligadas a um conjunto de elementos que faz com que os indivíduos compreendam o mundo. Dessa forma, e por meio dessa produção de imagens, há a construção de uma determinada cultura histórica que guia a própria consciência histórica.

---

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo, Política educação, São Paulo: Cortez, 1993, p. 23 Apud GADOTTI, 2006, p.134

Essas imagens muitas vezes se manifestam por meio dos patrimônios, elas não são estáticas no tempo e podem trazer reflexões sobre diferentes culturas que se interpelam nas paisagens, por meio delas é possível compreender e produzir outras orientações temporais e novas possibilidades de desenvolvimento social e coletivo. Por isso é importante desenvolver, já durante a formação básica, um grande quadro de referências que permitam com que os estudantes se orientem temporalmente, e o Estudo do Meio e a Educação Patrimonial podem oferecer estratégias para ampliar esse quadro.

Naturalmente, os patrimônios de cada sociedade são de naturezas diversas que se manifestam em lugares, construções, produções artísticas, objetos, músicas, festas e tantas outras formas. Nesse sentido, e pensando principalmente na cidade de Mariana, surgem as seguintes questões: a paisagem, a geografia, a arquitetura e as estruturas geológicas da cidade compõem essa construção identitária? Como esses patrimônios, construídos ao longo de gerações, produzem imagens? Como essas imagens chegam ao observador? É possível construir pontes entre passado, presente e futuro por meio dessas imagens? Como se dá a percepção de tempo histórico<sup>1</sup> a partir dessas imagens? De que forma os sujeitos da comunidade local estabelecem relação com as imagens e ressignificam essas paisagens? Qual a importância de pensar em estratégias de ensino de história que coloquem os alunos em contato com essas imagens? O desafio é dar conta então dos muitos ritmos de configuração de transformação da realidade que se processam

---

<sup>1</sup> As percepções acerca do tempo histórico são diversas, ao analisarmos as categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativa, desenvolvidas por Reinhart Koselleck (2006), é possível compreender que o tempo histórico é delimitado e dinâmico. Comportamo-nos no presente a partir de uma certa relação com o passado ou com o futuro, logo quando uma sociedade se encontra afinada sobre determinadas perspectivas de passados e futuros se constitui uma época com sua respectiva temporalidade.

simultaneamente: alguns lentos, alguns rápidos, eles conversam, trocam de posição, e estabelecem entre si hierarquias, sentidos e significados.

Descobrir esta rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização é a tarefa específica da Educação Patrimonial. Neste processo de descobrimento da realidade cultural de um determinado tempo e espaço social é possível se aplicar uma metodologia apropriada que facilite a percepção e a compreensão dos fatos e fenômenos culturais. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999)

No estudo do meio as concepções de memória e patrimônio extrapolam os espaços museológicos convencionais. Procura-se nesta pesquisa pensar em estratégias que coloquem os alunos em diferentes espaços e em contato com essas diferentes camadas temporais, desde as presentes em imagens que remontam a um passado geológico até aquelas que dialogam diretamente com o momento atual.

Mesmo tendo algumas concepções gerais acerca do ensino de história no Brasil e a Educação Patrimonial, a cidade de Mariana possui especificidades que devem ser levadas em consideração ao pensar o desenvolvimento dos alunos locais e na elaboração do projeto de intervenção pedagógica.

No que diz respeito às camadas temporais, é possível observar que Mariana possui e produz visivelmente patrimônios que remontam à era geológica, passam pela colonização do Brasil e chegam às particularidades de cada comunidade. Além disso, abriga uma universidade federal que possui o curso de história e um arquivo robusto.

Diante desse leque de possibilidades, o tema escolhido para a elaboração do roteiro pedagógico foi a atividade mineradora e seus impactos na cidade, sobretudo a partir da segunda metade do século XX e na comunidade escolar analisada. A mineração fez parte da formação dessa sociedade e ainda está presente por meio de empresas privadas. Por um viés sociológico é possível constatar que diversos fluxos migratórios ocorreram devido a essa atividade econômica - a princípio vinculados à extração do ouro e a ocupação do território a partir do século XVIII e posteriormente à extração do ferro e à instalação das mineradoras a partir da segunda metade do século XX.

Esse segundo momento aliado a uma falta de planejamento urbano e ao abandono do poder público, no que diz respeito à gestão de determinados bairros, gerou um crescimento desordenado da malha urbana, novas comunidades surgiram em locais insalubres e impróprios para moradia, esse é caso dos bairros Santo Antônio, Colina, Cabanas, Vila do Carmo, dentre outros. Além desses bairros possuem construções arquitetônicas que fogem do padrão colonial, a atividade mineradora modificou significativamente suas topografias, paisagens e formações.

Um dado elementar sobre a cidade, que está relacionado com a mineração, diz respeito a queda da barragem de Fundão, o crime ambiental, um evento que ocorreu há pouco mais de seis anos e transformou a estrutura da cidade, sobretudo a vida das pessoas que perderam seus lares e seus patrimônios. A paisagem mudou, a topografia foi transformada e o laço afetivo construído ao longo de séculos foi brutalmente interrompido. Porém, a resistência e a reivindicação à memória também são irrefutáveis.

A cidade de Mariana, embora reconhecida mundialmente como símbolo colonial, possui uma multiplicidade de espaços: imagens de diferentes tempos, que se relacionam e se presentificam no cotidiano. Um exemplo pode ser observado no bairro de Santo Antônio,

comunidade marginalizada e estigmatizada próxima do centro histórico. Ao subir um pequeno morro encontra-se a primeira capela de Mariana, a Capela de Santo Antônio, construída às margens do Rio do Carmo no local onde há quase trezentos anos foi rezada a primeira missa de Mariana. Porém, sua relação com o crescimento e construção do bairro não é linear, as imagens que se formam no mesmo espaço se misturam, é possível observar o terreno acidentado propício a alagamentos e modificado devido a mineração, a estrutura geológica formada há milhões de anos, as casas irregulares que foram construídas na segunda metade do século XX, as marcas de barro da enchente que ocorreu no início de 2022, grandes maquinarias utilizadas para a extração do ferro, cavalos passeando tranquilamente nas ruas de asfalto e ultrapassados por carros em alta velocidade, homens com chapéus de palha adentrando o Rio do Carmo em busca de ouro e de sustento e crianças brincando com cascas de banana na saída da escola. Um espaço histórico, dinâmico, repleto de resistências e reivindicações. A comunidade vive e segue seu curso.

Trata-se de um espaço histórico que possui uma multiplicidade temporal, assim como muitos outros formados na cidade. Os objetos dispostos nestes espaços produzem imagens que contém diferentes camadas temporais, por meio do contato com esse tipo de imagem é possível que os estudantes estabeleçam uma relação entre história e imagem. Como salienta Didi Huberman, “estar diante da imagem é estar diante do tempo” (2015, p.15).

Não está relacionado com fazer a análise apenas do evento em seu contexto. As camadas de tempo presentes em diferentes objetos - que compõem esses espaços e formam determinadas imagens - sejam eles de época ou não, podem ser percebidas por meio de um olhar direcionado. O autor compreende essa teoria a partir de produções artísticas, ou seja, a arte canalizando elementos específicos de uma época em um determinado contexto e atravessando o tempo.

Nesse sentido, o tempo está canalizado nas coisas e as coisas são produtos do tempo. Quando um sujeito se coloca diante de outros objetos configurados em um determinado espaço, independente de sua natureza, da mesma forma estamos diante de um processo que se consolidou para que aqueles objetos que estavam sendo observados fossem canalizados. Nesse processo, nem o observador nem a imagem são passivos, mas sim ativos.

No caso do Estudo do Meio, em que existe a seleção de lugares que se configuram em espaços e formam imagens, mesmo que não sejam produções artísticas, o mesmo processo acontece, visto que estamos diante do tempo e de uma configuração específica formada no cotidiano por determinados agentes. E é nessas novas configurações onde a teoria do Didi Huberman extrapola para a compreensão desses sintomas presentes nas imagens.

Marc Bloch (2001) traz a noção de vestígio, uma ideia de que diante do vestígio estamos diante de um passado prático, que existiu e que pode ser resgatado. O fato do vestígio, independente de sua natureza, atravessar o tempo e chegar até o momento no qual ele possa ser observado, canaliza um sentido de tempo e de temporalidade. Esses vestígios, como observa Bloch, podem ser de diferentes naturezas. Eles vão atravessando o tempo e se transformando, é um processo que pode ser resgatado através da análise, na construção de uma narrativa.

Logo, a partir dessas compreensões, é possível desenvolver a relação entre imagem e tempo. Para compreender essas camadas presentes nessas imagens de tempo é fundamental entendermos a multiplicidade temporal. Encontrar nos objetos, na arquitetura, nas paisagens, nas topografias algo que nos coloque em conexão com a história e que nos fale do presente.

Esses conceitos podem extrapolar a academia e o ofício do historiador e, respeitando as suas particularidades, serem aplicados ao

ensino de história e à educação básica. O contato com o tempo histórico, com as temporalidades e com as camadas temporais por meio de imagens é essencial no processo de educação do indivíduo e o professor de história precisa pensar em estratégias para que esses conceitos e experiências não fiquem restritos a historiadores e estudantes de história.

## **Metodologia**

A metodologia proposta será disposta em três momentos: levantamento e fundamentação teórica; pesquisa e entrevista com a comunidade local; e elaboração de um projeto de intervenção que utilize o estudo do meio como ferramenta metodológica.

No primeiro momento procura-se: (a) apresentar o Estudo do Meio e a Educação Patrimonial enquanto ferramenta metodológica para o ensino de história e o desenvolvimento dos alunos da educação básica; (b) refletir, a partir do diálogo com as obras de Reinhart Koselleck, Didi Huberman e Michel de Certeau, sobre a compreensão da formação das paisagens, do tempo histórico, das temporalidades, das multiplicidades temporais, da relação de imagens no tempo interpeladas entre presente, passado e futuro e como esses conceitos se relacionam com o Estudo do Meio e a Educação Patrimonial; (c) traçar um panorama geral da situação do ensino de história e dos desafios expostos no que diz respeito à relação dos alunos e da comunidade escolar, com a disciplina e com a construção de sentidos que fazem a partir dela; (d) traçar um pequeno histórico da cidade de Mariana e da atividade mineradora na região.

Em um segundo momento, por meio de entrevistas com uma comunidade escolar da rede municipal de Mariana, previamente selecionada, procura-se fazer um levantamento sobre as

problemáticas acerca do ensino de história local, da compreensão que os alunos têm sobre o tempo histórico e sobre as temporalidades e como se relacionam com esses conceitos.

Por fim, no terceiro momento, a partir das entrevistas realizadas e do interesse da comunidade, elaborar uma proposta de projeto de intervenção pedagógica de Estudo do Meio, com espaços predeterminados e com o objetivo de trabalhar as concepções de tempo e a relação entre os objetos do tempo, as paisagens, as imagens e os sujeitos.

## **Conclusão**

Essa pesquisa pretende pensar no Estudo do Meio como ferramenta metodológica possível de ser aplicada na Educação Básica e na cidade de Mariana. Nesse processo, o estudo do meio deve ser pensado e aplicado a partir de um projeto que abrange diferentes etapas. A construção desse projeto deve ser realizada em conjunto com toda a comunidade escolar, levando em consideração o contexto, os objetivos, a preparação dos estudantes e as percepções após o encontro. É preciso entender a ideia que estrutura as relações dos alunos com o passado, como eles percebem esse passado e como eles relacionam esse passado com o presente e com o futuro e desenvolver abordagens práticas para lidar com o conhecimento que os estudantes trazem para a sala de aula.

O objetivo então é construir uma proposta de projeto de intervenção pedagógica, possível de ser aplicado em uma escola da educação básica da cidade de Mariana, em Minas Gerais, que tenha o estudo do meio como ferramenta metodológica para trabalhar as concepções de tempo e de temporalidade a partir de um eixo temático: a mineração.

A hipótese é de que é possível, por meio da experiência em espaços selecionados e da observação ativa de imagens de tempo, construir junto com os alunos da educação básica a apropriação de conceitos essenciais que dizem respeito à orientação temporal, às concepções de tempo, às relações entre as imagens de tempo e os estudantes e aos entendimentos dos sujeitos no processo de formação das identidades em relação ao desenvolvimento social e coletivo.

Essa pesquisa parte do pressuposto de que o estudo do meio e a educação patrimonial podem ser, dentre outras, ferramentas metodológicas usadas nesse processo, visto que, por meio delas, é possível construir projetos educativos que valorizem e preservem a identidade dos grupos sociais de forma que eles se reconheçam e sejam reconhecidos pelos outros e compreendam o processo de construção das suas identidades.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

CERRI, Luis Fernando. Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CERRI, Luís Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática.: **Revista de História Regional**, Ponta Grossa: Ed. UEPG, v.15, n.2, p.264-278, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante do tempo, história da arte e anacronismo das imagens.** Belo Horizonte: UFMG, 2015.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa.** Cadernos CENPEC, N° 1, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes P., GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz.. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história.** Rio de Janeiro: Editora Contraponto/PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba: n.60, p. 107-146, Abr/Jun. 2016

LOPES, D. E. **História dos estudos do meio: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo.** 2014. 256f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOPES, C.; PONTUSCHKA, N. Estudo do Meio: teoria e prática. *Geografia (Londrina)* v. 18, n. 2, 2009

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** 2021.

OLIVEIRA, Gabriel Luz de. Os veios profundos de Mariana (Minas Gerais): transformação do espaço urbano na cidade-patrimônio (1938-1967). 2020. 228 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto,  
Mariana, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** Teoria da História. Fundamentos da  
Ciência Histórica. Brasília: UNB, 2001.

## A “DEMOCRACIA RACIAL” DESMENTIDA: AS PRODUÇÕES QUE CONTESTAVAM A FALSA HARMONIA RACIAL NO BRASIL E A PERSEGUIÇÃO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Natália Dutra Costa<sup>1</sup>

### Resumo:

O presente trabalho visa analisar a perseguição dos órgãos de informação da Ditadura Militar brasileira (1964-1985)<sup>2</sup> às publicações e indivíduos que questionavam a “Democracia Racial” no Brasil, uma vez que contestar a questão racial era comumente enquadrada na lei de segurança nacional (Lei 6.620/1978). Para isso, analisa-se um parecer do Sistema Nacional de Informação (SNI), de 1982, que aborda o artigo “Brasil: uma Democracia Racial?”, publicado no mesmo ano na revista *Cadernos do Terceiro Mundo*. Por meio dessa análise observa-se, que questionar a “Democracia Racial”, durante o período selecionado, tornou-se alarmante para o Governo ditatorial do Brasil no período analisado.

### Palavras chave:

Ditadura militar; mito da democracia racial; SNI;

No dia 20 de novembro de 2020, o Ex-vice-presidente da República General Hamilton Mourão, em uma coletiva de imprensa, afirmou “com toda tranquilidade”<sup>3</sup> que não existe racismo no Brasil.

---

<sup>1</sup> Mestranda em História Social no PPGHIS/UnB ndutracostra@gmail.com

<sup>2</sup> Diante das disputas discursivas que o termo “Ditadura Militar” vem promovendo na historiografia, este trabalho considera a importância de grupos civis (como Igreja Católica, imprensa, OAB, etc.) para que o Golpe e a Ditadura Militar se concretizassem. Contudo, optou-se dar destaque à responsabilidade dos militares nesses processos com o uso de “Ditadura Militar” (FICO, 2001, p.20).

<sup>3</sup> MAZUI, Guilherme. 'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. Brasília: G1, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato->

A fala surgiu enquanto o General comentava o trágico caso de assassinato de João Alberto Freitas, homem negro espancado até a morte por seguranças de uma loja Carrefour na capital do Rio Grande do Sul, que ocorrera na noite anterior à coletiva. Como justificativa para sua afirmação, Mourão, assinalou que conhecia bem o que é racismo, pois viveu na década de 1960 nos Estados Unidos, época de intensa segregação racial. Além desse pronunciamento, outros integrantes do governo do Ex-Presidente Jair Bolsonaro afirmavam que a existência de situações de racismo eram esporádicas e que a luta contra o racismo era uma forma de propaganda para criar uma situação de embate entre pretos e brancos. Diante de tais discursos, é importante notar a ideologia que os fundamenta, ideologia essa amplamente propagandeada ao longo da história brasileira, a ideia de “Democracia Racial”. Tal ideologia, era algo de extrema atenção dos governos ditatoriais militares do Brasil (1964-1985). Tanto era, que em 1969, o Brasil assinou um documento junto a ONU, afirmando que não havia mais racismo em terras brasileiras (JESUS, 2006, p. 3).

Para compreender a difusão do conceito “Democracia Racial”, é necessário analisar suas bases, segundo Guimarães (1988), edificadas ao longo do século XIX pelo Instituto de História e Geografia Brasileira (IHGB). Na década de 1840, com o intuito de construir uma história do Brasil que sustentasse uma identidade da Nação brasileira, o IHGB definiu uma premiação para o melhor trabalho que apresentasse um primeiro esboço da história do Brasil, o vencedor foi o artigo escrito pelo alemão von Martius, publicado em 1844. Nesse artigo, o autor

[...] define as linhas mestras de um projeto historiográfico capaz de garantir uma identidade [...] Esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil

enquanto Nação: realizar a ideia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial. (GUIMARÃES, 1988, p.16)

Desde então, a história do Brasil divulgada para amalgamar as três raças tende a seguir o mesmo padrão, o da harmonia racial. Tal situação pode ser novamente exemplificada na década de 1930, quando o governo de Vargas preocupado em fortalecer uma identidade nacional incentivou projetos que pautavam o tema. Nesse contexto, em 1933, Gilberto Freyre publicou *Casa Grande & Senzala*<sup>4</sup> que personifica o brasileiro como “mulato”, fruto da miscigenação da cultura portuguesa, africana e indígena. Logo, a harmonia racial é a origem do povo brasileiro, portanto, prova da inexistência de racismo, diferente do que ocorria na África do Sul e nos Estados Unidos, onde leis evidenciaram o racismo por meio da segregação racial. (BERNARDINO, 2002, p. 249)

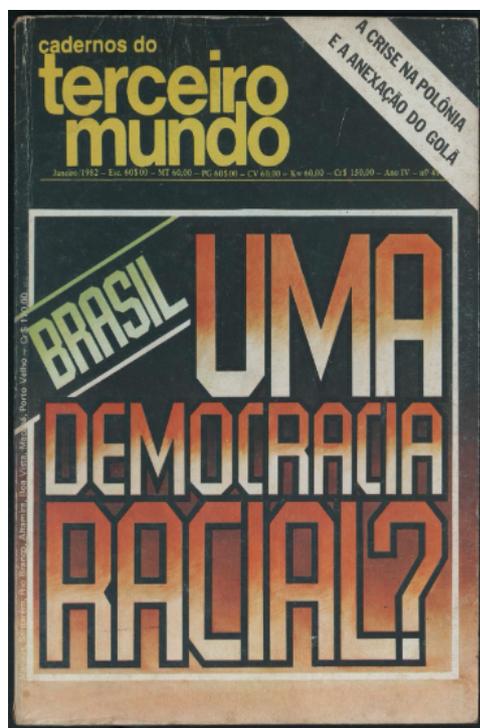
Contudo, situações de brutal violência contra pessoas pretas, como a morte João Alberto Freitas, escancara que a “Democracia Racial” é um mito, que deve ser amplamente discutido a fim de modificar as estruturas racistas do Brasil. Tal problematização não é inédita, e durante a Ditadura Militar, produções e indivíduos que questionavam a harmonia racial eram constantemente investigados pelos órgãos de inteligência do governo. Segundo Lélia Gonzalez (2020), o Golpe Militar de 1964 buscou implantar um novo modelo de economia e para isso era necessário manter a sociedade pacificada. Logo, os órgãos de informação e repressão cumpriam com essa funcionalidade ao interceptar qualquer produção que ameaçasse a paz social forjada pela ditadura, incluindo assim produções que

---

<sup>4</sup> MESQUITA, Gustavo. *Gilberto Freyre e o Estado Novo*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2018.

denunciavam situações de racismo no Brasil, sob amparo da Lei de Segurança Nacional em vigor.

Um exemplo de produção que proporciona esse tipo de discussão é o número 41 da revista *Cadernos do Terceiro Mundo*<sup>5</sup>, publicada em janeiro de 1982, intitulada “Brasil: uma Democracia Racial?”. Apesar de ter como matéria de capa a questão racial brasileira, esse número aborda a situação de outras localidades mundiais, assim como outros números da revista. Ademais, o artigo que dá nome a capa apresenta diversos argumentos –embasados em dados estatísticos, pesquisas científicas e relatos– que contrapõe o discurso de superação do racismo propagandeado pelo Regime Militar do Brasil.



---

<sup>5</sup> Criada em 1974 na Argentina por intelectuais de diversos países com a intenção de discutir assuntos do Sul global pelos habitantes desse espaço geográfico. Vários contribuintes da revistas foram alvos da repressão militar dos países que experienciaram ditaduras no período. No Brasil, a sede foi inaugurada em 1980 no Rio de Janeiro e continuou em atividade até 2006, todo acervo da revista está digitalizado e disponível no Repositório Institucional de múltiplos acervos da UFRRJ.

Imagem 1:Capa da publicação de janeiro de 1982, número 41, da revista mensal Cadernos do terceiro mundo, intitulada “Brasil: uma Democracia Racial?” Digitalização acessada no dia 09 de janeiro de 2023. Disponível no link: <http://rima.im.ufrj.br:8080/jspui/handle/1235813/680>

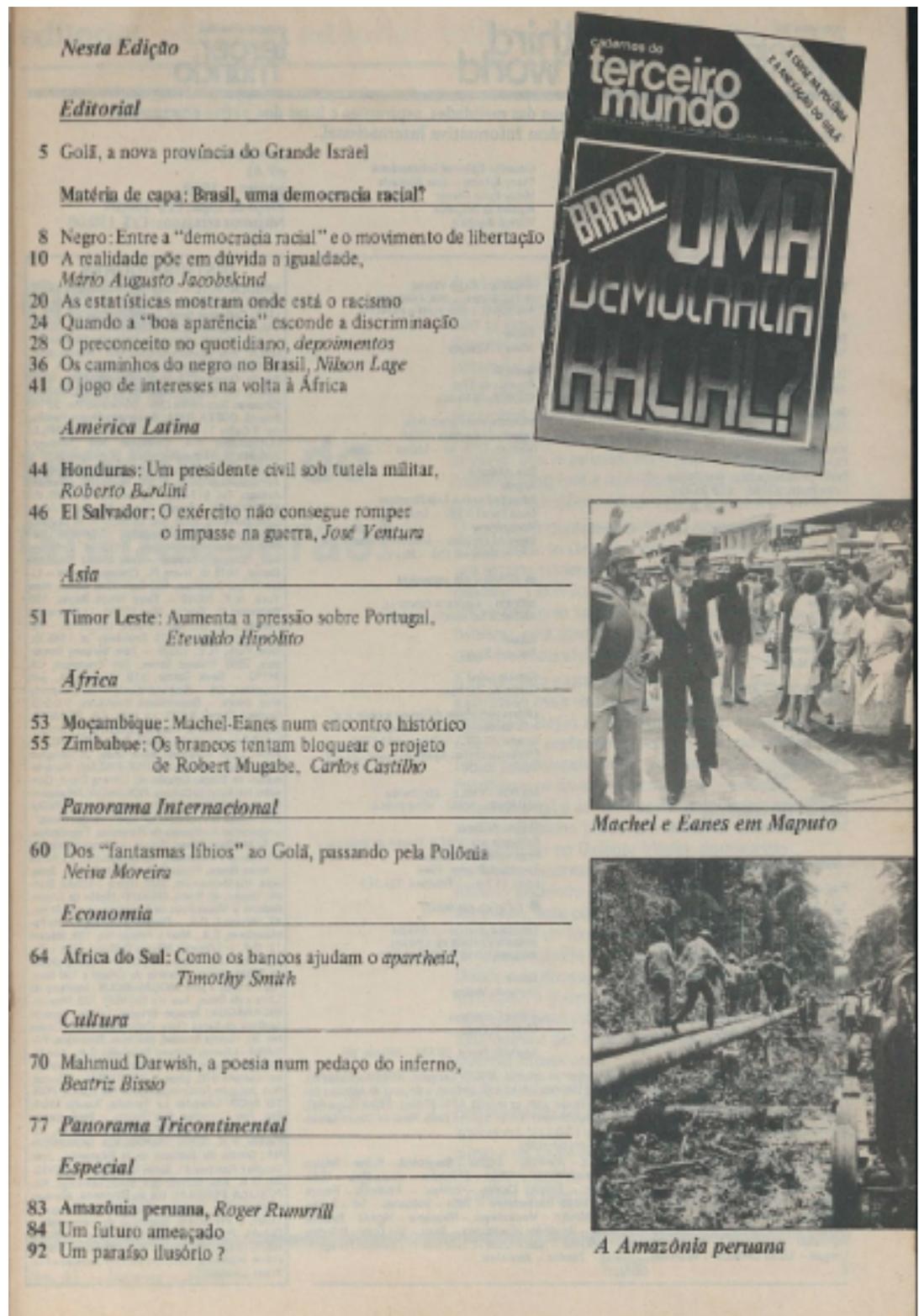


Imagem 2: Índice da publicação de janeiro de 1982, número 41, da revista mensal *Cadernos do terceiro mundo*, intitulada “Brasil: uma Democracia Racial?” Digitalização acessada no dia 09 de janeiro de 2023. Disponível no link: <http://rima.im.ufrj.br:8080/jspui/handle/1235813/680>

No artigo em questão, organizado por Mário Augusto Jacobskind, são abordados alguns tópicos fundamentais para compreender a situação racial brasileira, não só do período em que é publicado, mas também ao longo da história do país. No levantamento de assuntos abordados encontra-se: a abolição da escravatura no Brasil e falta de políticas públicas de inserção de pessoas pretas não só na sociedade, como também na história brasileira; Dados estatísticos – embasados em fontes como IBGE – que comprovam que no Brasil a maioria da população é racializada, –ao contrário do que afirmava membros do governo ditatorial – entretanto, havia ínfimas situações onde pessoas pretas ocupam cargos de prestígio; A problemática da Lei Afonso Arinos 1951 discutida por Abdias do Nascimento; A situação carcerária e violência policial contra pessoas pretas debatida por Lélia Gonzalez; Racismo nas forças armadas por Nelson Werneck Sodré; Racismo no futebol apresentado Joel Rufino dos Santos; Racismo na Mídia por Zezé Motta; e Relatos de Racismo no Cotidiano.

Nesse último tópico, intitulado “O preconceito no cotidiano” destaca por meio de relatos, a fragilidade da “Democracia Racial”. Entre as pessoas que relataram situações de racismo em seus cotidianos nota-se vários intelectuais e políticos da época, como: Nelson Werneck Sodré, Lélia González, Zezé Motta, Carlos Santos, Carlos dos Santos, Joel Rufino dos Santos, Léa Garcia, entre outros. Segundo a revista, tais depoimentos foram reunidos

[...] a título de amostra, tentando exemplificar com casos reais, de como a ‘democracia racial’ não é tão democrática como muitos pretendem. São políticos, bispos, artistas,

profissionais e trabalhadores falando de suas experiências de convívio social[...] (SIAN, ARQUIVO NACIONAL)

Tal publicação, foi alvo do do Sistema Nacional de Informação (SNI)<sup>6</sup>, órgão de inteligência da Ditadura Militar responsável por monitorar ações políticas suspeitas. O parecer do SNI, protocolado no dia 29 de abril de 1982, foi intitulado por quem redimiu o documento como “Incentivo à criação de um problema racial no Brasil”, segundo do parecerista:

A capa do nº 41 da publicação “Cadernos do terceiro mundo” é, em si mesma, um convite à descrença de que o Brasil seja, conforme pretende, uma democracia racial. Os marxistas jamais desvincularam do tema discriminação racial e a prova dessas assertivas reside nos vários grupos e movimentos que procuram despertar o ódio racial entre os nascidos em um mesmo país com vistas a um futuro confronto social.(SIAN, ARQUIVO NACIONAL)

---

<sup>6</sup> Segundo Carlos Fico (2001), o SNI era um órgão que repassava relatórios ao alto escalão da Ditadura sobre questões que ocorriam no país, era responsável basicamente por produzir e mandar produzir informações. Contudo, não se sabe em que circunstâncias eram produzidas tais informações, pois algumas delas eram complementadas pelos órgãos de repressão que adquiriram confissões e depoimentos sob tortura.

**CONFIDENCIAL**

SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES  
AGÊNCIA RIO DE JANEIRO  
INFORMAÇÃO Nº 042 / 430 / ARJ/ 82.

27-1-82  
120

  
**SNI/ARJ**  
**PROTOCOLO**  
**ACE N.º 6010**  
**29.04.82**

DATA : 28 Abr 82.  
 ASSUNTO : INCENTIVO À CRIAÇÃO DE UM PROBLEMA RACIAL NO BRASIL.  
 REFERÊNCIA :  
 ÁREA :  
 PAÍS :  
 DIFUSÃO ANT. :  
 DIFUSÃO : AC/SNI. - SE-70(P/REGISTRO) - SE-10/116  
 ANEXO : Artigo publicado no nº 41, de Jan 82, da revista mensal "Cadernos do Terceiro Mundo."

1. A capa do nº 41 da publicação "Cadernos do Terceiro Mundo" é, em si mesma, um convite à descrença de que o BRASIL seja, conforme pretende, uma democracia racial. Os marxistas jamais descuraram do tema "discriminação racial" e a prova desta assertiva reside nos vários Grupos e Movimentos que procuram despertar o ódio racial entre os nascidos em um mesmo País, com vistas a um futuro confronto social.
2. "Cadernos do Terceiro Mundo", afinada com os temas e as posições da INTERNACIONAL SOCIALISTA (IS) - nos países sul e centro-americanos, marchando ombro a ombro com o MOVIMENTO COMUNISTA INTERNACIONAL (MCI) - não poderia deixar de abordar o tema em uma extensa reportagem, subscrita por MÁRIO AUGUSTO JACOBSKIND (MAJ) e na qual colaboraram FRANCISCO VIANA (FV), CLÓVIS SENA (CS), MEMÉLIA MOREIRA (MM) e NILSON LAGE (NL).
3. A falta de isenção do autor fica à mostra quando afirma, sob o título "NEGRO: Entre a 'democracia racial' e o movimento de libertação".  
"... essa abordagem do problema - primeira, para nossa revista - pode contribuir a desnudar um mito, alimentado internamente e já exportado para o mundo, ou seja, o de que somos uma democracia racial".
4. Em "A realidade põe em dúvida a igualdade", JACOBSKIND afirma que "a realidade aponta mais no sentido da discriminação do que no da democracia racial" e, em apoio a esta conclusão, apresenta depoimentos de vários nomes de pessoas negras que teriam sofrido discriminação em virtude da cor de sua pele.  
Segue-se uma versão de ABDIAS DO NASCIMENTO quanto à origem da Lei AFONSO ARINOS e uma pequena dissertação daquele quanto à "teoria quilombista" que defende em seu livro "O negro revoltado".  
"As estatísticas mostram onde está o racismo", "Quantos são os negros", "Quando a 'boa aparência' esconde a discriminação", "O preconceito no cotidiano", "Os caminhos do negro no BRASIL" e "O jogo de interesses na volta à África", são outros tantos artigos que buscam mostrar o negro como um elemento discriminado pela minoria branca. Já que, segundo o autor, 70% dos brasileiros são negros.

**CONFIDENCIAL**

Imagem 3: Parecer acerca da publicação de janeiro de 1982, número 41, da revista mensal Cadernos do terceiro mundo, intitulada "Brasil: uma Democracia Racial?" Digitalização acessada no dia 09 de janeiro de 2023. Disponível em formato digital no Arquivo Nacional-Acervo SIAN.

O parecer se adequa aos ideais da Ditadura Militar à medida que coloca o artigo e a revista como passíveis de investigação por

denunciarem situações de racismo no Brasil. Tal ação contestatória foi enquadrada como uma ameaça à pátria, pois questionava um ponto basilar da identidade nacional bastante valorizado pelo governo, com a finalidade conter manifestações por direitos civis similares às que ocorriam em outros países no mesmo período.

Além disso, o documento tece críticas superficiais, por vezes infundadas, para deslegitimar a publicação analisada. Logo de início, observa-se uma manipulação ideológica na tentativa de assinalar uma incitação de “ódio entre as raças” como tópico importante em debates marxistas. Esse tipo de estratégia é comentada por Lélia Gonzalez que ao descrever a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), aponta a manipulação ideológica como uma das formas que os meios dominantes utilizam para neutralizar movimentos e organizações populares (GONZALEZ, 2020, p.112), algo que também pode ser visualizado em análises de pareceres do SNI que abordam produções intelectuais contrárias aos interesses governamentais do período.

Ademais, o parecerista aponta com base em fontes não mencionadas, possivelmente inexistentes, que o artigo possui uma evidente manipulação dos fatos e das estatísticas –estatísticas essas verificáveis, pois todas mencionam as fontes de onde foram extraídas. Outra afirmação sem fundamentação é a ligação da revista com a organização "Internacional Comunista e do Movimento Internacional Socialista" e :

Não há dúvida de que a reportagem anexa está inserida nos propósitos da frente formada no Brasil por organizações ligadas à IC-ISM de provocar dissensões na sociedade brasileira. Há de se considerar, ainda, no anexo, além da evidente manipulação dos fatos e das estatísticas, que a revista *Cadernos do Terceiro Mundo* possui circulação mundial e, assim, desmerece aos interesses brasileiros, em que pese sua pequena popularidade. (SIAN, ARQUIVO NACIONAL)

Ademais, outro ponto que merece destaque no discurso do parecer é a afirmativa de que a revista não serve aos interesses brasileiros. Como já mencionado, tais interesses eram o de propagar nacionalmente uma ideia de harmonia entre as raças para o controle de insurreições populares e propagandear internacionalmente a inexistência de racismo em terras brasileiras. Logo, produções que contestavam essa afirmativa ganhavam atenção dos órgãos de inteligência ditatorial, principalmente se possuíssem uma escala de circulação mundial,<sup>7</sup> como era o caso.

Além desses, no parecer destaca-se também a menção de algumas pessoas que produziram a primeira reportagem contida no artigo, são eles: Mário Augusto Jacobskind, Nilson Lage, Francisco Viana, Clovis Sena e Memélia Moreira, há também a indicação de Abdias do Nascimento em outro momento do parecer. Por meio de uma busca simples no Sistema de Informação do Arquivo Nacional (SIAN) é possível localizar outros documentos que citam o nome de cada indivíduo, mostrando assim uma preocupação do SNI em monitorar as atividades dessas pessoas. Além disso, outros nomes mencionados no artigo não listados no parecer analisado, também ganharam dossiês completos listando as atividades consideradas suspeitas pela Ditadura Militar, a maioria delas ligadas a questões raciais.

Compreende-se que a fonte em si abre margem para outras inúmeras problematizações, que serão discutidas em trabalhos vindouros. Contudo, a proposta nesse trabalho era pensar as motivações que levavam tais produções, e indivíduos, ganharem atenção do Sistema Nacional de Informação (SNI) e como esse órgão de inteligência tratava esse tipo de publicação.

---

<sup>7</sup> Apesar da circulação nacional ser classificada pelo parecerista como de “pequena popularidade”.

Conclui-se que a “Democracia Racial” esteve presente em inúmeros trabalhos que buscavam consolidar uma identidade nacional desde os primeiros trabalhos institucionais de história do Brasil, questioná-la durante o período analisado<sup>8</sup>, era uma questão de Segurança Nacional expressa em Lei, passível perseguição não somente dos órgãos de informação, mas possivelmente também dos órgãos de repressão da Ditadura Militar. Perseguição essa que recrudesce com a intensa luta por direitos civis nos Estado Unidos e África do Sul, além da organização de movimentos negros a partir da década de 1970 no Brasil. Pensar em escancarar a falsa harmonia racial era ameaçar as estruturas sociais, uma vez que a população afro-brasileira é maioria em números, em cargos basilares e em situação de marginalização. Logo, debater sobre racismo era, e ainda é, uma crítica radical, no sentido de transmutação das raízes da identidade brasileira, e órgãos de inteligência da Ditadura Militar possuíam ciência disso, assim como as bases políticas conservadoras atuais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, vol. 24, no 2, 2002, p. 247-273.

DA SILVA CARDOSO, Fernando; DA SILVA TAVARES, Joyce. Decolonialidade e perspectiva negra: racismo, povos indígenas e a ditadura militar no Brasil. Espaço Ameríndio, v. 12, n. 2, p. 365, 2018.

---

<sup>8</sup> Apesar do monitoramento de instituições e indivíduos que questionam a “Democracia racial” ser observado antes da Ditadura Militar (DOMINGUES, 2007) observa-se nesse período um recrudescimento dessas ações.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cortez Editora, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, vol. 23, no 12, julho, 2007, p. 100-122.

FENELON, Déa Ribeiro. Cultura e história social: historiografia e pesquisa. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. 5ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.) O Brasil Republicano. O tempo da experiência democrática - da democratização de 1945 ao golpe civil militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Pp. 343-404

FICO, Carlos. Como eles agiam: os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_, Carlos. História do Brasil Contemporâneo São Paulo contexto. São Paulo: contexto, 2015. p . 89-142.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Revista Estudos Históricos, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

JESUS, Marize Conceição de. O regime militar e a questão racial: o interdito. XVII Encontro de História da Anpuh-Rio. 2016.

KOSSLING, Karin Sant' Anna. As lutas anti-racistas de afro-descendentes sob vigilância no DEOPS/SP (1964-1983). Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, Departamento de História, 2007.

MESQUITA, Gustavo. Gilberto Freyre e o Estado Novo. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2018.

MAZUI,Guilherme.'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. Brasília: G1 , 20 nov. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>Acesso em: 12 jul. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. SALVADOR:Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi (et al). Fontes históricas. São Paulo: contexto, 2008.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Estruturas intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. Revista Direito e Práxis, v. 9, p. 1054-1079, 2018.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e democracia no Brasil: do Golpe 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro:Zahar, 2014. p. 47-124.

ROLLEMBERG, Denise . “Memória, Opinião e Cultura Política. A Ordem dos Advogados do Brasil sob a Ditadura (1964-1974)” .Daniel Aarão Reis; Denis Rolland. (Orgs.). Modernidades Alternativas. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2008, p. 57-96.

RÜSEN, J. Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2007.

VON MARTIUS, Karl Friedrich; RODRIGUES, José Honório. Como se deve escrever a História do Brasil. *Revista de História de América*, n. 42, p. 433-458, 1956.

## INDIGENIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nathália Tavares Vilela de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

Partindo dos ensinamentos de bell hooks sobre lecionar em comunidades diversas – e, principalmente, agir para mudar – procuro problematizar os imaginários que a educação brasileira insiste em perpetuar sobre comunidades indígenas e a quem interessa manter tais concepções, ao passo que imagino práticas pedagógicas aplicáveis que desencorajem os sistemas de dominação e proporcionem novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunas e alunos. O trabalho foca, principalmente, na questão ambiental e como as comunidades indígenas afetam e são afetadas pela dinâmica do sistema-mundo em que vivemos, a fim de transformar o antirracismo abstrato em conhecimento e prática histórica a partir da indigenização. Para tanto, sistematizei essas problematizações em um registro audiovisual como ferramenta de reflexão.

**Palavras-chaves:** Indigenismo, educação, bell hooks, povos indígenas.

*ABSTRACT: Starting from the teachings of bell hooks about teaching in diverse communities – and, mainly, acting to change – I try to problematize the imaginaries that Brazilian education insists on perpetuating about indigenous communities and who is interested in maintaining such conceptions, while imagining applicable pedagogical practices that discourage systems of domination and provide new ways of teaching to diverse groups of students. The work focuses mainly on the environmental issue and how indigenous communities affect and are affected by the dynamics of the world-system in which we live, in order to transform abstract anti-racism into knowledge and historical practice based on indigenization. To do so, I systematized these problematizations in an audiovisual record as a tool for reflection.*

**Keywords:** Indigenism, education, bell hooks, indigenous groups.

### 1. Introdução

Esse documentário, inicialmente, seria o trabalho final da única disciplina que trata especificamente sobre povos indígenas no curso

---

<sup>1</sup> Vinculação institucional: 211054130 Nathaliavileladeoliveira@gmail.com

de História da Universidade de Brasília (UnB) - Laboratório de Ensino da História Indígena -, mas quanto mais eu me aprofundava, mais me interessava pelo assunto e nasceu a vontade de ir além. A partir de entrevistas com estudantes indígenas e não-indígenas da Universidade de Brasília e conversas com estudantes não-indígenas que estão presentemente matriculados na primeira fase que constitui o ensino fundamental, procuro esclarecer se a Lei 11.645/08 - que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos, públicos e privados, de ensino fundamental e médio de todo o país - está sendo implementada e de que forma as escolas do Distrito Federal tratam o assunto. Nesse sentido, busco compreender quais concepções de “índio” se constroem e se sustentam por meio do ensino de História, além de refletir sobre como podemos implementar conhecimentos indígenas nos saberes e práticas docentes.

Quando tratamos da representação de uma participação coletiva ancestral que continua atuando no presente, o lugar dos povos indígenas no ensino de história deveria ser de protagonismo, porém encontramos muitos desafios e ameaças à esta prática tanto na educação básica, quanto na educação superior. Por exemplo, a falta de formação docente a respeito da história indígena, que tem como resultado, a generalização de sociedades complexas. Além disso, em *História Indígena: Saberes Discentes, Práticas Escolares e Formação Docente no Distrito Federal*, a Profa. Susane Oliveira evidencia que a desqualificação dos livros didáticos e a ausência do tema nos currículos e materiais das bibliotecas escolares ainda dificultam a abordagem dessa temática em sala de aula. Desse modo, percebe-se que apesar dos significativos avanços que a Lei 11.645/08 representa, as inovações metodológicas a respeito do ensino de história indígena na educação básica e superior partem frequentemente da subjetividade dos docentes. Os quais encontram possibilidades

introdutórias à essa teoria disciplinar por meio de oficinas criativas que permitem a integração da sociedade à realidade indígena local.

Claramente, essas alternativas pedagógicas sozinhas são insuficientes para refazer o imaginário cultural do “índio preguiçoso”, do “índio bobo” e tantas outras concepções errôneas. É preciso ir além e ultrapassar o típico local escolar, entrelaçando a educação e o conhecimento ancestral indígena a ponto de alcançar a comunidade local e até mesmo a sociedade estadual/nacional, permitindo uma *indigenização* da educação brasileira.

Este termo é cedido pelas pesquisas do antropólogo Marshall Sahlins, que se refere à indigenização da modernidade para explicitar a maneira como os povos indígenas vêm elaborando cultural, política e historicamente tudo aquilo que lhes foi infligido e como incorporam sua própria cosmovisão na “ordem” mundial em que vivemos. Ou seja, em vez de recusar as mercadorias e relações do sistema-mundo, isso significa agir para indigenizá-lo.

## **2. Vozes Indígenas**

A Constituição Federal de 1988 inaugura a ideia de que quem pode falar sobre costumes e tradições indígenas são eles mesmos e suas terras devem contemplar suas situações atual e futura. A mesma Carta, complementada por leis posteriores, progressivamente criaram a Escola Indígena Específica e Diferenciada. Essa Escola funciona dentro das sociedades originárias<sup>2</sup> e interage com o modo de vida e educação tradicional de cada povo. Mas também implementa em seu currículo estudos que visam compreender a vida, línguas e ciências não-indígenas e assim, apropriados desses conhecimentos, estabelecer um diálogo interétnico.

---

<sup>2</sup> O termo originário refere-se à conhecimento e vivência ancestral. Distancia-se da ideia de primitividade e selvageria, aproximando-se de que tem/deve sua origem a povos e comunidades indígenas.

Historicamente, a partir do contato entre as civilizações nativas do Brasil com os colonizadores, o tipo de educação escolar visava catequizar, civilizar e integrar os indígenas à sociedade dominante, negando suas identidades diferenciadas e impondo-lhes valores eurocêntricos. Tal educação desconsiderava a existência do processo de ensino-aprendizagem que cada comunidade mantinha, ou seja, houve total desonra pela diversidade cultural, cosmologia e práticas sociais desses povos.

Nesse sentido, a Lei 11.645/08 é implementada com um caráter de inovação e reparação histórica em nome do Estado. Portanto, a partir de 10 de março de 2008, recai sobre os professores a nova função de garantir que os conteúdos sobre história e cultura indígena sejam efetivamente aplicados de maneira correta. A partir dessa obrigação - nos ocupando, especialmente, aos professores de História -, surge um novo dilema: Como abordar tópicos referentes aos povos indígenas brasileiros se na grade curricular do curso de História não existe matéria obrigatória sobre isso? Como você ensina algo que não aprendeu?

Claramente, a falta de obrigatoriedade da Lei 11.645/08 no Ensino Superior para cursos de formação de professores gera uma tribulação entre a teoria e a aplicabilidade dela. Por consequência, mesmo após 15 anos de lei implementada, vemos livros didáticos que tratam as comunidades indígenas apenas a partir da narrativa colonizadora, sem desenvolver a pluralidade e complexidade que os conhecimentos fornecidos por essas sociedades carregam. Baseando-me nas entrevistas realizadas com estudantes da primeira etapa do ensino fundamental e estudantes universitários indígenas e não-indígenas que estudam no DF, percebo que a forma na qual a temática indígena vem sendo tratada nas escolas é vergonhosa. Pois, não há diálogo intercultural e as concepções de povos indígenas preguiçosos, bobos, romantizados e até mesmo mortos, desaparecidos e dizimados,

constituem- se e sustentam- se por meio das experiências de ensino estagnadas.

O Estado joga no colo das professoras e professores a responsabilidade de ensinar histórias que não são deles. A consequência desse profissional desamparado e despreparado é a perpetuação de imaginários mentirosos e racistas sobre os povos e comunidades indígenas do Brasil. No sistema vigente, cabe aos docentes mudarem suas práticas pedagógicas a partir de suas subjetividades.

### **3. Questão ambiental**

A forma como os indígenas são retratados pela mídia, fortalece a desinformação e construção de pré-conceitos sobre eles. Na maioria das vezes são expostos como indivíduos e comunidades passivas, mas a verdade é que apesar de representarem apenas 5% da população global e seus territórios ocuparem 28% da superfície terrestre, os povos indígenas protegem e preservam mais de 80% da biodiversidade mundial e estão lutando todos os dias pelo seu direito de existir.

Como suas vidas costumam estar intimamente ligadas à terra, as comunidades indígenas estão entre as primeiras a enfrentar as consequências dos desastres ambientais - consequência da ação do homem. Entre os anos de 2018 e 2022, especificamente, o Estado facilitou e até mesmo acobertou empreendimentos dentro terras indígenas. A custo de quê? De vidas preciosas para a Nação brasileira. Não apenas pelo que podem oferecer para a sociedade nacional, mas pelo que representam. Me aproprio das palavras de Ailton Krenak quando diz que

“Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.” (KRENAK, 2019)

Pois o Estado brasileiro tem um histórico de apagamento de identidades anti-hegemônicas.

A cada intervenção violenta contra a Terra, um fim de mundo acontece. Isso porque, apesar das concepções indígenas de natureza variarem bastante, pois cada povo e indivíduo tem um modo particular de compreender o meio ambiente e as relações que estabelece com ele, todas as comunidades indígenas possuem o princípio de honrá-la. Pois dela vieram e dela vivem.

O relato de um entrevistado sobre como os desastres ambientais, causados a partir da ação do homem (desmatamento, garimpo, exploração de minério de ferro, etc.), afetam sua comunidade, diz muito sobre o papel do Estado nisso tudo. Sua fala é de indignação ao relatar que a construção de barragens e hidrelétricas dentro do território tradicional do seu povo (Truká, da Ilha da Assunção no médio rio São Francisco), trouxe males para a comunidade, como o sumiço de algumas espécies de peixes, a queda do nível do rio, drogas, prostituição e assaltos. Afetando, diretamente, a relação deles com seu território.

Vale salientar que desde 2004, o movimento indígena brasileiro articula uma grande mobilização anualmente em Brasília, conhecida como Acampamento Terra Livre, para, segundo o site do movimento: promover o bem viver, reflorestar mentes e aldear a política. E, apesar dessa luta sempre ser associada aos seus territórios, existem aspectos fundamentais que compõem essas diversas populações e suas organizações sociais. Nesse sentido, é fundamental repensar a visão territorial e as concepções indígenas do que é espaço. Dessa maneira, podemos compreender que seus territórios estão diretamente ligados á suas vidas.

A objetivisão<sup>3</sup>, como um querido colega indígena gosta de chamar, cegou o homem. Em *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*, Davi Kopenawa diz que o pensamento dos xamãs transcende a compreensão do objeto, pois ao contrário dos brancos<sup>4</sup>, não desumanizam a natureza, não negam sua própria natureza. Porém, narrativas de povos tradicionais não interessam, pois vão sendo “esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente” (KRENAK, 2019). Para quem é favorável desfazer as formas de organização das sociedades tradicionais, buscando integrá-las com a sociedade brasileira? A quem interessa manter o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à natureza?

Por falar em terra, um importante aspecto da luta indígena é sua definição. Para muitos dos entrevistados indígenas, ela é uma mãe, irmã, família. Cada um carrega a terra em si. Adelmir Fabiani, historiador e cientista social, diz que a terra é a casa do homem. Na condição de território e ancestralidade. A partir das prozas com estudantes indígenas da UnB, entendi que, em sua maioria, estabelecem uma relação de trocas saudáveis com a natureza e carregam uma sabedoria que não pode ser ensinada, apenas sentida. Diferente do conhecimento, o qual pode ser passado e aprendido de inúmeras formas.

Portanto, uma luta complementa a outra ao passo que não é possível falar de questão ambiental, preservação e direitos indígenas sem tratar de educação. Assim sendo, é papel da sociedade civil, em conjunto com os poderes corporativos e legislativos, assegurar a participação destas múltiplas populações de forma ativa na tomada de

---

<sup>3</sup> o contrário de cosmovisão, ou seja, uma maneira subjetiva de ver e entender o mundo.

<sup>4</sup> todos os indivíduos que não são indígenas, incluindo pretos, pardos, amarelos etc.

decisões que afetam suas rotinas. Garantir a demarcação de TIs, acesso à saúde, educação, lazer, etc. são direitos que devem ser mantidos para assegurar a vivência destas sociedades, preservando a vida, a cultura e reverberando seus conhecimentos para os outros povos do país. Somado a isto, cabe a escola debater sobre a crise ambiental, os biomas brasileiros, a importância dos diferentes ecossistemas para o funcionamento da vida na Terra e o impacto positivo que os hábitos indígenas causam não só ao meio ambiente, mas à vida das próprias crianças.

#### **4. Educação como prática de liberdade**

Em um país como o Brasil, o último a abolir a escravidão na América, reconhecer que as comunidades tradicionais sobrevivem graças aos conhecimentos transmitidos pelas gerações ancestrais (FIABANI, 2015), significa legitimar que esses saberes fazem parte da comunidade. Logo, a educação em Escolas Indígenas Específicas e Diferenciadas permite que o aprender esteja relacionado ao modo de viver – sendo fiel aos ensinamentos de bell hooks ao respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos.

É interessante perceber que a estrutura educacional calcada na colonialidade perde força, em certa medida, no contexto das comunidades originárias ao relacionar o aprender com o viver. Digo isto, pois apesar dos ideais positivistas e evolucionistas que perpassam séculos, estas diferentes inteligências e tecnologias tradicionais resistem e, se repararmos bem, encontramos alguns aspectos similares entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional. Por exemplo, um membro da etnia Tapuia que carrega sabedorias de plantio já precisou realizar as mesmas etapas do método científico (observação, questionamento, formulação de hipótese, realização de experimentos, aceitação/rejeição das hipóteses e conclusão) que grandes cientistas utilizaram para fundamentar suas teorias. Logo, cai por terra a ideia de que os brancos europeus podiam

sair colonizando o resto do mundo com a premissa de que “havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível.” (KRENAK, 2019). Dessa maneira, o lecionar/educar se torna fundamentalmente político, pois tem raízes na luta antirracista.

A capacidade de bell hooks de imaginar e efetivar práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos é a solução para indigenizar a educação brasileira. A pedagogia engajada da autora, inspirada por Paulo Freire, afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. Assim, para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar nossos paradigmas, o modo com pensamos, escrevemos e falamos, pois, a voz engajada deve estar sempre em diálogo com o mundo fora dela.

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender e, ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos alunos significa levar a conscientização para dentro da sala de aula. Dialogando com Thich Nhat Hanh e a filosofia do budismo engajado, é entusiasmante pensar uma pedagogia que evidencia a união de mente, corpo e espírito, pois se aproxima muito do modo de vida das comunidades tradicionais. Essa educação inovadora dá ênfase ao bem-estar e considera as experiências e parcialidade para além da mente objetiva.

A pedagogia engajada se demonstra como solução diante ao abandono do Estado para com os professores, pois não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos, também é um local de crescimento para os docentes. Essa evolução se dá a partir do compromisso da autoatualização, compromisso que as educadoras e

educadores devem assumir para executar uma revolução no modo que se aprende.

Infelizmente, o exercício não é tão simples pois a maioria dos professores, desde a educação infantil até o ensino superior, cresceram num sistema educacional bancário e aprendem a ensinar imitando esse modelo. Logo, tanto o conhecimento, quanto a práxis causam desconforto. E nos encontramos em um novo impasse: qual é a disposição real de pessoas brancas a abrir mão desse poder/controlado e acreditar na "igualdade racial" da democracia? A percepção coletiva do movimento indígena é que ainda interessa à União mantê-los enquanto objeto de estudo e não o ser que pesquisa.

“As parciais que mantêm a supremacia branca, o sexismo, o imperialismo e o racismo distorcem a educação a ponto de ela não ser mais uma prática de liberdade” (HOOKS, 1994). Então, cabe aos não brancos continuarem fazendo um movimento contra-hegemônico a fim de transformar o aprendizado numa experiência de inclusão que respeite e honre a realidade social e a experiência desses grupos.

## **5. Considerações finais**

A fim de quebrar o ciclo de Ensino que perpetua o imaginário de perda e desaparecimento, é necessário produzir uma história de povos indígenas reais, ou seja, uma história que acompanhe suas mudanças no tempo real. Logo o que a educação brasileira como um todo precisa é um processo de transição para uma pedagogia engajada nos modelos de Paulo Freire e Bell Hooks com o objetivo de transformar o antirracismo abstrato em conhecimento e prática histórica. Além disso, incluir povos indígenas e comunidades locais no governo e educação ambiental é extremamente importante, pois apenas eles conseguem expressar a urgência de suas necessidades e indigenizar o mundo a sua volta.

É fundamental para o cumprimento da Lei 11.645/08, que possamos aprender histórias, culturas, cosmologias e práticas indígenas a partir da narrativa deles. Ademais, os movimentos estudantis, indigenistas e o próprio movimento indígena precisa reivindicar a obrigatoriedade desta Lei nos estabelecimentos de Ensino Superior – especificamente para cursos de formação de professores – de todo o país.

A partir de uma visão crítica da realidade aliada à articulação para a transformação dela, é sim possível modificar a concepção popular sobre indígenas no Brasil que se constrói hoje. A educação é revolucionária ao passo que contesta as estruturas dominantes de poder e, a movimentação para conscientizar os estudantes corretamente sobre quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas faz parte da preservação e conservação de suas vidas e agências históricas. Para tanto, vi a necessidade de demonstrar como minha teoria funciona na prática.

- formas de implementar a educação indígena, associada à questão ambiental, na escola:
  1. Ensinar a importância da coleta seletiva e disponibilizar lixeiras recicláveis;
  2. Promover a redução do uso de plástico, dando preferência por produtos biodegradáveis;
  3. Fazer o reaproveitamento de materiais e evitar o desperdício;
  4. Fazer uma horta coletiva e saídas de campo para plantar árvores na cidade local;
  5. Realizar leituras de livros pedagógicos escritos por autores indígenas;
  6. Realizar oficinas de produção de artesanato tradicionalmente indígenas;
  7. Agendar visitas a aldeias locais.

O último tópico me parece o mais significativo de todos, pois a partir dele se desenvolvem e expandem várias habilidades e visões de mundo. À medida que as alunas e alunos conhecem comunidades indígenas em sua própria cidade, brincam com outras crianças, percebem seus saberes e relação de respeito com a natureza e agem para mudar levando em conta o que aprenderam, é que podemos dizer que a Educação é transformadora.

### **Referências**

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

DESCOLA, Philippe. Outras naturezas, outras culturas. São Paulo: Editora 34. pp. 7-27. 2016.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

SAHLINS, Marshall. What Is Anthropological Enlightenment? Some Lessons of the Twentieth Century. *Annu. Rev. Anthropol.* 28:i-xxiii. 1999.

OLIVEIRA, Susane. História Indígena: Saberes Discentes, Práticas Escolares e Formação Docente no Distrito Federal. *História e Perspectivas, Uberlândia* (53): 211-238. 2015.

FIABANI, Adelmir. Tradição africana e os saberes no currículo das escolas quilombolas. *Revista África(s)*, v. 02, n. 03, p. 72-88, jan./jun. 2015.

## ELABORAÇÃO DA LDB (1948-1961): A LUTA DA TRADIÇÃO ESCOLANOVISTA PELA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Pedro Zeus Lustosa de Souza<sup>1</sup>

### Resumo

No âmbito da redemocratização pós-Estado Novo, o debate sobre a reestruturação da educação nacional em bases democráticas e desenvolvimentistas se concentrou em dois projetos: o da Escola Pública, universal, laica e gratuita, defendida pelos educadores liberais ou renovadores; e o da educação pela Iniciativa Privada, defendida pelas instituições de ensino privadas e pela Igreja Católica. O trabalho se propôs a entender como se deu essa disputa por meio da análise da historiografia sobre o tema, dos debates legislativos e da repercussão na imprensa. Particularmente, buscou compreender como a tradição escolonovista se mobilizou nas disputas político-pedagógicas durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948-1961).

**Palavras-Chaves:** História da Educação; LDB 1961; Ensino Público; Ensino Privado

### 1. Introdução

A longa duração de enfrentamento entre as concepções da Escola Nova<sup>2</sup> e os ideais privatistas e eclesiásticos é notável quando pesquisamos a questão educacional na República brasileira. A luta dos educadores liberais, ou renovadores, pela educação pública e universal no Brasil construiu toda uma memória histórica. O movimento educacional escolanovista, que ganhou impulso no Brasil a partir da década de 1920, norteou muitas das reivindicações dos movimentos sociais em prol da educação, durante a elaboração da

---

<sup>1</sup> Graduado em História zeuspz123@gmail.com

<sup>2</sup> Movimento que foi organizado por intelectuais, educadores e professores no Brasil no começo do século XX em defesa da educação voltada ao desenvolvimento econômico, social, político e democrático do país. Defendiam que a educação seria a única forma do Brasil se inserir na modernidade industrializada e urbanizada.

Constituição de 1988 e, posteriormente, no desenrolar da Nova República.<sup>3</sup>

Da história do movimento educacional escolonovista na República Brasileira, que foi responsável por erigir a estrutura da educação pública e construir toda uma tradição educacional e política, recortamos para pesquisa a atuação deste movimento durante a elaboração e aprovação da LDB no Brasil, nos anos de 1948 e 1961. Isto, porque consideramos este um momento chave tanto da estruturação do sistema jurídico-legal educacional brasileiro; como para a compreensão dos embates entre ensino público e privado que integram a memória histórica da escola pública no Brasil, e da sua luta por uma sociedade moderna, industrial, científica e justa.

Para destrinchar o complexo processo de elaboração da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) no Brasil, que teve a duração de 14 anos, utilizamos como fontes documentais a legislação parlamentar referente ao tema e a imprensa, a qual repercutiu os intensos debates no Congresso. Nosso suporte historiográfico consistiu basicamente dos trabalhos de João Eduardo Rodrigues Villalobos (1969)<sup>4</sup> e Sérgio Montalvão (2011)<sup>5</sup>, que tratam do processo de tramitação da LDB e abordam o conflito entre os grupos que polarizaram o debate entre 1948 e 1961.

Enquanto Villalobos prioriza na análise os aspectos técnicos que passaram os projetos e emendas apresentados, Sérgio Montalvão norteia seu trabalho a partir da metodologia da cultura

---

<sup>3</sup> Como as seguintes leis baseadas nos princípios desses educadores liberais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) da recém democracia instalada; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei nº 9.424/1996); e o primeiro Plano Nacional de Educação da IV República, Lei nº 10.172/2001.

<sup>4</sup> VILLALOBOS, João. **Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade**. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Urupês, 1969.

<sup>5</sup> MONTALVÃO, Sérgio. **Por uma História Política da Educação: A Lei de Diretrizes e Bases e a democracia na Terceira República (1946-1961)**. Tese de doutorado, Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, 2011.

política. Busca analisar as representações e conceitos que permearam a história da LDB, investiga a disputa lexicográfica entre os católicos e renovadores, apontando, que para além de uma diferença pedagógica, esses grupos apresentam diferentes códigos de referência cultural, e pertencem a tradições políticas específicas.

Articulando a historiografia e as fontes seguimos a orientação teórica da Nova História Política e da noção que nela se insere de “cultura política”. Serge Berstein explica que essa forma de análise do político passa por identificar um conjunto de códigos e referentes que se formam e que se encontram dentro da constituição de um partido, de uma família ou de uma tradição política específica.<sup>6</sup>

## **2. O contexto político de surgimento da LDB como demanda da sociedade brasileira**

Na década de 1920, o atraso educacional do Brasil ganhou destaque no debate político e intelectual do país; sendo chamado inclusive de “a questão nacional”, ou seja, o problema prioritário a ser enfrentado para que o país entrasse nos trilhos do desenvolvimento.

Teve início naquela década um amplo movimento educacional, que se propunha a pensar o Brasil, o seu povo e seus problemas, para que, a partir dessa reflexão, se reorganizasse a educação nacional. Foram promovidas congressos, conferências, encontros, publicações, recenseamentos e estudos da situação educacional naquele período.

Nas décadas de 30, 40, e 50 do século XX permaneceu a discussão sobre o desenvolvimento do Brasil atrelado à da expansão e melhoria do sistema educacional: com, por exemplo, a “Conferência Nacional de Educação”, em 1931, durante a elaboração da Constituição de 1934, no projeto educacional autoritário do Estado Novo (1937-45), durante a elaboração da Constituição de 1946 e ainda

---

<sup>6</sup> BERSTEIN, Serge. **A cultura política**. In: Por uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 350.

durante a década de 50 até 1961, quando finalmente foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nos anos de 1940 e 50, o Brasil entrava em conjuntura de intensa expansão do capitalismo, ocasionando mudanças precipitadas na sociedade brasileira, principalmente em decorrência do crescimento industrial. Tomava corpo naquele momento a ideologia desenvolvimentista disseminada principalmente pela CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina, criada em 1948, vinculada à Organização das Nações Unidas.<sup>7</sup>

Concomitante à disseminação desse ideário, chegava ao fim a ditadura do Estado Novo, em 1945. No ano seguinte, começou-se a discutir no país a reconstrução da democracia, a elaboração da nova Constituição Republicana e a inserção do Brasil na nova configuração mundial das estruturas econômicas, democráticas e liberais.<sup>8</sup>

No que se refere ao debate da reestruturação do sistema educacional, indicava-se que, diante do contexto de concentração e de internacionalização do capital em velocidade cada vez maior, decorrentes das mudanças ocasionadas pelo fim da II Guerra Mundial, devia-se formular uma escola para o trabalho, como forma de produzir quadros técnicos adequados àquele projeto desenvolvimentista.<sup>9</sup> Pois bem, vejamos, segundo a visão dos renovadores, sob quais argumentos ou por quais aspectos o sistema educacional implantado pelo Estado Novo deveria ser mudado.

O primeiro ponto a ser alterado era a excessiva centralização. Lembremos que o Estado Novo esmerou-se em manter a uniformidade do ensino brasileiro e a integração a um sistema nacional de educação. Essa concepção apontava que a liberdade

---

<sup>7</sup> SALGADO, Manoel. **Educação e modernidade: O Projeto educacional de Anísio Teixeira**. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1982. p. 6-8.

<sup>8</sup> *Ibidem.*, p. 6-9.

<sup>9</sup> *Ibidem.*, p. 6-9.

estadual e municipal extremas abririam espaço para as oligarquias locais exercerem maior poder discricionário em suas localidades e a não levar em conta nas suas atividades políticas os comuns interesses da Nação.<sup>10</sup> Ou seja, no regime centralizador, mesmo as instituições de ensino construídas e mantidas pelos estados estavam subordinadas às normas e regulamentos estabelecidos pela União para que se mantivesse a uniformidade do ensino brasileiro.

No sentido político da redemocratização, a política educacional defendida pelos renovadores durante a elaboração da Constituição de 1946 era o de ir em contra o grau de centralismo e o conservadorismo<sup>11</sup> do Estado Novo.<sup>12</sup> Afinal, era preciso superar as leis, regulamentos e normas de um sistema autoritário que não fazia mais sentido em um ambiente democrático.

Na defesa de um regime mais descentralizado, os renovadores não deixavam considerar a importância de certas atribuições do poder central como forma de garantir um sistema nacional de educação articulado e flexível e de existir articulação e equivalência entre diferentes graus de ensino, mas essas atribuições deveriam ter outros limites. Em suma, como forma de superar o legado do Estado Novo propunham um Plano Nacional de Educação, que visaria substituir o sistema uniformizado e regulado por decretos, por um com comuns interesses, baseado na ideia de unidade na diversidade.<sup>13</sup>

Outro aspecto da educação estadonovista muito criticado durante a Constituinte de 1946, e que deveria ser mudado, era o sistema de educação dual, ou seja, as duas concepções de educação:

---

<sup>10</sup> VILLALOBOS, *Op. cit.*, p. 9.

<sup>11</sup> O conceito de conservadorismo que usamos para qualificar o Estado Novo naquele momento histórico é o de Norberto Bobbio: sendo conservador aquele que procura manter o sistema político vigente e o seu modo de funcionamento, apresentando-se como o lado do apostado das forças renovadoras. BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. V.1. A-J. 5.ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. p. 242.

<sup>12</sup> MONTALVÃO, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>13</sup> VILLALOBOS, *Op. cit.*, p. 5-9.

uma, destinada às classes menos abastadas – ensino pré-vocacional e profissional – e outra, destinada às classes mais favorecidas – ensino destinado à preparação destas para os cursos superiores e a formação para as profissões liberais.<sup>14</sup>

Como exemplo dessa negação ao “dualismo educacional”, ocasionado pela divisão do ensino secundário em dois tipos de cursos: o profissional e o acadêmico,<sup>15</sup> podemos verificar a crítica do educador Anísio Teixeira<sup>16</sup> ao sistema dual, proferida em Conferência no Ministério da Educação e Cultura, em 1954:

Um conflito semelhante ao que devastou o ensino primário já lavrara também nesse nível médio do ensino. Certa parte do País se inclinava pelo ensino-técnico-profissional, como ensino adequado a uma jovem república democrática e capaz de formar o seu operariado qualificado, em contraposição à república frustradamente aristocrática de “funcionários e doutores”, que a escola acadêmica de humanidades ou pseudo-humanidades estava a formar e pela qual se batia outra corrente da cultura brasileira.<sup>17</sup>

Nesse sentido, empenhados em construir um novo arcabouço jurídico educacional pós-Estado Novo, diversos grupos em disputa buscavam garantir espaço dentro do novo sistema que regeria a educação da nova democracia que se formava.

O mais importante deles, os educadores liberais ou renovadores, participavam do debate político-educacional brasileiro a décadas. Também conhecidos como “escolonovistas”, esses educadores foram os pioneiros na construção do legado cultural da “Escola Nova”, movimento internacional surgido na França, no século XIX, sob a liderança de Adolph Ferrière e outros (as), e que defendia o

<sup>14</sup> *Ibidem.*, p. 16.

<sup>15</sup> MONTALVÃO, *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>16</sup> Anísio Teixeira foi um educador, professor e intelectual baiano, que atuou em defesa do ensino público na primeira metade do século XX. Quando, nesse período, assumiu diversos cargos na administração pública, tanto a nível estadual, como secretário de educação na Bahia em diferentes momentos, quanto a nível federal, como diretor em órgãos administrativos do ensino.

<sup>17</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. p. 81.

uso da educação como principal forma de construção de uma sociedade.<sup>18</sup>

Além disso, o movimento defendia a perspectiva da liberdade no ensino – no sentido da construção do conhecimento com autonomia e protagonismo dos estudantes –, criticava a escola repressora do aluno, entendia o professor como facilitador da aprendizagem, a escola voltada para a formação do trabalho e a aprendizagem como resultado da experiência do estudante.<sup>19</sup>

O segundo grupo atuante no debate parlamentar durante a elaboração da LDB era o composto pelos “Privatistas”, que muitas vezes vamos nominar aqui por “Católicos e Privatistas” para indicar a forte presença da Igreja Católica dentro do grupo das instituições privadas e que a estas vinha se articulando desde os anos de 1920-30.

Nas décadas de 1950-60, retomando e continuando uma retórica utilizada já nas décadas de 20 e 30, a Igreja Católica propagava a ideia de que a sociedade brasileira, “originalmente” cristã, vinha se deturpando e cedendo aos males das sociedades liberais e burguesas, tendência que o corpo social brasileiro havia tomado desde a separação entre Estado e Igreja estabelecida pelo Decreto nº 119-A/1890 e reafirmada na Constituição de 1891.<sup>20</sup>

Segundo o discurso católico, havia uma crise material, jurídica, social e moral no mundo e no Brasil, uma decadência da civilização burguesa ocidental. Nesta, o homem se afastava da relação espiritual

---

<sup>18</sup> IAMASHITA, Léa. **Os projetos de educação e de nação no debate intelectual sobre a modernização do Brasil, na década de 1920**. In: SARMIENTO, Érika; ZAMPA, Vivian; PALMA, Carla (orgs.). *Movimentos, Trânsitos & Memórias: novas perspectivas (século XX)*. Niterói: ASOEC - UNIVERSO, 2019. p. 167-171.

<sup>19</sup> No Brasil, essas concepções foram apresentadas de forma precursora por Ruy Barbosa, em parecer apresentado à Comissão de Instrução da Câmara Imperial em 1882; quando foi defendido o ensino laico, gratuito e obrigatório, acessível a todos; e quando se criticou a possibilidade da transferência de responsabilidade para com a educação dos poderes públicos para a iniciativa privada. IAMASHITA, *Op. cit.*, p. 167-171.

<sup>20</sup> CURY, Carlos. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez Editora, 1988. p. 27-35.

com Deus, tendia ao antropocentrismo e ao materialismo. Seguindo essa consciência meramente humana, não se atendia à hierarquia “natural” da sociedade.<sup>21</sup>

Assim, os grupo católico e privatista e os renovadores se mobilizavam e se organizavam com a intenção de interferir nas instâncias decisivas do Estado. De um lado, os renovadores buscando a adaptação do país às mudanças do mundo moderno; de outro, os católicos, criticando e negando essas transformações. Um grupo exaltava a modernidade; o outro, rejeitava-a.

Uma vez apresentados neste segundo tópico os dois principais contextos que demandavam a elaboração de nova lei educacional para o Brasil: o da redemocratização após a queda da ditadura Vargasista (1937-45), que havia se dedicado a construir um sistema educacional autoritário; e o da estruturação e propagação do ideário desenvolvimentista nas décadas de 1940-60, passaremos, no tópico 3, a acompanhar o conturbado trâmite dos projetos de lei envolvidos na elaboração da LDB, bem como a esmiuçar as disputas políticas e ideológicas que subsidiavam o debate parlamentar.

### **3. Os Projetos de Lei que culminaram na LDB/1961: percursos e percalços**

A primeira ação que daria início à discussão da LDB (Mensagem Presidencial nº 605 – MSC nº 605/1948) foi tomada pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani (União Democrática Nacional), convidado em 1946 pelo presidente Dutra para suceder a Ernesto Campos. Mariani havia sido deputado Constituinte, em 1933, pelo PSD (Partido Social Democrático), e em 1946, pela UDN.<sup>22</sup> O Ministro formou uma comissão de experts para elaborar um

---

<sup>21</sup> *Ibidem.*, p. 27-35.

<sup>22</sup> ANDRADE, Taís. **Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojeto de Clemente Mariani, de 1948 e o substitutivo de Lacerda, de 1958.** - Discussões para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo, 2011, p.3

Anteprojeto sobre as diretrizes educacionais para o país. Os educadores-renovadores foram os principais representados na comissão,<sup>23</sup> resultando em uma proposta que desagradou principalmente o deputado Gustavo Capanema, parlamentar que tentaria manter o legado educacional estadonovista, como será visto.

Por isso, o Ministro providenciou um anteprojeto ministerial, que modificava o documento original da comissão dos educadores. Lembremos que, inserido no contexto de redemocratização, a ideia da LDB era superar o legado centralista do Estado Novo. Nesse sentido, na medida do possível, o Ministro objetivava implementar alguns dos pontos do Manifesto de 1932, fruto das concepções do movimento educacional da Escola Nova.<sup>24</sup>

As críticas mais fortes aos anteprojetos que deveriam iniciar o debate parlamentar da LDB foram feitas por aquele que foi Ministro da Educação e Saúde durante o Estado Novo, Gustavo Capanema (PSD/MG) que, inclusive, foi quem mais tempo ficou neste cargo em toda a história do Brasil (de 1934 a 1945), quase 11 anos.

Com o fim do Estado Novo, Capanema concorreu nas eleições do final de 1945 e tomou posse como deputado federal pelo PSD/MG. Portanto, atuou como deputado constituinte, foi reeleito, e ficou no parlamento até o ano de 1958, quando saiu para ser Ministro do Tribunal de Contas da União. De 1946 a 58, foi líder da maioria na Câmara dos Deputados, que pertencia ao PSD.<sup>25</sup>

O ex-Ministro se levantou em nome da preservação do legado educacional do Estado Novo, que também se referia à sua própria atuação histórica. Com a posição que tinha dentro da Câmara dos

---

<sup>23</sup> Integrava esta comissão: Lourenço Filho (presidente), Almeida Júnior (subcomissão do ensino primário), Fernando de Azevedo (subcomissão do ensino médio), Pedro Calmon (subcomissão do ensino superior) e Anísio Teixeira, que não participou oficialmente da Comissão, mas colaborou com suas sugestões.

<sup>24</sup> ANDRADE, op., cit., p. 3.

<sup>25</sup> **Dicionário Histórico Biográfico**. Gustavo Capanema, Dossiê CPDOC/FGV. Link e data de acesso in: "Bibliografia".

Deputados, sendo líder da maioria opositora (PSD), foi relator do projeto na Comissão Mista de Leis Complementares. Ao final dos trabalhos desta Comissão, o relator emitiu parecer contrário em relação à MSC nº 605, em 14/07/1949, propondo o arquivamento da proposição.<sup>26</sup> O argumento principal do parecer fundava-se na interpretação do Artigo 5º da Constituição de 46, no que se referia às competências da União - Inciso XV, letra d - que entendia ser legal o Poder Federal legislar em matéria de educação no limite que os legisladores entendessem apropriado aos interesses nacionais.<sup>27</sup>

A proposta permaneceu arquivada na Comissão Mista de Leis Complementares até julho de 1951, dois anos portanto, quando a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CECCD) solicitou em ofício ao Senado Federal o desarquivamento da proposição. O Senado respondeu que ela fora extraviada.<sup>28</sup> A Comissão de Educação e Cultura pediu então a reconstituição do processo e a proposta foi reaberta.

Assim, com a posse de Juscelino Kubitschek na Presidência da República, em 1956, intensificou-se o discurso desenvolvimentista “acelerador” das “forças históricas”, que alçaria o país a novo patamar de civilização, o que influenciou o debate educacional em curso. Com JK, lançou-se o programa “Educação para o desenvolvimento” que prometia estabelecer transformações no sistema educacional que se alinhassem com as mudanças que o país vinha passando - industrialização, urbanização, Plano de Metas - destacando o papel

---

<sup>26</sup> CARVALHO, Laerte. **As diretrizes e bases: breve histórico**. In: BARROS, Roque (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 205.

<sup>27</sup> Entretanto, o artigo dizia apenas que seria competência da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, sem mencionar ou dar a entender que esta legislação deveria ir até onde os legisladores considerassem benéfico ao objetivos da nação.

<sup>28</sup> CARVALHO, op. cit., p. 205-207.

do ensino secundário, superior e técnico profissional no desenvolvimento da nação.<sup>29</sup>

Para tal empreitada, em 1956, JK convidou Clóvis Salgado para o Ministério da Educação e Cultura.<sup>30</sup> Embora Salgado fosse membro do PR (Partido Republicano), uma legenda minoritária, servia de ligação entre o partido do governo, o PSD, e a oposição, a UDN, sendo importante na estabilidade política daquele momento.<sup>31</sup> Como o projeto da LDB (então com o título PL 2.222) fora discutido no plenário da Câmara e recebera emendas, retornou à Comissão de Educação e Cultura da Câmara, em junho de 1957.<sup>32</sup>

Desta forma, o então Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, compareceu à Comissão de Educação e Cultura no dia 06/11/1957, acompanhado de Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Lourenço Filho e Pedro Calmon, para participar da discussão do projeto. Nessa ocasião, novo substitutivo elaborado por estes educadores e por Faria Góes, foi oferecido pelo Ministro à Comissão.<sup>33</sup> Com cuidados, buscando a conciliação entre as tendências, o substitutivo oferecido pelo Ministro Clóvis Salgado foi aprovado na Comissão de Educação e enviado ao Plenário da Câmara, junto com os outros documentos discutidos.

O projeto foi criticado ostensivamente pelo deputado Carlos Lacerda (UDN/RJ), que inclusive enviou à Comissão de Educação e Cultura, por intermédio do deputado Perilo Teixeira, o seu primeiro

---

<sup>29</sup> **Dicionário Histórico Biográfico.** Clóvis Salgado, Dossiê CPDOC/FGV. Link e data de acesso in: "Bibliografia".

<sup>30</sup> Clóvis Salgado fora vice-governador do estado de Minas Gerais pelo Partido Republicano (PR), em 1950, quando JK fora governador do estado, e assumiu o cargo de governador quando JK saiu como candidato à Presidência da República, em 1955. Trabalhou na elaboração de um novo código para o ensino primário de Minas Gerais e foi o responsável pela construção de colégios estaduais, cursos de segundo ciclo nas escolas normais oficiais e pela criação do Departamento Social do Menor. *Ibidem.*

<sup>31</sup> *Ibidem.*

<sup>32</sup> PL 2222/1957. Câmara dos Deputados, 2022. Link e data de acesso in: "Fontes".

<sup>33</sup> MONTALVÃO, *op. cit.*, p. 168.

substitutivo – o deputado ainda enviaria um segundo documento, em janeiro do ano seguinte, depois das críticas recebidas em relação a radicalidade de suas propostas a favor da liberdade de ensino. Entretanto, o segundo documento ainda matinha grande parte das intenções privatistas, mas as apresentava com menos descaramento – a PL 2222/1957 (no dia 26/11/58).<sup>34</sup>

A partir desse momento, o centro do debate saiu definitivamente da questão descentralização X centralização, e passou à questão do ensino privado X ensino público. Na defesa da primeira posição, os defensores da liberdade de ensino: Carlos Lacerda/ UDN, representantes de estabelecimentos de ensino privado e da Igreja Católica; na defesa da segunda, aqueles que lutavam a décadas pela escola pública, gratuita e de qualidade, os chamados renovadores da educação, que nesse momento passaram a contar com novos aliados – como o jornal “O Estado de São Paulo”.<sup>35</sup>

João Villalobos esclarece mais detalhadamente que a principal inspiração para este primeiro substitutivo do deputado udenista foram as teses do “Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino”,<sup>36</sup> com transcrições literais deste na proposição apresentada por Lacerda, em novembro de 1958.<sup>37</sup> Já na análise de Sérgio Montalvão, a interpretação de que Carlos Lacerda atendia aos interesses do ensino particular não está incorreta, mas para ele, essa versão omite as influências diretas que o corpo eclesiástico teve na formatação da concepção político-pedagógica do substitutivo apresentado. O autor indica a realização do Seminário Interamericano (1957) – organizado por grupos católicos para discutir a liberdade de ensino, o direito da família no processo de escolarização dos filhos e a

---

<sup>34</sup> CARVALHO, *Op cit.*, p. 213.

<sup>35</sup> MONTALVÃO, *Op. cit.*, 192-193.

<sup>36</sup> Realizado dos dias 17 a 25 de janeiro em 1948.

<sup>37</sup> VILLALOBOS, *Op. cit.*, p. 101-102.

pluralidade da oferta escolar – como uma das principais fontes de inspiração para os preceitos do primeiro substitutivo Lacerda.<sup>38</sup>

Em defesa dessa posição, o periódico “Tribuna da Imprensa” publicou as falas de Carlos Lacerda no Plenário da Câmara: “Educação faliu: sistema incapaz atende a poucos”. A matéria afirmava que a legislação educacional do período carregava a herança da normatização e centralização do Estado Novo; que dever-se-ia atender a demanda e a defesa da liberdade de ensino e da família como caminho para se resolver esse problema.<sup>39</sup>

Foi neste contexto de resistência e reação que os educadores escolonovistas elaboraram o “Manifesto de 1959”, publicando-o no jornal “O Estado de São Paulo”, no dia 01/07/1959, na tentativa de desencadear um movimento que pressionasse o Congresso a mudar os rumos da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases.

Da análise deste documento podemos sintetizar que, inicialmente, os intelectuais renovadores rememoraram as lutas travadas por eles desde a primeira metade do século XX. Exaltaram um momento ápice daquela luta: a publicação do “Manifesto de 1932”. Documento este, que representou a demarcação de posição firme na defesa da Escola Pública como Projeto Nacional no debate político brasileiro nos anos 1930. Naquele momento, ensino público e privado também debatiam acerca da formulação de um novo sistema político-educacional, no contexto pós-Revolução de 30.

Esta foi uma estratégia utilizada no “Manifesto de 1959”, em que os renovadores reivindicaram a herança e a importância do Manifesto de duas décadas anteriores e, ao mesmo tempo, enfatizavam que mesmo não abandonando nenhum dos princípios

---

<sup>38</sup> MONTALVÃO, *Op. cit.*, p. 182-183.

<sup>39</sup> **Educação faliu: sistema incapaz atende a poucos.** Tribuna de Imprensa, 27/05/1959, p. 3.

presentes naquele primeiro documento, estavam atentando para as mudanças conjunturais do novo momento:

Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, [...] tão palpitante que êsse [sic] documento já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa - porque ela mudou profundamente entre vários aspectos - e continuando a ser homens do nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos [...] para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição e face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidade para todos.<sup>40</sup>

Dessa forma, nesse cenário, as organizações estudantis representadas pela UNE - União Nacional dos Estudantes - também entraram ostensivamente na campanha em defesa da escola pública no processo de elaboração da LDB, por exemplo, publicando no jornal "Última Hora" (09/07/1959), a matéria: "Estudantes Vão Iniciar Campanha Enérgica em Defesa da Escola Pública".<sup>41</sup> Esse espaço dado aos estudantes no jornal chama atenção porque nas associações dos renomados educadores liberais o corpo discente organizado não tinha tanto espaço e local de fala. O espaço aberto pelo periódico evidencia a existência de uma atuação do movimento estudantil inserido naqueles jogos de forças.

Assim sendo, em 29/09/1959, a Comissão de Educação e Cultura chegou a um texto final. No dia 10/12/1959, alguns integrantes da Comissão de Educação e Cultura pronunciaram-se sobre a intenção do projeto final elaborado, predominando o discurso conciliatório, tão presente na cultura política brasileira.

---

<sup>40</sup> AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Educadores. Mais uma vez convocados.** In: BARROS, Roque (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 58.

<sup>41</sup> **Estudantes Vão Iniciar Campanha Enérgica em Defesa da Escola Pública.** Última Hora, 09/07/1959, p. 7.

O deputado Santiago Dantas (PTB/SP) qualificou o texto produzido como equilibrado e sincero, representando a “opinião média do país”. Aderbal Jurema (PSD/PB), no mesmo sentido, exaltou a atuação do Presidente da Comissão, Coelho de Souza (PL/RS), pela forma correta e equilibrada com que levou os trabalhos e por sua habilidade de lidar com as divergências, não permitindo com que a Comissão se desmembrasse.<sup>42</sup>

Assim, mesmo quando o PL da LDB foi concluído na Câmara, as insatisfações quanto a ele continuaram a ser expostas na imprensa, como fez o educador Laerte Ramos de Carvalho, que publicou um editorial no jornal “O Estado de São Paulo”, no dia 29/01/1960. Este indicou na ocasião algumas propostas apresentadas pelos privatistas e católicos que ainda ficaram no projeto da LDB aprovado na Câmara, por exemplo, o Art. 4º, que constava que o Estado não poderia favorecer o monopólio do ensino. O educador assim rebatia:

Na situação em que nos encontramos, o Estado não exerce e nem tampouco está em condições de exercer o monopólio de ensino. Os recursos financeiros constitucionalmente destinados à educação, embora elevados, não são suficientes para favorecer semelhante monopólio.<sup>43</sup>

Em 4 a 10 de janeiro de 1960, os grupos privatistas realizaram o “VI Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino”, se mobilizando para interferir nos rumos da LDB, então em curso na Câmara. Nas edições de 6 e 11 de janeiro, o jornal “Tribuna de Imprensa” cobriu os acontecimentos do Congresso. Em 6 de janeiro/60, o periódico apresentou as conclusões do plenário do evento: a defesa da liberdade de consciência, como base para a

---

<sup>42</sup> **Ata da 16ª reunião da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados**, 10 de dezembro de 1959. Diário do Congresso Nacional, p. 9769. Link e data de acesso in: “Fontes”.

<sup>43</sup> RAMOS, Laerte. **Perigoso retrocesso**, O Estado de São Paulo, 29/01/1960. In: BARROS, Roque (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 94.

garantia do direito de escolha das escolas pelos pais; o repúdio a um suposto risco ao monopólio do ensino pelo Estado e a crítica à possibilidade dos recursos públicos serem distribuídos com critérios político-partidários.<sup>44</sup>

Na tribuna do Senado as disputas entre renovadores e privatistas também ficaram polarizadas, por exemplo, quando o Senador Camilo Nogueira (PTB/MG) enviou outro substitutivo ao projeto em nome da “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Então, o padre e Senador por São Paulo, Benedito Calazans, protestou, afirmando que o substitutivo apresentado seria formado por princípios socialistas e comunistas.<sup>45</sup> O substitutivo foi então rejeitado.

Por fim, a redação final da lei veio a ser votada e aprovada no dia 14/12/1961, despachada para a sanção presidencial nesse mesmo dia, e transformada na Lei nº 4.024/1961, no dia 20/12/1961.<sup>46</sup>

#### 4. Conclusão:

Serge Berstein afirmou que a (s) cultura política (s) são o conjunto de normas e valores que correspondem “às respostas dadas a uma sociedade face aos grandes problemas da sua história, respostas com fundamento bastante para que se inscrevam na duração e atravessem gerações”.<sup>47</sup>

Podemos assim afirmar que a defesa da Escola Pública pelos escolonovistas se inscreveu na duração da história da educação porque foi a resposta — com mais fundamento — para enfrentar os grandes problemas do Brasil no Século XX: o analfabetismo, a miséria, a desigualdade social e a cidadania imperfeita. Além dos esforços no âmbito do parlamento, foi necessário utilizar o prestígio

---

<sup>44</sup> **Diretrizes e Bases de Lacerda é Tema para VI Congresso.** Tribuna de Imprensa, 06/01/1960, p. 4.

<sup>45</sup> MONTALVÃO, *op. cit.*, p. 216-217.

<sup>46</sup> PL 2222/1957. Câmara dos Deputados, 2022. Link e data de acesso in: “Fontes”.

<sup>47</sup> BERSTEIN, *Op. cit.*, p. 10.

historicamente adquirido de grandes homens públicos, sua rede de relações com intelectuais de outras áreas e com a imprensa, com o fim de mobilizar a opinião pública para sua causa. Esforços que respondem pelo lugar central que ocupam na memória histórica da educação brasileira.

## 5. Fontes:

*Constituição dos Estado Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.html)>. Acesso em: 01.09.2021.

MSC 605/1948. Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=16448&ord=1>>. Acesso em: 25.01.2022.

Brasil. *Lei Nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.html)>. Acesso em: 01.09.2021.

Jornal **O Estado de São Paulo** - 1958-1960. Acervo o Estadão.

Disponível em: <<https://acervo.estadao.com.br/procura/>>. Acesso em: 01.12.2021.

Jornal **Tribuna de Imprensa** - 1960. Hemeroteca digital. Disponível

em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 01.12.2021.

Jornal **Última Hora** - 1959-1960. Hemeroteca digital. Disponível em:

<<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 07.03.2022.

## 6. Bibliografia

ANDRADE, Taís. Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojeto de Clemente Mariani, de 1948 e o

substitutivo de Lacerda, de 1958. - Discussões para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo, 2011.

BARROS, Roque (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BERTEIN, Serge. A cultura política. In: **Por uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998

CURY, Carlos. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

GUIMARÃES, Manoel. **Educação e modernidade: O Projeto educacional de Anísio Teixeira**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1982.

IAMASHITA, Léa M. Carrer. Os projetos de educação e de nação no debate intelectual sobre a modernização do Brasil, na década de 1920. In: SARMIENTO, Érika; ZAMPA, Vivian; PALMA, Carla (orgs.). **Movimentos, Trânsitos & Memórias: novas perspectivas (século XX)**. Niterói: ASOEC - UNIVERSO, 2019.

MONTALVÃO, Sérgio. **Por uma História Política da Educação: A Lei de Diretrizes e Bases e a democracia na Terceira República (1946-1961)**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - Programa de Pós-graduação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. V.1. A-J. 5.ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VILLALOBOS, João Eduardo. **Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade**. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Urupês, 1969.

**INTELECTUAIS E PODER. SAMUEL HUNTINGTON, DONALD TRUMP E OS NOVOS MODOS DE SE FAZER POLÍTICA NO ESTADOS UNIDOS CONTEMPORÂNEO**

Rafael Antonio Rodrigues<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo reflete sobre as reverberações políticas desencadeadas por Samuel Huntington em *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. Neste livro, Huntington definiu um conceito de identidade nacional nos Estados Unidos que se estruturava em torno do que chamou de "cultura anglo-protestante". No entanto, antes que restringir-se ao mundo acadêmico, argumentamos que tal conceito possui uma funcionalidade política que propiciou legitimidade teórica ao fenômeno conhecido como *trumpismo*. Nesse sentido, com a ascensão de Trump ao poder, o modelo de nação forjado em *Who Are We?* assumiu a forma de uma nova cultura política que afirmava que os elementos de ordem racial haviam desaparecido do espectro político nacional e que as comunidades mexicano-americanas representavam uma nova ameaça ao país.

**Palavras chaves:** cultura anglo-protestante; nação estadunidense; branquitude; raça; identidade nacional;

**Abstract:** This paper reflects on the political reverberations unleashed by Samuel Huntington in *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. In this book, Huntington defined a concept of national identity in the United States that was structured around what he called "Anglo-Protestant culture." However, before being restricted to the academic world, we argue that such concept has a political functionality that provided theoretical legitimacy to the phenomenon known as *Trumpism*. In this sense, with Trump's rise to power, the model of nationhood forged in *Who Are We?* took the form of a new political culture that claimed that racial elements had disappeared from the national political spectrum and that Mexican American communities posed a new threat to the country.

**Key Words:** Anglo-protestant culture; American nation; whiteness; race; national identity;

---

<sup>1</sup> Doutor em Humanidades pela Universidade Autônoma Metropolitana do México e em História pela Universidade de Brasília. E-mail: deviintoster@gmail.com

## Introdução

Este trabalho preocupa-se em analisar o conceito de nação estadunidense elaborado na obra tardia do cientista político americano Samuel Phillips Huntington, especialmente aquele desenvolvido em seu último livro *Who Are We? The Challenges to America's National Identity* (2004).<sup>2</sup> Além disso, é necessário compreender a funcionalidade e o capital político que tal conceito de nação possui frente aos modos recentes de fazer política, e de conceber a nação, no Estados Unidos contemporâneo. O melhor exemplo disso foi o renascimento da extrema-direita estadunidense que alcançou a presidência do país com a eleição de Donald G. Trump em 2016. As assustadoras semelhanças entre seu governo e o projeto de nação huntingtoniano revelam o potencial político/ideológico deste projeto com relação aos novos *modi operandi* da vida política do país norte-americano.

Em *Who Are We?* (2004), tanto os imigrantes mexicanos como os estadunidenses com ascendência mexicana (*Mexican-Americans*) foram fortemente estigmatizados como grupos forâneos que não se

---

<sup>2</sup> Huntington foi um renomado professor de Ciências Políticas no Colégio Eaton e diretor do Instituto John M. Olin de Estudos Estratégicos da Universidade de Harvard (1978-1989). De 1996 a 2004, atuou como presidente da Academia de Estudos Internacionais e de Área de Harvard e tornou-se uma das principais autoridades acadêmicas da instituição. Publicou livros e materiais sobre uma variedade de tópicos incluindo, entre outros, estratégia de segurança nacional, elaboração de políticas de defesa, ideologia política americana, governança das democracias e identidade nacional estadunidense. Além de acadêmico, também foi politicamente ativo. Entre 1969 e 1970, foi membro da Força Tarefa Presidencial sobre Desenvolvimento Internacional e, durante a presidência de Jimmy Carter (1977-1981), foi coordenador de Planejamento de Segurança para o Conselho de Segurança Nacional da Casa Branca. O autor ganhou fama internacional em 1996 com a publicação de seu livro mais prestigioso: *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, no qual argumentou que os conflitos políticos e econômicos da Guerra Fria dariam lugar a uma nova ordem internacional estruturada sob choques culturais e civilizacionais. Disponível em [https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel\\_P.\\_Huntington](https://en.wikipedia.org/wiki/Samuel_P._Huntington).

deixavam assimilar à *cultura nacional*. Do mesmo modo, a ‘cultura mexicana’ foi essencializada em uma categoria que se tornava incompatível com as aspirações puristas do que Huntington definiu como “Anglo-Protestant culture”. Consequentemente, as comunidades mexicanas-estadunidenses foram retratadas como um novo inimigo que representava uma ameaça inédita e singular à integridade física, política e cultural do país, podendo fraturar a ‘unidade’ da nação em duas línguas e culturas antagônicas. “(...) continuing flood of Mexicans”, diz Huntington (2004, p. 16), “will split the U.S.A. into two languages: Spanish and English, and between two cultures: Hispanic and Anglo-Protestant”.

Por esta razão, entendemos que o modelo de nação construído em *Who Are We?* (2004) tem uma função política que está para além da esfera acadêmica. A vitória do ex-presidente republicano, cuja campanha se centrou em grande parte em torno do medo à imigração latina e mexicana, apelando ao temor de que os “americanos legítimos” (brancos) poderiam tornar-se “estrangeiros em sua própria terra”, confirma o poder da retórica huntingtoniana sobre o que concebe como os valores estruturantes da identidade nacional em seu país. Nesse sentido, Huntington (2004) representa uma corrente teórica sobre a nação estadunidense que não apenas tomou forma como governo, mas forneceu as diretrizes ideológicas que investiram a figura de Trump de prestígio e legitimidade, propiciando também o surgimento de uma nova cultura política que não apenas se consolidou nos Estados Unidos, mas se projetou pelo mundo.

## **Donald Trump e a nova cultura política estadunidense**

A administração Trump é parte de um novo processo político hegemônico que, em resposta às crises globais do capitalismo em 2001

e 2008, procurou restaurar a credibilidade do Estado-nação moderno através da noção conservadora que o concebe como uma entidade culturalmente homogênea e politicamente unificada. Para isso, foi necessário excluir narrativas que promovessem a diversidade étnica e multicultural, argumentando que a identidade nacional estadunidense era exclusiva a uma única cultura: a anglo-saxônica, exatamente o que Huntington propõe em *Who Are We?*. No entanto, tanto na retórica trumpista como na huntingtoniana, para que o legado anglo-saxão ganhasse ares de legitimidade em pleno século XXI, era preciso desvinculá-lo de qualquer acepção que o remetesse a características de ordem racial, e esse foi precisamente um dos temas centrais do último livro do cientista político harvardiano.

Logo na introdução de *Who Are We?* (2004), Huntington afirma que a expressão anglo-protestante deve ser entendida em termos estritamente culturais, e não raciais. Para o autor de *The Clash of Civilizations*, uma das maiores conquistas dos Estados Unidos foi ter eliminado o componente étnico-racial, que o caracterizou anteriormente, e ter se tornado uma sociedade multirracial na qual os indivíduos são julgados por seus méritos e não pela sua raça. Nesse sentido, no afã de demonstrar que a força propulsora da nação estadunidense reside em sua cultura anglo-protestante, Huntington diz que:

This is, let me make clear, an argument for the importance of Anglo-Protestant culture, *not for the importance of Anglo-Protestant people*. I believe one of the greatest achievements, perhaps the greatest achievement, of America is the extent to which it has eliminated the racial and ethnic components that historically were central to its identity and has become a multiethnic, multiracial society in which individuals are to be judged on their merits. That has happened, I believe, because of the commitment successive generations of Americans have had to the Anglo-Protestant culture and the Creed of the founding settlers. (2004, p. XVII, cursiva nossa).

Dessa forma, os referenciais de raça e etnicidade, que foram vitais e decisivos na construção da nação estadunidense nos séculos passados (XVII-XIX), perderam importância na autopercepção dos estadunidenses e na definição da identidade nacional contemporânea. Isso se deu porque, com a aprovação das leis dos direitos civis na década de 1960 que deram fim às políticas segregacionistas da era “Jim Crow”, os Estados Unidos se transformaram em uma sociedade *não racial*, na qual o componente étnico deixou de funcionar coletivamente e se deslocou a um nível meramente subjetivo e individual. Com respeito a este tema, o autor fala que:

A slow process of racial blurring is occurring both biologically from intermarriage and symbolically and attitudinally, with individual multiracialism becoming a more widely accepted norm. (...) Americans approve of their country moving from a multiracial society of racial groups to a *non-racial society* of multiracial individuals. To a small but growing extent, intermarriage is blurring the lines between races. Much more importantly, race distinctions are losing significance in people’s thinking (2004, p. 304-305, cursiva nossa).

Dessa maneira, a multiracialidade estadunidense se manifestava agora não mais entre grupos, mas entre indivíduos, e este argumento será fundamental para a retórica trumpista porque consegue desarticular a noção que outorga aos Estados Unidos a condição de nação multiétnica e multiracial. Isso porque, ao deslocar a identidade étnico-racial do coletivo para o indivíduo, a própria identidade étnico-racial é desmantelada, pois esta só cobra vida, e ganha sentido, devido a seu carácter coletivo e social. Consequentemente, a lógica individualizante que Huntington (2004) atribui à raça e à etnicidade não só as elimina do discurso nacional, como também impossibilita que grupos étnicos, que vivenciam o racismo cotidianamente, utilizem-se delas para reivindicar direitos básicos e combater o próprio racismo.

Nesse sentido, enquanto a raça e a etnia deixavam de desempenhar um papel central na definição da identidade estadunidense, a cultura anglo-saxã, ou, nas palavras de Huntington (2004), a cultura anglo-protestante, sobreviveu e permaneceu praticamente intacta ao longo de toda a história americana. Desse modo, a força da cultura anglo-saxônica, ao esvaziar de sentido os referenciais de etnia e raça, renunciava a entrada da nação estadunidense em uma era posracial, na qual as pugnas de raça haveriam ficado definitivamente para trás. Conseqüentemente, era esta cultura anglo-protestante, fundada pelos colonos ingleses no século XVII na América do Norte, o que constituía o núcleo vital e estruturante da nação estadunidense. Por conseguinte, referindo-se à obra do cientista político francês Alexis de Tocqueville sobre os Estados Unidos e ao carácter “imutável” e “inabalável” da cultura anglo-protestante, Huntington afirma que:

In the 1830s Tocqueville referred to Americans as “Anglo-Americans”. A hundred years later that was no longer possible. Anglo-Americans were still the dominant group and possibly the largest group in American society, but ethnically America was no longer an Anglo-American society. Anglo-Americans had been joined by Irish-, Italian-, Polish-, German-, Jewish-, and other-Americans. This shift in status was signalled by a shift in terminology. No longer the only Americans, Anglo-Americans were now WASPs, one group among many in the American ethnic landscape. Yet while Anglo-Americans declined as a proportion of the American population, the Anglo-Protestant culture of their settler forebears survived for three hundred years as the paramount defining element of American identity (Huntington, 2004, p. 58).

No entanto, embora se pretenda reduzir o anglo-saxão ao âmbito da cultura, uma certa noção de raça continuará a guiar as formas em que a cultura anglo-saxã funcionará na prática. A diferença é que a raça não estará mais explicitamente presente no campo discursivo porque começou a operar a partir dos interstícios e de sua

própria negação como uma categoria operacional na construção da nação norte-americana. Dessa forma, é preciso pensar sobre novas modalidades de raça e racismo que, de maneira implícita e não declarada, continuam a orientar os modos de conferir sentido e inteligibilidade à nação estadunidense.

Como argumenta Bonilla-Silva em *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (2004), ao contrário do racismo do período “Jim Crow”, há hoje nos Estados Unidos um novo regime racial que não precisa mais acionar a “superioridade da raça branca” porque tal premissa já se encontra presente e naturalizada na própria estrutura organizacional da nação. Nesse sentido, este novo racismo estadunidense, que o autor chamou de “Color-Blind racism”, possui uma eficácia ainda maior porque esta reside em sua capacidade de passar despercebido e de não ser nomeado e reconhecido como parte de uma estrutura racista de poder.

Ramón Grosfoguel (2008), igualmente, afirma que o novo racismo estadunidense deixou de estar ligado a uma prerrogativa biológica e assumiu a forma de um racismo cultural. Em uma crítica direta à Huntington, argumenta que sua construção depreciativa dos mexicanos revela, na realidade, o grande temor estadunidense de que os Estados Unidos deixem de ser um país de maioria branca. Além disso, aponta que enquanto *The Clash of Civilizations* (1996) serviu como uma estratégia para preservar o império americano na arena internacional, *Who Are We?* (2004) funcionou como uma tática ideológica para manter a supremacia branca dentro dos novos moldes do racismo cultural ao interior dos Estados Unidos.

Dessa maneira, a cegueira deste novo tipo de racismo baseia-se em uma noção liberal e culturalista para explicar a ascensão social e justificar as desigualdades raciais. Conseqüentemente, o fato de que as minorias étnicas têm níveis educacionais mais baixos e ganham cerca de 40% menos que os brancos, ou têm três vezes mais

probabilidade de viver na pobreza, é explicado mediante o argumento de que são “preguiçosas” e preferem viver em uma “cultura da pobreza” (Bonilla-Silva, 2004, p. 2). Da mesma forma, se as populações racializadas nos Estados Unidos recebem sempre os “trabalhos sujos”, experimentam maiores taxas de desemprego e têm salários mais baixos do que um trabalhador branco na execução do mesmo trabalho é porque têm “maus hábitos”, são “desassimilados” e “sem instrução” (Grosfoguel, 2008, p. 614).

Nesse sentido, esta nova ordem racial se apoia em uma associação entre nação estadunidense e branquitude que não precisa ser nomeada no discurso porque o elo que as vincula se dá de forma “mecânica e natural”. Mais ainda, sua nomeação seria não apenas desnecessária, mas também indesejável porque colocaria em evidência os privilégios “inquestionáveis” dos grupos considerados brancos nos Estados Unidos, podendo, ocasionalmente, romper com a conexão “inevitável” entre branquitude e identidade nacional. Conseqüentemente, assim como afirma Grosfoguel (2008), as populações que são racializadas são sempre os *outros* da nação, esses intrusos execráveis que se situam nas bordas imprecisas e escorregadias da fronteira nacional. Para eles, sempre se acrescenta um hífen, este signo ortográfico que expressa a condição de incompletude quando ausente. Não basta chamá-los de “Americans”, é preciso racializá-los e “hifenizá-los”, ou seja, acrescentar um adjetivo que os remeta às suas “nações originárias” e à sua condição de estrangeiros. Por esta razão são chamados de “Afro-Americans”, “Asian-Americans”, “Mexican-Americans”, “Hispanic-Americans”, etc.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Obviamente estas expressões também podem ser significadas positivamente, principalmente quando seu uso é realizado por minorias étnicas que se apropriam de tais terminologias para empoderar-se e reivindicar direitos na arena política. O sentido que damos a tais termos aqui no texto, entretanto, é aquele usado de forma despectiva por grupos que reproduzem o imaginário hegemônico de nação

Nesse processo de produção de “identidades hifenizadas”, os brancos também foram rotulados e se depararam com identidades racializadas. No entanto, como argumenta Huntington em *Who Are We?* (2004), as “identidades hifenizadas” de ascendência europeia – irlandeses-americanos, germano-americanos, ítalo-americanos, etc. – são parte de uma história que reside agora no passado (séculos XVII ao XIX). Nesse sentido, o autor fala que os conflitos étnicos e raciais que marcaram a trajetória histórica dos EE.UU. abriram caminho para que o estadunidense (branco) se identificasse simplesmente como “American”, ou, nas palavras do próprio Huntington: “(now) White Americans could forgo subnational (ethnic), comunal identities and simply think of themselves as Americans” (2004, p. 302).

Por conseguinte, é importante frisar que a produção intelectual do cientista político harvardiano possui uma funcionalidade política que está para além da esfera acadêmica e conseguiu consolidar-se dentro da vida política e social do Estados Unidos contemporâneo. Consequentemente, é necessário entender como o uso de um determinado discurso sobre a nação estadunidense produz efeitos políticos concretos que impactam negativamente a vida das comunidades étnicas minoritárias estadunidenses. Como estes grupos não vêm da trajetória histórica “protestante anglo-saxônica”, o que significa que seus antecedentes históricos se desviam da “norma americana”, eles são rotulados como “americanos ilegítimos” que não podem se beneficiar das prerrogativas políticas concedidas aos considerados “cidadãos autênticos” (Theiss-Morse, 2009).

É necessário capturar, portanto, as dimensões políticas e ideológicas das narrativas huntingtonianas para expor as relações de poder colonial que se ocultam no interior da gramática política da nação (Segato, 2007). Do mesmo modo, se faz preciso desnaturalizar

---

estadunidense para demarcar fronteiras (raciais) de pertencimento à comunidade nacional.

sua pretensão de imanência e inevitabilidade para evidenciar as falhas e o carácter arbitrário da suposta relação de transparência entre discurso e objeto, linguagem e nação (Hall, 2010; Foucault, 1992). Dessa maneira, é preciso compreender como a retórica huntingtoniana contribuiu para legitimar a construção de um novo momento político da história estadunidense marcado não apenas por uma inédita onda de xenofobia, controle migratório, encarceramentos e deportações em massa, mas também por uma remoção estrutural de direitos políticos e constitucionais a grupos considerados estrangeiros e antagônicos aos valores e interesses da comunidade nacional dos Estados Unidos.

Nesse sentido, com a eleição de Donald Trump, a sociedade estadunidense testemunhou o nascimento de uma nova cultura política baseada em uma peculiar combinação de nativismo, nostalgia, ódio, racismo, medo, populismo, cristianismo e patriotismo. A peculiaridade desta cultura também está intrinsecamente ligada às novas formas de fazer política instauradas pela era Trump: o papel desempenhado pelas redes sociais, o apelo a uma liderança forte, politicamente incorreta e carismática, a força das teorias da conspiração e das narrativas antissistema, a produção sistêmica de “fake News”, e assim por diante. Da mesma forma, esta cultura política conseguiu se difundir pelo sistema-mundo (Quijano, Wallerstein, 1992) e afetou, significativamente, as formas de pensar e conceber a política nos países periféricos do capitalismo global, uma vez que a hegemonia estadunidense pertence a uma ordem imperialista e colonial que toca profundamente o interior da economia mundial (Said, 1993).

Outra característica desta nova cultura política é a ideia de que os interesses da nação estadunidense devem vir antes das chamadas políticas globalistas, condenadas por priorizar os lucros privados das grandes corporações em detrimento do povo americano. Este ideal foi bem traduzido no slogan que orientou a doutrina de política exterior

do governo Trump: “America First”. Isto é literalmente o que Huntington defende em *Who Are We?* (2004) quando diz que as elites nacionais, ao aderirem a identidades transnacionais que promovem o multiculturalismo e o globalismo, se desnacionalizaram e se venderam ao capital internacional. Por esta mesma razão, as elites estadunidenses foram retratadas como traidoras do “Espírito nacional” e o povo ganhou o status de “fiéis guardiões da nação”. Consequentemente, tanto nas narrativas huntingtonianas como nas trumpistas, o povo emerge como o único capaz de restabelecer a essência da identidade nacional porque, ao contrário das elites, permaneceram fiéis ao projeto mono-cultural (racial) de seus “ancestrais anglo-saxões”.

O fundamento desta nova cultura política também se baseia na ideia de que os ideais políticos estadunidenses de igualdade e liberdade, como argumenta Huntington (1996; 2004), só fazem sentido quando ligados à “supremacia cultural” dos valores anglo-saxões. Nesse sentido, a ideologia política do “credo americano” desaparece quando não é mais informada e fundamentada pela cultura anglo-protestante. Para isso, foi necessário desvincular-se da retórica que associa os Estados Unidos a uma nação de imigrantes, como visto nas administrações de Barack Obama, de Bill Clinton e mesmo de George W. Bush, para reabilitar o mito de que aqueles que forjaram a “América” não eram imigrantes, mas “pais” e “colonos fundadores”, os famosos “Founding Fathers” e os “Founding Settlers”.

Este é precisamente o ponto chave da tese de Huntington (2004). Para ele, a identidade nacional estadunidense já está fixada e determinada por uma *cultura colonial* que se remonta às colônias europeias pré-cristãs, às invasões anglo-saxônicas da Ilha Britânica no século V d.C. e, finalmente, à formação do colonialismo de assentamento anglo-saxão na América do norte a partir do século XVII. Dessa forma, a estrutura vital da nação estadunidense não se

encontrava nem no presente nem no futuro, mas na construção mítica de um passado glorioso e fundacional, as origens da nação.

Daí o poder do slogan de campanha de Trump “Make America Great Again”. Foi necessário voltar a este período magnífico e incerto da história americana para que a nação estadunidense pudesse se reconectar com sua “verdadeira” razão de ser. Por trás do slogan, também, está a premissa de que não há lugar para a heterogeneidade interna dentro do estado-nação americano porque ele é composto por um único povo, uma única cultura e uma única história, e o inimigo nacional, mais uma vez, é vinculado à forte presença mexicana dentro dos Estados Unidos.

O cientista político harvardiano é assertivo com respeito à necessidade de se construir um inimigo externo, uma ameaça forânea à nação, para validar a imagem de um “Nós” estadunidense contra aqueles que passam a ser vistos como os “Outros” da nação. Em *The Clash of Civilizations* (1996), este inimigo foi construído em termos de um componente externo às linhas divisórias que demarcam as fronteiras nacionais, localizando-se no Oriente Médio e no resto do mundo islâmico. Em *Who Are We?* (2004), porém, este inimigo entrou no interior das fronteiras nacionais e passou a ser identificado com a forte imigração e presença “hispanica” no país, especialmente aquela advinda dos Estados Unidos Mexicanos.<sup>4</sup>

A presença mexicana dentro dos Estados Unidos é um dos elementos que propicia grande envergadura e coesão a esta nova cultura política estadunidense porque aciona, tal como alertado por Grosfoguel (2008), o grande medo americano de que os

---

<sup>4</sup> O termo “hispanico(a)” é utilizado para referir-se a todas nacionalidades de língua espanhola nos Estados Unidos. No entanto, os mexicanos sempre foram maioria entre esse grupo. Em 2019, de acordo com um estudo estadístico realizado em 2022 pelo Centro de Pesquisa Pew (Pew Research Center), 61,5% de todos os hispanicos indicaram que eram de origem mexicana. Ver: <https://www.pewresearch.org/science/2022/06/14/a-brief-statistical-portrait-of-u-s-hispanics/>.

estadunidenses brancos se tornem “uma minoria em seu próprio país”. De fato, segundo dados do Departamento do Censo dos Estados Unidos, a comunidade mexicana dentro dos EUA (tanto imigrantes mexicanos como cidadãos estadunidenses com ascendência mexicana) se tornou na minoria étnica mais populosa do país, ultrapassando a população afro-estadunidense no ano de 2003, a segunda mais populosa. Neste mesmo ano, a população latino-americana nos Estados Unidos, composta por uma expressiva maioria de mexicanos, chegou à casa dos 37 milhões de pessoas, com um aumento de 4,7% desde a última contagem (2000). Já o crescimento dos estadunidenses negros, no mesmo período, foi de 1,5%, alcançando um total de 36,2 milhões de pessoas em 2003.<sup>5</sup>

Entre 2010 e 2021, também de acordo com dados do Departamento do Censo dos Estados Unidos publicados em 2021, a população “hispanica” foi a que mais cresceu, passando de 50,7 milhões de pessoas, em 2010, para 62,6 milhões em 2021, um crescimento de 11,9 milhões de pessoas em uma década. Já com respeito aos estadunidenses brancos, houve uma queda de quase 5% no mesmo período, ou seja, passaram de 63.8% em 2010 para 59.3% em 2021.<sup>6</sup>

Em vista disso, há uma série de projeções e estudos estadísticos que afirmam que se as políticas de imigração não passarem por uma reestruturação profunda e fecharem as fronteiras às “novas” ondas de imigração advindas principalmente do México, da Ásia e da América Latina, os estadunidenses brancos poderão ser uma minoria já a partir

---

<sup>5</sup> [History.com Editors. Hispanics are officially declared the largest minority group in the U.S. History.](https://www.history.com/this-day-in-history/census-hispanics-declared-largest-minority-group-in-us) Disponível em: <https://www.history.com/this-day-in-history/census-hispanics-declared-largest-minority-group-in-us>.

<sup>6</sup> Ver: [https://usafacts.org/data/topics/people-society/population-and-demographics/our-changing-population?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=ND-DemPop&gclid=CjwKCAiAqt-dBhBcEiwATw-ggFWeKDOqchznP08aXZzJZjgRiBPvWc2fzq8s4\\_IYYY5aMXUGaMkGwhoC7kIOAvD\\_BwE](https://usafacts.org/data/topics/people-society/population-and-demographics/our-changing-population?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ND-DemPop&gclid=CjwKCAiAqt-dBhBcEiwATw-ggFWeKDOqchznP08aXZzJZjgRiBPvWc2fzq8s4_IYYY5aMXUGaMkGwhoC7kIOAvD_BwE).

de 2045. Nesse sentido, de acordo com o demógrafo e professor do Centro de estudos populacionais da Universidade de Michigan, William Henry Frey, os brancos compreenderão, em 2045, 49,7% da população estadunidense, em contraste com 24,6% de hispânicos, 13,1% de negros, 7,9% de asiáticos e 3,8% de grupos multirraciais.<sup>7</sup>

A não-reeleição de Trump em 2020 também não significa o fim da cultura política inaugurada pelo magnata americano. Os democratas Joe Biden e Kamala Harris derrotaram Donald Trump nas urnas, mas deram triunfo a um fenômeno que é muito mais prejudicial à democracia estadunidense e que está intrinsecamente ligado às novas formas de fazer política nos Estados Unidos: o *trumpismo*. Nesse sentido, o movimento que começou quando Trump anunciou sua candidatura às eleições primárias do partido Republicano em junho de 2015, e se consolidou em janeiro de 2017 quando assumiu a presidência do país, ganhou vida própria e se deslocou para uma arena política não institucional. Consequentemente, independentemente do envolvimento direto do ex-presidente americano, o *trumpismo* continua a exercer forte pressão política sobre a sociedade estadunidense atual.

Da mesma forma, apesar das divisões entre os republicanos sobre Donald Trump, e de todos os problemas judiciais que enfrenta atualmente, o ex-líder republicano continua a ter muita força e apoio dentro do partido, e poderia até mesmo ser reeleito em 2024. A falta de apoio popular à administração Biden, os altos índices de inflação e criminalidade e a alta desaprovação de sua própria candidatura, também ajudaram a construir a sensação de que com Trump os estadunidenses viviam “tempos melhores”. Da mesma forma, a tese de que a eleição de 2020 foi “roubada” e de que Joe Biden é um presidente ilegítimo continua a ter apoio tanto no imaginário político

---

<sup>7</sup> Ver: <https://www.brookings.edu/blog/the-avenue/2018/03/14/the-us-will-become-minority-white-in-2045-census-projects/>.

nacional quanto dentro do próprio partido republicano. O movimento negacionista eleitoral, que tem como bandeira o slogan “Stop the Steal”, confirma a adesão de muitos políticos e expressivos setores da sociedade estadunidense às formas trumpistas de se fazer política.

## Conclusões

Com o fim do governo Obama e a ascensão de Trump ao poder, uma nova cultura política começou a gestar-se nos Estados Unidos. Foi quando o país se viu diante de um (re)nascimento de valores extremamente conservadores que promoviam o ódio como política e um novo tipo de apartheid (racial) cultural contra aqueles que passaram a encarnar a posição de “Imigrante/Estrangeiro”, os chamados, pejorativamente, de “Illegal Aliens”. Esse novo tipo de ódio foi diretamente promovido e legitimado por livros como *Who Are We?* (2004) de Samuel Huntington. Como se viu ao longo do texto, o arcabouço teórico deste material está constituído por um patriotismo nostálgico que se apega a uma ideia de mito e origem nacional e se fecha às possibilidades de mudança apresentadas pelo tempo presente, noção que tanto Trump quanto o *trumpismo* souberam capitalizar para validar seu programa político de nação.

Nesse sentido, o projeto Trump confere legitimidade política ao esquema conceitual desenvolvido por Samuel Huntington, possibilitando que suas ideias saíssem da esfera acadêmica e se transformassem em políticas de Estado. A nova cultura política inaugurada pela era Trump se conecta com as diretrizes de Huntington quando submete os anseios políticos dos Estados Unidos, o famoso “credo americano”, aos valores culturais que constituem a chamada cultura anglo-protestante. Cultura e política se interconectam, assim, para subordinar a ideologia política americana

à aspiração homogeneizadora, purista e culturalista (racista) da cultura (branca) anglo-saxônica.

Entretanto, como visto, era necessário extirpar qualquer conotação racial que a noção de cultura anglo-protestante pudesse vir a ter. Assim sendo, Huntington (2004) foi muito habilidoso em construir uma retórica nacional na qual tanto a raça quanto a etnicidade apareciam como categorias obsoletas que não mais possuíam força explicativa na definição da identidade nacional nos Estados Unidos. Nesse sentido, apontava que, com o início do movimento dos direitos civis da década de 1950 e a subsequente aprovação das leis antissegregacionistas da década posterior, tais categorias deixaram de cumprir com o papel que desempenharam no passado e desapareceram do cenário político nacional contemporâneo. Por esta mesma razão, argumentava que era a cultura anglo-saxônica, e não a raça anglo-saxã, o que caracteriza e define a nação em seu país.

No entanto, apesar de que a identidade nacional americana apareça como um paradigma identitário que está aberto para acolher todos aqueles que, independentemente de raça e nacionalidade, desejam integrar, o fator raça reaparece como uma barreira invisível, mas presente, que filtra e seleciona quem de facto pode ser admitido dentro da identidade da nação. Dessa forma, a ideia de cultura, esse propulsor predominante na construção da identidade estadunidense de Samuel Huntington, substitui sua contraparte racial e dá por garantida uma associação automática entre cultura anglo-saxônica e branquitude, de tal forma que esta operação seja obliterada nos discursos sobre a nação estadunidense. Por conseguinte, a raça é ocultada sob a ideia de cultura e se legitima, assim, o homem branco como aquele que realmente personifica a “essência” da identidade e da cultura nacional.

Consequentemente, a nação americana é (re)apresentada como uma categoria que não tem cor, e que aqueles que a possuem estão em

seus limites fronteiriços, pois carecem dos elementos (brancura) que constituem o “estadunidense autêntico”. Ao substituir cultura por raça, portanto, deve-se entender que os novos modos de produção racial norte-americanos se baseiam não na exposição e na exibição da raça, mas em seu silenciamento e ocultação, o que dificulta ainda mais a percepção de seus mecanismos de operação porque sua força passa a residir justamente em sua capacidade de não ser nomeada como uma prática estruturante do corpo social.

Nesse sentido, é preciso pensar sobre a efetividade de novas modalidades de racismo que se ocultam dentro do discurso e operam a partir de seus interstícios, silêncios e ambivalências. Ao mesmo tempo que a retórica trumpista consegue “distanciar-se” de narrativas que falam abertamente sobre raça e supremacia branca, esta retórica valida tais categorias dentro de uma nova linguagem que se esquivava de terminologias de cunho racial. Há, então, uma codificação da linguagem que substitui o termo raça por expressões aparentemente neutras para o campo racial, tais como nação, cultura, Identitarismo, etc.<sup>8</sup>

Por conseguinte, esta nova cultura política se constrói através de uma gramática política nacional ambígua que consegue dialogar

---

<sup>8</sup> O termo Identitarismo é um clássico exemplo de como isso vem sendo aplicado. A expressão é usada amplamente por movimentos de extrema-direita internacionais que procuram afastar-se de retóricas explicitamente racistas utilizadas por direitas mais tradicionais. Vale lembrar o caso do supremacista branco estadunidense Richard Spencer, quem fundou o movimento Alt-Right, abreviação para “Alternative Right” (Direita Alternativa), para atualizar e sofisticar as demandas da extrema-direita estadunidense dentro de uma linguagem mais culta e rebuscada que se apartava das táticas e do linguajar mais rude e simplista de agrupamentos como a Ku Klux Klan. O surgimento do Alt-Right em 2008, apesar de ser anterior ao *trumpismo*, é parte da gestação da nova cultura política fundada pelo ex-magnata estadunidense. O Alt-Right faz uso do termo Identitarismo para reivindicar o “direito” do homem branco de possuir uma identidade, de se orgulhar dela e de gozar de um espaço físico (noção que se remete à ideia do “espaço vital alemão” do nazismo) onde a raça ariana poderia viver e desenvolver a “superioridade” de suas aptidões físicas e morais. Vários membros do Alt-Right formaram parte do círculo próximo do governo Trump, como Stephen Miller, Michael Flynn e o mais simbólico de todos, o ex-estrategista chefe da Casa Branca Steve Bannon, que foi também diretor executivo do website de extrema direita *Breitbart News*.

tanto com grupos de supremacistas brancos como com setores conservadores da sociedade estadunidense que dizem ser cegos para questões de ordem racial. De toda maneira, a partir de novas estratégias, os ideais do racismo, do nacionalismo e da supremacia branca continuam a orientar tanto as formas de funcionamento desta nova cultura política quanto o modelo de nação hegemônico que se apresenta hoje nos Estados Unidos. Dessa forma, as pautas políticas do *trumpismo*, quer dizer, a declaração de guerra ao globalismo e à imigração, a representação das populações de origem mexicano como um novo inimigo interno, a reivindicação do “direito a se ter fronteiras” e o subsequente medo de se perder a nação, para citar apenas algumas delas, devem ser entendidas como desdobramentos e atualizações de novos dispositivos retóricos e discursivos que validam um modelo de branquitude que agora se dilui nas narrativas sobre a identidade nacional estadunidense.

## **Bibliografía**

Bonilla-Silva, Eduardo. *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Fourth edition. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

Foucault, Michel. *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores: Buenos Aires, 1992.

Grosfoguel, Ramón. *Latin@s and the decolonization of the US empire in the 21st century*. *Social Science Information*. Volume 47 (4): 18, 2008.

Hall, Stuart. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (Eds.). Ecuador: Envión Editores, 2010.

History.com Editors. *Hispanics are officially declared the largest*

*minority group in the U.S. History.* Disponível em <https://www.history.com/this-day-in-history/census-hispanics-declared-largest-minority-group-in-us>.

Huntington, Samuel P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York, Simon & Schuster, 1996.

\_\_\_\_\_. *Who Are We? The Challenges to America's National Identity*. New York, Simon & Schuster, 2004.

Noe-Bustamante, L.; López, M.H.; Krogstad, J. M. U.S. 2020. *Hispanic population surpassed 60 million in 2019, but growth has slowed*. Pew Research Center. Disponível em <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/07/07/u-s-hispanic-population-surpassed-60-million-in-2019-but-growth-has-slowed/>.

Quijano, Anibal e Wallerstein, Immanuel. Americanity as a concept. Or the Americas in the Modern World-System. *International Journal Of Social Sciences*, No. 134. Paris: UNESCO, 1992.

Said, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage books, A division of Random House, Inc. 1993.

Segato, Rita. *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

Theiss-Morse, Elizabeth. *Who Counts as an American? The Boundaries of National Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

## AS RELAÇÕES DIPLOMÁTICAS ENTRE O BRASIL DA DITADURA VARGUISTA (1937-1945) E O URUGUAI DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1938-1947)

Rafael Nascimento Gomes<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho propõe-se a analisar a perspectiva uruguaia acerca da ditadura varguista a partir da documentação diplomática. Este período do Estado Novo (1937-1945) é marcado pelo autoritarismo de Getúlio Vargas, com violência, perseguição, exílio e repressão de seus opositores. No Uruguai, após a ditadura de Gabriel Terra (1933-1938), ocorreu um amplo processo de redemocratização conduzido pelo terrista Alfredo Baldomir (1938-1943) que transmitiu o poder constitucional ao também colorado Juan José de Amézaga (1943-1947), com uma campanha vitoriosa intitulada “*Amézaga, candidato de la democracia*”. Nesse contexto, explorar-se-á os efeitos- e as contradições- da política externa estado-novista a partir da ótica de diplomatas e políticos uruguaiois. Isto é, o olhar de um país vizinho tem muito a contribuir para a história nacional, em especial, de um período ditatorial.

*Palavras-chaves:* Ditadura do Estado Novo, Getúlio Vargas, Relações Brasil-Uruguai.

### Introdução

A região do Rio da Prata foi uma preocupação constante e fundamental na política externa brasileira do século XIX, sobretudo, em seu projeto a nível regional. Aqui, abordar-se-á a região platina como um subsistema das Relações Internacionais do Brasil. Entende-se como região do Prata países que estão física e historicamente inseridos na Bacia do Rio da Prata (Argentina, Paraguai e Uruguai), banhados pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai e não por terem feito parte, no período colonial, do Vice-Reino do Rio da Prata. A Bolívia fez parte deste- era conhecida como Alto Peru-, mas, após a

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB). E-mail: rafaelnascimentogomes@gmail.com

independência, geográfica e historicamente está voltada para os Andes, embora o país seja signatário do Tratado da Bacia do Prata, de 1969.

Desde o processo de formação dos Estados Nacionais, a Banda Oriental enfrentou um intenso conflito, ora externo, ora interno, até consolidar-se como Estado Oriental do Uruguai. O Brasil, por sua vez, projetou-se no Rio da Prata como uma prioridade de sua política externa imperial frente à rivalidade portenha. Nas palavras de Moniz Bandeira, eram os tempos do expansionismo brasileiro, pois o Rio da Prata representava a chave de acesso ao estuário superior do Paraná, Uruguai e Paraguai, que banhavam terras consideradas das mais ricas e férteis do Brasil. Portanto, um elemento estratégico geopolítico e militar decisivo. (BANDEIRA, 1998). Essa preocupação geopolítica permaneceu na formulação da política externa brasileira ao longo do século XX.

Para analisar a perspectiva uruguaia acerca da ditadura varguista, a pesquisa fundamentou-se em uma vasta e rica documentação diplomática do *Archivo Histórico-Diplomático de la República Oriental del Uruguay*, em Montevideu. Trata-se de uma documentação composta por ofícios, despachos, telegramas, notas, relatórios, cartas e maços pessoais analisada a partir do conceito de “forças profundas” de Pierre Renouvin e Jean-Baptiste Duroselle. Para Renouvin e Duroselle, era necessário ir mais adiante e analisar as “condições geográficas, os movimentos demográficos, os interesses econômicos e financeiros, os traços da mentalidade coletiva, as grandes correntes sentimentais”, pois estas são “as forças profundas que formaram o quadro das relações entre os grupos humanos e, em grande parte, lhes determinaram o caráter”. Através desses documentos trocados entre as chancelarias, embaixadas e consulados, é possível verificar a(s) perspectiva(s) do vizinho, no caso o Uruguai, acerca da ditadura do Estado Novo. Com isso, pretende-se analisar os impactos, efeitos e contradições de um regime ditatorial visto por um

país vizinho que passava por um processo de redemocratização num período marcado pelo conflito mundial.

### **As relações bilaterais entre Brasil e Uruguai: breves apontamentos**

Em relação à região do Rio da Prata, a diplomacia brasileira dos tempos de Vargas manteve as diretrizes implantadas pelo Barão do Rio Branco (1902-1912); isto é: a defesa da estabilidade política regional; a não intervenção nos assuntos internos dos países vizinhos e a permanente preocupação de manter o entendimento e o diálogo fluido com Buenos Aires. Em outras palavras, a política varguista dava continuidade à adesão, à solução pacífica de controvérsias e à preocupação em aumentar o comércio regional, mas não estava totalmente descartada a hipótese de guerra com o vizinho argentino. (DORATIOTO, 2014, p.115) Cabe lembrar que a perspectiva diferenciada de inserção na ordem internacional, somada à disputa pela influência sobre os países vizinhos (Uruguai, Bolívia e Paraguai), marcou as relações políticas de Argentina e Brasil entre 1930 e 1942. (SVARTMAN, 1999, p.54).

Para Svartman, a construção da hegemonia brasileira na região não se restringia apenas à presença econômica e à superioridade militar, mas envolvia também o campo político-diplomático propriamente dito. No decorrer do Estado Novo, o Itamaraty imprimiu uma orientação no sentido de intensificar a presença política brasileira nos demais países latino-americanos, especialmente naqueles que faziam fronteira tanto com o Brasil quanto com a Argentina. (SVARTMAN, 1999, p.107). No plano bilateral, o Brasil também executaria uma política ativa, cuja orientação era ampliar a sua presença política e econômica sobre os seus principais vizinhos, em especial, Uruguai e Paraguai.

Para isso, o Brasil explorava a rivalidade histórica entre os vizinhos platinos. Exemplo dessa tradicional rivalidade no Prata entre

Argentina e Uruguai foi a ruptura das relações diplomáticas entre os países entre julho e setembro de 1932. (NAHUM, 1996, p.194). Mais uma vez os países platinos rompiam as relações diplomáticas por motivos de asilo político para opositores do país vizinho, as chamadas “atividades de elementos subversivos” no território de um ou outro. Depois de dois meses do rompimento das relações diplomáticas, Juan José de Amézaga foi enviado por Gabriel Terra, como agente confidencial, a Buenos Aires para retomar as relações entre os países vizinhos, e obteve sucesso. Enquanto isso, as relações com o Brasil se intensificaram.

Nesse contexto, como contrapeso à Argentina, as relações do Brasil com o Uruguai mereceram certa atenção da diplomacia brasileira e da diplomacia uruguaia. (GOMES, 2017; p. 99-100). Com maior estabilidade política, apesar das radicalizações ideológicas entre integralistas e comunistas, Vargas passou a valorizar uma presença mais ativa na região platina, cuja orientação era ampliar a sua atuação política e econômica sobre os seus principais vizinhos. Segundo o presidente brasileiro, com os países americanos, particularmente, o Brasil continuaria “a praticar uma política de franca e crescente aproximação”, pois, dizia desejar “ampliar cada vez mais, as relações de boa vizinhança, dando-lhes um caráter de verdadeira solidariedade continental, e transportando-as mesmo para o terreno da cooperação econômica”. (VARGAS, 1938, p.88)

A constatação de que as legações do Brasil no exterior e as missões diplomáticas brasileiras constituíam verdadeiros “postos de observação” da conjuntura internacional, para orientar as ações do governo em sua política externa, facilitou a criação e organização de uma agência anticomunista no governo Vargas junto ao Ministério das Relações Exteriores. Criada oficialmente em 1937, junto ao Ministério das Relações Exteriores, a agência de Serviços de Estudos e

Investigações (S.E.I.)<sup>2</sup> teve como objetivo central dar suporte à política de combate à oposição, particularmente aos militantes partidários e sindicais e um grande facilitador para que os órgãos do governo monitorassem as conexões dos comunistas brasileiros além das fronteiras do país. (NEPOMUCENO, 2018, p.176).

Um dos resultados convergentes de proximidade entre os países foi a adoção de medidas de repressão semelhantes e de proteção entre os governos contra seus opositores, de troca de informações não somente entre as polícias políticas mas entre as chancelarias, para impedir, cercear, vigiar e até mesmo prender ou extraditar políticos e intelectuais que opunham resistências aos regimes autoritários implantados em vários países da América Latina. No caso das relações diplomáticas entre Brasil e Uruguai, o combate aos chamados “subversivos”, como defendeu a historiadora uruguaia Ana Maria Rodriguez Ayçaguer, foi um dos cinco pontos que resumiu a agenda bilateral, estritamente política, assinada em 1930 pelos dois países. (AYÇAGUER, 2008, p.101)

Esse acordo implicou não mais em meras recomendações ou prisões de opositores de ambos os lados, mas no rompimento das relações do Uruguai com a Rússia, por pressão do governo brasileiro, em dezembro de 1935. A alegação do Brasil era de que a Rússia, que tinha amplos acordos comerciais com o Uruguai, estava ajudando o Partido Comunista Brasileiro na organização dos levantes de 1935. Mesmo sem comprovação convincente, a pressão do governo brasileiro levou o Uruguai, contra a sua vontade, mas em nome dos pactos entre países americanos, a romper as relações comerciais durante muitos meses com a Rússia. Inaugurava-se naquele momento, dentro do governo Vargas a atuação ativista de uma diplomacia

---

<sup>2</sup> O S.E.I, segundo o projeto de portaria assinado pelo Ministro das Relações Exteriores em 1937, estaria em atividade (ainda que em caráter experimental), desde 1934. In: AHDI-RJ. Doc 352.345. Maço 15.604. Lata 980. M 500.1.p2.

voltada para consecução de políticas anticomunistas. (NEPOMUCENO, 2018, p.188)

Na verdade, Getúlio Vargas já vinha mantendo entendimento com o governo uruguaio desde o golpe de Estado desferido por Gabriel Terra e seus aliados, em março de 1933. Documentos diplomáticos atestam que Terra contou com Getúlio Vargas para deter os opositores de seu governo que adentraram o território brasileiro pela fronteira, logo após o golpe. Em contrapartida, o Uruguai ajudou o governo do Brasil a impedir o trânsito entre comunistas brasileiros e uruguaios, em 1935, a pedido de Getúlio, num episódio que resultou no rompimento de relações entre Uruguai e Rússia. Em 1937, a polícia política do Uruguai conseguiu desbaratar um núcleo de opositores a Getúlio, liderados por Flores da Cunha, que desde a Argentina e o Paraguai se articulavam no Uruguai para marchar contra o governo de Vargas.

Durante os anos mais tenebrosos da ditadura terrista, muitos uruguaios conseguiram asilo no Brasil, retornando somente alguns anos depois. Caso, por exemplo, de Tomás Berreta, que voltou para o Uruguai somente em 1942, tendo sido eleito presidente em 1947, ou o caso de Luís Batlle Berres, que regressou para ser vice-presidente de Berreta, e o substituiria como o 30º presidente da República do Uruguai, de 1947 a 1951. E outros tantos brasileiros também se exilaram no Uruguai, como Jorge Amado (Argentina e Uruguai, de 1941 a 1944), Candido Portinari (Uruguai, 1947 a 1948), Lídia Besouchet (Uruguai, 1938 a 1940; Argentina, até 1948) e Newton Freitas, entre outros. (NEPOMUCENO, 2015, p. 13-14).

### **O Estado Novo sob a ótica dos uruguaios**

Em novembro de 1937, mais uma vez as relações brasileiro-uruguaias eram testadas, com a implantação da ditadura do Estado Novo varguista. Nessas circunstâncias, a cooperação fronteiriça como

política de vigilância dos opositores à Getúlio Vargas marcou esse momento de consolidação de seu poder. O Uruguai, por sua vez, vivia a transição de governos terristas. O ditador Gabriel Terra era sucedido pelo seu ministro da Guerra, Alfredo Baldomir. Durante seu governo, marcado pela eclosão da Segunda Guerra Mundial, ocorreram mudanças significativas no cenário internacional e regional que afetaram as relações bilaterais entre Brasil e Uruguai. Isso porque apesar de ser um dos seguidores de Terra, o governo baldomirista prometeu mudanças significativas na condução de sua política, tanto interna quanto externa, sobretudo, na política doméstica com a redemocratização do país.

No Brasil, desde maio de 1937 pelo menos, avançaram os planos para isolar o Rio Grande do Sul com tropas federais, pois, segundo o presidente, “havia indícios de que Flores da Cunha preparava um movimento armado”. (MCCANN, 2009, 511). Parra Vargas, o governador gaúcho representava a pedra angular da potencial oposição política dos estados à centralização; os políticos de outros estados provavelmente não se mexeriam sem sua liderança. Os movimentos políticos de Vargas culminados com a instauração do Estado Novo não era novidade para os círculos políticos e diplomáticos uruguaios. *El País*, de 8 de outubro de 1937, por exemplo, estampava “*Se esta gestando em Brasil-fríamente- la implantación de em 809itadura militar*”. *Em ataque a las instituciones*”, em um de seus artigos.<sup>3</sup> *El Diário*, em 19 de outubro, estampava em sua capa: “*Em el tren internacional llegó esta mañana a Montevideo el General José A. Flores Da Cunha*.”<sup>4</sup> Um dos principais opositores de Vargas, Flores da Cunha, instalara-se em Montevideú, exilado. Desde sua passagem por

---

<sup>3</sup> *El País*, 8 de octubre de 1937. In: Ofício No. 214, de 22 de outubro de 1937. Lucílio da Cunha Bueno ao Ministro Mário de Pimentel Brandão. Situação política do Brasil. Ofícios. Set/1937-Fev/1938. Embaixada brasileira em Montevideú. In: AHI, Rio de Janeiro.

<sup>4</sup> *El Diário*, 19 de octubre de 1937. In: Ofício No. 214, de 22 de outubro de 1937. Lucílio da Cunha Bueno ao Ministro Mário de Pimentel Brandão. Situação política do Brasil. Ofícios. Set/1937-Fev/1938. Embaixada brasileira em Montevideú. In: AHI, Rio de Janeiro.

Rivera, era observado atentamente pela diplomacia uruguaia, a pedido do governo varguista.<sup>5</sup>

No mês seguinte, após a implantação do Estado Novo no Brasil, um novo embaixador era designado para ocupar a embaixada em Montevideú para seguir os passos de Flores da Cunha. Em nota emitida ao chanceler uruguaio, em 4 de janeiro de 1938, João Batista Lusardo oficializava o pedido de vigilância policial ao político gaúcho Flores da Cunha. Essa assistência política e policial num momento em que o Brasil se encontrava sob “estado de emergência”, conforme enfatizava o embaixador brasileiro, era necessário para prevenir ações futuras e conspiratórias dos opositores de Vargas residentes na capital uruguaia. O governo brasileiro jurava tratamento de reciprocidade caso necessário. Dias depois, em encontro com o presidente Getúlio Vargas em Uruguaiana, Lusardo confirmava o apoio do governo terrista.<sup>6</sup>

Em Montevideú, ao substituir Lucílio da Cunha Bueno, acusado de manter contato com Flores da Cunha, o novo embaixador brasileiro tinha um objetivo muito claro: vigiar e combater as ações políticas de Flores da Cunha e demais opositores. (SVARTMAN, 1999, p 65). Assim, ao se aproximar de Gabriel Terra, Lusardo conseguiu com que o governo uruguaio determinasse um regime de liberdade vigiada para o político gaúcho, e daí, organizou um dispositivo legal para vigiá-lo, tal como a embaixada brasileira em Buenos Aires tinha solicitado ao governo argentino.

Entretanto, mesmo exilado em Montevideú, Flores da Cunha empreendia campanhas contra o governo de Getúlio Vargas. Em janeiro de 1939 foi responsável por um artigo publicado em português

---

<sup>5</sup> Telegrama de 18 de octubre de 1937. Garibaldi Batello, cónsul uruguayo en Rivera, al Ministro de Relaciones Exteriores. Diplomacia. Montevideo. In: Política del Brasil. Informaciones-1937. Legación en el Brasil. Serie Brasil (1930-1940). Caja 4 (1935-1945). Carpeta No. 231; AMREU.

<sup>6</sup> Nota no. 2, de 4 de janeiro de 1938. João Batista Lusardo ao Ministro de Estado das Relações Exteriores José Espalter. In: Ofícios. Mar/Jul. 1938. Embaixada brasileira em Montevideú. AHI, Rio de Janeiro; 33/3/9.

intitulado “Panorama financeiro e econômico do Brasil” no jornal nacionalista *El País* com diversas críticas ao Estado Novo. Apesar de Flores da Cunha não ter assinado o artigo, Lusardo descobriu que a autoria era do político gaúcho, que mantinha relações próximas com ex-senador Rodriguez Larreta e seu cunhado e ex-embaixador em Buenos Aires, Leonel Aguirre, ambos dirigentes do *El País*. No entanto, a sua ligação com o blanco Luíz Alberto de Herrera era ainda mais forte, segundo o embaixador brasileiro. Não teria publicado a matéria crítica ao governo brasileiro no jornal de Herrera, *El Debate*, pois ficaria evidente a sua produção.<sup>7</sup>

Inicialmente prevista para durar apenas o período necessário para obstruir as atividades políticas de Flores da Cunha, a estadia de Lusardo na capital uruguaia se prolongou até outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas. Sendo um dos diplomatas brasileiros que mais tempo permaneceu em Montevideú, João Batista Lusardo conquistou certa notoriedade nos ambientes políticos e sociais uruguaios. Nesse sentido, foi figura fundamental da política varguista para o Uruguai, uma vez que a sua longa permanência na cidade implementou uma aproximação do Brasil com o Uruguai, tanto em termos políticos quanto econômicos e culturais.

Além da assinatura de acordos e do incremento do comércio bilateral, Luzardo encabeçou os esforços do Itamarati para tornar o Brasil mais presente no vizinho meridional, pela inauguração de linhas regulares de trem e de avião entre os países. Do ponto de vista político, a Embaixada brasileira gozou de sensível êxito junto aos governos uruguaios do período, conseguindo desde a colaboração da polícia local na vigilância de Flores da Cunha até a obtenção de informações sigilosas a respeito da Argentina, cuja influência política na região preocupava tanto o governo brasileiro quanto o de

---

<sup>7</sup> Ofício No. 6, de 17 de janeiro de 1939. João Batista Lusardo ao Ministro Oswaldo Aranha. Campanha contra o Brasil por brasileiros. In: Ofícios. Nov/1938-Jan/1939. Embaixada brasileira em Montevideú. AHI, Rio de Janeiro; 33/3/11.

Montevideu. Antes mesmo da Conferência do Rio de Janeiro, em 1942, por exemplo, o Brasil consolidara o apoio do Uruguai à sua política para o Prata, de forma que Luzardo indicou Alberto Guani, chanceler uruguaio, para assessorar Oswaldo Aranha nos trabalhos dessa conferência. (SVARTMAN, 1999, p.65).

O Uruguai, por sua vez, mantendo sua “neutralidade aliadófila”, passava por mudanças de governos colorados. Em 1º de março de 1943, Alfredo Baldomir transmitiu o seu mandato presidencial para Juan José de Amézaga (1943-1947), declaradamente pró-aliado e pró-norte-americano. Seu governo foi marcado por intensos e ferrenhos debates políticos acerca do envolvimento ou não de seu país no conflito mundial. Sobretudo, após a participação efetiva do Brasil com envio de tropas militares. Alberto Guani, chanceler de 1938 a 1943 e vice-presidente de 1943 a 1947, passou de um governo transitório em termos de redemocratização para a consolidação aliadófila do governo Amézaga com inalterável adesão à Washington, da neutralidade ao compromisso bélico. Para Romeo Pérez Antón, se dependesse pessoalmente de Guani, o Uruguai teria declarado guerra ao Eixo imediatamente após os ataques de Pearl Harbor. (ANTÓN, 2010, 30). O presidente Amézaga em seu primeiro discurso público destacou que nada mudaria em relação à condução da política externa uruguaia. Segundo ele:

*El Uruguay se mantendrá solidario con los países del continente americano y mantendrá los lazos fraternales que lo unen a sus dos grandes vecinos: Argentina y Brasil. La nación reprueba enérgicamente el régimen de las dictaduras que han impuesto al mundo la más cruel de las guerras, verdadero desafío a la civilización.*<sup>8</sup>

De toda forma, o Uruguai rompeu relações diplomáticas com os países do Eixo em 25 de janeiro de 1942. Anteriormente tinha

---

<sup>8</sup> Telegrama No. 231, de 16 de marzo de 1943. Joseph de Neef, ministro de Bélgica, comenta el discurso inaugural del nuevo Presidente de la República, Juan José Amézaga, y el nombramiento de José Serrato en el Ministerio de Relaciones Exteriores. In: NAHUM, 1998; p.484.

assumido uma postura de neutralidade que se inclinava para os beligerantes antifascistas e compatível com a solidariedade continental em sistema defensivo. (ANTÓN, 2010, 30). Apesar de ter assumido uma postura pró-aliada desde o início do conflito, o país declarou guerra ao Eixo somente em fevereiro de 1945. Por outro lado, no dia 22 de agosto de 1942, o Brasil declarou guerra à Alemanha e à Itália. A decisão não foi fácil, sobretudo diante da penúria e despreparo bélico das Forças Armadas. A declaração de guerra era uma resposta ao afundamento de cinco navios de passageiros pelo submarino alemão U-507, entre os dias 15 e 17 de agosto, matando 605 brasileiros no litoral de Sergipe e da Bahia. Durante dois dias na capital do país, e em diversas capitais de estados e em inúmeros municípios ocorreram manifestações de protestos, passeatas e comícios condenando a atitude do governo alemão e exigindo que Vargas declarasse guerra à Alemanha. (FERREIRA, 2017, p. 90)

Nota-se, portanto, como a Segunda Guerra Mundial redefiniu o contexto mundial e regional. Desde o momento em que o Brasil se definiu pela democracia contra o totalitarismo nazifascista, o governo de Getúlio viu-se condenado. O Estado Novo foi se deteriorando à medida que a guerra chegava ao fim. Muitas forças sociais, inclusive os militares, que haviam apoiado o regime, se adaptaram rapidamente às novas tendências internacionais e afirmavam seu apoio à causa democrática, enquanto sobre o presidente Vargas se concentravam os ataques dos descontentes. Fossem neodemocratas por conveniência ou convicção, o fato é que a conversão desses líderes desempenhou um papel expressivo na erosão do apoio ao regime varguista. (MOURA, 2012, p.170).

### **Considerações finais**

A partir da documentação consultada e analisada, pode-se concluir que as relações diplomáticas entre Brasil e Uruguai durante o Estado Novo foram, predominantemente, amistosas, no entanto, não

esteve livre de pressões, tensões e conflitos, sobretudo, a partir do início da II Guerra Mundial. Tradicionalmente, no Rio da Prata, as relações bilaterais entre Brasil e Uruguai serviram como um contrapeso às relações conflitantes entre Brasil e Argentina, e também às relações hostis entre Uruguai e Argentina. Com a instalação do Estado Novo, houve uma reafirmação das relações brasileiro-uruguaias. Isso, em grande medida, por conta da aproximação político-ideológica dos regimes políticos daquele período, isto é, os governos terristas de Gabriel Terra (1931-1938) e Alfredo Baldomir (1938-1942), no Uruguai e o governo estado-novista no Brasil (1937-1945). Nem mesmo com as mudanças de regimes políticos houve o esfriamento das relações brasileiro-uruguaias. É verdade que as preocupações e tensões com a Argentina contribuíram para essa aproximação entre os países. Por conseguinte, o Uruguai se aproximou ainda mais do Brasil, bem como assumiu posturas convergentes às posições brasileiras em fóruns pan-americanos.

Por fim, verificou-se que as relações brasileiro-uruguaias se firmaram como um poderoso instrumento de atuação por ambos os países no cenário regional. Na verdade, durante o governo de Juan José de Amézaga (1943-1947), marcado pelo desfecho da II Guerra Mundial e pelas relações agressivas com seu vizinho argentino, em especial após os eventos políticos de junho de 1943, o Brasil, ao lado dos EUA, assumiram definitivamente o papel de escudo protetor do Uruguai. Em suma, o posicionamento de neutralidade intransigente da Argentina fez com que o país platino perdesse sua influência sobre os países vizinhos e, com isso, foram levados para a órbita de influência do Brasil e, por sua vez, do pan-americanismo norte-americano.

Nesse contexto, pela condição geopolítica e estratégica, EUA investiram na região, tanto via econômica quanto via militar, com

empréstimos a fornecimento de materiais bélicos, tanto ao Brasil quanto ao Uruguai. Por outro lado, as desconfianças e rivalidades da Argentina com seus vizinhos eram acentuadas. Utilizando-se, portanto, de sua tradicional política pendular, o Uruguai inclinou-se para a órbita brasileira de influência. Em outras palavras, é dizer que a conjuntura de guerra aproximou ainda mais Brasil e Uruguai, inclusive no campo comercial. Cabe lembrar que durante a década de 1930 e 1940, apesar das hostilidades políticas, a Argentina e o Uruguai eram bons parceiros comerciais. Por outro lado, apesar das boas relações políticas, as trocas comerciais entre Brasil e Uruguai não eram tão expressivas até o Estado Novo. Entretanto, os contextos internacional e regional modificaram esse quadro.

De outra forma, a participação brasileira na guerra causou sérias contestações e críticas ao regime varguista, que, afinal, era uma ditadura. Apesar dessa contradição, as relações bilaterais entre Brasil e Uruguai durante o governo de Amézaga foram marcadas pela consolidação de uma parceria estratégica, em grande medida, pelo fator argentino. No Uruguai, pode-se afirmar que o desfecho da guerra contribuiu para a reafirmação e consolidação da transição democrática, após dois golpes políticos em menos de uma década.

Nessa conjuntura, as relações entre Brasil e Uruguai entre 1943 e 1945 foram marcadas pela preocupação recíproca com o vizinho argentino. Por esse motivo, o governo brasileiro escolheu João Batista Lusardo, embaixador brasileiro em Montevideu desde 1937, para ocupar o cargo em Buenos Aires em maio de 1945, onde manteve relações pessoais muito próximas com Juan Domingo Perón, o líder argentino. Nesse período, o governo argentino chegou a adotar várias medidas de precaução e vigilância militar, principalmente nas zonas dos portos. As pressões da diplomacia norte-americana foram sentidas nas chancelarias do Uruguai e do Brasil em virtude da vizinhança estratégica de ambos os países com a turbulenta Argentina.

Todavia, tanto o governo brasileiro quanto o uruguaio tentaram manter atitudes consonantes com a política promovida pelo Departamento de Estado, mas sem aceitar categoricamente suas propostas de ruptura com o governo Farrell-Perón.

Enfim, observa-se, portanto, que a II Guerra Mundial e seus desdobramentos transformaram o papel do Uruguai no Rio da Prata. Embora o mais importante aliado dos EUA fosse o Brasil, a localização geográfica do Uruguai, sua história e política o ressignificaram na nova realidade internacional e no equilíbrio de poder da região. Nessa conjuntura, o abastecimento militar dos Estados Unidos, a padronização das Forças Armadas do Uruguai, em consonância com as do Brasil e EUA, o controle das comunicações, o acesso a informações e o apoio na construção de infraestrutura defensivas marcaram a instalação geoestratégica do Uruguai na órbita militar dos Aliados.

Em síntese, o conflito mundial mudou o papel geoestratégico do Uruguai e o nascimento do peronismo na Argentina o confirmou como o “fiel da balança” no Rio da Prata, consolidando as relações brasileiro-uruguaias. Com isso, pode-se afirmar que diante de longos períodos de distanciamento e curtos períodos de aproximação com a Argentina, diante de sua política agressiva na região, as relações bilaterais brasileiro-uruguaias no período analisado foram marcadas por aproximações permanentes em momentos cruciais das políticas internacional, regional e nacional, isto é, longos períodos de aproximação político-militar, econômica e cultural.

Nota-se, com isso, que a perspectiva uruguaia acerca da ditadura varguista a partir da documentação diplomática uruguaia em contraste com a documentação brasileira muito contribui para a análise da política externa brasileira durante o Estado Novo, em especial na política de vigilância de Flores da Cunha, exilado em Montevideú, e de outros opositores. O Uruguai, mesmo durante o

processo de redemocratização iniciado pelo governo Baldomir e consolidado pelo governo Amézaga, aproximou-se politicamente da ditadura varguista. Getúlio Vargas não era uma unanimidade; não era visto de forma homogênea pelos políticos, diplomatas e militares uruguaios, no entanto, era um aliado necessário para se opor e contrabalancear ao vizinho agressivo do outro lado do Rio da Prata. Por fim, constata-se que olhar de um país vizinho como o Uruguai tem muito a contribuir para o estudo do funcionamento político e diplomático do Brasil.

### Fontes / Acervos

- a) *Archivo Histórico-Diplomático del Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay* (Montevideu, Uruguai);
- b) *Biblioteca del Instituto Artigas del Servicio Exterior* (Montevideu, Uruguai);
- c) Arquivo Histórico do Itamaraty (Rio de Janeiro, Brasil);

### Referências bibliográficas

ANTÓN, Romeo Pérez. **Política exterior uruguaya del siglo XX**. Montevideo, Ediciones de la Plaza, 2010.

BANDEIRA, Moniz. **O expansionismo brasileiro e a formação dos Estados na Bacia do Prata: Argentina, Uruguai e Paraguai, da colonização à da Tríplice Aliança**. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: EdUnB, 1998.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. (Orgs.). **A Era Vargas: desenvolvimento, economia e sociedade**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

CAETANO, Gerardo. (Coordinador). **Uruguay. El “país modelo” y sus crisis**. Tomo III- 1930-2010. Madrid: Fundación Mapfre; Montevideo: Editorial Planeta; 2016.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. [O Brasil Republicano; v.2]; p. 107-143.

CERVO, Amado; BUENO, Clodoaldo. **História da Política Externa Brasileira**. Brasília: EdUnB; 2002.

CLEMENTE, Isabel. **Política exterior del Uruguay, 1830-1995**. Tendencias, problemas, actores y agendas. In: Documentos de Trabajo No. 69. Montevideo; 2005.

CORSI, Francisco Luiz. **Estado Novo: Política externa e projeto nacional**. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 2000.

DE LOS SANTOS, Clarel. **El péndulo magnetizado: las relaciones de Uruguay con Brasil durante la II Guerra Mundial**. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Avances de Investigación, 2011.

DORATIOTO, Francisco. **O Brasil no Rio da Prata**. Brasília: FUNAG; 2014.

FERREIRA, Jorge. Brasil, 1942. Estado e sociedade contra o Reich. **ACERVO**: revista do Arquivo Nacional. Vol. 30; número 2; jul/dez. 2017. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2017; p.89-109.

FREGA, Ana [*et all*]. **Historia del Uruguay en el siglo XX: 1890-2005**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

GOMES, Rafael Nascimento. **As relações diplomáticas entre Brasil e Uruguai (1931-1938)**. O Brasil de Getúlio Vargas visto pelo Uruguai de Gabriel Terra. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_. **O comunismo e o anticomunismo entre o Brasil e o Uruguai ao longo da década de 1930**. In: Revista Latino-Americana de História. UNISINOS; vol. 7, n.º. 19-jan/jul de 2018; p.171-189.

MCCANN, Frank D. **Soldados da Pátria: história do Exército Brasileiro, 1889-1937**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2009.

MOURA, Gerson. **Relações Exteriores do Brasil: 1939-1950**: Mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial. Brasília: FUNAG; 2012.

NAHUM, Benjamin; BALBIS, Jorge. (Orgs). **Informes diplomáticos de los representantes de Bélgica em el Uruguay. Tomo I: 1832-1946**. Montevideo, UdelaR, Departamento de Publicaciones, 1998.

NEPOMUCENO, Maria Margarida Cintra. **A Missão Cultural Brasileira no Uruguai**: A construção de uma modelo de diplomacia cultural do Brasil na América Latina. Tese de doutorado- Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP), São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. A criação de uma Diplomacia Anticomunista no governo Vargas, em 1937. **Revista Em Tempo de Histórias** (PPGHIS/UnB). N°. 33, Brasília, Ago - Dez, 2018; p.176-189. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/issue/view/1695>

NETO, Lira. **Getúlio: Do Governo Provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ODDONE, Juan Antonio. **El Uruguay entre la depresión y la guerra. 1929-1945**. Montevideo, FCU/FHCE, 1990.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. **Estado Novo: Ideologia e Poder**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

RANGEL, Carlos Roberto da Rosa. **Participação política nos discursos opositoristas a Getúlio Vargas (Brasil) e Gabriel Terra (Uruguai)-1930/1942**. Tese de doutorado- UFRS. Porto Alegre; 2007.

RODRÍGUEZ AYÇAGUER, Ana María. **La diplomacia del anticomunismo:** la influencia del gobierno de Getulio Vargas en la interrupción de las relaciones diplomáticas de Uruguay con la URSS en diciembre de 1935. In: *Estudos Ibero-Americanos*, Vol. XXXIV, Núm. 1, jun., PUC-RS; 2008; pp. 92-120.

SVARTMAN, Eduardo Munhoz. **Diplomatas, políticos e militares.** As visões do Brasil sobre a Argentina durante o Estado Novo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

VARGAS, Getúlio. **Diários.** São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: FGV; 1995.

\_\_\_\_\_. **O Estado Novo e suas realizações.** Rio de Janeiro, abril de 1938.

## O ESPAÇO DA MULHER NEGRA NA HISTÓRIA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE EM MANUAIS DIDÁTICOS NO DISTRITO FEDERAL

Rafaella Karem Silva Ribeiro<sup>1</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa resulta de um projeto de Iniciação Científica que objetiva analisar as representações das imagens de mulheres negras em manuais escolares de história destinados ao Ensino Médio e utilizados em escolas públicas do DF na última década. Passados quase vinte anos da aprovação da Lei 10.639/2003, e apesar de alguns avanços positivos observados nos enfoques concedidos às histórias e culturas afro-brasileiras, as perspectivas feministas negras apontam para um silenciamento marcante sobre personagens de mulheres negras, uma vez que, ao longo da historicidade, tanto brasileira quanto do mundo, as mulheres negras vem sendo silenciadas e sistematicamente apagadas das narrativas históricas. A revisão inicial da bibliografia e as primeiras observações dos livros escolares apontam que as abordagens sobre as personagens femininas e negras estão sempre atreladas a pouco destaque, à condição de submissão e aos estereótipos negativos. A continuidade da pesquisa será fundamental para a sistematização dos dados e a identificação se a tendência inicialmente observada será confirmada.

**Palavras-chave:** Manuais didáticos; mulheres negras; representações.

### Introdução

O artigo que vos apresento é resultado de um projeto de Iniciação Científica, ainda em andamento, que tem como ponto de partida a seguinte questão: qual o espaço da mulher negra dentro dos materiais didáticos. Para isto, se faz necessário compreender o papel pedagógico dos livros dentro do processo de formação de indivíduos, visto que o material didático é uma ferramenta

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília E-mail: rafaellakarem09@gmail.com

interpretativa que contribui não só no espaço sala de aula, mas em todo o contexto social, sendo um agente fundamental na difusão de narrativas e eventos que se tornam um referencial para os jovens que os acessam e exploram regularmente, sem falar no auxílio de auto identificação, exercício de alteridade, equidade e discursos ideológicos que estes recursos podem proporcionar, uma vez que as narrativas são escritas a partir da observação de um grupo sobre o outro. Logo, os livros são um produto do meio social ao qual estão inserido, por isso a essencialidade de seu uso, bem como seus espaços de discussão, provém da sociedade a qual este é uma ferramenta de desenvolvimento.

De mesma forma, a instituição de ensino não compreende um mundo ou sociedade a parte, refletindo assim o contexto de desigualdade racial e social no qual está inserida. Devido ao passado de preconceitos, o Brasil tende a retratar os negros e negras como marginalizados tanto no cenário social como em suas narrativas históricas. Com base no eurocentrismo apresentado não só pelos materiais didáticos, mas em todo o sistema educacional, a intolerância racial continua a ser reproduzida e alimenta essa ideia de marginalização e estrutura racista dentro da sociedade, fazendo com que (as) discentes negras e negros reconheçam o passado da população negra apenas ligado ao período colonial e a escravidão, e não como agentes fundamentais na construção da história e identidade brasileira. E dentro deste cenário excludente, a mulher negra possui sua presença ainda mais encoberta, tendo sua participação histórica sempre atrelada a esteriótipos discursivos, ou ainda totalmente ocultada.

Como responsável pela acessibilidade aos manuais de história, a escola tem certa responsabilidade na construção e divulgação histórica da cultura africana e afro-brasileira, possibilitando que discentes identifiquem e reconheçam a figura de negros e negras para além de meros personagens secundários,

fazendo com que se compreenda a cultura africana equivalente a visão eurocêntrica presente na identidade sociocultural brasileira e, a mulher negra não submissa a uma situação de invisibilização, e sim tão relevante quanto o homem nas narrativas oficiais da história.

O objetivo central dessa investigação é analisar as representações imagéticas de mulheres negras em livros didáticos adotados por algumas instituições de ensino públicas e privadas do Distrito Federal após a promulgação da lei 10.639/2013 a partir de perspectivas feministas. Paralelamente, a pesquisa também busca observar como os livros didáticos refletem os espaços de poder da história, visando a forma como as representações contribuem para o imaginário estereotipado a cerca da mulher negra e, se apresentam possíveis mudanças positivas ao se tratar da representatividade racial e de gênero.

Portanto, a pesquisa encontra-se dividida nas seguintes etapas: no primeiro momento buscou-se compreender como os livros didáticos, que exercem uma função de representantes de um conhecimento histórico oficial ou científico e acadêmico, apresentam aos discentes e docentes narrativas a cerca do continente africano, suas influências e personagens, em especial as figuras femininas, dentro do contexto histórico geral e de reflexão no Brasil. Em seguida, realizou-se uma revisão da bibliografia e as primeiras observações dos livros escolares apontam que as abordagens sobre as personagens femininas e negras estão sempre atreladas a pouco destaque, à condição de submissão e aos estereótipos negativos, mesmo que mulheres negras tenham sido personagens centrais ao longo de inúmeros momentos ou períodos marcantes na história brasileira e global, ainda são retratadas como uma presença a parte dos conteúdos. O decorrer destas investigações será fundamental para a sistematização dos dados e a identificação se a tendência inicialmente observada será confirmada, tendo seus resultados

finais publicados em formato de artigo e apresentados no Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília.

### **Os manuais didáticos no ambiente escolar**

Os livros são uma das principais e mais antigas ferramentas no processo de aprendizagem, que contribuem também para a formação moral e crítica dos (as) discentes, portanto, ao refletir sobre sua função para além do clássico portador de conhecimentos, técnicas e habilidades, é notável que os livros são agentes capazes de mudar a realidade e percepção dos jovens cidadãos de nossa sociedade, uma vez que devido ao seu conteúdo disseminado, é possível apresentar somente aquilo que favorece a imagem de sociedade considerada exemplar, sendo na maioria dos casos esta sociedade um reflexo europeu, ainda porque na década de 1930, grande parte dos manuais utilizados nas instituições de ensino brasileiras eram importados da França e de Portugal, e, mesmo com a produção de materiais didáticos brasileiros, a civilização europeia ainda é vinculada ao ideário de utopia social.

O antropólogo congolês Kabengele Munanga (2004), afirma que no Brasil se “desenvolveu o desejo de branqueamento” (2004, p. 52), por isso as primeiras edições de manuais de história após a institucionalização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 1985, traziam narrativas que compunham os materiais elaboradas majoritariamente do ponto de vista do homem branco e de classe média, enquanto a população negra se apresentava como um objeto de estudo, distante e passiva, mesmo com alguns estudiosos já dialogando a respeito das questões raciais e apontando a branquitude como parte do problema de pouca ou quase nenhuma representação negra nas escolas, que foi amplamente reforçado pela propagação da chamada democracia racial. Isso fez com que essa temática no Brasil se tornasse cada vez mais distante de ser solucionada, transformando também em um

problema das pessoas brancas. Somente a partir da década de 90 que a temática acerca das desigualdades raciais passou a ser encarada como um ponto que afetava a área educacional e, com isso, a participação de intelectuais negros e negras passou a ser mais ativa, contribuindo para as primeiras mudanças e ações afirmativas nas instituições de ensino.

Também ao final de 1990, o PNDL, que é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), passou a agir como um fator condicionante da produção e edição de livros didáticos no país, tornando-se produto central de algumas editoras, que se organizam para adequar-se às regras previstas em editais lançados afim de que os manuais sigam os requisitos e propostas pedagógicas esperadas de um material destinado à educação básica. Logo, para as editoras, ser escolhido significa terem seus livros adquiridos pelo maior comprador de livros didáticos no país, o Ministério da Educação (SANTOS, 2017, p. 43).

Porém, mesmo com os livros submetidos a um processo avaliativo antes de serem distribuídos para as redes públicas e privadas de ensino, não significa que eles serão utilizados adequadamente, pois muitas vezes os livros ainda são escolhidos de maneira arbitrária, fazendo com que os docentes e os estudantes não utilizem essa ferramenta em suas disciplinas, e justamente por serem definidos e interpretados de maneiras bastante diversas por diferentes autores que se debruçam em analisá-los, configura-se uma pluralidade conceitual em torno destes objetos (SANTOS, 2017, p.44 - 48). O livro didático é uma ferramenta que deveria facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas não é a única ou a mais eficaz ferramenta pedagógica. Para os especialistas ele é a que melhor se adaptou aos interesses do Estado e das escolas, porém o

discurso textual e imagético desse material pode acabar distanciando o público alvo de suas narrativas.

O historiador Alain Choppin (2004) defende, em sua obra que se apoia nos manuais escolares como objeto de análise, a ideia de que o livro exerce uma função ideológica que tende a aculturação e a doutrinação, além de carregarem marcos de permanência e rupturas de sistemas políticos e discussões no âmbito de produção pedagógica, historiográfica, editorial e social, não isentando-se das discussões de gênero (SANTOS, 2017, p. 52), tendo como influência também as condições e contextos diversos em que se é produzido, contribuem para o ofuscamento de fatores históricos considerados não favoráveis a construção da identidade nacional, e, dentro disto encontra-se a participação de mulheres negras.

Logo, a pouca representatividade feminina e negra nos manuais de história tende a se refletir não só nas aulas, mas também nos demais setores socioculturais, pois os professores que utilizam os livros didáticos como base pedagógica em sala acabam abordando, de forma superficial, personagens históricas femininas e negras, o que culmina no silenciamento sistemático das mulheres ao longo da história. Mesmo as mulheres negras desempenhando papéis de protagonismo na história do Brasil e do mundo, suas representações são retratadas a parte dos conteúdos, sendo uma apenas uma “curiosidade” ou um aparte sobre algum período/evento histórico marcante, por isso a seleção do manual de história aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 2018, edição lançada em 2016 pela editora Saraiva, destinado à modalidade de Ensino Médio, é uma peça chave para analisar o contraste entre as figuras masculinas e femininas presentes, sendo as mulheres sujeitadas a uma representação secundária, e ao dar uma atenção ao recorte de raça, a abordagem é ainda mais excludente.

## A escolha dos materiais

Para esta pesquisa foi selecionado uma coleção de livros destinados à modalidade do Ensino Médio. Trata-se da coleção "História", lançado em 2016 pela editora Saraiva e aprovado pelo PLND 2018, sendo dividido em três volumes diferentes correspondentes aos três anos da modalidade selecionada. O livro possui como autores os doutores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, e tem como proposta apresentar sociedades diferentes e seus valores, fazendo com que os leitores formem um "juízo crítico sobre o passado". Dessa forma, os autores afirmam que os/as discentes serão capazes de "compreender o passado segundo os valores da época e das sociedades, sempre considerando certos princípios éticos que, sem dúvidas, são conquistas do mundo contemporâneo: o direito à liberdade, o respeito à diferença, a luta pela justiça" (2016, p. 3).

Todos os livros da coleção possuem um acabamento em brochura e apresentam a mesma organização de seus temas, que são divididos em unidades e estas são subdivididas em capítulos, para tratarem de temas específicos. Cada unidade conta com uma página dupla de abertura, seguida pela página de apresentação do capítulo. Em cada capítulo há um texto base do assunto, acompanhado por um box denominado "História no seu lugar", na tentativa de apresentar aos discentes um ponto de partida mais próximo a eles. Há também uma seção chamada de "Outra Dimensão", que traz informações complementares ao texto central, aprofundando algumas questões.

As unidades apresentam um box de conteúdos intitulados de "Conversa de Historiador", disponibilizando aos estudantes diálogos e discussões na historiografia a partir de pontos de vista distintos, para que o leitor tenha acesso a diferentes perspectivas. O livro também propõe a interpretação de imagens com o box "Imagens que contam história" para que atividades com as fontes históricas possam ser

exercidas dentro da sala de aula. Além disto, o material conta com um espaço denominado “Investigando o documento”, que mostra a análise de documentos históricos. Cada capítulo se encerra com o “Roteiro do Estudo”, onde há um breve resumo das temáticas exploradas acompanhado também de atividades de revisão, além de dispor aos discentes um glossário contendo o significado de palavras que possam fugir do vocabulário habitual dos leitores.

O volume I, destinado ao início do Ensino Médio, possui o nome de “História 1. Da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes”, conta com 288 páginas divididas em dezoito capítulos com seis unidades. Os temas apresentados vão desde a discussão a cerca da origem da humanidade, formação das sociedades gregas e romanas, os conflitos entre a cristandade e o islamismo, as sociedades africanas, o Velho Mundo do continente europeu e os primeiros passos do processo de colonização. A capa desse volume é assinada por Sérgio Cândido e traz a fotografia de uma jovem indígena do grupo Barasano Tuyuka de Manaus-AM. A foto de Felipe Colombine é de 2008, onde aparece o rosto da jovem sorrindo com pinturas corporais e brincos de penas de aves locais.

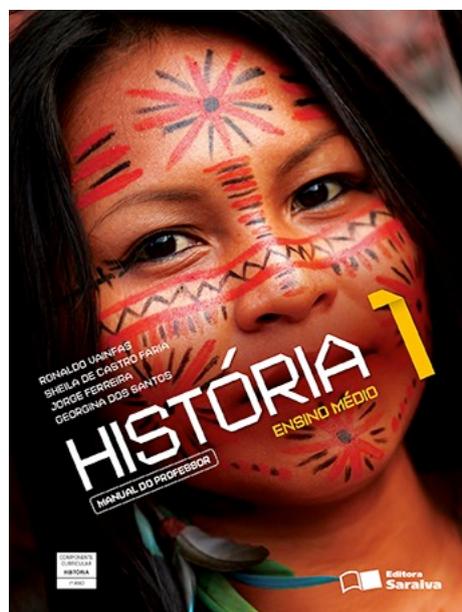


Imagem 1- Capa do livro didático História: da hominização à colonização:

Rumo à conexão dos continentes” - Volume I

O volume II, voltado para o 2º ano do Ensino Médio, possui o nome de “História 2. Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos e imperialismos”, conta com 272 páginas e 15 capítulos distribuídos ao longo de quatro unidades. Nestes capítulos são explorados temas como o Iluminismo, o processo de independência do Brasil, Capitalismo industrial, Brasil Império e o Imperialismo.

Em sua capa, também por Sérgio Cândido, há uma foto de Erick Lafforge. A imagem mostra uma jovem da etnia Bodi no Vale do Rio Emo, na Etiópia. Na foto, nota-se que o uso de adornos vermelhos e vestes tradicionais.

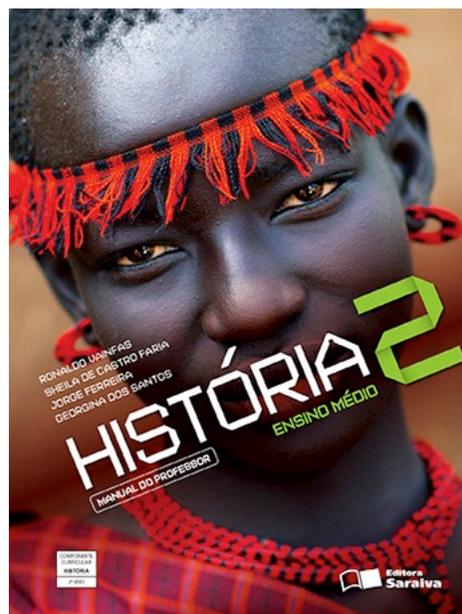


Imagem 2- Capa do livro didático “História: Capitalismo em marcha:

Liberalismos, nacionalismos e imperialismos” - Volume II

Já para o último ano do Ensino Médio, o volume III é nomeado como “História 3. O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização”, onde contém 288 páginas e dezesseis capítulos que estão divididos em três unidades. Esse volume inicia com a Primeira República brasileira, Primeira e Segunda Guerra Mundiais, Guerra Fria, os processos de independência dos países da África e da Ásia, as democracias na América Latina, e por fim, da ditadura e o processo de redemocratização do Brasil, finalizando com diálogos a respeito dos desafios da globalização.

Em sua capa, mais uma vez assinada por Sérgio Cândido, há uma foto de autoria de Broker/Alamy, sem datação. Ela apresenta um homem hindu no forte Chittogarh no Rajastão, Índia com adereços característicos.

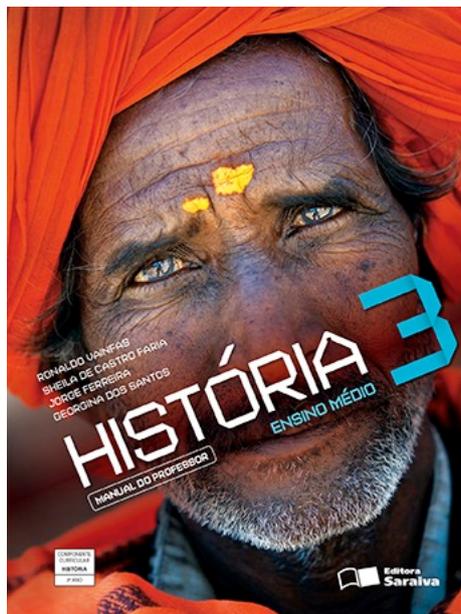


Imagem 3- Capa do livro “História: O mundo por um fio: guerras, revoluções e globalização” - Volume III

### O espaço da mulher negra nos manuais de história

Os livros didáticos possuem marcos de permanência, rupturas de sistemas políticos, de discussões e ideologias dentro do cenário educacional, historiográfico, social e cultural, portanto, seu papel dentro das discussões de gênero, com recorte racial, é necessário para que a invisibilização de discursos e práticas racistas cessem, bem como motivar uma relação de maior equidade no âmbito de produções pedagógicas. Porém, o passado escravocrata brasileiro fez com que a imagem da população negra fosse negativada e estereotipada no imaginário social, proporcionando que a narrativa eurocêntrica descrevesse os negros e negras como menos humanos, conseqüentemente, essa população é subjugada e marginalizada, algo que se reflete nas representações em livros, escritos e pinturas sobre o continente africano, reforçando na criação dessa imagem negativa.

E quando se trata de mulheres negras, as representações reduzem subitamente à pequenos espaços não centralizados ao conteúdo proposto pelos manuais. Areladas sempre a esteriótipos e secundárias a figura masculina, a objetificação da mulher, em especial com a hipersexualização a submissão, permanecem como característica da identidade da mulher negra, estendendo-se para além das narrativas e imagens, sendo reproduzida também nas grandes mídias e meios de comunicação.

Na coleção História, os autores empregaram igualmente mapas e imagens para compor as páginas coloridas dos livros, junto aos boxes de conteúdos e as atividades. Dentre essas imagens utilizadas, no volume I, "História: da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes" (2016), há 125 gravuras com figuras humanas representadas, sejam elas homens e mulheres, em diferentes contextos, sendo fotos, caricaturas e desenhos. Já os volumes II e III ainda se encontram sob análise a respeito da quantidade, qualidade e formas como apresentam os personagens negros ao longo de suas páginas.

O livro didático anuncia um conjunto de relações onde estão expressas informações e concepções de mundo com a intenção de fazer com que os (as) discentes tenham noções básicas do passado, e sejam capazes de relacioná-las ao presente. Logo, os manuais de história tornam-se fontes, já que eles são resultados de um contexto social e político que visa atender interesses pedagógicos, editoriais e políticos. Todavia, é observado também que os livros didáticos são veículos de comunicação produtores e reprodutores de discursos e ideologias. Como esta pesquisa visa analisar as representações de mulheres negras e refletir sobre os possíveis impactos delas nas identidades de jovens estudantes negras e negros, uma vez que o livro didático é um instrumento metodológico importante dentro das instituições de ensino, a continuidade do silenciamento sistemático desse grupo para com a historiografia é um sinal preocupante de uma inferiorização dentro de uma sociedade patriarcal.

### **Considerações Finais**

A mulher negra não teve espaço na historiografia tradicional, e esta invisibilização social interferiu também na produção intelectual a respeito dessas pessoas, fazendo com que mulheres negras possuíssem pautas de luta e trabalho diferentes das mulheres brancas, já que estas não sofrem os efeitos amargos da interseccionalidade, e fossem sempre ligadas a representações estereotipadas e a sombra da dominação de outro grupo. A continuidade na propagação de imagens, narrativas ou demais formas de comunicação que apresentem de maneira secundária ou problemática a figura feminina negra, naturalizam essa visão negativa em toda a sociedade e, para muitos jovens negras e negros que tem acesso a este tipo de reprodução no ambiente escolar e em seus materiais, cria-se uma autoimagem deturpada que também acaba por fortalecer o racismo. Assim, o feminismo negro aponta a representatividade como um

veículo de emancipação dessas mulheres, e os livros didáticos são uma peça chave dentro desse processo de afirmação.

Os livros selecionados para análise foram produzidos após promulgação da lei 10.639/2003 (e também da lei 11.645/2008, que acrescenta cultura indígena ao currículo escolar), e mesmo assim, ambos abordam a história de civilizações africanas e estampam imagens de negros e negras para ilustrarem seus capítulos e atividades de forma superficial, fazendo com que o cumprimento legislativo educacional vigente a 20 anos ainda encontre resistências por parte das comunidades escolares. O racismo, tanto em sua pura forma quanto epistêmico, faz com que as discussões em torno dessa temática sucedam de maneira irrelevante, ignorando o caráter transversal do assunto. A escola atende as demandas da sociedade na qual está inserida, sujeitando-se aos interesses governamentais e da comunidade escolar para a manutenção das estruturas sociais. O próprio processo educacional brasileiro foi construído para suprir a necessidade de algo e já construído de forma desigual para atender públicos diferentes. Dada a complexidade de interferências no ambiente escolar, o cumprimento da lei esbarra em questões ideológicas, políticas, sociais e didáticas. A escola está inserida em uma sociedade de desigualdade racial e social, mais do que isso, a escola nada mais é do que seu reflexo.

Partindo de uma experiência pessoal enquanto estudante do Ensino Médio e afim de possibilitar representações que auxiliem os/as discentes a reconhecerem a população negra, principalmente as mulheres, como personagens ativos na construção da identidade brasileira, pois quando se trata da disciplina História, o livro didático carrega consigo narrativas que aproximam os estudantes de diversos assuntos que impactam direta ou indiretamente em suas participações sociais, este projeto de pesquisa, que não se encerra em si, busca também pensar formas de tornar os recursos didáticos destinados ao

ensino público em um meio de propagação da equidade racial e de gênero, sendo acessível por meio de palestras e seminário destinados tanto a docentes quanto a discentes, novas maneiras de se produzir livros menos racistas/sexistas quando se trata de disseminar narrativas que abrangem a formação do Brasil como nação onde a maior parte da população negra não esteja associada a marginalização ou representação secundária, bem como as mulheres, não sejam mais figuras submissas, ofuscadas e estereotipadas, contribuindo para uma melhor autoidentificação dos (as) discentes ao se depararem com manuais didáticos que representem e protagonizem tanto a figura negra e feminina.

Referente aos recursos necessários para este projeto, estão previstas as obras presentes na bibliografia, tanto dos historiadores quanto dos materiais didáticos a serem analisado, como também um espaço para estudo (dependências da BCE) e outro para discussão, que acomode todos os envolvidos e interessados na investigação (espaços abertos do campus, como as escadarias ou quadras da Universidade de Brasília).

## **Referências**

ASSIS, Dayane Nayara. Corpos negros representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. Revista da ABPN • v. 9, n. 21 • nov. 2016 – fev. 2017, p.123-134.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático– PNLD 2018. Brasília: MEC/SEC/SECADI; FNDE, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

BITTENCOURT, C. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1993.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-americalatina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> . Acesso em: 15/12/2022.

CARVALHO, A. A. de M. C. As imagens dos negros em livros didáticos de História. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88563> . Acesso em: 17 dez. 2022.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000300012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 17 dez. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado - Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf> . Acesso em: 18/12/2022.

COLLINS, Patricia Hill. "Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão". In: MORENO, Renata (Org.). Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: EDSOF, 2015. p. 13-42.

CRENSHAW, Kimberlé. Palestra proferida no TED Taks, out. 2016. Disponível em:

[https://www.ted.com/talks/kimberle\\_crenshaw\\_the\\_urgency\\_of\\_intersectionality?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br). Acesso em: 21 dez. 2022.

GOMES, L. P dos S. REPRESENTAÇÕES DA MULHER NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO (2012 A 2018), TCC (Graduação em História) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Brasília, p. 76, 2019.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: EDPUC; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. O Espetáculo do Outro. In: Cultura e Representação. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUCRio; Apicuri, 2016. p. 138-231.

HISTÓRIA. FNDE., 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-ainformacao/institucional>. Acesso em: 18/12/2022.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia E. O (não) lugar da mulher no livro didático de História: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). Aedos, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, nº 50, p. 51-66.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafrikanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. Romanitas: Revista de Estudos Grecolatinos, Vitória, v. 10, p. 26-63, 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. "Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades". In: STEVENS,

Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA Cristiane. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Florianópolis: Editora Mulheres, 2014. p. 276-291.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História? Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 11, n. 28, p. 466 - 502, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. "Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018)". Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019.

PNLD. Portal MEC, 2019. Disponível em: Acesso em: 17/12/2022.

SANTOS, Aline Dias dos. Iconografia e Representação Feminina: as mulheres negras nos Livros didáticos de História Pós-Lei 10.639/2003. 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 Como Fruto Da Luta Anti-Racista Do Movimento Negro In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.236 p.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da Geografia Novos caminhos da Geografia in Caminhos da Geografia. Ana Fani Alessandri Carlos(organizadora). 5.ed.,1ªreimpressão- São Paulo: Contexto, 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 19/12/2022.

### **Fontes**

VAINFAS, Ronaldo et al. História - Da hominização à colonização: rumo à conexão dos continentes. Vol. 1, 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 288 p.

VAINFAS, Ronaldo et al. História - Capitalismo em Marcha: liberalismos, nacionalismo, imperialismos. Vol. 2, 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 272 p.

VAINFAS, Ronaldo et al. História - O mundo por um fio: guerras, revoluções, globalização. Vol. 3, 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 288 p.

**O OLHAR OPOSITOR DE BELL HOOKS NA ANÁLISE DE  
TENDA DOS MILAGRES (1977) DE NELSON PEREIRA DOS  
SANTOS**

Renata Melo Barbosa do Nascimento<sup>1</sup>

**Resumo:** As representações cinematográficas de mulheres negras difundidas no filme *Tendas dos Milagres* (1977) de Nelson Pereira dos Santos, busca investigar os sentidos, significados, valores, crenças, imaginários, práticas sociais e modos de subjetivação, que informam as imagens de mulheres e homens negros difundidas no filme. O exercício de historicização das representações cinematográficas se abre, portanto, para a compreensão das imagens constituídas nas variadas interseccionalidades de gênero, raça, classe, sexualidade, atentando para o caráter histórico e cultural das representação a partir do *olhar opositor* de bell hooks.

**Palavras-chave:** Mulheres Negras, bell hooks; Gênero, Raça; Homens Negros..

Inicialmente destaco para essa análise, a imagem do personagem Pedro Archanjo, também conhecido como Ojuobá (olhos de Xangô)<sup>2</sup> no Candomblé, retratado como "mulato"<sup>3</sup>, capoeirista, tocador de violão e grande conquistador de mulheres, com uma sexualidade extremamente exacerbada e com uma intelectualidade reconhecida em seu meio social, como enfatiza a obra homônima de Jorge Amado. Sua imagem evoca determinada construção de masculinidade negra, calcada normalmente numa imagem predatória, voraz, insaciável e animalizada, onde suas experiências sexuais são

---

<sup>1</sup> UnB E-mail: rmbnascim@gmail.com

<sup>2</sup> "O título de "Ojuoba" é usualmente dado a um homem influente que representa uma espécie de informante da mãe de santo sobre o que acontece na cidade, um embaixador e defensor do candomblé junto às autoridades da sociedade fora do terreiro" (FERREIRA, 2014, p. 8).

<sup>3</sup> Negro de tez clara, lembrando o quanto o termo "mulato" utilizado por Jorge Amado, é considerado pela nossa intelectualidade negra, bem como os Movimentos Negros como termo pejorativo.

exacerbadas, algo visivelmente atenuado nas lentes de Nelson Pereira dos Santos, em detrimento das imagens apresentadas nas letras de Jorge Amado. Nesse ponto, por mais que haja afinidades entre esses intelectuais, fica perceptível que “os significados de masculinidade variam de cultura a cultura, variam em diferentes períodos históricos, variam entre homens em meio a uma só cultura e variam no curso de uma vida” (KIMMEL, 1998, p. 105). Nesse sentido, não podemos deixar de destacar o caráter interseccional das representações desse personagem.

Apesar de o protagonista principal ser um homem negro, na figura de Pedro Archanjo, o filme confronta modelos de masculinidades ao colocar homens brancos e negros em situações desiguais e de conflito racial. Os homens brancos aparecem predominantemente como professores da Universidade, intelectuais, empresários, coronéis, policiais e jornalistas, enquanto os homens negros são retratados de modo subalternizado; embora demonstrem resistências e questionamentos aos ataques e ameaças racistas, desde que estejam no lugar hierárquico naturalizado e “esperado” para os homens negros na sociedade brasileira. Assim, Pedro Archanjo (IMAGEM 1) é retratado como um “homem de seu tempo”, de sabedoria e de coragem no enfrentamento do racismo científico e defesa da mestiçagem. Trata-se de um alter-ego do próprio Jorge Amado, e não de um acadêmico institucionalizado, mas de “um simples bedel”<sup>4</sup>.

É em torno desse personagem que observo o modo como as mulheres negras e brancas são representadas, ou como suas amantes, ou como meras coadjuvantes, ou em suas relações com o Candomblé, bem como o respeito que ele tem para com as mães-de-santo, muito

---

<sup>4</sup> **Professor:** Mas afinal, quem foi esse Pedro Archanjo? Um professor, um douto, um bispo, um prócer político, ao menos um comerciante rico? **Fausto Pena:** Pera aí, professor, o que eu tô tentando dizer é que... **Professor:** Eu lhe direi! Um reles bedel de faculdade. Um operário. Simplesmente um operário. *Tenda dos Milagres*, 1977, 0h23m38s.

provavelmente por darem legitimidade às representações inseridas no filme, no que se refere essas matriarcas. Basta observarmos, especialmente, as relações que elas estabelecem com esse modelo de masculinidade negra, de sabedoria, de autoridade e de respeito não só na comunidade negra do candomblé, mas também em um pequeno círculo de professores e de estudantes brancos que aparecem na trama.

#### IMAGEM 1 – Pedro Archanjo na Universidade



Fonte: *Tenda dos Milagres* (Nelson Pereira dos Santos, 1977, DVD)

Não por acaso, a mulher negra de maior respeito para Pedro Archanjo é a sua mãe-de-santo, que mesmo idosa participava das rodas de candomblé, sob o olhar e consideração/proteção desse personagem. As demais mulheres negras e brancas aparecem como personagens secundárias que, na relação sexual ou afetiva com Pedro Archanjo, conferem a ele prestígio, influência e poder.

A hipersexualização de Pedro Archanjo ganha também destaque quando é descrito como “macho de mil mulheres”<sup>5</sup>, “fazedor de mulatos”<sup>6</sup>, aquele que “*nada sabe de amor, só sabe de mulheres*”<sup>7</sup>, pois suas relações com as mulheres negras e brancas são fortemente marcadas pelas relações sexuais. Desse modo, trata-se de um modelo

<sup>5</sup> *Tenda dos Milagres*, 1977, 1h17m20s.

<sup>6</sup> *Tenda dos Milagres*, 1977, 1h17m22s.

<sup>7</sup> *Tenda dos Milagres*, 1977, 1h24m54s.

de masculinidade negra que carrega os estigmas que foram apontados em trabalhos de Frantz Fanon, Patrícia Hill Collins ou bell hooks<sup>8</sup> que demonstram como essas construções desumanizadas e objetificadas estão historicamente introjetadas numa certa construção de imaginários sociais, advindos da branquitude em toda diáspora negra<sup>9</sup>. Tanto em Jorge Amado como em Nelson Pereira dos Santos, esse modelo se materializa em uma grande contradição, no que tange a essas representações.

A personagem Ana Mercedes<sup>10</sup>, situada no plano temporal do presente na trama, aparece como jornalista, atriz e namorada do também jornalista, sociólogo e poeta Fausto Pena. Ana representa uma mulher negra de tez clara, hipersexualizada, sedutora, ativa e interesseira, transando com todos os homens que lhe eram convenientes. Essa imagem remete aos estereótipos construídos sobre as ditas "mulatas", mas com ares de modernidade e liberdade de mulheres emancipadas do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Trata-se de uma personagem que inclusive era aceita nos debates

---

<sup>8</sup> Ver: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008; COLLINS, Patrícia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*; tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª.ed. – São Paulo: Boitempo, 2019; bell, hooks. *Olhares negros: raça e representação*; tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

<sup>9</sup> Sugestivo reiterar o que nos fala Frantz Fanon em *Pele Negra, máscaras brancas*, numa análise ácida, apontando as perspectivas da branquitude na diáspora, quando afirma em tom de crítica a tais ideias: "(...) Quanto aos pretos, eles têm a potência sexual. Pensem bem, com a liberdade que têm em plena selva! Parece que dormem em qualquer lugar e a qualquer momento. Eles são genitais. Têm tantos filhos que não os contam mais. Vamos ficar atentos. Tomar cuidado senão eles nos inundarão com pequenos mestiços. [...] Pois o negro tem uma potência sexual alucinante. É este o termo: é preciso que esta potência *seja* alucinante (2008, p. 138). Grifo do autor.

<sup>10</sup> Atriz Sônia Dias – estreou no cinema em *Meteorango kid, herói intergalático*, dirigido por André Luiz de Oliveira, em 1969, época do conhecido Cinema Marginal, que aglutinou cineastas como: Rogério Sganzerla e Júlio Bressane. Nos anos 1970, participa no filme de estreia de direção do ator Hugo Carvana, em *Vai trabalhar vagabundo*, e em *Tenda dos Milagres* de Nelson Pereira dos Santos. Inicia nesta mesma década uma parceria com Júlio Bressane, atuando no longa *O gigante da américa* (1978), e no vídeo *Cidade pagã* (1979). Atuou em *Tabu* (1982), e *Brás Cubas* (1985). Integra o filme *Os sete gatinhos*, de Neville D'Almeida, e atua em *O homem do pau Brasil*, último filme de Joaquim Pedro de Andrade. Ver: <https://www.mulheresdocinemabrasileiro.com.br/site/mulheres/visualiza/370/Sonia-Dias/3> Acesso em 12/02/2021.

realizados nos círculos sociais e profissionais, predominantemente masculinos. Isso pode ser observado na cena em que ela discute a caracterização da subjetividade de Pedro Archanjo, junto a Fausto Pena e outros homens, na composição do filme sobre a vida daquele personagem.

Parto aqui do princípio de que as representações femininas difusas no filme constituem, ao mesmo tempo, matrizes e efeitos de subjetividades e práticas sociais. Nesse sentido, a construção da personagem de Ana Mercedes no filme, que difere da personagem apresentada na obra literária publicada em 1969 por Jorge Amado, aparece de modo emblemático, com um forte destaque à sua liberdade sexual, e à de circulação em diversos espaços comuns à nossa classe média. Esse destaque à sua sexualidade e liberdade sexual, nas lentes de Nelson Pereira dos Santos, pode resultar não só das possibilidades engendradas naquele momento histórico para as mulheres, mas também da construção de sua identidade como “mulata”, que ainda estava encrustado no nosso imaginário social.

Lembrando que o termo - mulata “[...] evoca uma sensualidade e sexualidade exacerbadas, legitimadas por uma narrativa tradicional sobre a formação da nacionalidade e do povo brasileiro” (GIACOMINI, 2006, p. 122). Nesse sentido, importante destacar que não só o termo “mulata”, como também o termo “mestiça”, por exemplo, foram evocados através de um “verniz” naturalizado, remetendo a animais de segunda categoria. Como bem explica Grada Kilomba:

Estes termos de nomenclatura animal foram altamente romantizados durante o período de colonização, em particular na língua portuguesa, onde são ainda usados com um certo orgulho. Esta romantização é uma forma comum da narrativa colonial, que transforma as relações de poder e abuso sexual, muitas vezes praticadas contra a mulher negra, em gloriosas conquistas sexuais, que resultam num novo corpo exótico, e ainda mais desejável. Além disso, esses termos criam uma hierarquização dentro da negritude, que serve à construção da branquitude como a condição humana ideal – acima dos

seres animalizados, impuras formas de humanidade. Os termos mais comuns são: m. (mestiça/o), palavra que tem sua origem na reprodução canina, para definir o cruzamento de duas raças diferentes, que dá origem a uma cadela ou um cão rafeira/o, isto é, um animal considerado impuro e inferior; m. (mulata/o), palavra originalmente usada para definir o cruzamento entre cavalo e uma mula, isto é, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior (KILOMBA, 2019, p. 19).

Não há como negar que Ana Mercedes é uma personagem complexa, por explorar sua sensualidade em prol de seus interesses profissionais como jornalista e atriz. Ela circula em vários espaços, joga com os homens e usa seu corpo como “moeda de troca”, utilizando sua sensualidade. Ela aparece, especialmente, em algumas cenas de sexo, onde seu corpo seminu (IMAGEM 2) é exibido pela câmera. Não fica nítido, entretanto, se isso lhe dava prazer ou apenas se eram atos deliberados por mera conveniência social, muito oportunamente apresentados na trama.

IMAGEM 2 – Ana Mercedes e Fausto Pena no quarto



Fonte: *Tenda dos Milagres* (Nelson Pereira dos Santos, 1977, DVD).

Segundo bell hooks, essa imagem da mulher negra birracial, como mulher trágica, sexualmente ardente e selvagem, já vinha sendo difundida há muito tempo na literatura e no cinema.

Nos filmes, ela era a sedutora temida pelos homens brancos. Como Julie Burchill afirma com ousadia em *Girls on Film* [Garotas no cinema]: “No final dos anos 1940, Hollywood decidiu fazer um esforço para compreender o suculento e confuso tema do romance multirracial, mas era um negócio mórbido. Mesmo quando as mocinhas eram lindas garotas brancas, o romance multirracial trazia lágrimas, traumas e suicídio. A mensagem era clara: você homem branco inteligente sofre de culpa suficiente pelo que o seu tataravô fez – você não quer sofrer mais! Mantenha distância dessas garotas”. Filmes contemporâneos com estrelas birraciais apresentam a mesma mensagem. [...] A mensagem expressa por sua imagem sexualizada não muda, ainda que continue a perseguir homens brancos como se apenas eles tivessem o poder de confirmar que ela é realmente desejável (hooks, 2019, p. 148-149).

Já Rosa de Oxalá<sup>11</sup> (IMAGEM 3) é uma personagem coadjuvante, candomblecista e pobre, representada de forma superficial na adaptação cinematográfica. Sua imagem se distancia daquela que aparece na obra literária de Jorge Amado, onde sua representação ganha mais detalhes que permitem compreender até mesmo o seu perfil psicológico. Ao descrevê-la, Amado nos dá uma ideia da potência dessa personagem na trama.

### IMAGEM 3 – Rosa de Oxalá

---

<sup>11</sup> Atriz Janete Ribeiro da Silva. Infelizmente nas minhas pesquisas não encontrei informações mais profundas em relação a sua trajetória.



Fonte: *Tenda dos Milagres* (Nelson Pereira dos Santos, 1977, DVD).

No filme, a personagem tem relevância apenas no relacionamento com o melhor amigo de Pedro Archanjo, Mestre Lídio Corró, especialmente, no seguinte diálogo: Rosa: “*Lídio, você foi o melhor homem que conheci na minha vida. Tudo acabou, Lídio*” (SANTOS, *Tenda dos Milagres*, 1977, 0h57m31s). No desenvolvimento dessa relação, percebemos que ela tem uma paixão não assumida por Pedro Archanjo<sup>12</sup>. Isso só reforça ainda mais o prestígio desse personagem ao ser desejado pelas mulheres negras de sua comunidade.

A forma que o envolvimento de Rosa de Oxalá, Lídio Corró e Pedro Archanjo foi estabelecida na trama de Nelson Pereira dos Santos, e na própria obra literária de Amado, nos remete à noção da concretude das representações afetivas e sexuais aos moldes do amor romântico, tão disseminado em nossa literatura e nas telas do cinema, quando se refere aos casais brancos e, em alguma medida, entre casais inter-raciais. Lembrando que essas relações foram estabelecidas historicamente numa sociedade de origem escravocrata, por isso mesmo as relações afetivas inter-raciais podem não ser tão

<sup>12</sup> Na trama temos Rosa de Oxalá procurando e desabafando com a mãe de santo Majé Bassã – “*Gosto de Archanjo. O que posso fazer, mãe? Não posso tirar ele do meu pensamento*” (SANTOS, *Tenda dos Milagres*, 1977, 0h44m45s).

harmoniosas e igualitárias, pois muitas vezes envolviam interesses de sobrevivência, tão em voga em todo período colonial e que permaneceram no decorrer do tempo. Os desdobramentos das subjetividades da população negra, bem distante do modelo construído pelo grupo social hegemônico branco, ficaram relegados a uma invisibilidade tamanha, e num incômodo apagamento.

O que nos aponta bell hooks fica evidenciado ao analisar, de maneira mais atenta, como se dão as relações afetivas-sexuais entre negros e negras, diferindo de uma realidade que imprime relações estratégicas de sobrevivência; muito bem representadas nas relações das personagens aqui analisadas. Rosa de Oxalá sintetiza o que normalmente é atribuído como “natural” nas trajetórias de mulheres negras no campo afetivo. Basta atentarmos para o que foi reiteradamente apresentado nas pesquisas e escritas das intelectuais/pesquisadoras Virginia Bicudo<sup>13</sup>, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, ao se referirem às implicações das relações raciais e de gênero no Brasil<sup>14</sup>, onde se atribuem “relevância aos padrões estéticos que privilegiam a branquitude e que associam a negritude e traços a ela referidos à inferioridade estética e moral” (PEREIRA, 2021).

Sua presença, na trama do filme, confirma o modo como as relações inter-raciais podem afetar a vida das mulheres negras, ao conferir ascensão social e econômica aos filhos e filhas (inter-raciais), e, de certo modo, também à mãe negra. As cenas do filme retratam uma mudança nas vestimentas de Rosa, a partir do acontecimento no cartório, sugerindo uma certa alteração cultural e de *status* na sua vida, a partir do “contrato” de reconhecimento da paternidade de sua filha. Já na literatura, Jorge Amado explora com mais detalhes esse episódio

---

<sup>13</sup> Para melhor conhecer a trajetória de Virginia Bicudo, ver: GOMES, Janaina Damaceno. *Os Segredos de Virgínia: Estudo de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955)*. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

<sup>14</sup> Para uma análise mais detalhada, a partir das perspectivas dessas pensadoras, ver o artigo de PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Um “olhar oposicional” sobre o amor: afetividade e sexualidade pelo olhar de intelectuais negras, 2021 (no prelo).

do reconhecimento da filha, concebida no relacionamento extraconjugal com o “coronel”, descrevendo o lugar que a menina passa a ter na família desse homem, bem como a imagem e o destino de Rosa diante de uma situação que envolve um conflito com Pedro Archanjo.

IMAGEM 4 – Dorotéia



Fonte: *Tenda dos Milagres* (Nelson Pereira dos Santos, 1977, DVD).

A personagem Doroteia (IMAGEM 4) é uma mulher negra que se destaca pela sua sexualidade exacerbada e animalizada. Ela encarna uma Iabá<sup>15</sup> insaciável e que acaba tendo um filho com Pedro Archanjo depois de uma noite intensa de sexo<sup>16</sup>. O ato sexual desse casal negro, ganha uma representação que os aproxima do mundo animal, até mesmo com direito a sonoplastia de urros, trovões e tempestades, que lembram animais selvagens em conflito.

A construção da subjetividade de Doroteia se entrelaça com as representações das Iabás, que nesse caso, dialogam a partir de uma

<sup>15</sup> Conforme Edison Carneiro em *Candomblés da Bahia*, as Iabás são orixás femininos das águas, dos ventos e outros elementos da natureza, as principais são: Nanã (representada pelas cores vermelho e branco), Iemanjá (as cores azul e vermelho), Iansã (vermelho e branco), Oxum (amarelo-ouro) e Oçãe (dona das folhas, representada pelas cores rosa e verde).

<sup>16</sup> A referência de que as Iabás são insaciáveis aparece no diálogo entre o personagem Mané Praxedes e Lídio Corrô no interior da Tenda dos Milagres: **Mané Praxedes:** Pelas minhas contas já acabou, já começou de novo 48 vezes. **Lídio Corrô:** Eu acho que o senhor que errou na conta, vai mais de 50. **Mané Praxedes:** Iabá não goza nunca! Pelo o que vejo, era uma vez mestre Archanjo” (SANTOS, *Tenda dos Milagres*, 1977, 0h56m23s).

“sexualidade humana” e de uma “sexualidade mítica”<sup>17</sup>, por haver uma correspondência entre a orixá (Iansã), também descrita como orixá com “temperamento 'quente', é voluntariosa, lutadora e agressiva” (SEGATO, 2004, p. 50); e suas “filhas”<sup>18</sup> de santo, descritas como “dotadas de inesgotável energia, mulheres dinâmicas, nervosas, inquietas. [...] mulheres de intensa vida sexual, provocantes, que conquistam e dominam os homens” (LÉPINE, 2004, p. 150). Portanto, essas descrições corroboram com as de Jorge Amado, ao afirmar que “Doroteia fez santo, bravia filha de Iansã” (AMADO, [1969], 2008. p. 120), tão bem representado por Nelson Pereira dos Santos nas primeiras cenas em que surge Doroteia.

Assim, a sexualidade negra animalizada é uma metáfora constitutiva dos processos coloniais de desumanização, inferiorização, dominação e exclusão dos/as negros/as na sociedade. Nessa

---

<sup>17</sup> No que se refere aos arquétipos da sexualidade dos/as orixás, ver: TEIXEIRA, Maria Lina Leão. *Lorogun – Identidades Sexuais e Poder no Candomblé*. In: Candomblé: religião do corpo e da alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras. Carlos Eugênio Marcondes de Moura (orgs), Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

<sup>18</sup> Conforme nos informa José Flávio Pessoa de Barros e Maria Lina Leão Teixeira em *O Código do Corpo: Inscrições e Marcas dos Orixás*, “As comunidades de candomblé possuem características próprias referentes a sua organização social extremamente regrada e hierarquizada, bem como aos respectivos processos de aquisição e transmissão de conhecimentos. Tais padrões e maneiras de ser são passados e reafirmados, quase sempre, através da iniciação religiosa e da vivência constante num terreiro ou casa-de-santo. Independentemente da configuração espacial e das autodenominações que se atribuem, os terreiros de candomblé congregam indivíduos que, mediante um processo de iniciação adequado a cada caso, são integrados à hierarquia sócio-religiosa e ficam ligados por laços de parentesco mítico. [...] os terreiros desenvolvem uma rede de relacionamentos sociais entre si, bem como com outros grupos de culto que fazem parte das chamadas religiões afro-brasileiras, mantendo, porém, bem demarcada a identidade de cada associação religiosa. A manutenção de um constante intercâmbio sócio-religioso faz com que se perceba uma comunidade mais ampla e complexa de “macumbeiros”, isto é, daqueles que praticam e/ou acreditam em uma das formas de culto aos orixás, inquices e voduns, o que torna possível a formação de um conjunto que pode ser chamado genericamente de “povo-do-santo”. A iniciação é condição básica para a inserção não só no povo-do-santo, mas para inserção numa família-de-santo. [...] Estes laços de parentesco assumidos subentendem direitos e deveres, e talvez sejam os responsáveis principais pela minimização de diferenças sociais e de procedência étnica porventura existentes entre os membros de cada uma das casas-de-santo. [...] A iniciação faz com que os participantes de um grupo de culto se tratem como “irmãos”, “tios”, “sobrinhos”, “filhos” etc. Isto quer dizer que partilham uma “família”, opiniões e rituais; melhor dizendo, possuem bens simbólicos comuns. (BARROS; TEIXEIRA, 2004, p. 105-106).

perspectiva, ao enfatizar tais circunstâncias, importa registrar que “a organização do social em termos de gênero é hierárquica e dicotômica, e a organização do social em termos do sexo é dimórfica e relaciona o macho ao homem, inclusive para marcar uma falta. O mesmo é verdade para a fêmea” (LUGONES, 2014, p 943). Dentro desse dualismo, o homem negro e a mulher negra convertem-se em machos e fêmeas. Assim, a racialização opera através de uma modelagem muito peculiar do gênero e do sexo.

É perceptível na construção das subjetividades desta personagem, uma mulher negra independente, ativa, dona de seu corpo e de seu próprio destino, não se sujeitando ao homem que lhe “fez” mulher, embora isso tenha um alto custo para as mulheres negras no geral: a solidão<sup>19</sup>. Essa imagem também a torna incompatível com a maternidade na perspectiva racista patriarcal, tema caro e sensível aos feminismos negros. Por ser um traço constante e que historicamente marca as representações das mulheres negras, num campo afetivo pautado pela solidão e desqualificação e que normalmente as colocam em posições desfavoráveis afetivamente.

#### IMAGEM 5 – Mães-de-Santo



Fonte: *Tenda dos Milagres* (Nelson Pereira dos Santos, 1977, DVD).

Embora o filme de Nelson Pereira dos Santos tenha como foco principal a questão da miscigenação na Bahia do século XX, *Tenda dos*

<sup>19</sup> Para melhor compreensão no que se refere a afetividade e solidão de mulheres negras, ver as obras: PACHECO, Ana Cláudia Lemos. [posfácio], Isabel Cristina Ferreira dos Reis. *Mulher Negra: Afetividade e Solidão*. Salvador: ÉDUFBA, 2013; e PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. *Dengos e zangas das mulheres-moringa: Vivências afetivo-sexuais de mulheres negras*. Pittsburg, Estados Unidos: Latian America Research Commons. 2020.

*Milagres* (1977), também revela imagens significativas das religiosidades de matriz africana, já que o protagonista (Pedro Archanjo), ocupa um lugar de honra e prestígio no candomblé de Mãe Majé Bassã, como um Ojuobá, os olhos de Xangô. As Mães-de-Santo, retratadas no filme, também merecem uma análise histórica a partir das perspectivas do feminismo negro, levando em conta suas representações cinematográficas, acompanhadas de dignidade e respeito, dentro e fora dos terreiros de Candomblé<sup>20</sup>. Tais mulheres ganham destaque e amplo papel também nas obras de Jorge Amado. A imagem destas personagens nos permite discutir os imaginários e práticas sociais relacionadas ao feminino negro nos territórios de pertencimento aos cultos de matriz africana na década de 1970. Na adaptação fílmica de Nelson Pereira dos Santos, elas aparecem nas personagens: Mãe Mirinha do Portão, Mãe Majé Bassã e Mãe Runhó do Bogum.

O simbolismo e a força que essas matriarcas trazem ao enredo de *Tenda dos Milagres* (SANTOS, 1977) são inegáveis e, inclusive, referendam a própria história e o próprio posicionamento político de Jorge Amado, no que se refere ao Candomblé, dentro do qual o literato, em diversos momentos, fez questão de explicitar o respeito e o vínculo com essas mesmas mães-de-santo. Lembrando que “filmes que representam culturas marginalizadas de um modo realista, mesmo que não se refiram a qualquer incidente histórico específico, ainda assim possuem bases factuais implícitas” (SHOHAT; STAM, 2006, p. 263).

A relevância dessas mães-de-santo é incontestável, basta atentarmos para a presença significativa delas na trama que envolve

---

<sup>20</sup> “O lugar onde os negros da Bahia realizaram as suas festas religiosas era chamado terreiro, roça, aldeia, casa ou Axé. Os candomblés situavam-se no meio do mato ou nos arrabaldes e subúrbios mais afastados da cidade. Em geral, eram localizados em sítios de difícil acesso, como Casa Branca, Tumba Junsara, Oxumarê e Gantois, na Avenida Vasco da Gama no Engenho Velho; Axé Opô Afonjá, Bate Folha e Cacundas de Iyá Iyá, na Mata Escura ou Cabula; Alaketo e Maroketo no Bairro de Brotas (JOAQUIM, 2001, p.31).

Pedro Archanjo e a comunidade negra retratada no filme. Assim, destaco o cuidado estético em suas representações, bem como a escalação de mães-de-santo autênticas para desempenharem, no filme, suas próprias subjetividades dentro das religiosidades de matriz africana, tão bem retratadas por Jorge Amado, bem como por Nelson Pereira dos Santos. O respeito e a deferência, nas diversas passagens em que estas mães aparecem, denota um registro cinematográfico condizente com uma memória positiva acerca do protagonismo destas sacerdotisas em suas respectivas comunidades; algo muitas vezes silenciado ou estigmatizado nas pesquisas e no ensino de história em nossa sociedade, devido ao racismo religioso e epistêmico, ainda operante na produção e difusão de conhecimentos históricos (OLIVA, 2019).

Assim, o filme parece romper com as imagens dos candomblés vistos de maneira pejorativa e/ou estereotipada, como meras “manifestações populares”, sem importância política e científica. O que nos é apresentado nas telas do cinema, ganham ares de flagrante homenagem também a essas mulheres, e ao mesmo tempo, de acordo com representações naturalizadas de lugares de cuidados, relegados às mulheres negras mais velhas, onde a sexualidade e outros prazeres são apagados. Essas Mães-de-Santo conferem prestígio e legitimidade a esses intelectuais, que procuram retratar uma cosmovisão atrelada a uma ancestralidade negra.

### **Conclusão:**

Apesar de iluminar, minimamente, outras possibilidades de existência para as mulheres negras no filme, as representações contidas em *Tenda dos Milagres* (SANTOS, 1977), denotam o predomínio de modos de subjetivação desiguais, constitutivos de imaginários e práticas racistas/sexistas no Brasil do século XX. Desse

modo, posso afirmar que o cinema são produtos culturais, que também colaboram na manutenção das desigualdades raciais e de gênero. Priorizando padrões naturalizados historicamente, os filmes apresentam também questões caras à formação da identidade nacional, ao pôr no centro da trama a mestiçagem e as relações raciais e inter-raciais em curso na cultura brasileira, basta se apoiar no conceito de “*olhar opositor*” de bell hooks e constatar os racismos que permeiam o olhar da branquitude no que se refere a população negra brasileira e as mulheres negras em particular.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado, vol. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016.

\_\_\_\_\_. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: SOF, 2015

\_\_\_\_\_. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. tradução: Jamile Pinheiro Dias - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GIACOMINI, Sonia Maria. *A alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da Zona Norte do Rio de Janeiro - o Renascença Clube*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, n. 2, 1995.

\_\_\_\_\_. Vendiendo bollitos calientes. Representaciones de la sexualidad femenina negra. *Criterios*, La Habana, n° 34, 2003, p. 29-49.

\_\_\_\_\_. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000.

\_\_\_\_\_. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n° 16. Brasília, janeiro-abril de 2015, pp. 193-210.

\_\_\_\_\_. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JOAQUIM, Maria Salete. *O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra*. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 4, n.9, p. 103-117, out. 1998.

LÉPINE, Claude. O estereótipos da personalidade no Candomblé Nagô. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (Org.) *Candomblé: religião do corpo e da alma: tipos Psicológicos nas religiões afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

LUGONES, María. Rumor a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro, 2014.

\_\_\_\_\_. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*. Colombia, nº 9: 73-101, julho-diciembre, 2008.

\_\_\_\_\_. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque; 1.ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Olhares sobre a África: abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n.1, p. 17-35, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Cruzamentos entre o racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNL 2015. In: Anderson Ribeiro Oliva; Marjorie N. Chaves; Renísia Cristina G. Filice; Wanderson flor do Nascimento. (Org.). *Tecendo Redes Antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, v. 1, p. 187-226.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. *Dengos e zangas das mulheres-moringa: Vivências afetivo-sexuais de mulheres negras*. Pittsburg, Estados Unidos: Latian America Research Commons. 2020.

\_\_\_\_\_. Um “olhar oposicional” sobre o amor: afetividade e sexualidade pelo olhar de intelectuais negras, 2021 (no prelo).

SEGATO, Rita Laura. Inventando a natureza: família, sexo e gênero no Xangô do Recife. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (Org.) *Candomblé: religião do corpo e da alma: tipos Psicológicos nas religiões afro-brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

SHOHAT, Ella; Stam, Robert. *Crítica da Imagem Eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

## GRAFITES NA ZONA CENTRAL DE BRASÍLIA: DESAFIOS ESPACIAIS E NARRATIVAS EM DISPUTA

Renata Silva Almendra<sup>1</sup>

**Resumo:** Grafites são expressões culturais que têm tomado o cenário de cidades em todo o mundo. Trata-se de um fenômeno contemporâneo que geralmente suscita polêmicas, contradições e conflitos, reveladores do caráter limiar dessa prática de intervenção urbana, que oscila entre a legalidade e a ilegalidade, a arte e o vandalismo, o público e o privado. Entende-se que, em Brasília, o grafite encontra um desafio espacial para a sua realização. Neste artigo busco discutir as diferentes dinâmicas da imposição de grafites no território compreendido como Zona Central do Plano Piloto, que abriga o centro político e administrativo da capital. Para tanto, lanço mão de uma bibliografia interdisciplinar que versa sobre o tema, abordada em diálogo com fotografias dos grafites como forma de ilustrar a discussão apresentada.

**Palavras-chave:** Grafites; Brasília; História Urbana; espaço público; intervenções urbanas.

### 1. Introdução

O grafite<sup>2</sup> em Brasília se confunde com a história da cidade. Ao mesmo tempo em que a Brasília foi crescendo e conformando-se enquanto Capital Federal, o grafite foi, aos poucos, ocupando seus espaços e buscando diálogos com essa cidade de arquitetura tão singular, centro do poder político e administrativo do país e patrimônio cultural da humanidade.

---

<sup>1</sup> Instituto Brasileiro de Museus E-mail: renataalmendra@gmail.com

<sup>2</sup> Propomos um entendimento ampliado do que é grafite, buscando abarcar, sob este termo, todas as demais nomenclaturas referentes aos tipos de intervenções urbanas visuais impostas nos espaços públicos da cidade. Assim, denominamos grafite qualquer experimentação gráfica realizada em espaços públicos de forma espontânea ou previamente autorizada, seja pintada, desenhada, escrita, arranhada ou colada, com o uso de sprays, aerógrafos, compressores, tintas, giz, marcadores ou qualquer outro objeto que possa produzir uma marca.

Todas essas características aqui vinculadas à Brasília causam um impacto quando se fala da imposição dos grafites nos espaços públicos da cidade. A arquitetura e urbanismo modernista presentes no Plano Piloto privilegiam os grandes espaços vazios, a configuração das construções não são lineares no sentido de formar ruas ou esquinas, os prédios das superquadras têm seu térreo vazado por pilotis. Enfim, uma série de aspectos físicos da cidade faz com que os grafites encontrem desafios para a sua execução.

Por ser o centro político e administrativo do país, o grafite de cunho social e político poderia se fazer extremamente presente nas áreas mais centrais da cidade, onde estão fisicamente localizados os órgãos da administração pública federal. No entanto, essas são áreas com bastante vigilância e os poucos que conseguem inserir suas marcas próximas a esses locais são logo apagados.

A outra questão é relativa à referência da cidade como patrimônio cultural da humanidade e ao tombamento do Plano Piloto. Tais fatores não causam implicações ou dificuldades efetivas à prática do grafite, mas atuam como um agravante ao caráter subversivo dos grafiteiros e seu enquadramento na legislação. A Lei 12.408 de 25 de maio de 2011, que dispõe sobre a proibição de comercialização de tintas em embalagens de aerossol a menores de idade, traz em seu artigo 65, parágrafo 2º um aumento da pena de multa e detenção para aqueles que picharem em “monumento ou coisa tombada em virtude do seu valor artístico, arqueológico ou histórico”.

Diante do exposto, aponto que a proposta nesse artigo é analisar como o fenômeno contemporâneo do grafite se expressa em Brasília no que diz respeito aos seus espaços públicos, levando em consideração as características da cidade. Em uma comparação com outras capitais brasileiras, a exemplo do Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Belo Horizonte, verifica-se que a cidade modernista planejada por Lucio Costa apresenta uma outra lógica espacial e outros códigos

de locomoção urbana. As relações entre os espaços públicos e privados sofrem uma transformação nessa organização urbana e as formas de transitar nessas esferas também são ressignificadas.

Para tanto, entendo ser necessário promover essa análise face a uma discussão sobre a concepção urbanística de Brasília, que apresenta singularidades refletidas diretamente na forma de atuação dos grafiteiros no sentido da escolha de lugares para a sua prática. Assim, como fontes de pesquisa a serem interpeladas, lanço mão de uma bibliografia específica da cidade que remonta desde o período de sua construção, até as produções mais recentes, que apresentam reflexões sobre a cidade e suas dinâmicas urbanas. O objetivo não é discutir uma historiografia de Brasília, revisitar seus mitos fundadores ou apresentar uma história da cidade, tampouco sobrepor narrativas para tentar chegar a uma apropriação de seu presente a partir de seu passado. Assumo, assim, o papel do historiador, que no poético entendimento de Albuquerque Júnior (2007, p.92), tem a tarefa de “abrir as palavras que nos chegam do passado para os novos sentidos, para as novas convivências com o presente”, interpelando visões de mundo e a multiplicidade de possibilidades que se estabelecem entre elas.

Para dialogar com a bibliografia produzida sobre Brasília, exploro algumas imagens de grafites capturadas por meio de fotografias. Nesse artigo, as imagens são utilizadas de modo a ilustrar e embasar a discussão sobre a inserção de desenhos e escrituras em um local específico do Plano Piloto: o centro político situado na Esplanada dos Ministérios e áreas adjacentes à plataforma rodoviária, representativas da escala gregária idealizada por Lucio Costa.

A escolha por focar a análise deste artigo apenas no espaço urbano compreendido como a área central do Plano Piloto se justifica por alguns motivos: um deles está na proposta de discutir a prática do grafite na geometria singular de Brasília, marcada por vazios urbanos

e ausência de suportes tradicionais para o grafite, como muros e paredes. Ademais, abre-se a possibilidade de discutir como essas manifestações urbanas se inserem nesse centro político, administrativo, simbólico e monumental, carregado de valores icônicos. A dimensão social também merece destaque, pois o Plano Piloto é marcado por tradições e contradições em suas relações com as Regiões Administrativas que o circundam, sendo o grafite uma forma de evidenciar as diferenças e dinâmicas sociais que se revelam nesse diálogo. Outro motivo se apoia no fato de que grafiteiros do entorno também se expressam nos espaços públicos do Plano Piloto, pois essa região é responsável por abrigar o centro administrativo de Brasília, sendo ponto de convergência de pessoas durante a semana.

## **2. A Zona Central de Brasília**

As áreas centrais das cidades geralmente são locais que registram diferentes níveis de concentração de pessoas, de serviços e atividades. De acordo com a geógrafa Maria Encarnação Sposito (1991), nem sempre o centro urbano está necessariamente no centro geográfico ou localiza-se em um marco histórico de origem da cidade, mas, de forma geral, o centro da cidade é associado a um

(...) ponto de convergência/divergência, é o nó do sistema de circulação, é o local para onde todos se deslocam para interação de atividades aí localizadas com as outras que se realizam no interior da cidade ou fora dela. (p.3)

A autora destaca ainda que a expressão da centralidade urbana reforça uma noção de concentração que é, sobretudo, simbólica e que pode se exprimir em um entendimento de estruturas urbanas multinucleares, de acordo com a percepção e vivência dos habitantes da cidade.

Em Brasília, o centro do Plano Piloto foi pensado pelo urbanista Lucio Costa como um local onde a monumentalidade da cidade – representada por grandes expoentes da arquitetura modernista

localizados no Eixo Monumental – converge com o movimento da rodoviária e dos setores adjacentes voltados para o comércio, bancos, hotelaria e outros serviços. Assim, o território compreendido como Zona Central do Plano Piloto situa-se na intersecção do Eixo Residencial com o Eixo Monumental, tendo como epicentro a Plataforma da Rodoviária de Brasília. Esta região, marcada na figura 1 com a cor rosa, é identificada no plano urbanístico de Brasília em sua escala gregária, ou seja, aquela que presume uma maior convergência de pessoas. Trata-se do centro do Plano Piloto, onde estão dispostos edifícios maiores e mais altos e o espaço urbano é configurado de forma a permitir uma circulação mais intensa de pedestres.



Figura 1: Detalhe do desenho do Plano Piloto com destaque para a Zona Central. Disponível em <<http://urbanistasporbrasil.com>>, acesso em 09/02/2022.

Apesar de sua disposição urbana diferenciada em relação ao resto do Plano Piloto, com seus prédios mais altos e serviços que atraem maior concentração de pessoas durante a semana, vale destacar que a noção de centro da cidade em Brasília não necessariamente se aplica por seus habitantes a este espaço definido como Zona Central.

Na proposta de Lucio Costa apresentada em seu Relatório do Plano Piloto, a centralidade da Capital Federal se daria na convergência entre os dois eixos na plataforma rodoviária, em cujas adjacências “situou-se o centro de diversões da cidade (mistura em termos adequados de Piccadilly Circus, Times Square e Champs Elysées)”, onde se concentrariam cafés, teatros, cinemas, salas de espetáculos. Lateralmente ao que chamou de setor central de diversões, o urbanista projetou outros “dois grandes núcleos destinados exclusivamente ao comércio – lojas e ‘magazins’”, e dois setores distintos, o bancário-comercial, e o dos escritórios para profissões liberais” (COSTA, 1991, p. 26).

Costa fez referência a espaços urbanos consagrados quando vislumbrou a área central do Plano Piloto. No entanto, atualmente, há poucos elementos nessa intersecção que lembrem a proposta idealizada pelo urbanista. O Teatro Nacional foi inaugurado em 1981 no denominado Setor Cultural Norte, e somente em 2006, passou a conviver com o Museu da República e a Biblioteca Nacional, que vieram compor a porção sul deste setor cultural. Já o Setor de Diversões é representado pelo *shopping* Conjunto Nacional na parte norte e pelo centro comercial Conic na parte sul.

A Zona Central pensada por Lucio Costa também foi configurada em setores urbanos que, além do Setor Cultural (visível da plataforma rodoviária, sentido Esplanada dos Ministérios) e do Setor de Diversões, compreende, em suas esferas sul e norte, o Setor Comercial, Setor Hoteleiro, Setor Bancário, Setor de Rádio e TV, Setor de Autarquias e Setor Médico Hospitalar, representados na figura 1 por suas respectivas siglas (SCS e SCN, SHS e SHN, SBS e SBN, SRTVS e SRTVN, SDS, SDN, SAuS SAuN, SMHS e SMHN). Assim, toda essa região se destaca na paisagem do Plano Piloto pela verticalização de suas edificações com alturas variadas, rompendo com a horizontalidade dominante no conjunto urbanístico.

Todo esse espaço, considerado como referência da escala gregária idealizada por Lucio Costa, recebeu algumas regulamentações relativas à preservação de sua concepção urbanística por meio do Decreto nº 10.829 de 14 de outubro de 1987. Além de estabelecer que a Plataforma Rodoviária deva ser preservada em sua integridade estrutural e arquitetônica original, o referido decreto preconiza que a altura máxima dos edifícios dos setores análogos não pode ultrapassar 65m de altura.

Assim, independentemente de ser considerado ou não pelos habitantes de Brasília como o centro da cidade, o território em questão apresenta algumas particularidades que, de acordo com a análise a seguir, fazem que os grafites lá inseridos também apresentem algumas especificidades dignas de nota. Analisaremos, a seguir, como a dinâmica do grafite se revela em dois locais que fazem parte da referida Zona Central de Brasília: a Esplanada dos Ministérios e a Galeria dos Estados, que liga o Setor Comercial Sul ao Setor Bancário Sul por meio de uma passarela subterrânea.

Diferente do que acontece em outros espaços do Plano Piloto, como a Via W3, onde as dinâmicas estabelecidas entre os moradores e os grafiteiros esbarram em questões que evidenciam fortes conflitos em relação às esferas do espaço público e privado, a Zona Central é identificada sobretudo com o espaço público. Nesse sentido, recorro ao texto seminal de Roberto DaMatta (2000) sobre a casa e a rua, no intuito de refletir sobre as práticas sociais comumente evidenciadas nesses locais. Para o sociólogo, nos espaços públicos...

(...) passamos sempre por indivíduos anônimos e desgarrados, somos quase sempre maltratados pelas chamadas "autoridades" e não temos nem paz, nem voz. Somos rigorosamente "subcidadãos" e não será exagerado observar que, por causa disso, nosso comportamento na rua (e nas coisas públicas que ela necessariamente encerra) é igualmente negativo. Jogamos o lixo para fora de nossa calçada, portas e janelas; não obedecemos às regras de trânsito, somos até mesmo capazes de depredar a coisa comum, utilizando aquele célebre e não analisado

argumento segundo o qual tudo que fica fora de nossa casa é um “problema do governo”! Na rua a vergonha da desordem não é mais nossa, mas do Estado. (DAMATTA, 2000, p. 19)

DaMatta acentua a impessoalidade do espaço público e o anonimato que nos torna invisíveis quando passamos por ele. Por ser público, tal espaço parece não pertencer a ninguém e, talvez por isso, seja frequentemente malcuidado ou depredado. Os grafites muitas vezes são entendidos a partir desse sentido de depredação ou vandalismo dos espaços públicos. No entanto, quando são inseridos em locais com ampla circulação de pessoas podem atingir um nível comunicacional mais amplo e passam a ter um alcance maior. Isso fica bastante evidente nas frequentes pichações que aparecem em monumentos e edificações localizadas na Esplanada dos Ministérios. De modo contrário, quando inseridos na paisagem urbana de forma planejada e autorizada, passam a ser vistos como instrumentos de revitalização dos espaços, como comentaremos em relação a Galeria dos Estados.

### **2.1. A Esplanada dos Ministérios e as pichações políticas**

A Zona Central do Plano Piloto localiza-se nas proximidades análogas ao centro do poder político do País, tendo a sua representação mais simbólica identificada na Esplanada dos Ministérios, com todos os órgãos do poder público que ela abriga. Apesar de ser uma área com intensa vigilância por conta não apenas da sua importância política, mas também patrimonial, observa-se que nessa região é possível encontrar a maior parte dos grafites com dizeres políticos e ataques ao governo. Assim, são nas áreas contíguas à Esplanada dos Ministérios que, de forma anônima, pichadores assinalam palavras de ordem e insatisfações com o governo vigente.

Observa-se que a inserção de pichações políticas nessa região é muito mais intensa e frequente do que em outras áreas da cidade, como as passagens subterrâneas ou a Via W3, locais identificados

como de maior profusão de grafites no Plano Piloto<sup>3</sup>. Parece que a intenção dos interventores que decidem por pichar tais espaços é realmente se fazerem vistos pelas autoridades políticas que ali passam todos os dias para trabalhar.

A figura 2 apresenta a imagem de uma pichação de 2016 contra a então Presidente da República Dilma Roussef, realizada em uma parede externa da Biblioteca Nacional, localizada no Setor Cultural Sul. Observa-se que houve a participação de atores distintos na realização do texto grafitado. Inicialmente estava escrito apenas “Fora Dilma”. Depois, supõe-se que foi realizada uma intervenção na inscrição já existente ao transformar a letra “F” em um “B”, alterando contrariamente o sentido da frase para “Bora Dilma”, o que reflete tanto uma divergência de opinião política, como uma disputa comunicacional dos interventores sendo exposta nesse espaço público.



Figura 2: Biblioteca Nacional de Brasília. Foto de Rodrigo PdGuerra, 2015.

As figuras 3 e 4, a seguir, mostram outras pichações com o mesmo caráter político inseridas em locais de grande visibilidade na Zona Central da cidade. A primeira imagem evidencia pichações na fachada do Museu Nacional da República pedindo eleições diretas e a saída de Michel Temer, Presidente que substituiu Dilma Roussef após

---

<sup>3</sup> A identificação de locais com maior imposição de grafites no Plano Piloto de Brasília e a discussão sobre as dinâmicas sociais e territoriais inerentes a estes espaços são discutidas mais profundamente em capítulo da tese de doutorado da autora.

seu *impeachment* em 2016. A segunda mostra uma pichação com o mesmo teor contra o atual presidente no batistério da Catedral Metropolitana de Brasília. Além de estarem situados em um local de intensa movimentação de pessoas – no Eixo Monumental, próximo à Esplanada dos Ministérios –, o Museu Nacional da República e a Catedral de Brasília são alguns dos pontos turísticos mais visitados da capital em razão de seu desenho arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer. As fotos foram retiradas de jornais de ampla circulação, o que mostra a repercussão que as pichações recebem quando são inseridas em monumentos. Nesses casos, os pichadores geralmente se mantêm anônimos, mas suas intervenções alcançam uma quantidade inimaginável de pessoas, incluindo tanto as que por ali passam quanto as que acessam as notícias pelos jornais. Os próprios presidentes atacados nas pichações estão passíveis de ler pessoalmente as palavras contrárias aos seus governos, o que faz com que a insatisfação comunicada pelo pichador chegue até seus principais receptores.



Figura 3: Pichação no Museu Nacional da República. Foto de Aldair Fernando/Arquivo pessoal, 2017. Publicada no Portal G1 Globo. Disponível em <<https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/museu-da-republica-do-df-e-pichado-pela-2-vez-contra-governo-temer.ghtml>>, acesso em 29/09/2020.



Figura 4: Pichação na parede externa do batistério da Catedral Metropolitana de Brasília. Foto de Hugo Barreto publicada no Jornal Metrôpoles em 10/09/2019. Disponível em <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/pichacao-fora-bolsonaro-na-catedral-de-brasilia-viraliza-na-web>>, acesso em 29/09/2020.

Para além de ataques diretos aos governantes, pichações com palavras de ordem e outras frases com apelos políticos e sociais frequentemente aparecem nas edificações situadas ao longo da Esplanada dos Ministérios. Pela intensa vigilância que se faz necessária no centro político de Brasília, observa-se que, geralmente, as pichações são feitas nesse local em duas situações distintas. Uma delas é na madrugada, quando interventores anônimos conseguem burlar o olhar de seguranças, policiais e vigilantes que fazem a ronda junto aos monumentos. A outra situação é a imposição de pichações durante as manifestações e protestos que têm a Esplanada dos Ministérios como lócus. É comum que grupos de manifestantes pichem na lateral dos prédios dos ministérios ou nos monumentos com dizeres relativos ao motivo da manifestação.

A figura 5 apresenta um exemplo de pichação feita durante um ato ocorrido em agosto de 2012 contra as políticas de reforma agrária empreendidas pelo então governo federal. As pichações com os dizeres “reforma agrária já” e “agronegócio = veneno e morte” foram feitas na entrada do emblemático Museu Histórico de Brasília, situado na Praça dos Três Poderes. Este caso, especificamente, ganhou muita visibilidade na mídia pela dificuldade encontrada pelos agentes

públicos do Serviço de Limpeza Urbana (SLU) e da Novacap em remover a tinta imposta sobre o mármore sem causar danos à pedra. Nas reportagens sobre o tema<sup>4</sup>, observa-se uma atenção especial dada à tentativa de solucionar rapidamente o problema para que o referido Museu estivesse limpo a tempo das comemorações do dia 07 de setembro, feriado em que a cidade recebe muitos turistas.



Figura 5:  
Pichações no  
Museu  
Histórico de  
Brasília. Autor  
desconhecido.  
Publicada em  
06/09/2012 no  
jornal O Correio  
Braziliense.

Interessa aqui destacar que as pichações com teor político são movidas por uma intencionalidade diferente em relação ao que se observa dos grafites coloridos da Via W3 ou das *tags*<sup>5</sup> e siglas de gangues que disputam territórios. Os grupos que fazem intervenções na cidade são bastante diversos e as propostas de marcação dos espaços urbanos são variadas, o que mostra não haver

<sup>4</sup> Como noticiado no Portal da Novacap, da Agência Brasília, do G1, Globo e do Correio Braziliense, respectivamente disponíveis nos links a seguir: <<http://www.novacap.df.gov.br/museu-historico-de-brasilia-sem-pichacoes/>>, <<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2012/09/05/museu-fica-livre-de-pichacoes/>> e <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2012/08/slu-remove-pichacoes-feitas-no-museu-historico-de-brasilia.html>>, <[https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/09/06/inter\\_na\\_cidadesdf.321102/pichacoes-no-museu-historico-de-brasilia-sao-retiradas-para-o-7-de-setembro.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/09/06/inter_na_cidadesdf.321102/pichacoes-no-museu-historico-de-brasilia-sao-retiradas-para-o-7-de-setembro.shtml)>, acesso em: 28/09/2020.

<sup>5</sup> Termo muito usado por pichadores para se referir à assinatura.

homogeneidade na prática do grafite ou dentre seus executores. No caso das pichações políticas inseridas na Esplanada dos Ministérios, por exemplo, o anonimato parece ser uma questão fundamental, ao contrário daqueles que usam o grafite como uma forma de serem reconhecidos artisticamente tendo as ruas como vitrine, como veremos mais à frente.

De forma geral, as pichações impostas nos monumentos e, principalmente no centro político de Brasília, são rapidamente apagadas, ao contrário do que acontece em outros lugares da cidade. É provável que isso ocorra não apenas pelo local, mas também pelo teor das mensagens pichadas. Verifica-se que, mesmo em sítios muito próximos ao centro político, também constituintes do território definido como Zona Central do Plano Piloto, a dinâmica de imposição de grafites e seu apagamento é bastante diferente.

As imagens a seguir (figuras 6 e 7) mostram um muro que delimita a Esplanada dos Ministérios em sua área sul, separando os monumentos da cidade, como a Catedral de Brasília, o Museu Nacional da República e os próprios ministérios da chamada Via S2, rua que corre paralela à Esplanada e que dá acesso aos respectivos anexos ministeriais. Observa-se que, mesmo com a adjacência ao cartão postal do centro político do país, a dinâmica de apagamento e repressão aos grafites é diferente. Ali, pichações políticas permanecem por um longo período e dialogam com cartazes, poesias, assinaturas de grafiteiros no estilo *bomb*<sup>6</sup> e siglas de gangues de pichadores, em uma evidente marcação territorial desses grupos de interventores urbanos.

---

<sup>6</sup> Grafite rápido, não autorizado, feito com letras gordas e com o uso de poucas cores.



Figuras 6 e 7: Grafites no muro que separa a Esplanada dos Ministérios da Via S2, com Catedral de Brasília ao fundo. Foto da autora, 2020.

## 2.2. A Galeria dos Estados: grafite como “revitalização” do espaço urbano.

A Galeria dos Estados é um tradicional centro comercial situado em Brasília. Situa-se na porção sul do cruzamento dos eixos e da rodoviária do Plano Piloto e teve a sua estrutura construída junto com a cidade, mas foi inaugurada somente em 1970. Constituiu-se como um dos principais pontos de comércio da Zona Central de Brasília, além de servir de passagem para pedestres, pois conecta o Setor Comercial Sul ao Setor Bancário Sul por ter a configuração de um túnel subterrâneo que atravessa o Eixo Rodoviário-Residencial.

Em uma análise detida sobre as condições da Galeria dos Estados feita em 2018, o arquiteto Audrey Luz Nassif Arnhold (2018, p. 197) concluiu que, naquele momento, a galeria não se encontrava em bom estado de conservação: “Os banheiros estão fechados e há sinais evidentes de ‘abandono de manutenção’ como ferrugem, goteiras e fios elétricos aparentes”. Das oitenta lojas projetadas, vinte encontram-se fechadas”.

A profusão de grafites e pichações que cobriam toda a galeria, tanto em sua porção subterrânea quanto em sua área externa, sob os viadutos que dão acesso à plataforma da rodoviária, eram tidos como reflexo do evidente descaso com que o espaço era tratado pelo poder

público. As figuras 8 e 9, a seguir, mostram alguns grafites fotografados em 2016 na Galeria dos Estados. O grafite da figura 8 localizava-se sob o viaduto que compõe a referida galeria. Além de apresentar as intervenções urbanas feitas no local, a imagem revela também o estado de sujeira, deterioração e má iluminação. A imagem seguinte (figura 9) mostra uma das entradas da galeria, que é também uma parada de ônibus.



Figuras 8 e 9: Grafites na Galeria dos Estados, Zona Central do Plano Piloto. Fotos de Juliana Torres, 2017.

No dia 06 de fevereiro de 2018 a Galeria dos Estados ganhou uma visibilidade internacional. Um trecho do Eixo Rodoviário-Residencial que compunha o viaduto que passava sobre a Galeria dos Estados desabou (exatamente no local registrado na figura 8), causando um rombo na pista e a destruição de vários estabelecimentos comerciais que se situavam abaixo do viaduto. Apesar de não haver vítimas fatais, o acidente gerou bastante comoção e a falta de manutenção foi apontada como fator responsável pelo desabamento. Durante um ano e meio de obras, o espaço foi reconstruído e a Galeria dos Estados foi reaberta à população com novas lojas e totalmente reformada.

Parte deste processo de reconstrução da Galeria dos Estados contou com uma proposta de revitalização do espaço por meio dos grafites. A Secretaria de Cultura do Distrito Federal lançou um edital de chamamento público para selecionar 100 artistas para inserirem trabalhos de grafite nas paredes e viadutos da Galeria. A proposta era ter representantes de todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, além de garantir uma cota de 30% para mulheres. Assim, em julho de 2021, a Secretaria de Cultura promoveu o 4º Encontro de Graffiti, evento que consistiu na pintura da Galeria dos Estados pelos artistas selecionados no edital, após apresentação de croqui e proposta de trabalho a ser realizado. As figuras 10 e 11 apresentam imagens da Galeria dos Estados após o evento. A primeira corresponde à mesma parada de ônibus apresentada anteriormente na figura 8, ao passo que a segunda mostra parede sob o viaduto reconstruído, local onde há restaurantes.



Figuras 10 e 11: Grafites na Galeria dos Estados, Zona Central do Plano Piloto. Fotos de Mariana Galiza, 2022.

Aqui, interessa-nos destacar o papel que o grafite teve como instrumento de revitalização do espaço. Ao passo que muitas vezes os grafites são vistos como atos de sujeira e vandalismo das áreas públicas, muitas vezes o próprio poder público lança mão dessa forma de intervenção urbana para colorir e ressignificar os espaços. Na maior parte das vezes, essa diferenciação no tratamento dado ao grafite se

relaciona não só com o local em que foram realizados, como também na forma gráfica da intervenção. Ao passo que as pichações (grafites geralmente feitos de forma não autorizada e que usam diferentes letras e tipografias para expressar uma ideia ou marcar um território) são normalmente coibidas, os grafites coloridos, que consistem em desenhos previamente planejados, passam a ser desejados a partir da proposta de “revitalizar” locais outrora degradados. No entanto, é importante sublinhar que o grafite vai muito além dessas categorizações e apresenta-se como um fenômeno um tanto dinâmico, híbrido e intersticial, que ganha especificidades locais de acordo com o território onde estão inseridos.

### **3. Considerações finais**

Percebe-se que a pluralidade de dinâmicas e de posturas dos grafiteiros em suas práticas se relaciona diretamente com os espaços onde atuam. As territorialidades determinam sociabilidades e formas de se colocar no espaço e os grafites trazem representações dessas formas de estar, experienciar e pertencer à urbe. Ao analisar a presença de grafites em dois espaços constituintes da Zona Central do Plano Piloto, observou-se que a prática de intervenção urbana é indissociável das relações que os habitantes estabelecem com os territórios, imprimindo-lhes marcas a partir de suas vivências particulares e coletivas. Algumas vezes é nítido que determinados locais inspiram tipos específicos de intervenção, a exemplo das pichações políticas da Esplanada dos Ministérios. Por que o mesmo tipo de pichação é raramente encontrado na Via W3 Sul, por exemplo? Percebe-se que a intencionalidade dos grafiteiros também é impulsionada pela representatividade e simbolismo que um lugar tem para si ou, de forma mais ampla, até para os outros, escolhidos como receptores da mensagem que se quer passar com as marcações.

Optei por fazer um recorte de um espaço específico do Plano Piloto onde a evidência dos grafites propicia uma experiência visual e estética que dialoga e/ou confronta a arquitetura da cidade e seus espaços de poder. Ao visitar esses locais por meios dos grafites mostrados nas imagens, pode-se entender como essas manifestações visuais dialogam com as escalas monumental e gregária que referenciam a cidade.

Apropriar-se da cidade, principalmente de territórios onde a participação social de alguns grupos é limitada, é enfrentar sistemas simbólicos instituídos e agir reafirmando uma presença. Presença essa que muitas vezes é coagida pela polícia ou por meio de denúncias, como no caso das pichações na Esplanada dos Ministérios. Em outras vezes, esta presença é convocada pelo próprio estado e os grafiteiros se permitem assinar suas intervenções, propondo uma relação de pertencimento a este território, como na Galeria dos Estados. De qualquer forma, os grafites inseridos nesses espaços revelam o caráter plural e intersubjetivo da esfera pública, onde ocorrem as lutas simbólicas.

### **Referências Bibliográficas**

ALMENDRA, Renata. *Entre cores e utopias: o grafite em Brasília e seus arredores*. Brasília: Letreria, 2017.

ALMENDRA, Renata. *"A cidade inteira é minha": representações e territorialidades nos grafites de Brasília*. Tese de doutorado em História Cultural. Universidade de Brasília, 2020.

ARNHOLD, Audrey Luz Nassif. *As passagens subterrâneas de pedestres em Brasília: iluminação e percepção*. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2018.

BRASIL. Lei 12.408 de 25 de maio de 2011. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112408.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112408.htm)>. Acesso em: 26/01/2022.

COSTA, Lucio. *Brasília, cidade que inventei*: relatório do Plano Piloto de Brasília. ArPDF, Codeplan, DePHA. Brasília, GDF, 1991.

DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 10.829 de 14 de outubro de 1987. Disponível em <  
[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/15139/Decreto\\_10829\\_14\\_10\\_1987.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/15139/Decreto_10829_14_10_1987.html)>. Acesso em 18/02/2022.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *História: a arte de reinventar o passado*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2007.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Centro e as formas de expressão da centralidade urbana*. Revista de Geografia. Universidade Estadual Paulista UNESP, São Paulo, vol. 10, 1991.

## CURTA *HAIR LOVE* E A IMPORTÂNCIA DO AMAR A NEGRITUDE COMO RESISTÊNCIA

Roseana Vitoria de Souza Lisboa<sup>1</sup>

### Resumo

O texto apresenta uma discussão preliminar sobre cinema e educação, destacando a importância de se discutir dentro de sala de aula a representação do negro no audiovisual e sua relevância para a criação de um autoconceito do ser negro nos educandos. Esse trabalho busca trabalhar o poder de representação nas projeções visuais, especificamente no curta *Hair Love*, para a transformação do autoconceito de crianças negras.

**Palavras-chave:** audiovisual, filme, ensino, cabelo, representação

### Introdução

Há séculos, os negros sofrem com as consequências do racismo, sendo que o preconceito se estende a todos os âmbitos, sobretudo na estética, sendo o cabelo crespo um dos principais alvos de práticas racistas, o que influencia sobretudo na noção de pertencimento e de identidade dessas pessoas, sendo o cabelo é um dos principais símbolos da identidade negra. Esse trabalho busca trabalhar o poder de representação nas projeções visuais, especificamente no curta *Hair Love*, para a transformação do autoconceito de crianças negras. É importante refletir de que maneira pessoas negras aparecem e são

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília E-mail: roseana.vitoria1@gmail.com

representadas nas mídias. Já que isso ajuda crianças não brancas e brancas a construir imagens sobre o que é o ser negro.

Durante muito tempo, o cinema trabalhou em prol da manutenção de uma lógica colonial reforçando hierarquias e estereótipos de pessoas negras. Em *Olhares negros, bell hooks* (2019) nos mostra como historicamente as representações na mídia (literatura, música, cinema) sobre o negro agiram para apagar e silenciar suas formas de existir. Segundo bell hooks (2019), é fundamental que, além de se questionarem os padrões e representações de imagens, busque-se modificá-las, uma vez que, à medida que essas representações são modificadas, o corpo negro consegue modificar a forma como se vê e como é visto.

Sabe-se que a construção da autoestima se dá em um processo que inclui tanto um olhar para si, bem como a relação com o olhar do outro, visto que as experiências vividas por uma pessoa envolvendo o seu cabelo ao longo da vida afetam diretamente o seu autoconceito. Dessa forma, vê-se a importância de apresentar diferentes perspectivas positivas do que é o ser negro dentro da escola.

O preconceito não possui distinção de idade, acometendo até mesmo crianças. Assim, pensando em crianças com cabelo crespo, esse trabalho busca trabalhar o pensamento reflexivo crítico de imagens e como as representações impactam a construção de sua identidade. Trabalhar-se-á essa questão por meio de uma proposta pedagógica a partir da análise do curta *Hair Love* que trabalhe a discussão sobre autoconceito, autoestima e empoderamento de crianças negras.

### *Em uma sociedade audiovisual*

Entendendo a Educação (Brandão, 2005), como uma prática social da qual cujo fim é o desenvolvimento da pessoa humana por meio dos saberes existentes em uma cultura. Atualmente, vive-se um

período de intensa exposição às imagens, ocasionado pelo grande avanço tecnológico iniciado pela Revolução Industrial a qual transformou radicalmente a sociedade, inicialmente pela mudança nas relações de trabalho.

“A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (KENSKI, 2003, p. 17). Em cada época, as tecnologias transformaram ao seu modo a realidade da sociedade. Criadas inicialmente para auxiliar o ser humano em sua sobrevivência, hoje elas estão tão entranhadas em nosso dia a dia que não conseguimos mais perceber que não são naturais. Segundo Nickerson (2005 apud LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010),

A tecnologia é produto da cognição e sua produção é um processo cíclico, que se auto-perpetua. A cognição inventa a tecnologia, a tecnologia inventada amplifica a habilidade da cognição para inventar tecnologia adicional, a qual amplifica, assim, a cognição... (p. 49)

Existem outros tipos de tecnologia que vão além de equipamentos, trabalhar-se-á neste trabalho o cinema. Na contemporaneidade, as mídias, como tecnologias de informação e comunicação, passou a exercer sobre a população uma vigorosa ação pedagógica, com o advento da televisão inicialmente, mas hoje conta com outros veículos imagéticos, como celulares e computadores. “As mídias podem despertar respostas emocionais (risos, lágrimas, choro...), exigir atenção, intimidar, influenciar a memória e mudar o conceito do que é natural” Reeves e Nass (apud KENSKI, 2003).

Dia após dia se é bombardeado com uma sequência de imagens, as quais por sua velocidade e quantidade tornam-se impossíveis de serem processadas adequadamente com certo distanciamento, assim elas passam a fazer parte do cotidiano com uma carga emocional para quem as vê, transformando o que é visto em pretensa realidade. Dessa forma, as pessoas se tornam consumidoras acríticas do universo midiático, sendo esse um dos grandes e

importantes desafios para escola atualmente, trabalhar com os alunos as imagens de forma crítica e reflexiva. Já que “As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos” (KENSKI, 2003, p. 20).

Assim, como descrito no início deste capítulo, a educação não se limita a dentro dos muros das escolas, sendo assim a escola não pode ser pensada de forma isolada, devendo considerar entre outras coisas, a influência que as novas tecnologias de informação e comunicação exercem em seus alunos. Urge, pois, então a necessidade de uma alfabetização que envolva os artefatos imagéticos do nosso tempo, já que as imagens são um conhecimento importante a ser compreendido e interpretado.

Em *Ensinando a Transgredir*, bell hooks ressalta a importância da educação não ser apenas baseada na transmissão de conhecimentos, mas sim para emancipar as crianças e ensiná-las a pensar de forma crítica. Dessa forma, esse trabalho busca trabalhar alternativas para descolonizar a mente, já que como dizia bell hooks, mentes “em busca da liberdade” podem um dia vir a transgredir e a transformar.

Isto posto, ao se pensar a educação como processo de socialização e a importância que as imagens possuem nessa sociedade audiovisual, a ideia de incluir o cinema na sala de aula como uma linguagem a ser estudada e interpretada torna-se essencial para a construção de um pensamento crítico. Por isso, Rosália Duarte (2002) propõe uma pedagogia do cinema, que trabalhe o cinema na escola como atividade essencial para a socialização e a inserção dos alunos no mundo cultural, contribuindo para diminuir a sensação da escola de ser um lugar à parte do mundo externo tecnológico. Já que “Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é

requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais.” (DUARTE, 2002, p. 14).

### *O poder do cinema*

Rosélia Duarte em seu livro *Cinema e Educação* (2002) cita Eric Hobsbawm (1994), o qual reafirma a centralidade do cinema nesse século e assinala que “a era da reprodutibilidade técnica não apenas transformou a maneira como se dá a criação, mas, também, a maneira como os seres humanos percebem a realidade.”

A linguagem cinematográfica expressa de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Isto é, o cinema constrói-se a partir de referências do real, assim como descrito anteriormente, a composição das imagens possui um valor didático que corresponde a um valor estético e, portanto, político presentes na sociedade, mas também no indivíduo.

Por exemplo, no filme, o público experimenta uma interpretação da obra feita pelo diretor/autor, isto é, tem-se a interpretação do diretor como mediador da própria interpretação do público; porém o público se apropria ativamente dessa obra, formulando sua própria imagem, memória e interpretação baseado em sua historicidade.

Cada filme possui um sistema de significações composto pela narrativa, filmagem (utilização de planos, sons, luz...), montagem, elenco, entre outros, que educam o olhar do espectador. Porém, como pode a imagem educar? Filmes, imagens e os audiovisuais possuem convenções que conforme o passar do tempo se concretizaram, seja pela construção do enredo (romance, terror, suspense), nos quais já se espera o que pode acontecer, seja pela construção de personagem (a mocinha indefesa, o herói que a salvará e o vilão malvado) etc. Tudo isso são aspectos que educam o olhar da pessoa que está assistindo.

A importância dessas convenções do cinema é tal que ele pode ser utilizado como “recurso estratégico para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais.”(DUARTE, 2002, p. 19). Porém, o cinema também possui outra utilização que a de perpetuar estereótipos, o estereótipo da mulher indefesa, da traficante negro, do terrorista árabe que repetidas à exaustão corroboram para a criação de um imaginário social preconceituoso sobre eventos, relações sociais, pessoas e lugares.

Nessa perspectiva, passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados. (FABRIS, p. 120, 2008)

O cinema tem a capacidade de reconstruir a realidade. Sabe-se que ele pode ser entendido como uma manifestação de arte e a arte pode ser entendida como produto cultural, sendo assim ele pode ser utilizado como aparato sócio-cultural comprometido com a transformação da sociedade.

A sequência de imagens em movimento não serve apenas para a construção e compreensão da narrativa. Conforme dito, o cinema possui um valor didático, a partir dele e do que se é mostrado, aprende-se a naturalizar seus significados ao longo da narrativa de acordo com a disposição dos elementos cinematográficos em cena.

Este arranjo fílmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo. (MIRANDA et al, 2005, p. 3)

### ***Representação***

Retomando o conceito do cinema como uma linguagem circular, que sofre influência e influencia a sociedade mutuamente. Quando se fala de gênero, “ A partir das teorias de Foucault, Teresa de Lauretis concebe o cinema como uma “tecnologia do gênero” que produz e faz circular representações que constroem os sujeitos. (NASCIMENTO, 2020, p. 24).

[...] gênero baseado numa visão teórica foucaultiana, que vê a sexualidade como uma “tecnologia sexual”; dessa forma, seria possível propor que também o gênero, como representação e como autorrepresentação, fosse produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. ( LAURETIS, p.126)

Em resumo, o cinema é utilizado como um dispositivo institucional para implantar e promover representações de gênero (tecnologia de gênero). Sendo assim,

Se por um lado, elas refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas. (DUARTE, 2002, p. 56)

Ainda em Nascimento (2020), Liliane Machado traz que os filmes “ao difundirem imagens acerca das mulheres, estão também fornecendo elementos para que os receptores construam formas de se auto-representarem”. No que tange, a representação de mulheres negras no cinema, o cinema também participa da construção das subjetividades raciais e de gênero experimentadas por essas mulheres em sociedade. Haja vista, o histórico escravocrata e patriarcal, por muitos anos a imagem das mulheres era de subalternização e inferiorização, o que perpetuava estereótipos negativos delas.

Claro que por essa lente, o cinema possui um caráter disciplinador e mantenedor de uma lógica colonialista. Porém, o cinema pode também ter um caráter positivo a partir de representações diversas, o que sugere múltiplos caminhos para ser e viver, construindo subjetividades positivas.

Diferente do que aconteceu por muito tempo, as representações visuais do negro estão sendo aos poucos mudadas com, por exemplo, obras como *A Pequena Sereia (2023)*, *A Princesa e o Sapo (2009)*, *Pantera Negra (2018 e 2022)*, *Marte Um (2022)*, entre outras, as quais possuem representações negras positivas. Para bell hooks (2019, p. 240) "Ao olharmos e nos vermos, nós, mulheres negras, nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contramemória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro."

Nesse sentido, ao olhar as imagens há um encantamento e identificação que anteriormente era impossível de acontecer. Aprende-se com as imagens a ter um olhar afetuoso, reconhecer-se e até sonhar com um futuro diferente. Em seu texto sobre a autodefinição, Patrícia Hill Collins (p. 198) afirma que, "a importância do poder da autodefinição da mulher negra é fundamental para que todas as imagens que as controlam, sejam substituídas por conhecimentos de si autodefinidos."

Em termos de representatividade, Nilma Lino identifica a importância do corpo e do cabelo crespo como um forte ícone identitário negro, sendo o cabelo um símbolo de resistência. Então, como, antes era possível construir uma imagem negra positiva se sua cor era errada e se seu cabelo natural também o era?

Nesse sentido, cabe citar o conceito de bell hooks (2019) sobre o olhar opositor, já que em suas palavras, o olhar tem poder. Ela conta que historicamente aos negros lhes foi negado esse direito, pois, quando escravizados, se olhassem eram punidos. Entretanto, segundo ela, "as tentativas de reprimir o nosso direito, direito de pessoas

negras de olhar, produzira em nós um desejo quase irresistível de olhar, um anseio rebelde, um olhar oposicional” (p.484). Esse olhar é um olhar provocador, que contesta, questiona e quer mudanças. Dessa forma, percebe-se que não era uma assimilação passiva das imagens que lhe eram ofertados, havia resistência, e devido a essa resistência, hoje pode-se dizer que se tem obras visuais muito diferentes.

Uma citação feita pela própria bell hooks (2019, p. 154) em sua obra, retirada de *O poder da imagem: ensaios sobre representação e sexualidade*, de Annette Kuhn (1985):

Para desafiar representações dominantes, é necessário antes de tudo compreender como elas funcionam, para então procurar os pontos de possíveis transformações produtivas. Desse entendimento brotam várias políticas e práticas de produção cultural de resistência, entre as quais estão as intervenções feministas [...] há uma outra justificativa para uma análise feminista das imagens dominantes das mulheres: não poderiam elas nos ensinar a reconhecer inconsistências e contradições dentro das tradições dominantes de representação, a identificar os pontos de partida para nossas intervenções – rachaduras e fissuras através das quais é possível capturar vislumbres do que seria possível em outras circunstâncias, visões de ‘um mundo fora da ordem que não é visto nem pensado normalmente?’

Por muito tempo, as mulheres negras dotadas da resistência do olhar opositivo, não se reconhecem na forma como elas eram representadas nas telas de cinema. Já que, mesmo entre as críticas feministas sobre filmes, as mulheres negras não eram reconhecidas, pois essas críticas eram feitas por mulheres brancas que não reconheciam a interseccionalidade entre questões de gênero e raça, o que acarretava o apagamento da mulher negra, como pode-se ver na citação acima.

Ainda sobre formas de resistência às representações dominantes, bell hooks trabalha o olhar opositor, mas também fala sobre como amar a negritude é potente. Em seu texto, hooks (2019) fala sobre o fato de que pessoas negras continuam a ser socializadas via mídia de massa e sistemas educacionais para internalizar

pensamentos e valores da supremacia branca, o que sem uma luta de resistência contínua pela autodefinição, fazem com que pessoas negras não tenham uma visão de mundo alternativa que afirme e celebre a negritude, impactando na criação de um autoconceito positivo sobre si.

O amor pela negritude é um processo importante que visa trabalhar a descolonização do olhar e um processo pela definição dos negros, construção de sua identidade a partir de um referencial negro, não a partir dos ideais brancos. Já que ainda que se ascenda socialmente "O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima" (hooks, p. 53, 2019).

### *Hair Love*

É importante trabalhar com *Hair Love* dentro de sala de aula, uma vez que seu diferencial é uma mensagem de afeto e autoestima sobre uma família negra em uma situação cotidiana, incentivando o amor próprio, a partir da normalização e cuidado com o cabelo afro. É um curta-metragem que acompanha a história de um pai negro que vê a filha Zuri, de sete anos, tentando pentear o cabelo, provavelmente 4B ou 4C, mas não conseguindo. Assim, ele se oferece para ajudá-la enquanto assiste a um vídeo de instruções com uma mulher que mais tarde descobrimos ser a mãe dela e que hoje se encontra ao que parece em um hospital, sem cabelo.

Com duração de 6 minutos e 47 segundos, roteiro de Matthew A. Cherry e direção de Matthew A. Cherry, Bruce W. Smith e Everett Downing Jr, esse curta venceu na categoria de melhor curta-metragem de animação durante o Oscar 2020. Seu diferencial é uma mensagem de afeto e autoestima sobre uma família negra em uma situação

cotidiana, incentivando o amor próprio, a partir da normalização do cabelo afro.

É importante trabalhar a identidade com recorte para o cabelo dentro da escola, pois como mostra a pesquisa *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (Gomes, 2002) “A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético”.

“O cabelo do afrodescendente certamente é parte intrincada do perfil estético que compreende a identidade negra. A relação que cada um tem com seu cabelo é muito particular. O fato de saber ou não lidar com ele determina a forma como é aceito. Além disso, as possibilidades de informação que cada um tem e as experiências vividas desde a infância até a idade adulta fazem com que as pessoas criem diferentes conceitos sobre a forma como encaram seu cabelo e traços...” (FAGUNDES, p. 1, 2007).

A partir disso, percebe-se a importância de trabalhar um curta como *Hair Love* dentro de sala de aula, já que sua narrativa explora noções de afeto tanto em família quanto consigo mesmo por meio da tentativa de Zuri de arrumar seu cabelo. É interessante perceber as potências e as possibilidades que o cinema e a educação possuem quando estão em conjunto. *Hair Love* é um curta que nos dá uma imagem positiva sobre o viver e o ser de pessoas pretas, a ideia de *Hair Love* não é apagar séculos de racismo e de violência, mas sim de reinventar um olhar sobre a perspectiva de uma família preta que usa seu cabelo afro ou dreadlocks como o pai, convocando o espectador a se reconhecer naquela imagem. Segundo Matthew A. Cherry, roteirista, quando lançou o curta “É minha esperança que possamos mostrar uma imagem positiva de pais negros e suas filhas, enquanto encorajamos cabelos naturais e amor próprio em todo o mundo através do espaço animado”.

## Considerações finais

A escolha de um curta para tratar dessa temática foi feita considerando a potência de se trabalhar com imagens, pois “ As imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstroem, à sua maneira, a história de homens e sociedades”.(ALMEIDA, p.2, 2000).

Reconhece-se, assim, a capacidade do cinema não apenas para reproduzir a realidade, mas, também, para reconstruí-la. Há de se compreender que como qualquer outro objeto cultural, o cinema deve ser compreendido como uma produção histórico-social, que pode vir a ser um aparato sócio-cultural comprometido com a transformação da sociedade.

As imagens e os audiovisuais educam o olhar dos espectadores, basta que sejam trabalhados como uma linguagem que possui uma dimensão histórica, estética e política. Quando trabalhados como educação cultural, eles se tornam uma linguagem, com conhecimentos e saberes contidos nos filmes, assim transcendendo o uso do cinema e do audiovisual como ilustração, motivação e ou exemplo.

O cinema é pedagógico, mas não por causa do conteúdo. Ele é pedagógico porque, desde a produção à exibição, nos ensina sobre nós mesmos, sobre outrem e o mundo. Ensina-nos o trabalho em equipe, a repetição capaz de criar o novo, a desconfiança das imagens. Ele nos apresenta outros modos de ver, nos interpela com suas imagens, nos povoa e nos emaranha pelas sensações que nos tomam, quando nosso corpo e o cinema se encontram. (FERNANDES e ALMANSA, p. 7, 2020).

Além disso, É importante trabalhar a identidade com recorte para o cabelo dentro da escola, pois hoje o movimento de aceitação do cabelo natural pode ser entendido como a reconstrução de uma

identidade que foi apagada pelo racismo, sendo também considerado um ato político ou como um empoderamento de quem sofreu com a busca de uma estética imposta de um padrão de beleza branco preestabelecido, e que hoje, através da força dos movimentos negros, compreende a possibilidade de poder exercer a liberdade de usar seu cabelo natural, caso seja de sua vontade.

Trabalhar com o curta é sobre trabalhar a educação com crianças sobre novas formas de enxergar o mundo e enxergar-se. Já que muitas vezes, a forma de ingressar em espaços em que historicamente se foi excluído, é rejeitar a mentalidade colonizadora, e para isso necessita-se que se “resista à aceitação passiva da pressão dos valores e perspectivas do dominador sobre nossa identidade” (bell hooks, p. 56, 2020).

Isto posto, percebe-se que como ato de resistência, deve-se celebrar a negritude, aprender a amar e a si amar, difundindo e consumindo representações positivas. Já que "Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras." (hooks, p. 56, 2019)

## Referências

ALMEIDA, Milton José de. A educação Visual da memória – Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. *Pro-Posições*, vol. 10 [2] : 29, p. 5-18. Campinas, 1999.

Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & sociedade*, 26, 22-31.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CASTRO, Amanda Motta; DE OLIVEIRA, Elina Rodrigues; PEREIRA, Gabriele Costa. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RESISTÊNCIA: o**

cabelo como posicionamento político. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-18, 2021.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FABRIS, Henn Elí. *Cinema e Educação: um caminho metodológico*. *Educação & Realidade* [en línea]. 2008, 33(1), 117-133.

COLLINS, P. H. **O poder da autodefinição**. In: COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

FAGUNDES, Raphaela M. **Penteado Afro: Cultura, identidade de profissão**. Fundação Cultural Palmares, 2007.

FERNANDES, Rosana; ALMANSA, Sandra. A aula, o cinema: exercício e invenção. **Saberes y prácticas**. *Revista de Filosofía y Educación*, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo. Elefante Editora, 2019.

J. Stokes. **“Hair Love” won an Oscar. Is that it?** Tit 4 Tat. 2020. Disponível em: <<https://k3mblog.wordpress.com/2020/03/13/hair-love-won-an-oscar-is-that-it/>>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

KENSKI, V. M. *Tecnologias de ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LALUEZA, J. L.; CRESPO I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia do Gênero. In. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org). Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MENDES, Aline Moreno; DE LIMA CARNEIRO, Ana Maria; DOS ANJOS, Joseane Macedo. **Identidade e processos de subjetivação: a importância da transição capilar no enfrentamento ao racismo.** Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 12, p. 96657-96669, 2020.

NASCIMENTO, Renata Melo Barbosa do. Rio, 40 graus: representações das mulheres negras no filme de Nelson Pereira dos Santos (1955). Editora Appris, 2020.

Sem autor. **‘Hair Love’: curta animado emociona o mundo após ganhar o Oscar.**

Lunetas, 2020. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/hair-love-oscar/>>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

### **Filmografia**

A Pequena Sereia (2023)

A Princesa e o Sapo (2009)

Hair Love (2020)

Marte Um (2022)

Pantera Negra (2018 e 2022)

**VIVER NO DISTRITO FEDERAL, CONTAR A SUA HISTÓRIA:  
NARRATIVAS DE EGRESSOS DO CORPO DISCENTE DO  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNB SOBRE SEUS  
CONTATOS COM A HISTÓRIA DA CAPITAL FEDERAL**

Sarah Resende dos Santos<sup>1</sup>

Diego Rodrigues Matos<sup>2</sup>

Matheus de Araújo Martins Rosa<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho visa servir de ponto de encontro entre trajetórias e vivências de três estudantes formados pelo Departamento de História da UnB em relação a seus contatos com a história do Distrito Federal e Entorno, sobre a importância da história regional para as demandas e desafios sociais percebidos nos dias de hoje, bem como sobre o papel do Departamento de História no encaminhamento de respostas a essas questões. Desse modo, cumpre pensar o exercício do ofício dos historiadores e historiadoras por meio de uma integração entre pesquisa, ensino e extensão com vistas tanto à competente formação de profissionais aptos (e motivados) a trabalhar com essa área quanto à contribuição para o conhecimento crítico de uma história local que abranja os mais diversos segmentos e atores sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasília; Universidade de Brasília; trajetórias.

---

<sup>1</sup> Mestra em História (PPGHIS/UnB), professora da Educação Básica  
Endereço para contato: sarahhisunb@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em História (UnB), professor da Educação Básica  
Endereço para contato: diegoomatoss@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em História (PPGHIS/UnB)  
Endereço para contato: matheus.mr93@gmail.com

O presente trabalho, decorrente das discussões no âmbito do Simpósio Temático 07, deu-se a partir dos debates e reflexões encetados no grupo de estudos sobre Brasília, ainda em processo de formalização, do qual fazem parte os apresentadores da presente comunicação. Nas reuniões do referido grupo, ocorreram leituras de obras e documentos das mais diversas disciplinas que nos fazem refletir sobre a constituição do que temos por hoje como Brasília. A partir de tais diálogos, veio a proposta de consolidar algumas das ideias e inquietações neles surgidas com o fito de, possivelmente, articulá-las melhor no futuro no âmbito de um grupo de trabalho institucionalizado.

Decidimos, então, expor um pouco de nossas próprias trajetórias no corpo docente do Departamento de História da Universidade de Brasília. A partir de três lugares de produção do saber historiográfico – a saber, o da sala de aula na educação básica em escolas da Ceilândia, o do magistério no âmbito da EJA (Educação para Jovens Adultos) em Sobradinho e o do mestrado no Programa de Pós-Graduação em História no mesmo Departamento – três egressos do curso busca(ra)m compreender seus modos próprios de conexão com a história da capital federal.

O Departamento de História da Universidade de Brasília (HIS), ligado ao Instituto de Ciências Humanas (ICH) e fundado em 1986, promoveu a formação de milhares de estudantes de graduação e centenas através de seu Programa de Pós-Graduação.<sup>4</sup> A ampla oferta de disciplinas, as diversas trajetórias e abordagens do corpo docente, bem como a amplitude das linhas de pesquisas do PPGHIS – acolhendo pesquisas nas áreas de história social, política, cultural e intelectual, além de trabalhos dedicados à teoria e historiografia –

---

<sup>4</sup> Segundo o sítio eletrônico do HIS, formaram-se mais de 1700 estudantes de graduação, bacharéis e licenciados. No PPGHIS, foram formados 454 alunos no mestrado e 201 no doutorado. Informações obtidas em: <http://his.unb.br/departamento/historico>. Acesso em: 10/01/2023.

mostra-nos a intenção de contribuir para a formação de profissionais aptos a lidar com um amplo espectro de perspectivas teórico-metodológicas alinhadas com os principais debates historiográficos, dentro de seus respectivos campos, a nível nacional e internacional. De fato, guardadas as diferenças vis-à-vis a concepção original da UnB, percebe-se, pelos elementos acima, uma preocupação de fazer do curso de História da universidade da capital federal uma referência intelectual, um espaço privilegiado de debates dos problemas nacionais e internacionais.<sup>5</sup> Contudo, percebe-se pouca atenção à dinâmica local. De um total de 537 Trabalhos de Conclusão de Curso constantes na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) da Biblioteca Central da UnB,<sup>6</sup> localizou-se apenas 15 (ou menos de 3%) contendo assuntos relacionados à história da capital federal, como se pode perceber pela tabela abaixo:

<b>Relação dos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados no HIS relacionados a Brasília</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>DATA DE DEFESA</b>
Brasília e a interiorização : uma visão além de JK	Silva, Felipe Ribeiro de Farias Mendes da	14-Dez-2011
Historiografia e fotografia: o caso de	Rabelo, Raísa	28-Ago-2015

<sup>5</sup> Como afirmava Darcy Ribeiro (1986), a UnB teria uma responsabilidade especial em contribuir para a reflexão pública e qualificada dos problemas a serem enfrentados pela sociedade: “é com pensadores maduros que para cá venham repensar todos os problemas da Civilização, do Mundo, da América Latina, que sairemos um dia do atraso.”

<sup>6</sup> A relação compreende apenas os Trabalhos de Conclusão de Curso constantes na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB). Como o depósito de cópia digital das monografias dos cursos de graduação e de especialização tornou-se obrigatório apenas a partir de 2011, o montante aqui referido não representa o total de trabalhos defendidos no Departamento. Com isso, pode haver mais trabalhos defendidos versando sobre a história de Brasília, mas que não constam no BDM.

Mário Fontenelle na construção de Brasília		
Serpentes de hálito explosivo em Brasília : as primeiras provas automobilísticas nas ruas da nova capital	Meireles, Fernando Morbeck Conde	9-Dez-2016
A história da formação de Brasília como a construção da exclusão	Santos, Diego Martins dos	2016 *
"Quando aqui era sertão" : fazendas de Planaltina antes da instalação do Distrito Federal (1872-1960)	Matos, Diego Rodrigues	7-Jul-2017
Bólidos envenenados do Planalto Central : história do automobilismo e do kartismo no DF (1960-1985)	Calvo, Eduardo da Motta	10-Dez-2018
Vida Candanga : os trabalhadores na construção de Brasília e o massacre da GEB de 1959: a memória como um campo de disputas	Fernandes, André Filipe de Oliveira	11-Dez-2018
Sertão, natureza e cultura : o Museu de Ciências Naturais da Fundação Brasil Central - Brasília, 1966 - 1967	Sousa, Ana Caroline Rodrigues de	15-Jul-2019
A construção de Brasília em O Cruzeiro : fotografias	Souza, Patricia Moreira Alves de	9-Dez-2019

de grandes reportagens propagantistas (1959-1960)		
Os sentidos da cooperação: embates em torno da desapropriação de terras para a construção de Brasília (1955-1958)	Rosa, Matheus de Araújo Martins	2020 *
Rastros, restos e ruídos : a figura do desaparecimento nos arquivos da ditadura militar	Caetano, Beatriz Bianca Teixeira	25-Out-2021
Fragmentos de pertencimento e agência : narrativas periféricas do Distrito Federal, da Vila do IAPI à Ceilândia	Andrade, Beatriz de Oliveira	4-Nov-2021
Batalha Brasília : o fantasma do retornismo nas páginas do Correio Braziliense (1960-1964)	Pereira, Rafael Souto	5-Nov-2021
Em busca de cidadania : atuações políticas dos trabalhadores da construção civil em Brasília (1957-1964)	Souza, Matheus Oliveira Machado de	18-Nov-2021
Brasília cidade fantasma : construção e relatos do	Paiva, Larissa Ferreira de	2021 *

imaginário popular (2021)		
* Não constam no BDM o dia e o mês de apresentação do trabalho.		

Já no caso da pós-graduação, das 474 teses e dissertações pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações (Repositório/UnB),<sup>7</sup> apenas 19 (ou cerca de 4%) foram encontradas contendo o assunto “Brasília” ou termos derivados.

<b>Relação das teses e dissertações apresentadas no PPGHIS relacionados a Brasília</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>DATA DE DEFESA</b>
Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília	Rodrigues, Georgete Medleg	1990 *
Imagens e representações no nascimento de novas cidades : Brasília (1958/1960), Samambaia (1989/1993)	Cruz, Iracilda Pimentel Carvalho	1993 *
Escola : "risonha e franca?": "representações douradas", "representações de chumbo" e configuração atual no cotidiano brasiliense(1960-1990)	Frossard, Everson Lopes	Jul-1998

<sup>7</sup> Segundo informações do sítio eletrônico do Repositório Institucional da UnB (RI/UnB), serviço digital oferecido pela Biblioteca Central, o banco compreende teses e dissertações defendidas a partir de 2006. Contudo, no bojo de esforço de digitalização de seu acervo, alguns trabalhos anteriores a esta data encontram-se disponibilizados, como os citados nesta tabela.

Enredos de carnaval, enredos de identidades : histórias e memórias de integrantes da Escola de Samba da Aruc - Cruzeiro [DF] (1974 - 2005)	Sousa, Claudelis Duarte de	22-Ago-2006
Terras no Distrito Federal : experiências com desapropriações em Goiás (1955-1958)	Farias, Darcy Dornelas de	Ago-2006
Memórias e identidades num vai-e-vem de migrações: Bonfinópolis de Minas (MG) - Brasília (DF) (1970 - 2000)	Silva, Rubens de Morais	10-Ago-2007
Composição pontos pretos sobre fundo verde-amarelo: a visibilidade dos sem-teto em Brasília, 2000 a 2007	Veloso, Sainy Coelho Borges	2007 *
Impressões digitais da (in)dependência : os CDs (in)dependentes em Brasília (1990 a 2007)	Ferreira, Clodomir Souza	Jan-2008
A construção de Brasília nas tramas de imagens e memórias pela imprensa escrita (1956-1960)	Santos, Michelle dos	9-Set-2008
Brasília : de espaço a lugar, de sertão a capital (1956 - 1960)	Gomes, Ana Lúcia de Abreu	Dez-2008

Lira Pau-Brasília : entre fardas e superquadradas : poesia, contracultura e ditadura na Capital (1968-1981)	Santos, Tiago Borges dos	2008 *
Imaginando a capital : cartas a JK (1956-1961)	Neiva, Ivany Câmara	2008 *
Memórias da festa de Iemanjá : presentes e passados às margens do Lago Paranoá (1960 -2000)	Cleaver, Swai Roger Teodoro	18-Set-2009
De “espaço provisório” a um lugar de experiência identitária : paisagem cotidiana, práticas e representações do Núcleo Bandeirante/Cidade Livre (anos 50 do séc. XX - tempo presente)	Silva, Hélio Mendes da	10-Ago-2011
O desafio da floresta urbana : história do processo de arborização de Brasília (1960-1970)	Pinto, Marina Salgado	10-Ago-2018
“A cidade inteira é minha”: representações e territorialidades nos grafites de Brasília	Almendra, Renata Silva	10-Dez-2020
Memórias, representações e cotidiano : Clemente Luz e suas crônicas em/ de Brasília	Nascimento, José Gomes do	11-Dez-2020

Brasília entre traços, regimes e o concreto : a segregação socioespacial como projeto de Capital (1958-2010)	Oliveira, Diego Martins dos Santos	13-Jul-2021
Memórias femininas da construção de Brasília : narrativa a partir do filme Poeira e batom - a humanização do monumental (1957/1960)	Mourão, Tânia Maria Fontenele	17-Jan-2022
* Não constam no BDM o dia e o mês de apresentação do trabalho.		

Tal quadro assinala a preocupação precípua do HIS de fomentar debates intelectuais para além de um nível “provinciano” (no sentido pejorativo do termo), o que, por consequência, nos aponta para uma concepção de Brasília enquanto espaço eminentemente burocrático, administrativo – uma espécie de “espaço neutro”, de um panóptico a partir do qual se enxergaria o país e seus problemas. Como se Brasília não fosse dotada, *per se*, de um espaço singular e digno de reflexão. Nesse sentido, o discurso de Darcy Ribeiro (1986) durante a cerimônia de posse de Cristovam Buarque como reitor também aponta para tal ideia:

Cabe assinalar agora que, dentro do Brasil, Brasília em particular, é tema, causa e problema dessa nossa UnB. Brasília foi feita para *transposição da burocracia* do Rio de Janeiro para cá. Ela trouxe consigo, é certo, grande quantidade de gente que dominava vários campos do saber, mas eles eram os poucos dentro os numerosos servidores que lá assessoravam desde sempre o poder público. (...) No Rio de Janeiro contava-se com uma cultura erudita arraigada que lá podia dar esclarecimentos, antes de que qualquer decisão fosse tomada, por qualquer potestade. Aqui no *pasto goiano*, onde e com quem os poderes vão se informar? Com as vacas magras e chifrudas que pastam no cerrado? Aqui não haveria com

quem se assessorar, se não se realizasse um transplante cultural prodigioso. Essa é a façanha que tentamos realizar. (RIBEIRO, 1986, p. 15; destaques nossos)

A ideia de Brasília como *transplante* supõe uma substituição (ou a colocação sobre o “nada”).<sup>8</sup> Supõe conceber um Planalto Central não apenas estéril de ideias (desconsiderando a intelectualidade, a cultura e as tradições goianas, bem representadas por autores relevantes a nível nacional como Cora Coralina e Bernardo Élis, bem como a contribuição de patrícios como Jerônimo Coimbra Bueno e Segismundo Mello no assessoramento técnico para a transferência da capital federal), mas também não merecedor de maiores reflexões. Um espaço “neutro” na hinterlândia a partir do qual olhar-se-ia o Brasil. Sem querer aqui entrar pormenorizadamente na discussão dos diferentes papéis e sentidos assumidos por uma capital no centro do país (bastariam as reflexões de Laurent Vidal (2009), na qual nos apoiamos), mas Brasília foi – e, de certa maneira, continua sendo – vista essencialmente como cidade administrativa, “artificial” e “recente” (malgrado termos diversas cidades, além de uma capital estadual, Palmas, muito mais recentes), portanto, pretensamente *desprovida de história*.

No esforço de recuperar não apenas a memória da ideia da interiorização da capital – a qual, ao contrário do que o senso comum supõe, não nasceu do demiúrgico discurso improvisado de um candidato a presidente em meados do século passado, mas que possui dois séculos e alguns lustros de existência –, mas mesmo de promover um reencontro com uma ancestralidade goiana (poder-se-ia dizer *planaltina*),<sup>9</sup> Paulo Bertran (2011) foi um dos mais expressivos

---

<sup>8</sup> E aqui remetemo-nos à frase de Ernesto Silva (1971, p. 108) sobre suas impressões acerca do Planalto goiano antes da construção da capital federal: “NADA, ABSOLUTAMENTE NADA, HAVIA NESTE IMENSO TERRITÓRIO.” (em caixa alta no original)

<sup>9</sup> Nos termos de Luiz Ricardo Magalhães (2011), o qual lança mão de tal expressão para se referir à cultura e à história das regiões urbanas e rurais que conformaram o espaço conhecido como Planalto Central, englobando, grosso modo, a atual RIDE (Região Integrada de Desenvolvimento Econômico) do Distrito Federal e Entorno.

proponentes de um novo olhar sobre o Distrito Federal. Olhar que não apenas lançaria novas questões historiográficas, mas que pugnava encetar um novo eixo estruturante da tríade ensino-pesquisa-extensão: *o Cerrado como espaço eco-histórico*. Infelizmente, tais preocupações não repercutiram nos números da produção historiográfica sobre Brasília no HIS (a qual, como se depreende da tabela acima, apesar de um tímido aumento na última década, ainda está longe de representar uma percentagem relevante dos trabalhos lá produzidos).

Tal problema, é bem verdade, não se restringe à UnB vis-à-vis a história do Distrito Federal e seus arrabaldes; a polêmica e tensa relação entre História e História Local (e, mais especialmente, entre os chamados “historiadores profissionais” e os “historiadores amadores”, por vezes pejorativamente chamados de “memorialistas”) remete ao próprio processo, contraditório e dinâmico, de estruturação da História como um campo cientificamente autônomo ao longo dos séculos XIX e XX. Desses embates bem sabia (e lamentava) o historiador militar estadunidense Edward K. Eckert, ainda nos anos 1970:

Unfortunately, local history is clearly the stepchild of the historical profession. One only has to attend a meeting of a local historical society to realize the dearth of interest in local history among Young people and professional historians. Interest in local history is preserved by the older members of a community. (...) As for professional historians, to admit an interest in local history is to admit a sure sign of advanced senility. With all the excitement of cliometrics and quantitative research, usually backed by generous grants, only the slowest of minds would dabble in the antiquarian lore of local history. (ECKERT, 1979, p. 33).

Os tempos áureos dos estudos quantitativo-seriais ficaram para trás, mas a tendência a relativizar a importância da História Local permanece. Nem mesmo a mudança de paradigma teórico-metodológico representado pela ascensão da Micro-História, principalmente a partir dos anos 1980, contribuiu para uma alteração

mais drástica do *status* da História Local na generosa prateleira das abordagens historiográficas: afinal, como assinala José D'Assunção Barros (2013), História Local e Micro-História não se confundem. Apesar de esta, por sua escala de análise, poder se valer de espaços geograficamente diminutos, pode também empreender análises mais amplas – como, por exemplo, na narrativa de trajetórias de indivíduos ou grupos, os quais podem transitar por cidades, países ou mesmo continentes diferentes.

A História Local, por seu turno, tem como característica não somente a especificidade geográfica, mas uma preocupação em elevar um lugar (ou região, mas aqui não entraremos no debate semântico de “local vs. regional”) à condição de objeto historiográfico *per se* – o que, por conseguinte, também a diferencia do *estudo de caso*, outra abordagem cuja diferenciação é de suma importância conceitual e que Barros deixa de fora de sua classificação. O estudo de caso, não obstante sua frequente confusão com História Local, possui, assim como a Micro-História, uma preocupação “centrífuga”: contribuir para debates historiográficos que ultrapassam (ou ignoram) as idiosincrasias do lugar como objeto de pesquisa. Tal intersecção, quando se dá, ocorre frequentemente dando a este um *status* de “recorte” metonímico de um objeto, *pars pro toto*, muitas vezes por razões meramente pragmáticas, como nas *démarches* quantitativas ou seriais, ou ainda em análises de caráter mais teórico-dedutivo, como ocorre amiúde no bojo de interdisciplinaridades pouco refletidas, em especial relacionando-se com os campos da Sociologia e Antropologia.

E nem se diga de um caráter supostamente anedótico da História Local: como classicamente nos ensina Marc Bloch (2001), “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.” Postura essa que nos amplia enormemente as possibilidades em termos de abordagens, recortes, metodologias e escalas de análise. Ademais, estudos recentes

(CAVALCANTI, 2018; SOUZA, 2021; PRÓSPERO, SANTOS, 2022) apontam para as potencialidades da História Local como ferramenta pedagógica privilegiada para a construção coletiva de ferramentas de reflexão crítica da realidade. Afinal de contas, por onde melhor começar a conhecer a história senão a partir de seu próprio entorno? Como compreender abstrações recorrentes como “Estado”, “república”, “democracia”, “capitalismo” ou “globalização” senão pelas suas expressões, efeitos e cicatrizes mais palpáveis?

Ademais, como postula Barros (2013) remetendo-se a Michel de Certeau, as condições de produção do saber historiográfico – entre elas, o lugar que rodeia o(a) historiador(a) – são indissociáveis do próprio processo de constituição do objeto:

O historiador poderá estar escrevendo a sua história em uma aldeia indígena abrigada na floresta amazônica. Não importa que esteja escrevendo sobre o cinema americano, a Revolução Cubana, ou sobre as tribos indígenas norte-americanas, ao produzir sua história ancorado no coração da Amazônia e inscrito nos vínculos que estabeleceu ou estabelece com este lugar, estará ele sendo beneficiado pelas cores locais que o levarão a refletir de uma nova maneira sobre os antigos problemas e objetos historiográficos. (BARROS, 2013, p. 170)

O que fazer a respeito? Em nossas reuniões, bem como no Simpósio, ficou claro um aspecto comum em nossa trajetória: a casualidade com que entramos em contato com a história de Brasília e do Distrito Federal. Sem quaisquer disciplinas sobre história de Brasília constantes no atual currículo, seja da graduação ou da pós-graduação (à exceção de um componente chamado “história regional”, voltado prioritariamente aos cursos de Turismo e Museologia e que pode tanto servir à história de Goiás, à dos projetos de interiorização da capital, ou ainda à de Brasília em si mesma, de sua passagem de capital à condição de metrópole), nossos encontros com a área deram-se fortuitamente, seja por meio da leitura de antigos processos judiciais que versavam sobre disputa de terras (graças à casual transferência de setor que me realocou (Matheus) na Vara de

Meio Ambiente, Desenvolvimento Urbano e Fundiário do Distrito Federal, no âmbito do Tribunal de Justiça), seja através do salutar e caprichoso contato com professores dedicados ou introduzidos à temática, a partir dos quais nós (Sarah e Diego) pudemos nos deparar com uma bibliografia – Bertran (2011) em destaque – que nos instigou a buscarmos Brasília, o DF ou o Planalto Central (a depender do recorte) como eixo de análise.

A partir desse ponto comum, no entanto, diferentes rumos foram tomados, de acordo com as vivências de cada discente. Afinal, as interpretações sobre a mesma cidade (ou miríade de cidades) diferenciam-se conforme o ponto de vista, seja através da diferença entre ter nascido aqui ou não, das particularidades da região onde se vive ou se trabalha, ou ainda do repertório de discursos comunitários a respeito do próprio lugar. Deste último, por exemplo, nasceu o Trabalho de Conclusão de Curso de Diego Matos (2017), o qual versou sobre a constituição e perfil das fazendas de Planaltina no século XIX a partir de histórias e memórias da região da Fercal (norte do DF). Matheus Rosa (2020), por sua vez, a partir de sua experiência profissional no TJDF, como acima mencionado, tencionou compreender melhor a desapropriação de terras ocorrida entre 1956 e 1960 e promovidas pela Comissão de Cooperação para a Mudança da Capital Federal, uma comissão formada por autoridades goianas com o fito de auxiliar na aquisição das fazendas necessárias para a construção de Brasília. Sarah Resende, nas suas veredas interdisciplinares entre história, literatura e meio ambiente, busca um caminho para o doutorado que acolha Brasília em seus aspectos literário e/ou ambiental.

Apesar do panorama supracitado parecer pouco animador, iniciativas recentes, como o próprio grupo de pesquisa o qual integram os autores, além de propostas como o Grupo de Trabalho (GT1) reunido neste mesmo X Encontro da ANPUH-DF ou ainda

*podcasts*,<sup>10</sup> perfis de redes sociais<sup>11</sup> e outras iniciativas voltadas à divulgação acadêmica para o público mais amplo, buscam lançar luz não apenas à importância da história do Distrito Federal, mas também problematizar os mitos e lugares-comuns frequentemente espalhados por veículos de comunicação, mídias sociais ou mesmo materiais didáticos ainda presos a concepções e vertentes historiográficas mais preocupadas em enaltecer o suposto caráter apoteótico ou epopeico da construção de Brasília.<sup>12</sup> Esperamos (do verbo *esperançar*, numa postura ativa e propositiva de buscar a ampliação e aprofundamento desse debate) mais espaços, oportunidades e condições para a pesquisa, ensino e divulgação da história do Distrito Federal, dentro e fora do HIS. Acreditamos que, na pouca probabilidade de mudanças mais substanciais da estrutura disciplinar nos cursos de graduação e pós-graduação, o caminho mais fértil para a inserção mais frequente de questões e problemas ligados à história da capital federal seria fazê-lo de maneira transdisciplinar e por meio de projetos de extensão ou de Iniciação Científica. Com mais discentes entrando em contato com essa temática, mais provável o crescimento no interesse em pesquisas acadêmicas e melhor preparados se tornam para, na qualidade de futuros docentes, divulgadores ou gestores, transmitirem tal interesse – com as potencialidades pedagógicas acima assinaladas – para futuras gerações de estudantes e cidadãos. Oxalá!

---

<sup>10</sup> Podemos citar principalmente o *podcast* “Papo de Orelhão”, surgido no âmbito do projeto de extensão Outras Brasília, coordenado pela professora Cristiane de Assis Portela.

<sup>11</sup> Vide, por exemplo, a página no *instagram* “Antes de Brasília” (@antesdebsb), da qual faz parte um dos autores (Matheus Rosa) em parceria com outros dois colegas egressos do HIS (Milena Nascimento, Matheus Machado e Karoline Souza).

<sup>12</sup> Para uma revisão das diversas vertentes historiográficas de Brasília, ver DERNTL, Maria Fernanda. Vertentes da historiografia e da crítica de Brasília. *Arquitextos*, São Paulo, ano 21, n. 249.06, **Vitruvius**, fev. 2021. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/21.249/8010>. Acesso em: 10/01/2023.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, José D' Assunção. *A expansão da História*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, pp. 272-292, 2018.

DERNTL, Maria Fernanda. Vertentes da historiografia e da crítica de Brasília. *Arquitextos*, São Paulo, ano 21, n. 249.06, **Vitruvius**, fev. 2021.

Disponível em:

<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/21.249/8010>.

Acesso em: 10/01/2023.

ECKERT, Edward K.. Local History: everyone's hidden treasure. **The History Teacher**, Vol. 13, No. 1 (Nov., 1979), pp. 31-35.

MAGALHÃES, Luiz Ricardo. *Sertão Planaltino: uma outra história de Brasília*. Curitiba: CRV, 2011.

ROSA, Matheus de Araujo Martins. Os sentidos da cooperação: embates em torno da desapropriação de terras para a construção de Brasília (1955-1958). Monografia (Bacharelado em História) - Instituto de Ciências Humanas (Departamento de História), Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

MATOS, Diego Rodrigues. "Quando aqui era sertão": fazendas de Planaltina antes da instalação do Distrito Federal (1872-1960). Monografia (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas (Departamento de História), Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

PRÓSPERO, Monica Aparecida de Araújo; SANTOS, Leonardo Bis dos. O ensino de história local como possibilidade emancipatória. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 14, dez. 2022.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: Ed. da UnB, 1986.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*. Brasília: Coordenada, 1971.

SOUZA, Gabriel Costa de. Ensino de História local na UERN: uma investigação curricular do curso de Licenciatura em História (2013-2020). **Revista do PEMO**, Fortaleza, v. 3, n. 3, 2021.

VIDAL, Laurent. *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX)*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

## ARTE POLÍTICA DURANTE A DITADURA MILITAR: MOTIVAÇÕES E ESPECIFICIDADES

Vitória Campos Araújo<sup>1</sup>

**Resumo:** Durante o período da Ditadura Militar o Brasil continuou sua produção artístico-visual, o material da época abarca tanto nomes que não tratam das questões políticas, quanto nomes favoráveis ou contrários ao regime. A partir da reflexão acerca do trabalho de três artistas contemporâneos à Ditadura, será possível compreender as questões que faziam parte da realidade desses artistas e como essas mesmas questões influenciaram sua produção artística. Os três artistas escolhidos, e suas respectivas obras, sofreram algum tipo de repressão por meio do governo, apoiadores de direita ou até por espaços artísticos como Salões de Arte Moderna que presavam pela segurança de seus espaços. Com base nas represálias sofridas pelos artistas escolhidos, este artigo também analisará as obras e os possíveis motivos relacionados à censura da época.

**Palavras-chave:** Ditadura Militar; Claudio Tozzi; Maurício Nogueira Lima; António Manuel; Arte Brasileira;

### **A ditadura militar e a represália a artistas contrários ao regime:**

A partir do começo da ditadura militar, com a atuação presidencial de Humberto de Alencar Castelo Branco, e da promulgação do Ato Institucional 1, evidenciase uma mudança social em que o governo militar escancara suas perspectivas futuras de como governar. Inicialmente, a atuação na política brasileira possuía caráter de herói, este governo se autodeclarou como responsável por limpar a fantasiosa ameaça comunista do país, sem de fato retirar o poder do povo, como visto na citação seguinte:

---

<sup>1</sup> Graduanda na Universidade de Brasília

Para demonstrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1946, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República, a fim de que este possa cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas. (BRASIL, 1964)

Com a continuação do governo pelas mãos do general Costa e Silva, ocorreu um agravamento da situação econômica do país devido aos arrochos salariais e à recessão do governo Castelo Branco. Mesmo com instrumentos como a Lei de Segurança Nacional, a Lei de Imprensa, o Sistema Nacional de Informações (SNI) e o Centro de Informações do Exército, o governo foi atordoado pela pressão de grupos opositores ao regime.

Considera-se então que o Ato Institucional 5 foi necessário para aumentar o poder do governo e aprofundar a atuação militar. Os poderes extraordinários do AI-5 não tinham prazo de validade, permitindo que a ditadura fosse eterna. Além disso, o AI-5 foi um marco institucional que estimulava os agentes públicos a praticar a violência, como visto a seguir:

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de freqüentar determinados lugares;

c) domicílio determinado

(BRASIL, 1968)

O novo ato, quando promulgado, significou o afastamento dos militares de uma parte de seus aliados civis, principalmente os de inclinação moderada ou liberal. Por exemplo, a grande imprensa -que apoiava o governo- ao se deparar com o ato, mostrou discordância que não pode ser negada mesmo com a atuação da censura.

É evidente que, mesmo sendo um ato contra os direitos humanos, o incremento da violência e da censura foi resposta e tem relação direta com o ativismo da oposição armada. Oposição cujas ações estavam se tornando cada vez mais agudas, inclusive com a representação da área artística que em nenhum momento se calou. O cenário artístico do país sofreu muito durante a ditadura.

"O acirramento da censura e da perseguição aos opositores do regime após a decretação do AI-5, em 13 de dezembro de 1968, provocará uma verdadeira fratura no cenário artístico e intelectual brasileiro, criando uma legião de clandestinos, refugiados e presos políticos, de mortos e desaparecidos." (COUTO, 2009, p.109)

A ditadura militar e seus representantes, mesmo que ainda em seu apogeu, sabia que suas atitudes eram contrárias à vontade do povo, exemplo disso é a passagem do AI-5: "Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos."(BRASIL, 1968), que negaria todas as leis contrárias anteriores a esta. Por meio da revisão do contexto histórico da época e da abordagem das questões legais necessárias para compreender os trâmites relacionados ao governo, ainda é necessário uma abordagem artístico-teórico sobre o tema. À seguir irá ser abordado a vivência de três artistas atuantes e contrários ao regime, abordando também suas histórias, as características de suas obras e como suas atuações artísticas influenciaram suas vidas durante o regime.

### **Maurício Nogueira Lima e “Não entre à Esquerda”**

Pernambucano de nascimento (1930), Maurício frequentou os cursos do IAC-Masp. Desde o início de sua trajetória profissional e artística, ligou-se ao grupo Ruptura, sendo considerado um artista multimodal. Arquiteto, designer e artista plástico, seu trabalho é mais admirado na docência. Junto com Wollner e Aloísio Magalhães, sua atuação no designer gráfico focou na formulação de propagandas, revistas e cartazes. Seu trabalho no design foi responsável pelo marco referente ao início do design moderno brasileiro.

Com o começo da ditadura Maurício passou por momentos desconcertantes que foram responsáveis pela sua atuação como artista. Suas obras plásticas, principalmente “Não entre à esquerda” (fig.3), eram denúncias políticas com pouco foco estético. É lembrado por possuir princípios dogmáticos, principalmente nas animações óticas do espaço, na seriação das construções e na busca por retículas coloridas.

Ainda, o artista era arquiteto formado pela Faculdade Mackenzie, e também foi ganhador de prêmios institucionais do Salão Paulista de Arte Moderna (SPAM) e da Bienal de Arte de São Paulo. Após o golpe de 1964, o artista produz colagens utilizando imagens publicadas em jornais e revistas, e fotografias com alto-contraste.

Como Tozzi e Antonio Manuel, Maurício utiliza de uma iconografia baseada na fotografia em alto-contraste, sendo que as fotografias são extraídas dos meios de comunicação de massa. Ambos são artistas figurativos que faziam crítica social por meio da pintura, o caráter comum entre suas produções era então a postura política e de crítica.

A diferença entre Maurício em comparação a Antonio Manuel e Tozzi são suas participações no cenário político, sendo que,

Napolitano afirma: “sua participação não é de liderança mas sim de apoiador”, (NAPOLITANO, 2019, p. 1021). Tozzi e Antonio Manuel, diferentemente de Maurício, sofreram enorme repressão do regime e mantiveram uma postura firme contra o governo durante toda a sua duração.

A primeira aparição pública da obra “Não entre à esquerda” (fig.3) ocorreu durante o mês de outubro de 1964, no salão de exposições do IAB/SP. A segunda aparição da obra ocorreu na mostra individual do artista em março de 1965, na Galeria Mobilinea, em São Paulo. Seguida por uma nova apresentação com os mesmos trabalhos no Museu de Arte do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e na exposição Proposta 65.

A partir do ano de 1966 “Não entre à esquerda” (fig. 3) permaneceu na posse do artista e só retornou aos olhos públicos no ano de 1984, na retrospectiva do artista no Centro Cultural São Paulo (CCSP). Por fim, a obra foi adquirida pelo MAM/SP, e apenas em 2019 foi apresentada no MAM/SP na exposição “Os anos em que vivemos em perigo”, de curadoria de Marcos Moraes.

Maurício Nogueira Lima era um comunicador mais do que um ativista. Com "Não entre à esquerda" conseguiu reunir o cartaz, a manchete do jornal, a problemática concreta, o signo, a figuração e o cotidiano/coisas em um suporte. A obra carrega um posicionamento político declarado e produz uma ressonância crítica que, infelizmente, perpetua até hoje. (POLITANO, 2019, p.1022)

Como visto na citação acima, a vivência do artista focava no campo da publicidade e possuía influências do reavivamento da narrativa dos gibis. Essa experiência possibilitou que o artista trabalhasse com um naturalismo urbano a partir de uma crítica social irônica. Suas peças são pensadas como design, apenas com a finalidade de passar uma ideia ou informação.

O aspecto de sinalização de trânsito, os comandos curtos e objetivos, em conjunto com conhecidos nomes de bairros, resultam numa imagem que aborda a situação política do país pós-golpe militar. À esquerda da obra lê-se, Bela Vista, Liberdade e Paraíso - bairros de classe média-, à direita, Carandiru, Casa Verde e Consolação -zona norte de São Paulo, endereços da Casa de Detenção e do Campo de Marte-, espaço de vivência das classes baixas, locais em que ocorreram graves violações de direitos humanos durante a ditadura.

A placa de sinalização chama atenção em primeiro lugar, junto com o “Não” escrito em letras de tamanho superior ao resto das palavras. Similar à tipologia de quadrinhos, as frases chamam a atenção ao contrastar com o fundo branco: “Não entre à esquerda”, “Conserve-se à direita” e “Entre pelo cano”. O tom da obra pode ser visto como uma ordem, um aviso de perigo iminente, ou até , como uma forma de provocar e evidenciar uma verdade na realidade do brasileiro daquela época.

Por fim, a obra possui clara influência das tendências do artista e sua predileção pelo design, a peça é formada por objetos banais do cotidiano que compõem as telas. A partir de suas características concretas, o autor não preza pelos conceitos da arte pictórica, ou sequer aborda conceitos como beleza, sua peça é única e exclusivamente um aviso e um posicionamento político contra um regime que ainda estava em seus primórdios.

### **Claudio Tozzi e “Guevara, Vivo ou Morto”**

Claudio Tozzi é um artista paulistano que começou a atuar na cena artística brasileira durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), sua visão política esquerdista, abordada em suas peças, pode

ser observada desde que entrou na FAU (1963), quando começou seu engajamento no movimento estudantil. Atualmente as obras do autor estão sendo revisitadas, visto que existe uma tendência acadêmica no país acerca da revisão e do estudo desse período não mais distante da realidade do brasileiro.

Ao revisitar suas obras e as histórias das mesmas, destaca-se para o tema desta produção a obra “Guevara, Vivo ou Morto...” (fig.1), tanto pela repressão sofrida pela obra, quanto pelas características físicas e estilísticas da mesma e pela repercussão da mesma na carreira do artista. A primeira vez que a obra foi exposta foi durante o mês de dezembro de 1967, no IV Salão de Arte Moderna do Distrito Federal, realizado no Teatro Nacional em Brasília.

Mesmo antes da promulgação do AI-5 (1968), a obra de Tozzi foi, em conjunto com os trabalhos de José Roberto Aguilar e Rubens Gerchman, atacada durante uma tentativa de agentes do governo de retirar à força a obra do salão. Durante o ataque, algumas ripas foram tiradas do lugar e as duas imagens da face de Guevara e parte da expressão “Vivo ou” foram perfuradas com golpes que se assemelham a tiros. Contudo, os jornais da época não noticiaram o ato de censura às obras.

Além disso, em 1968 -meses antes da promulgação do Ato Institucional 5- o artista participou de dois importantes salões. Foi realizado, no “Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires” o “Premio Codex de Pintura Latinoamericana”, em que Tozzi submeteu uma versão de “Guevara, vivo ou morto...” que consistia em três trabalhos separados que eram, cada um, um elemento da obra. E, durante o 17º Salão Paulista de Arte Moderna, o painel apresentado pelo artista esteve envolvido em caso de autocensura, pois uma parte do júri, apesar do resultado da votação ser a favor de Tozzi, não aceitou premiá-lo em 1º lugar com o prêmio da época.

Depois das duas situações citadas, evidenciasse a popularidade adquirida pelo artista nessa época, tal popularidade foi utilizada pelo artista como forma de divulgar tanto seu trabalho quanto homenagear “Che” Guevara, em conjunto com a mensagem da necessidade da luta revolucionária e armada a partir da guerrilha contra a ditadura no Brasil. Tozzi, como tantos outros artistas de sua época, deixou claro sua opinião contrária ao governo, e decidiu utilizar a arte e a fotografia como instrumento de oposição e de engajamento de pessoas com ideias semelhantes às dele.

O apreço de Claudio Tozzi pelo uso da fotografia alto contrastada como fonte em seus trabalhos dos anos 1960 pode ser compreendida em relação com a cultura visual urbana, dos meios de comunicação de massa, do design gráfico brasileiro do período. (MEDEIROS, 2017, p.51)

A partir da citação acima, na obra “Guevara, vivo ou morto...” (fig.1) observa-se que o autor utiliza de diversas linguagens artísticas, exemplo disso é quando o artista recorta da fotografia de Joseph Scherschel apenas o rosto de Guevara e se apropria da imagem dele. A imagem remete a uma máscara, permitindo assim um processo de auto identificação com o personagem Guevara e sua história a partir do imaginário popular.

A personalidade de Guevara e sua morte foi parte formadora essencial da construção dos movimentos de esquerda e de guerrilha contra a ditadura. Por ser um personagem emblemático, a utilização de sua imagem no painel pode ser analisada enquanto um retrato do grupo que se engajaram na luta armada, e até um possível auto retrato de Tozzi e seus ideais.

O memorial do artista paulistano Claudio Tozzi ao revolucionário argentino Ernesto ‘Che’ Guevara foi marcado por trabalho de luto, engajamento político e

investigação sobre a estrutura do signo. (MEDEIROS, 2017, p.62)

Como visto na citação acima e a partir da transformação da forma ou mancha em signo, mas não limitando o trabalho apenas a isso, o artista expõe fotografias ao procedimento de alto contraste, que acentua os contrastes e permite o desenho dessa imagem sobre papel vegetal. O artista produziu uma pintura por meio da estratificação de reprodução mecânica e o auxílio de um episcópio, em conjunto com trabalho manual, que consiste em decalque e depois desenho seguido de pintura sobre o painel.

A composição do painel proposta por Tozzi é formada por dois retratos do revolucionário latino-americano, e em seus lados existem duas outras imagens também duplicadas, “Luta” e “Fome”. O uso da fotografia alto contrastada é uma das principais formas utilizadas em seus trabalhos dos anos 1960, essa influência pode ser compreendida devido à relação com a cultura visual urbana, a Pop Art, a influência dos meios de comunicação de massa, e do design gráfico brasileiro do período e suas ligações com a Bauhaus.

Uma das principais contribuições da arte pop, sem dúvida, foi a dessacralização do motivo ou tema artístico, principalmente na pintura, que era considerada a linguagem mais desenvolvida às vésperas da eclosão da pop nos Estados Unidos. (MEDEIROS, 2017, p.52)

Essa dessacralização abordada na citação acima é vista na obra do autor a partir do momento em que ele junta o uso de manchas à fotografia, ou seja, o trabalho de Tozzi tende à abstração e é figurativo. Dessa forma as fotografias se tornam fontes da imagem pictórica, evidenciando uma parte da arte que liga o abstrato ao figurativo. Já acerca da utilização de texto em seu trabalho, é possível compreender a intenção de reforçar o conteúdo semântico da imagem, ou até

explicar ao espectador a história da obra, o uso de palavras se assemelha ao de Maurício Nogueira Lima e aos HQ 's.

Por fim, a peça ficou desaparecida por um tempo, como tantos outros trabalhos considerados polêmicos - aqui existe uma semelhança com os crimes de sequestro executados pelo regime militar -, mais tarde, por meio da Secretaria de Estado da Cultura, a obra retorna ao ateliê de Tozzi. O artista, então, promove o restauro da obra, extrai as partes danificadas e as refaz, mantém o que estiver em bom estado, adiciona os elementos refeitos e repinta tudo.

Durante a sua carreira, mas principalmente no período ditatorial, o artista promove peças relacionadas à luta social. Sua ligação clara com a Pop Art e com a arte de denúncia pode ser observada até o fim do século passado. Mas desde o começo de sua produção, suas peças que não promovem discursos de denúncias sociais têm características geométricas, com foco no estudo da cor e do espaço.

### **Antonio Manuel e “A imagem da violência”**

Durante a ditadura militar é evidente o uso da violência institucional e física contra a população, em “A imagem da violência” (fig. 2) Antonio Manuel apenas evidencia essa violência. Suas obras da época, em flans, por não possuírem espaço na área artística convencional, como as grandes galerias e museus, fez com que o artista encontrasse no jornal diário o espaço de propagação para o povo de suas obras.

A peça (fig. 2) tem discurso claro, por meio de quadrinhos o espectador é levado a uma situação de violência policial comum de sua época que acaba quando o civil é levado para um camburão, provavelmente para nunca mais ser visto. Dentre as influências da

peça (fig. 2), vale ressaltar as influências dos quadrinhos e a ligação com os jornais diários, o uso de cores chapadas e manchas que formam objetos e a continuidade de uma história para comunicação clara com seu público alvo.

Durante a ditadura, Antonio fez mais de 100 exemplares de flans que faziam parte dessa temática de divulgação artística por meio dos jornais da época. Essa ligação ao jornal vem, ao menos em partes, da censura que as peças do artista sofreram ao longo da ditadura, seja na perda do flan “Guevara” durante o Salão de Brasília (1967) seguida da perda de seu painel na Bienal Nacional da Bahia (1968) ou do cancelamento de sua exposição no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1973).

As exposições canceladas durante a ditadura eram consideradas “subversivas” e contra a moral e os bons costumes, com Antonio não foi diferente, chegou um momento da sua carreira que suas obras não eram nem consideradas para exposições. Mas sua atuação política continuou, ao ponto que o artista fez representações da imagem de Guevara para ajudar os militantes políticos na Bahia e imediatamente teve que voltar ao Rio de Janeiro, pois as imagens tinham sido capturadas pelo governo e agora o artista estava sendo perseguido.

As questões que envolvem suas obras remetem tanto ao governo ao qual ao mesmo foi imposto quanto às possíveis ramificações artísticas da arte de guerrilha do século XX. Sua principal ligação artística neste trabalho é a Tozzi, ambos possuíram discursos de libertação por meio da guerrilha armada e pelo uso de signos e ídolos. Diferentemente de Tozzi e de Maurício, Antonio teve uma atuação popular muito forte em sua arte, principalmente pelo uso de jornais lidos pelas classes médias e mais baixas.

Sua atuação como artista sempre focou na subversão dos cânones de sua época e na abordagem de temas políticos focados na crítica ao regime militar. Durante sua carreira utilizou dos mais

diversos materiais para suas obras, sendo seu corpo um deles. Por fim, Antonio Manuel é lembrado como um artista revolucionário que participou da frente contra o regime militar em toda sua atuação.

### **Considerações finais:**

Ao refletir sobre as questões relacionadas à Ditadura Militar e ao AI-5, em conjunto com a história brasileira contemporânea, é possível compreender a razão pela qual mesmo no século XXI ainda é necessário a revisitação à história do país. Os acontecimentos durante a Ditadura Militar -não apenas os citados ao longo do texto, mas também aqueles revisitados durante a comissão da verdade, por exemplo- evidenciam uma tendência política da parte conservadora da população brasileira.

Não se pode esquecer que mesmo que a Ditadura tenha sido instaurada pelos militares, existiam civis e até mesmo a grande mídia conservadora a favor dessa mudança política no país. E a partir dessa reflexão, entende-se que da mesma forma que uma vez parte da população foi à favor de um governo que parecia atender suas questões, mesmo sem atender às questões das classes mais baixas, esse mesmo grupo social, ou melhor, seus filhos e netos, podem possuir as mesmas tendências.

O caráter draconiano do AI-5 gerou dissensões com aliados da ditadura que preferiam um regime autoritário moderado, compatível com algumas instituições liberais. Como já foi dito, a grande imprensa também recebeu mal a nova inflexão autoritária da ditadura. Além de discordarem da necessidade do novo Ato, os controladores da imprensa não desejavam intensificação da censura, o que ocorreu imediatamente, pois militares e policiais foram despachados para as redações para atuarem como censores. (MOTTA, 2018, p.202)

De acordo com a citação acima Motta traz uma reflexão muito importante para este texto, mesmo tendo completa noção das situações precárias de parte da população durante o governo e das tendências autoritárias de governos militares a grande mídia e os civis apoiadores do governo só se viram contra este mesmo governo quando foram atingidos negativamente pelo menos.

Enquanto isso, a cena artística brasileira contrária à ditadura e seus respectivos participantes mantiveram seus posicionamentos, sejam eles brandos ou violentos. É evidente que na época existiam artistas à favor do regime, sendo eles bancados ou não por este mesmo regime, e que suas peças também tem sua relevância, seja numa visão histórica ou artística.

Mas este trabalho delimitou-se a exemplificar tanto algumas tendências estilísticas da época, quanto a arte contrária ao regime, suas indagações e respectivas reações no âmbito social. Para isso, exemplificou-se peças de reação ao começo do regime, momentos antes do AI-5, e depois da promulgação do ato, tanto para compararmos as reações às obras quanto o impacto da censura na vida dos artistas abordados. Sendo que a linguagem utilizada pelo trio possui semelhanças, as obras se diferem principalmente em temporariedade e em situações particulares.

Por fim, o trabalho pretende trazer uma reflexão do passado, com foco na arte, para que o leitor entenda as ramificações das peças na história do país, e também para salientar o uso da arte como instrumento de comunicação e mudança social que, para ser contido, sofreu a ação de um grupo político que acreditava estar acima da verdade e da voz do povo.



**Figura 1**

Reprodução fotográfica autoria desconhecida

Guevara, Vivo ou Morto... , 1967

Claudio Tozzi

Tinta em massa e acrílica sobre aglomerado

300,00 cm x 175,00 cm

Coleção Inácio Schiller Bittencourt Rebetez, São Paulo.



**Figura 2**

Reprodução Fotográfica Vicente de Mello

A Imagem da Violência, 1968

Antonio Manuel

Flã

37,20cm x 56,20 cm



**Figura 3**

Reprodução fotográfica, autoria desconhecida

Não Entre à Esquerda, 1964

Maurício Nogueira Lima

Metal e esmalte sintético sobre aglomerado

59,60 cm x 99,20 cm

Coleção Museu de Arte Moderna de São Paulo (SP)

**Referências:****-Imagens:**

A Imagem da Violência. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra43349/a-imagem-da-violencia>. Acesso em: 14 de setembro de 2021. Verbetes da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7

GUEVARA, Vivo ou Morto. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra5078/guevara-vivo-ou-morto>. Acesso em: 14 de setembro de 2021. Verbetes da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7

NÃO Entre à Esquerda. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra43452/nao-entre-a-esquerda>. Acesso em: 14 de setembro de 2021. Verbetes da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7

**-Textos:**

BRASIL, presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, **Ato Institucional 1**, 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm)

Acesso em: 30 de setembro de 2021.

BRASIL, presidente Arthur da Costa e Silva, **Ato Institucional 5**, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)

Acesso em: 30 de setembro de 2021.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. Arte de vanguarda e a crítica de arte no Brasil (1950-1970). Revista do Centro de Pesquisa e Formação (Centro Cultural São Paulo), São Paulo, n. 9, pp. 99-117, nov. 2009.

FREITAS, Artur. **CONTRA-ARTE: vanguarda, conceitualismo e arte de guerrilha - 1969-1973**. 2007. Tese (doutorado em história) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2007.(p.161 a 181)

DE MEDEIROS, Alexandre Pedro. **As censuras contra Guevara, vivo ou morto... de Claudio Tozzi**. Palíndromo, v.9, n.19, p.43-66, setembro-dezembro 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5**. Revista Brasileira de História, vol. 38, no 79 • pp. 195-216, 2018.

POLITANO, Stela. **Não entre a esquerda, 1964**. XIV EHA - Encontro de História da Arte – UNICAMP, Campinas/SP, 2019.

## HISTÓRIA DA LIBERDADE E ESCRAVIDÃO EM CATALÃO, GOIÁS: PROTAGONISMO NEGRO E DEBATES ABOLICIONISTAS (1850-1920)

Yasmin Rodrigues Roque<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho faz parte do projeto de iniciação científica intitulado “História da Liberdade e Escravidão em Catalão, Goiás: Protagonismo Negro e debates abolicionistas (1850-1920)”, por meio da História Social. O projeto tem como objetivo, identificar as relações entre os escravizados, libertos e livres e as articulações dos movimentos abolicionistas durante o século XIX e o início do século XX, afim de compreender o atravessamento entre os períodos da escravidão, abolição e pós abolição em Catalão. A proposta do resumo é dialogar com a historiografia e memória local, capaz de abordar temas sensíveis como as dinâmicas da escravidão, liberdade e abolição.

**Palavras-chave:** Escravidão; Abolição; Pós-Abolição; Sudeste goiano; Catalão.

### Introdução

A Escravidão, o processo abolicionista e o pós-abolição sobrevieram no território brasileiro em perspectivas diversas, dependendo da sua região, do modelo econômico local, comercial e/ou agrícola, da necessidade de mão de obra escravizada e outros fatores que influenciaram, no sistema escravocrata brasileiro. Compreendendo os múltiplos modelos inseridos neste sistema, o presente trabalho pretende abordar as principais discussões realizadas até o momento no projeto “História da Liberdade e Escravidão em Catalão, Goiás: Protagonismo Negro e debates

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Catalão e-mail: yasminroque@discente.ufcat.edu.br  
Radamés Vieira Nunes Universidade Federal de Catalão. e-mail:  
radamesnunes@ufcat.edu.br

abolicionistas (1850 a 1920)<sup>2</sup>”, realizado na Universidade Federal de Catalão.

A pesquisa em andamento, consiste em analisar as relações entre os escravizados, libertos e livres, as articulações dos movimentos abolicionistas<sup>3</sup> na cidade de Catalão-GO. Dialogando com a História Social, durante o século XIX e início do século XX. O objetivo é conversar com a historiografia e memória local, capaz de abordar temas sensíveis como as dinâmicas da escravidão, liberdade e abolição.

Como as experiências da escravidão imperial Catalana e o pós abolição, na primeira república em Catalão, influenciaram na história da população afrodescendente presente no território de Catalão-GO. A partir de uma perspectiva decolonial, das relações com os movimentos abolicionistas, na luta pela liberdade dos escravizados, entendendo a resistência da comunidade negra como uma dinâmica:

[...] de resistência pode ser identificada como uma ontologia pedagógica dos africanos enquanto elemento articulador da consciência coletiva. [...] há uma força evidente de consciência coletiva – vento que soprou, mas não apagou os elementos culturais do pensamento e ação dos africanos(as), desde o século XVI. (REIS; SILVA; ALMEIDA, 2020)

Partindo deste princípio, o intuito é analisar o movimento e ativismo negro no Catalão oitocentista e novecentista, compreendendo estes sujeitos históricos, enquanto agentes de fala e

---

<sup>2</sup> Com uma temporalidade ampla e maleável, ao longo da realização da pesquisa, tem-se como intenção estreitar-se a temporalidade, baseando-se nas fontes encontradas.

<sup>3</sup> Neste trabalho, compreende-se como movimentos abolicionistas, ações em prol da liberdade dos escravizados, movimentos populares, elitizados, monárquicos e religiosos. Compreendendo que os movimentos abolicionistas são plurais em diversas regiões do país, sua intensidade, apoio popular, envolvimento com a política, economia e sociedade.

ação, sendo protagonistas de uma história marginalizada. Maria Conceição Reis, Joel Severino Silva e Gabriel Swahili Sales Almeida, enfatizam que os elementos culturais foram e são símbolos de resistência, presentes na culinária, na dança, nos ritos religiosos e no cotidiano da população brasileira.

Entendendo que o projeto está em andamento, o presente trabalho pretende analisar dois pontos: 1) Identificar como os memorialistas locais trabalham com a temática da escravidão e pós-abolição, e como eles dialogam sobre esse período com a sociedade contemporânea. Serão analisados os livros, *Catalão – memórias espaços* (2022), de Luís Estevam e *História Política e Econômica de Catalão e outras reminiscências* (2018), de Fernando Henrique Safatle. 2) Verificar e analisar como o jornal que circulavam no sudeste goiano, *A Tribuna Livre: Órgão do Clube Liberal de Goyaz (GO)*, no final do século XIX abordou o caso da Escravizada Maria.

Logo, é perceptível duas problemáticas devido a temática sensível sobre a escravidão e a emancipação negra. A primeira, é o silenciamento das fontes e o apagamento de rastros, há fontes, mas no momento se encontram silenciadas e perdidas por todo a Catalão, sendo notório uma disputa de poder, que dificulta o processo de aquisição destas fontes para a pesquisa. E a segunda problemática, é a falta de produção historiográfica local sobre a escravidão e emancipação negra na cidade de Catalão.

O trabalho dialoga entre a desumanização e resistência, as relações com o meio e suas subjetividades, ampliando a discussão sobre a escravidão, e o processo abolicionista, para além dos grandes centros, passando também pelo interior do interior do Brasil.

### **Catalão imperial e republicano**

Catalão, se tornou município emancipado de Santa Cruz, em 1859, no qual era conhecida popularmente como a cidade do Pouso, pois a mesma tinha um trajeto importante entre a cidade de Goiás (Capital), a cidade de Uberaba e a região do atual Triângulo Mineiro. Com a emancipação de Santa Cruz, Catalão se torna um município territorialmente grande, abarcando grandes fazendas e distritos que hoje são cidades, como Ipameri, Campo Alegre, Anhanguera, Cumari, Santo Antônio do Rio Verde e outras cidades.<sup>4</sup>

A Catalão é uma cidade que se constituiu na metade do século XIX, o Brasil encontrava-se em discussões republicanas e liberais marcando o contexto político nacional, estadual e municipal. A Catalão que discuto é também a da Primeira República, uma região de subsistência familiar, com a construção da ferrovia e a promessa que a industrialização traria mais reconhecimento para a cidade.

Logo, a narrativa da cidade da memória e historiografia de Catalão traz consigo uma construção pública e política do Dominante e com grandes coronéis, uma narrativa marcada pela violência. Partindo de uma contra proposta a essa narrativa Dominante, abordo e diálogo com as fontes apresentadas neste trabalho numa perspectiva marginal e subalterna.

---

<sup>4</sup> Contudo a Comarca e o Município de Catalão, respondia também pelos distritos e fazendas em um espaço relativamente grande, o que gera a necessidade de estreitar não só a temporalidade, mas o espaço.

Segue abaixo o quadro de recenseamento da Paróquia de N.S. Madre de Deus do Catalão no ano de 1872:

Tabela 1: Recenseamento da Paróquia de N.S. Madre de Deus do Catalão - 1872

Recenseamento da Paróquia de N.S. Madre de Deus do Catalão - 1872													
Condição	Sexo	Almas	Raça				Estado Civil			Nacionalidade		Instrução	
			Branco s	Pardos	Pretos	Cabloc os	Solteir os	Casado s	Viuv as	Brasilei ros	Estrang eiros	Sabem Ler	Analph abetos
<u>Livres</u>	Homen s	4922	2722	1920	156	124	3373	1438	111	4906	16	583	4339
	Mulher es	4995	2885	1882	104	104	3196	1432	367	4990	5	412	4588
	Soma	9917	5607	3802	280	228	6569	2870	478	9896	21	995	8022
<u>Escravi zados</u>	Homen s	305	***** *	71	284	***** *	277	17	11	275	30	3	302
	Mulher es	280	***** *	72	208	***** *	258	15	12	266	14	***** *****	280
	Soma	585	***** *	148	442	***** *	530	32	23	541	44	3	582

O Recenseamento de 1872, foi o primeiro e o único censo demográfico nacional e oficial do Brasil Império e do sistema escravagista, nele contém as informações básicas de cada província, sendo subdividas as informações estatísticas por cada Paróquia municipal. O censo analisado, disponibiliza informações que aponta como era a sociedade Catalana, demograficamente, economicamente e socialmente, a tabela apresentada acima é uma parte específica deste censo, no qual a intenção é dialogar com o leitor, as concepções de raça/cor e classificações, como condição social.

Maria Gouvêa e Ana Paula Xavier, no artigo *Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX (2013)*, apontam que por ser uma sociedade inserida no sistema escravocrata, o conceito de raça/cor e a classificação em “livres” e “escravos” eram importantes para a apuração nacionalmente. A sociedade brasileira, baseava-se na escravidão para as possibilidades futuras e econômicas, era através da divisão entre homens livres e o homem escravizado que

se montava o perfil social das regiões. O Recenseamento foi realizado quando o debate sobre a emancipação negra estava no auge da esfera pública e política, aos abolicionistas o recenseamento de 1872, pode ter sido, dados estatísticos importante para a contribuição da luta, como a compra de alforrias.

De acordo com o censo, 6% da população escravizada em Goiás se encontrava na cidade de Catalão, tendo um total de 585 escravizados, no qual 7,5% eram africanos. Foram registrados 407 escravizados nas lavouras; 41 escravizados eram “escravos de ganho” / prestadores de serviço, na área de Criados e Jornaleiros. Nos serviços domésticos, eram predominantemente femininos, 51 mulheres escravizadas e 4 homens escravizados. De acordo com a tabela acima, 41% da população livre de Catalão-GO, eram Pretos e Pardos; uma população majoritariamente analfabeta, onde três homens escravizados que sabiam ler e escrever. Tendo como hipóteses homens que trabalhassem como criados, jornaleiros ou domésticos que ficavam responsáveis na alfabetização das crianças, até certa idade.

Catalão era uma cidade Preta, que trouxe junto a si, sua cultura, seus costumes, sua língua. Em 1876, no auge dos debates abolicionistas, surge na cidade de Catalão-GO, a primeira festa em devoção a nossa Senhora do Rosário, conhecida como a padroeira dos pretos. A festa intitulada como congada, devido aos rituais dos congos, é uma festa tradicional afro-brasileira.

Segundo Marcos Manuel Ferreira (2020),

São celebrações alegóricas, de alegria e exaltação à liberdade; alusão ao sofrimento do cativo e dos grilhões, do tronco e a devoção. O culto aos santos católicos e a interposição dos orixás, como instrumento de resistência, sintonia com as raízes e o legado da terra natal. (FERREIRA, 2020, p.3)

E ainda:

[...] sob o ponto de vista das autoridades governamentais, religiosas e dos senhores, as festas negras foram muitas vezes descritas como “folias”, “batuques”, “vozerias” ou “tocatas de preto”. Esses termos eram usados em debates políticos e na imprensa do século XIX para qualificar as diferentes manifestações festivas dos africanos e de seus descendentes. Alguns senhores viam com desconfiança as festas dos negros (FERREIRA, 2012, p. 48).

Logo, a construção e a consolidação da Congada para a tradição Catalana, foi importante para a luta abolicionista como meio de resistência e a exaltação à liberdade. Apresentando à Catalão imperial, republicano e contemporâneo, suas crenças, singularidades e suas subjetividades enquanto sujeitos históricos.

A Primeira República Catalana é marcada pela necessidade do progresso, havia uma ampla produção agrícola, a base de cereis, no qual eram importados para as regiões de Minas Gerais e São Paulo, como aponta o professor e pesquisador Nasr Fayad Chaul. A construção da estrada de ferro e a ferroviária em Catalão, na década de 1900 e 1910, marcou a cidade como símbolo de progresso, uma tentativa de modernizar o interior goiano. É um momento em que Catalão assim como o Brasil prioriza na formação da identidade, cultura. Catalão tem a construção das primeiras escolas, centros comerciais, influenciando na urbanização da cidade.

### **A Escravidão, Abolição e Pós-abolição na memória Catalana**

Para a Nova História, a memória é abordada pela historiografia, como um mecanismo científico. A concepção de memória, no século XX, epistemologicamente ganha novas abordagens pelos

historiadores, o objetivo é justamente investigar um passado esquecido, no qual há uma luta de narrativas para a preservação de uma memória. A preservação da memória passa a ser considerada uma luta contra o esquecimento, para que não ocorra repetição do passado ferido.

A memória cria consigo um sentimento de pertencimento e identidade. Entretanto as narrativas sociais são caras, afinal a memória ela é selecionada pelo grupo que deseja conta-la, e ao ser selecionado apenas memórias de determinado grupo, tem-se o apagamento e/ou silenciamento dos demais grupos pertencentes a mesma sociedade, passando a ter uma narrativa/história predominante. Para Pollack a memória é abordada através das narrativas de cada grupo, o seu aspecto conflituoso, “[...] situada em um quadro de disputas políticas em que somente uma historiografia atenta às desigualdades sociais e políticas das construções memoriais pode desvelar”. (DUARTE, 2013, p.27) - logo à memória coletiva, será interessada pelos processos e atores que intervêm na constituição e formalização das memórias. Quem escreve? Por que escreve? Qual a intenção ao escrever?

A escrita memorial pode ser acarretada de uma construção coletiva, mas é construída por sujeitos sociais, que possui narrativas e intenções, e são essas intenções que são caras ao historiador. Compreendendo que a memória ela é uma formação coletiva de um determinado grupo, mas também é a memória de quem a escreve, que pretendo abordar dois memorialistas catalanos, afim de fazer uma breve análise de como ambos abordam a temática principal deste artigo, é importante ressaltar, que a análise sobre as memórias criadas em Catalão sob a perspectivas destes autores, não visa desmerece-las, mas sim abordá-las criticamente e compreender como a memória é formada na cidade, afim de construir novas memórias marginalizadas sob a cidade Catalana.

O memorialista, Luís Estavam, em seu livro *Catalão – Memórias Esparsas*, publicado em 2022, utiliza-se do termo *esparsas*, como representação das vagas memórias espaçadas e curtas, apresentando um compilado de memórias narradas por um grupo, que busca apresentar uma das múltiplas narrativas presentes na cidade de Catalão. Segundo o autor, sua intenção é direcionar o livro às pessoas mais simples “[...] que não têm costume da leitura, mas que se sentem intimidadas com os textos, por se tratar de pequenos relatos, facilmente assimiláveis, baseados na memória coletiva da cidade” (ESTEVAM, 2022, p.7). Logo a intenção é dialogar junto ao autor qual narrativa é abordada nesses fragmentos, pois apesar de falar com as pessoas simples, as mesmas não fazem parte da sua narrativa principal.

Estavam, se baseia na história tradicional, no qual invisibiliza discussões com a historiografia não tradicional, deixando de trabalhar com os processos políticos, econômicos, sociais e culturais de maneira micro para melhor compreensão dos fatos.

No Capítulo *Raízes da independência e da liberdade*, Estavam aponta:

Quando o Brasil se tornou independente, o arraial do Catalão já ostentava um século de existência, sem extração aurífera e muito menos escravismo. O trabalho, no lugarejo, era de tradição livre, desde o início, voltado para a economia de subsistência com pequena comercialização de gado e produtos da lavoura. (ESTEVAM, 2022, p.148)

Estavam carrega o senso comum, por Catalão ter sido uma cidade de pouso e não uma cidade de estratificação mineral, criou-se a concepção que a cidade não possuía escravismo nas primeiras décadas da existência da cidade, como aponta o autor. O mesmo aponta que a escravidão chegou com geralistas, com a migração de Minas Gerais para o sudeste goiano,

A partir daí (com a vinda da Família Mariano da Silva em 1822 e com o coronel Roque Alves de Azevedo em 1830) vieram várias levas de minérios para cá, trazendo lotes de escravos. No princípio, não eram pessoas de grandes posses. Na verdade, eram trabalhadores rurais, ousados e dispostos, que enfrentaram enormes desafios na lavoura e na criação de gado. (ESTEVAM, 2002, p.149)

A ideia aponta como se o primeiro povoado, antes da migração mineira, era pessoas puras, não articuladas com a escravidão. E a escravidão só aparece em Catalão com os geralistas, sendo então corrompidos a esse sistema econômico.

Independente da época em que apareceu os primeiros escravizados em Catalão, é importante salientar que, na obra de Estavam, o autor não descreve como foi esse sistema em Catalão, quais atividades eles desenvolviam, como era o modelo de escravidão no sudeste goiano, como foi o processo de abolição em Catalão, se tiveram personagens negros importantes na construção da cidade, como esses personagens apareceram no contexto histórico da Primeira República.

Hannah Arendt, em seu livro totalitarismo pontua, “Já não podemos nos dar ao luxo de extrair aquilo que foi bom no passado e simplesmente de chama-lo de nossa herança, deixar de lado o mau e simplesmente considera-lo peso morto, que o tempo por si mesmo relegará ao esquecimento” (ARENDR, 1989, p.13). Se faz necessário compreender o processo de escravidão em Catalão, as lutas abolicionistas e o pós-abolição, partindo do campo da memória, compreender que à um apagamento das narrativas subalternas na cidade, e entender que o processo de esquecimento da escravidão é estrutural, com as políticas de esquecimento da Primeira República, o processo de embranquecimento e a segregação racial. Surgindo uma emergência da história ligada às identidades das minorias.

No livro, *História Política e Econômica de Catalão e outras reminiscências*, 2018, do economista e memorialista Fernando Netto Safatle, o autor utiliza o aporte teórico de Hobsbawm ao apontar que, a construção histórica dele (Safatle) baseado em suas memórias não compõe uma heresia já que o passado é visto como uma parte lembrada ou uma experiência de nossas vidas, dando um aval para que o autor, não se basear em documento e registros, apenas na memória coletiva e pessoal.

O autor evidência que sua narrativa é uma disputa com outras narrativas presentes na cidade, pois a mesma confronta alguns pontos existentes pelo senso popular. Marina Duarte (2013) aponta, “A memória que se pretende retomar não é a unívoca como mentalidade coletiva, coesa, mas pluralizada, fragmentada, e comporta várias memórias disseminadas em grupos sociais” (DUARTE, 2013, p.30). Para o Historiador é rico as múltiplas narrativas, e cabe ao historiador compreender de qual contexto social a memória fala.

*História Política e Econômica de Catalão e outras reminiscências*, tem como aporte teórico o materialismo histórico, o mesmo analisa a cidade de Catalão através da economia e política em uma perspectiva macro, abordando desde sua colonização em 1722 até a contemporaneidade, no qual utiliza suas memórias enquanto morador catalano. Para Fernando Satafle, a historiografia sobre a cidade de Catalão peca:

[...] os fatos e os episódios são descritos desconectados das circunstâncias em que viviam e produziam e, por conseguinte, as mudanças e evolução no padrão moral e seu comportamento político e social. (SAFATLE, 2018, p.19)

O mesmo aponta, que ao falar sobre a história da cidade de Catalão, os historiadores esquecem de ligar os fatos sociais aos episódios, sua crítica é a fama que a cidade de Catalão recebeu sobre a sua violência durante o século XIX e XX, e como os historiadores não

abordam a temática relacionando as camadas sociais e a influência da política do coronelismo.

A única informação que o mesmo apresenta sobre o regime escravocrata, é um dado estatístico da população existente em Catalão, 1858, no qual apresenta: homens 4.560 habitantes; mulheres 4.530 habitantes; escravos homens 396 habitantes e escravas mulheres 340 habitantes. Apesar da estatística, o autor não aponta o local onde foi retirado as fontes, o que impossibilita o acesso de outras pessoas as mesmas.

Safatle apresenta, como era a economia existente durante o Brasil Império, no qual Catalão se torna município, e também como era a economia durante o Brasil República, no processo em que a cidade passa por um crescimento acelerado e também um progresso que torna Catalão o maior município goiano, no final década de 20. Porém apaga o principal “produto” que sustentou o Brasil Império, os escravizados, existentes em Catalão como aponta o recenseamento de 1872, no qual 407 escravizados se encontravam na lavoura; 41 eram escravos de ganho e 55 nos serviços domésticos; pela quantidade da população, era um número significativo para economia catalana, na zona urbana e rural.

O principal intuito destas análises não é apenas entender o porquê eles não falam sobre a escravidão, mas sim compreender, como o silenciamento e o apagamento destes personagens influência na narrativa atual, a falta da história preta, mesmo ela sendo existentes, porém esquecida e silenciada, faz com que uma história única seja narrada, e o perigo da história única é a falta das múltiplas narrativas em uma sociedade tão diversa.

As funções da memória não podem, entretanto, participar exclusivamente das comemorações ou se organizar em torno da função da lembrança dos genocídios, das perseguições, dos suplícios, dos sofrimentos e dos tormentos. Elas levam à reflexão sobre os traços particulares

que uma minoria reúne além dos fatores qualificativos que são a cultura, o exílio, a religião ou a língua. A reivindicação coletiva de uma identidade particular, a ideologia que as embasa e na qual elas se exprimem são, portanto, compreensíveis apenas por meio do conhecimento da história. (KOUBI, Geneviève, apud, Duarte, 2009, p29)

A maior problemática que encontrei ao analisar ambos os livros, foi a disponibilidade e a referência de fontes citadas ao longo do texto, fazendo que os autores dos livros, tenham acesso exclusivos a elas, não permitindo que a comunidade também às tenham, caso seja de interesse. Por fim, o memorialista tem o poder de criar a memória local, as narrativas simples que aproxima com a comunidade, é uma lógica de predominar a sua narrativa, o discurso e o poder. A história dos marginalizados não é relatada, não por falta de fonte, ou por não existir memória, e sim por que não é caro para a história do dominante.

Portanto, é necessário compreender as transição e passagens entre a escravidão, a luta abolicionista e o pós-abolição, por meio da memória local, entendendo como se deu o processo de liberdade, como era a resistência neste sistema econômico, quais eram os ritos e crenças, as festas que giravam entorno da comunidade, como os libertos foram inseridos na cidade de Catalão, os principais trabalhos dos libertos no pós-abolições, compreendendo de fato como essas transições se deram no território catalano.

### **Como a temática de escravidão e abolição era trabalhada nos jornais que circulavam no sudeste goiano**

A Tribuna Livre: Órgão do Clube Liberal de Goyaz, criado em 1878 até os anos de 1884, circulava uma vez por semana e tinha como redatores sucessivos: Dr. Antônio Félix de Bulhões Jardim, Coronel

Bernardo Antonio de Faria Albernaz e Dr. José Leopoldo de Bulhões Jardim. Valdeniza Barra e Tatiana Fabiano, no artigo *Livros e Leituras em Goiás no jornal tribuna livre (1878-1884)*, chamam a atenção para a importância da vinculação do jornal com a família bulhões, que segundo as autoras é uma marca da história política de Goiás: a familiocracia.

A família pertencia ao Partido Liberal, logo, as publicações eram de cunho liberal, suas reportagens defendiam a bandeira do abolicionismo e outras reformas no sistema de governança. José Lôbo refere-se ao *A Tribuna Livre*, “nenhum outro exerceu, na província, maior influência sobre a opinião pública.” (LÔBO, 1949, p.24 apud BARRA).

O Jornal como uma mídia de influência no século XIX e XX, foi capaz de difundir ideias revolucionárias, progressistas, conversadoras, de cunho político, cultural e social, capaz de levar a sociedade leitora (uma sociedade restrita) difusões de ideias. No caso analisado, será apresentado uma notícia da cidade de Catalão em 1881, buscando compreender como a temática da escravidão, e a luta abolicionista foi apresentado neste noticiário com o viés liberal.

O período é do dia 21 de maio de 1881, tendo como redator principal – Dr. José Leopoldo de Bulhões Jardim. O jornal inicia com a “Secção Política” escrita em 18 de maio de 1881; no terceiro parágrafo ele aponta a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, e aponta a necessidade urgente da imigração e colonização, sob a ameaça da crise à lavoura. Segundo o redator são necessidades sociais e políticas de um país que há consequências aos atos e reformas na ordem econômica.

Na página três, “Secção Notícia”, a notícia do município de Catalão, aparece como a última daquela secção, além de ser uma notícia aparentemente escrita por uma terceira pessoa não identificada, apresentado a seguir:

Figura 1: Jornal A Tribuna Livre

—ESCREVEM-NOS DE CATALÃO.— «A 24 do passado (abril) tivemos uma sessão de Jury que agradou a todos, geralmente. Tratava-se do julgamento da escrava Maria, do acervo ou espolio do finado Gouvêa Guerra, que era accusada de haver envenenado sua senhora, a celebre Maria Propicia.—O juiz em falta de defensor nomeou o distincto advogado Dr. Alvear para occupar-se da defeza da infeliz escrava. Então este com a sua alta intelligencia, coragem, e delicado tino, desenvolveo uma brilhante defeza colhendo para si mais uma corôa de gloria e conseguindo a absolvição unanime da accusada.

O advogado, a vista dos autos *um d'esses que fazem honra ao Catalão*, teve de cunservar o Juiz de Direito, mas em termos decentes e todavia vigorosos. Este a principio quiz *respingar* mas teve de ceder ante a poderosa argumentação do illustre advogado que o reduzio a absoluto mutismo. E' que tinha culpa, e não pequena nas tropelias do processo.

Figura 2: Jornal A tribuna Livre – continuação

O melhor de tudo isto é que Maria Propicia já tinha uma tezoura de tozar burros para cortar os cabellos da misera escrava, cuja operação devia ser feita logo que esta lhe fosse entregue, sendo surrada, e sua senhora tomando nos intervallos do castigo um bom gole de superior vinho do Portoll!

Perdeu porem seu tempo, pois a escrava foi immediatamente, como os demais escravos, depositada por ordem do justiceiro juiz que funciona na causa.

Maria Propicia e seu filho Antonio Bernardino, que andavão escondidos antes que se operasse a reacção que presenciámos, residem hoje dentro da cidade e frequentão os lugares mais publicos. Na ses-

Ano 1881\Edição 00020 (1) – A Tribuna Livre: Orgão do Clube Liberal de Goyaz (GO)

Ano 1881\Edição 00020 (1) – A Tribuna Livre: Orgão do Clube Liberal de Goyaz (GO)

Figura 3: Jornal A Tribuna Livre – continuação

são do jury referida Antonio Bernardino esteve presente, mas comquanto seja filho de Propicia e imputado, como ella, mandante do assassinato de Guerra, e com tudo genro do coronelissimo Paranhos e temos, por consequente, o facto definido *satisfactoriamente*.  
 Isto por aqui vale a pena ser observado;  
 O Dr. Alvear seguiu para a Corte no dia 40.

ano 1881\Edição 00020 (1) – A Tribuna Livre:  
 Orgão do Clube Liberal de Goyaz (GO)

Um mês antes do lançamento do novo periódico, em Catalão, estava havendo um julgamento da escravizada Maria, o jornal aponta que a escravizada estava sendo acusada de envenenar sua senhora Maria Propicia. Na notícia Maria era escravizada do finado José Pereira de Gouveia Guerra, um português, traficante de escravizados, que havia mudado para Catalão e que fora assassinado por Maria Propicia e seu enteado. A mesma é colocada como “infeliz escrava” pelo jornal.

Maurineide da Silva (2019) aponta,

Houveram ataques ao feitor e até mesmo aos senhores, os escravizados cometiam esses assassinatos com instrumentos do seu trabalho diário, como por exemplo: faca, facão, podão, foice, machado, envenenamento, entre outros”. (SILVA, 2019, p.2) Quando se trata de envenenamento, foi mais praticado pelas escravas, por ser ama-de-leite ou responsável pelo trabalho doméstico, acabam por saber onde se encontra tudo dentro da casa senhorial e terem acesso aos alimentos (SILVA, 2019, p.14)

A notícia, foca na atuação do advogado Dr. Alvear, no qual após sua vitória em cima da “célebre” Maria Propícia, é intitulada como gloriosa, conseguindo a absorção unanime de Maria. Em “desenvolveo uma brilhante defeza colhendo para si mais um corôa de gloria”, é perceptível que a ênfase do texto, era apresentar ao público a atuação do advogado, não necessariamente o caso, mas atuação do Dr. Alvear, sobre uma disputa política e ideológica que constituía o cenário nacional.

Ao ser escolhido para defender a escravizada Maria, possivelmente não foi sua primeira defesa sob a escravidão, abuso dos escravagistas, e movimento de resistência dos escravizados. O ato de Maria, foi um ato de resistência ao sistema escravagista, possivelmente com José Gouveia morto, a sua liberdade estaria mais perto caso Maria Propicia também fosse morta.

Pena (2001), menciona a resistência negra em processos crimes, e como o avanço da historiografia passou a compreender o espaço de autonomia e ações por parte dos escravizados e libertos nos seus direitos a serem alcançados. Assim, seus estudos apontam:

[...] negros e negras que tomaram atitudes conscientes contra o que consideravam injusto nas suas relações com os proprietários, preferindo fugir, acionar as autoridades judiciais, ou mesmo assassinar seus algozes, do que se submeterem aos suplícios desumanos ou a ritmos cansativos de trabalho. (PENA, 2001, p. 27)

A notícia é acompanhada de um suposto futuro acontecimento, escrito para inflar o ego, a necessidade de sentir a dominância e a violência sobre o escravizado, mesmo que no campo das ideias. O redator da notícia, cria uma narrativa violenta sobre os possíveis tratamentos de Maria Propicia sobre Maria caso ela não tivesse sido absolvida e depositada.

O melhor de todo isto é que Maria Propícia já tinha uma tezoura de tozar burros, para cortar os cabellos da misera escrava, cuja operação devia ser feita logo que esta lhe fosse entregue, sendo surrada, e sua senhora tomando nos intervallos do castigo um bom gole de superior vinho do Porto!!!  
(A Tribula Livre, 1881, p.3)

Este suposto castigo que Maria Propícia faria com Maria, era comum entre escravagistas, a humilhação de deixar a escravizada com o corte do cabelo desregular, a vergonha pública e a simbologia de dominância que o ato carrega.

Porém Maria foi depositada, segundo o periódico pelo “Justiceiro Juiz”, que atua na causa, possivelmente a favor da abolição da escravidão. Maria deixa de ser escravizada de Maria Propícia, mas possivelmente se torna uma escravizada de depósito, juntamente com outros escravizados. O jornal não aponta se o depósito teria sido público ou privado.

Maria, ocupa hoje um lugar de sujeito histórico, enquanto resistente do movimento escravagista na cidade de Catalão, viveu um processo de luta por sua liberdade, nas condições impostas da sociedade catalana. Uma luta contra a opressão e que reforça as múltiplas lutas abolicionistas.

### **Considerações**

O recenseamento de 1872, as memórias do Catalão sob uma perspectiva do dominante e a análise da notícia do jornal A Tribuna Livre, são pequenos fragmentos da sociedade imperial e republicana em Catalão. São fontes que precisam ser alinhadas à uma pesquisa que ainda virá pela frente.

Logo, as considerações apresentadas sob trabalho não se encerram de maneira alguma sobre a História da Liberdade e Escravidão em Catalão: Protagonismo Negro e movimento

aboliconista. Ao contrário, o texto, apresenta uma pesquisa ainda em construção, em sua temporalidade e espaço, que por uma questão de acesso as fontes tem se tornado um processo árduo e demorado. O texto mostra algumas discussões em construção, elementos como resistência ao sistema escravagista e a história dominante que reina a cidade.

Ao longo do trabalho, é perceptível, narrativas que construíram a cidade do interior goiano, discussões que foram e são marginalizadas até os dias atuais que fizeram parte do crescimento e progresso em Catalão, como a mão de obra escrava; o jornal como um veículo de disseminação de ideologias, e a importância para a disseminação de novas discussões políticas. Neste sentido, acredita-se que a investigação, análise e estudo mais sistemático dos temas encontrados no periódico analisado, e no campo da memória, poderá contribuir para a continuação da pesquisa, afim de validar uma boa contribuição para a historiografia goiana.

### **Referência Bibliográfica**

ARAÚJO, Ana Lucia. Caminhos atlânticos memória, patrimônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos. **Varia História**, v. 25, p. 129-148, 2009.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da; FABIANO, Tatiana Sasse-PIBIC. LIVROS E LEITURAS EM GOIÁS NO JORNAL A TRIBUNA LIVRE.

BARROS, José D. Assunção. Fontes históricas. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n. 02, p. 03-26, 2020.

BORGES, Rosana Maria Ribeiro; DE LIMA, Angelita Pereira. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da colônia à modernidade mercadológica. **Revista UFG. Goiânia**, ano X, n. 5, p. 68-87, 2008.

CHAUL, N. F. CATALÃO E A REPÚBLICA DO TREM DE FERRO. **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 11, 2017.

DUARTE, Marina Silva et al. História e memória: o enfrentamento entre Paul Ricoeur e Michel Foucault. 2013.

ESTEVAM, Luís. O Catalão - Memórias Esparsas. Catalão-Goiás. Ed. do autor. 2022

FERREIRA, Marcos Manoel. CONGADA DE CATALÃO (GO): O SINCRETISMO DA FESTA POPULAR NA PERSPECTIVA DOS DEVOTOS. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 13, n. 1, p. 6-17, 2020.

GOUVÊA, Maria Cristina; XAVIER, Ana Paula. Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 99-120, 2013.

HANNAN, Arendt. Origens do totalitarismo. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

HARTEN, Maria Marinho. Escravizadas em Ações de Liberdade: o pecúlio para a compra da alforria. Recife oitocentista - 1870/1880

LAPUENTE, Rafael Saraiva. O jornal impresso como fonte de pesquisa: delineamentos metodológicos. **Encontro Nacional de História da Mídia**, v. 10, p. 1-12, 2015.

PALACÍN, Luís; CHAUL, Nars Fayad; BARBOSA, Juarez Costa. *História política de Catalão*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

PENA, Eduardo Spiller. Pajens da Casa Imperial, jurisconsultos, escravidão e a lei de 1871. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

REIS, M. C; SILVA, J.S; ALMEIDA, G.S.S. *Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais*. Revista Teias v.21, n.62, jul./set. 2020

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 5, p. 170-198, 2004.

SAFATLE, Fernando Netto. *A História política e econômica de Catalão e outras reminiscências* / Fernando Netto Safatle - Goiânia: A Redação Editora, 2018.

SILVA, Maurineide A. da, PAULA, Eliete C. O. de. As formas de resistência do Escravo à Escravidão no Brasil. **Literatura e História**. v. 9, n.2, dezembro de 2019.

