



n. 28, 2º sem./2011

Revista Vernáculo
Número 28, 2º sem/2011

Dossiê Estudos Afro-Brasileiros
Organizador
Hilton Costa

Editor
Alysson de Avila Costa

Capa
Larissa Urquiza Perez de Moraes

Créditos da imagem
Releituras de Rugendas
Socorro Araújo

Corpo Editorial
Alysson de Avila Costa, Bruna Boni Hess, Francielle de Souza,
Frederico Custodio Pinheiro da Silva, Hilton Costa, Larissa Urquiza
Perez de Moraes, Leonardo Brandão Barleta, Monah Nascimento
Pereira

ISSN 2317-4021
<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

SUMÁRIO

Dossiê

DOSSIÊ ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Hilton Costa	4
--------------------	---

LIMA BARRETO, UMA VOZ NO ABISMO: NOTAS SOBRE A CONDIÇÃO AMBIVALENTE DE UM INTELECTUAL MULATO

Jules Ventura Silva	8
---------------------------	---

ENEDINA ALVES MARQUES: A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA ENGENHEIRA DO SUL DO PAÍS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ (1940-1945)

Jorge Luiz Santana.....	42
-------------------------	----

“ENTRE O VÃO DOS DEDOS DO SISTEMA”: NOTAS HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICAS SOBRE A CAPOEIRA NO BRASIL

Ariana Guides

Magda Luiza Mascarello	76
------------------------------	----

MÍDIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A QUESTÃO DOS AFRODESCENDENTES NA TELEVISÃO BRASILEIRA.

Viviane Rodrigues Darif Saldanhas	114
---	-----

APRENDER A LIBERDADE: REFLEXÕES SOBRE PROJETOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS NO PARANÁ (1871-1888)

Noemi Santos da Silva	149
-----------------------------	-----

Artigos

O DEBATE HISTORIOGRÁFICO ACERCA DA IDEIA DA "PROSTITUIÇÃO SAGRADA" NO ANTIGO CRESCENTE FÉRTIL

Keila Fernandes Batista.....	187
------------------------------	-----

EUSÉBIO DE CESAREIA E A FORMATAÇÃO DO CRISTIANISMO COMO BASE IDEOLÓGICA PARA O PODER IMPERIAL NO SÉCULO IV

Andréia Rosin Caprino.....	214
----------------------------	-----

Dossiê

DOSSIÊ ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

*Hilton Costa*¹

A *Revista Vernáculo* apresenta, com muita satisfação, em seu número 28, o *Dossiê Estudos Afro-Brasileiros*. Este dossiê foi construído com artigos oriundos de pesquisas realizadas por alunas e alunos que foram ou que são vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, NEAB, da Universidade Federal do Paraná. Formalmente oficializado no ano de 2005 o NEAB-UFPR mantém, apesar da forte vinculação com as Ciências Humanas, um caráter multidisciplinar, assim pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas se congregando no núcleo. Esta característica permite a formulação de variadas atividades de extensão – que vão desde cursos de formação de docentes acerca de temas afro-brasileiros a oficinas acerca da saúde da população negra –, além do desenvolvimento de diferentes pesquisas, no que diz respeito a objetos, metodologias e abordagens, inseridas na mesma temática: a trajetória da população negra no Brasil. Assim, a pluralidade é uma das marcas do NEAB-UFPR. Em sendo a *Revista Vernáculo* um periódico voltado as Ciências Humanas o material coligido para o

¹ Doutorando em História, UFPR, bolsista do CNPq, colaborador no NEAB-UFPR.

Dossiê Estudos Afro-Brasileiros foi produzido por alunas e alunos de Ciências Sociais e História.

Os cinco artigos cá reunidos também refletem a pluralidade das pesquisas desenvolvidas no interior do núcleo. Os textos versam sobre trajetórias individuais de personalidades negras abordam práticas originalmente típicas da comunidade negra – como a capoeira –, discutem a forma como os programas televisivos infantis tratam as crianças negras, debatem ainda o acesso a instrução formal por parte de população negra no contexto de fins do século XIX – ou seja, no momento de transição da ordem escravista para a pós-escravista.

Jules Ventura procura “problematizar a existência de uma linha de cor que divide o mundo social em dois a partir da experiência social de um intelectual mulato”, Lima Barreto. O seu intuito é o de “demonstrar como a linha de cor, ao incidir sobre a subjetividade das pessoas de cor, tem como efeito seu dilaceramento.” A trajetória de vida de Enedina Alves Marques é objeto de discussão de Jorge Santana. Esta mulher negra foi “a primeira mulher a concluir o Curso de Engenheira no Paraná.” Santana, por meio desta individualidade, pode discutir o “tratamento hierarquizado na Faculdade de Engenharia do Paraná” que seguia “um padrão normativo de classe social, etnia, gênero”.

Os significados que a Capoeira adquiriu ao longo do tempo no Brasil – de típica manifestação do *ethos* selvagem e bárbaro da população negra a símbolo da identidade brasileira e patrimônio imaterial da cultura nacional – foi o objeto de discussão e análise de Ariana Guides e Magda Luiza Mascarello. As autoras destacam que a criação do Programa Nacional de Patrimônio Imaterial permitiu o estabelecimento de novas políticas para a cultura. Dentre estas novas políticas para a cultura surgiu à possibilidade do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – incluir os bens imateriais na condição de “patrimônio”. Sob esta perspectiva “a capoeira foi registrada pelo IPHAN como Patrimônio Nacional em 2008 a partir de duas perspectivas: a roda de capoeira e o ofício dos mestres.” Este fato serviu de mote para as autoras discutirem “a relação entre capoeira e Estado e as históricas significações que dela emergem até seu registro”.

A educação, a formação intelectual das pessoas se processa por diferentes meios e muitas vezes de maneira concomitante e contraditória. Na contemporaneidade os programas televisivos ocupam importante espaço na conformação do *eu*, bem como participam de modo relevante a construção da visão de mundo das pessoas. Viviane Rodrigues Darif Saldanhas, tomando a importância da televisão na formação das pessoas, propõe discutir como a televisão brasileira

permanece invisibilizando e esteriotipando a população negra. Por sua vez, Noemi Santos Silva busca analisar o acesso a educação formal, em um período de transição, central à História do Brasil, da ordem escravista a do trabalho livre. Assim, a autora aborda “o envolvimento de escravos, libertos e ingênuos com as práticas de instrução formal no final do século XIX, tendo como referência a Província do Paraná”.

As atividades de pesquisa e de estudos realizadas no NEAB-UFPR foram ou ponto de partida ou espaço de desenvolvimento dos trabalhos aqui reunidos. Fala-se em partida e ou desenvolvimento porque muitas das investigações que deram origem aos artigos deste volume continuam em curso, uma vez que parte das autoras e dos autores prossegue com suas pesquisas em diferentes programas de pós-graduação. Por fim, o *Dossiê Estudos Afro-Brasileiros* não seria possível sem a colaboração decisiva de Jorge Santana. Ele contatou autoras e autores, envolveu estas pessoas no projeto e angariou o material para o dossiê. Desta feita, a *Revista Vernáculo* registra aqui o seu sincero agradecimento.

**LIMA BARRETO, UMA VOZ NO ABISMO: NOTAS SOBRE A
CONDIÇÃO AMBIVALENTE DE UM INTELECTUAL
MULATO.**

Jules Ventura Silva¹

Resumo: Nesse trabalho pormo-nos a problematizar a existência de uma linha de cor que divide o mundo social em dois a partir da experiência social de um intelectual mulato. Lima Barreto (1881-1922) foi um escritor que imprimiu em suas obras as diversas dimensões do drama de ser um negro ou mulato no mundo dos brancos. Sua condição ambivalente é retratada em seus escritos da perspectiva do homem solitário que, ocupando um *não-lugar*, buscava atribuir um sentido a sua existência social. Destarte, seu dilema psicológico girou em torno do esforço de lidar com o impacto perverso do preconceito racial na formação de sua subjetividade; e de atribuir a esse aspecto trágico de sua experiência de mundo um caráter valorativo que salvaguardasse sua

¹Graduando em Ciência Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) com ênfase em Antropologia; bolsista de iniciação científica pelo Programa de Inclusão Social – Pesquisa e Extensão da Fundação Araucária de apoio a o desenvolvimento científico e tecnológico do paraná.(IC-FA); e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR). O presente trabalho é uma versão revista e ampliada do artigo apresentado pelo autor na XIII Semana Acadêmica de Ciências Sociais da UFPR.

dignidade pessoal. A partir de seu exemplo buscaremos demonstrar como a linha de cor, ao incidir sobre a subjetividade das pessoas de cor, tem como efeito seu dilaceramento.

Palavras-chave: literatura; ambivalência; preconceito racial; identidade.

Abstract: In this work we will question the existence of a color line that divides the social world into two from the social experience of an intellectual mulatto. Lima Barreto (1881-1922) was a writer who printed their works on the various dimensions of the drama of being a black or mulatto in the white world. His ambivalent condition is portrayed in his writings from the perspective of man solitary, occupying a non-place, sought to assign a meaning to their social existence. Thus, his psychological dilemma revolved around the effort to deal with the perverse impact of racial prejudice in the formation of subjectivity, and assigning the tragic aspect of his world experience evaluative character that would safeguard their personal dignity. From his example we will seek to demonstrate how the color line, to focus on the subjectivity of people of color, has the effect of torn apart.

Keywords: literature; ambivalence, racial prejudice; identity.

INTRODUÇÃO

“Há nessas almas, nesses homens assim alanceados, muito orgulho e sofrimento. Orgulho de sua superioridade intrínseca, comparada com os demais semelhantes que o cercam; e sofrimento por perceber que essa superioridade não se pode manifestar plenamente, completamente, pois há, para eles, nas sociedades democraticamente niveladas, limites tacitamente impostos e intransponíveis para sua expansão em qualquer sentido.”

Lima Barreto²

Afirmar que a hipótese da existência de uma linha de cor que divida o mundo social em dois, a dizer - o mundo dos negros e dos brancos, seja uma metáfora necessário para compreender a situação sócio-existencial do negro na modernidade é um truismo. Cabe ao pesquisador investigar como essa linha de cor – compreendida enquanto um princípio de classificação e, por conseguinte, de hierarquização social sujo o conteúdo simbólico só pode ser definido a partir de uma análise contextual – configura as relações sociais em uma determinada sociedade; assim como, problematizar as consequências desse

² Trecho de um artigo de crítica literária do autor, onde o mesmo comenta o livro de Enéias Ferraz intitulado *História de João Crispim*. O livro escrito por esse que seria uma espécie de discípulo de Lima Barreto narra a história trágica de um mulato inspirado, segundo o biógrafo do escritor, na própria figura do Lima Barreto (BARBOSA, 1964). Sobre isso ler: LIMA BARRETO, A. H. História de um mulato. In: **Impressões de Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1956, p. 92.

fenômeno para a determinação de destinos sociais. Nessa direção, é necessário problematizar o sentido histórico, político, social e cultural que adquiriu em determinado contexto e situação social remontando os dramas individuais e coletivos por ela engendrados. No presente trabalho buscamos realizar essa tarefa tendo como base a experiência social de um escritor que vivenciou o drama de ser um negro ou mulato no mundo dos brancos.

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) foi um escritor mulato que se entregou de corpo e alma ao ofício literário; compreendendo-o como a possibilidade de realização de uma tarefa duplamente redentora, a um só tempo, individual e coletiva: individual pelo fato de acreditar que por meio do reconhecimento do valor de sua literatura ele poderia superar sua condição de subalternidade; e coletiva, pois concebeu essa tarefa como exercício de uma forma de militância por meio da qual denunciava as injustiças sociais das quais era vítima e que atingiam também seus irmãos na mesma dor – leem-se pessoas de cor³. Contudo, apesar de tão grandiosas expectativas morreu sem ter em

³ Sobre a égide de Eduardo Flores, poeta suburbano que configura entre os personagens de *Clara dos Anjos* e espécie de máscara ficcional do escritor, Lima Barreto afirmava esse ideal que buscou em vida: “*Nasci pobre, nasci mulato, tive uma instrução rudimentar, sozinho completei-a conforme pude; dia e noite lia e relia versos e autores; dia e noite procurava na rudeza aparente das coisas buscando a ordem oculta que as ligava, o pensamento que as unia; o perfume à cor, o som aos*

vida a posição que almejara vitimado pelos desregramentos de sua vida boêmia, sozinho e sonhando com a possibilidade de que seus escritos pudessem encontrar, no futuro, leitores mais atenciosos do que aqueles com os quais cruzara em vida⁴.

anseios de mudez de minha alma; a luz à alegoria dos pássaros pela manhã; o crepúsculo ao cicio melancólico das cigarras - tudo isto eu fiz com sacrifício de coisas mais proveitosas, não pensando em fortuna, em posição, em respeitabilidade. Humilharam-me, ridicularizaram-me, e eu, que sou homem de combate, tudo sofri resignadamente. Meu nome afinal sou, correu todo este Brasil ingrato e mesquinho; e eu fiquei cada vez mais pobre, a viver de uma aposentadoria miserável, com a cabeça cheia de imagens de ouro e a alma iluminada pela luz imaterial dos espaços celestes. O fulgor do meu ideal me cegou; a vida, quando não me fosse traduzida em poesia, aborrecia-me. Pairei sempre no ideal; e se este me rebaixou aos olhos dos homens, por não compreender certos atos desarticulados da minha existência; entretanto, elevou-me aos meus próprios, perante a minha consciência, porque cumpri o meu dever, executei a minha missão: fui poeta! Para isto, fiz todo o sacrifício. A Arte só ama a quem a ama inteiramente, só e unicamente; e eu precisava amá-la, porque ela representava, não só a minha Redenção, mas toda a dos meus irmãos, na mesma dor.". BARRETO, Lima H. L. Clara dos Anjos (1922). Acervo digital da Fundação da Biblioteca Nacional. p. 47. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/claradosanjos.pdf> Acesso em: 18/08/2013.

⁴ Lima Barreto traçou uma trajetória marginal no campo literário não obtendo em vida o reconhecimento por seus pares do valor de sua produção literária. A crítica social presente nas suas obras, a linguagem próxima da comunicação oral que empregava nelas, o aspecto evidentemente biográfico de alguns dos seus escritos e a sua boêmia contribuíram incompatível com a postura de homem de letras tal como era esperado para época contribuíram para que seu talento, embora reconhecido, fosse diminuído. Sobre isso ler: MARTHA, A. A. P. *Leitura e Percepção Estética: Recordações do Escrivão Isaías Caminha, de Lima Barreto*. Espetáculo - Revista de Estudos Literários. Maringá, n. 18. 2001. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/limabar2.html>>. Acesso em: 29/05/2012.

Ao revisitá-los seus escritos propomos-nos a problematizar a sua condição ambivalente de mulato letrado remontando parte do drama por ele vivenciado enquanto um negro ou mulato no mundo dos brancos. Nesse sentido, abordaremos a questão da fragmentação do eu-barretiano que se deu enquanto efeito psicológico da fragmentação do mundo social hierarquizado por um eixo de poder que denominamos de linha de cor. Trata-se, dessa forma, de demonstrar, muito brevemente e a partir de uma visão processual, como a linha de cor que divide o mundo social em dois ao incidir sobre a subjetividade dos agentes sociais acaba por dilacerá-los. A esse processo de dilaceramento denominamos aqui de fragmentação do eu e sua consequência direta é o esvaziamento do sentido da vida e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma relação problemática com o mundo.

DESENVOLVIMENTO

Por ironia do destino, Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 13 de Maio de 1881, tendo comemorado seu sétimo aniversário ao

MARTHA, A. A. P. Lima Barreto e a crítica (1900 a 1922): *A Conspiração do Silêncio*. Espetáculo - Revista de Estudos Literários. Maringá, n. 16. 2001. Disponível em <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/lbarreto.html>>. Acesso em: 29/05/2012.

lado de seu pai assistindo os festejos da abolição da escravatura que aconteceram no Largo do Paço Imperial. O sentimento que a assinatura da Lei Aurea provocou em uma população já acostumada com os discursos inflamados dos abolicionistas é de que não só penetrávamos em uma nova era, mas também que ela seria marcada pela completa liberdade. Contudo, sua biografia é um dos relatos mais contundentes de que esse sentimento não se enraizaria de tal modo na sociedade brasileira que essa permitiria a um mulato, como ele o era, de gozar das prerrogativas e privilégios sociais em pé de igualdade com as pessoas brancas de sua mesma situação social⁵.

Embora de origem humilde, Lima Barreto teve condições de acesso a uma educação elitizada em razão dos esforços paternos e também de seu apadrinhamento por um político importante da época. Como muitos pais de sua época, João Henriques não mediou esforços para que seu primogênito pudesse ter a chance de se tornar doutor de “sobrecasaca preta, cartola e anel no dedo”. Isso por que ele esperava que o filho pudesse gozar das prerrogativas e privilégios disponíveis aos portadores de um título, assim como do ar de sagrado que a cultura

⁵ O próprio escritor nos traz um relato interessante desse acontecimento histórico do qual foi testemunha ocular em uma crônica sua intitulado *Maio* publicado no jornal Gazeta da Tarde de 4 de maio de 1911 BARRETO, 1993, p. 313).

emprestava a esses símbolos de distinção social⁶. Nesse sentido, tratava-se de um projeto familiar de ascensão social por meio da educação cuja estratégia crucial foi garantir-lhe o apadrinhamento por uma personalidade política influente da época; no caso, por Afonso

⁶ De acordo com Freyre (2004), esse tipo social que é o “Doutor” emerge na vida política e social brasileira na segunda metade do séc. XIX em uma sociedade onde antes predominava a distinção entre senhor e escravo. Tratam-se dos profissionais liberais (engenheiros, médicos, advogados, etc.) que se distinguiram das outras camadas sociais, dentre outras coisas, pelo seu grau de polidez cultural, pelo fato cultivar ideais modernizadores, falarem francês como segunda língua, por serem personagens da paisagem urbana e também por uma maneira de se vestir. Cartola, sobrecasaca preta, anel e bengala não só funcionavam como símbolos de distinção social, mas também funcionava como catalizadores das virtudes que lhe eram atribuídas como inteligência, elegância, honestidade, branquitude, sabedoria. Em uma coluna publicada na Revista Fon-Fon em finais de 1907, alias, revista para qual Lima Barreto havia também colaborado, um autor desconhecido assinava um texto intitulado *Lamentações De Uma Sobrecasaca*, onde ele ao feitichizar o objeto em questão, é capaz de ilustrar bem o significado cultural que ela nesses tempos havia adquirido: “*Zombam de mim agora. Descobrem-me impropriade hygienicas e aspectos fúnebres. Entretanto, té poucos tempos passados, eu era o symbolo exacto da Consideração e do Respeito. E para a Sociedade eu já representava, menos um habito. Do que uma Força. Ter uma sobrecasaca preta era a posse plena de todas as Faculdades mentais e o preparo indispensável para as lutas da Vida. No quinto anno, pelas proximidades da formatura, eu já era o Desejo supremo e às vezes a ultima ambição. E tanto que, mal terminados os últimos exames, colocado, às pressas, ao dedo, o annel symbolico do mérito oficialmente declarado, era eu que me encarregava de impor á Consideração publica o valor indispensável do recém-formado. E era ajustado na nobreza do meu talhe, abafado na espessura da minha fazenda, que ele subia a escada do ministério prompto para a conquista das Posições e para o tirocínio da Vida.*” X. LAMENTAÇÕES DE UMA SOBRECASACA: CARTA AO MEU AMIGO PEDRO COUTO. FON-FON, ABRIL, 1907, N. 002. p. 20-21.

Celso de Assis Figueiredo - o Visconde de Ouro Preto - de quem recebeu o primeiro nome em homenagem⁷.

De acordo com Nedeell (1993), o apadrinhamento era uma instituição por meio do qual a elite da *Belle Époque Tropical* inseria em seus círculos de sociabilidade, como extensão da família patriarcal, pessoas de origens humildes e que permitiu a muitos mulatos e até mesmo negros retintos alguma forma de ascensão social. No caso de Lima Barreto esse mecanismo social funcionou, ou melhor, foi acionado, quando esse, tendo concluído o curso primário, precisava dar continuidade aos estudos. Foi nessa ocasião que seu pai conseguiu com que Afonso Celso custeasse os estudos secundários do filho no Liceu de Niterói e, mais tarde, que contribuísse com uma quantia em dinheiro no valor de dez mil réis para que concluísse o curso de Engenharia Civil na Escola Politécnica do Rio de Janeiro; coisa que não faria em plena contrariedade as expectativas paternas e a fim de se entregar a carreira

⁷ No caso, João Henriques queria homenagear Afonso Celso em reconhecimento do auxílio que esse lhe prestou em tempos difíceis quando, por ocasião de seu casamento com Amália Augusta, ele foi acometido por uma crise nervosa. Entretanto, essa ação de homenagear o filho com o nome do padrinho e, mais especificamente, o convite para que assumisse esse papel, constituía num ato de transmissão dos laços de apadrinhamento. A estratégia era um meio de garantir ao menino os meios necessários para dar continuidade a sua educação e/ou, também cabe essa hipótese, conseguir uma ocupação devido a sua influência política tal como seu pai havia alcançado ao se tornar tipógrafo chefe da Imprensa Nacional e, mais tarde, almoxarife da Colônia de Alienados da Ilha do Governador. (BARBOSA, 1964).

de escritor. Seja como for, o fato importante aqui, é que o futuro escritor fazia parte de uma classe de homens de cor que ingressaram nos universos sociais brancos e que apostavam na possibilidade da assimilação. No trecho abaixo, sob a égide de um personagem disfarce, Lima Barreto descreve, de uma maneira que só a literatura é capaz de fazer, em que consistiam essas expectativas que povoariam seus sonhos durante toda a sua infância e puerícia.

“Ah! Seria doutor! Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímodo de minha cor... Nas dobras do pergaminho da *carta*, traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida em fora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro. [...] O flanco, que a minha pessoa na batalha da vida, oferecia logo aos ataques dos bons e dos maus, ficaria mascarado, disfarçado...”⁸

⁸ O personagem em questão é Isaías Caminha protagonista do romance que leva seu nome. Em Recordações do Escrivão Isaías Caminha (1909) Lima Barreto, sobre a égide de uma mascará ficcional, realiza um movimento catártico onde recapitula de forma fragmentária, por assim dizer, as etapas de sua educação sentimental e intelectual. Uma delas diz respeito aos seus sonhos de infância quando tinha como horizonte indenitário tornar-se doutor e que representava a rigor um projeto de ascensão social por meio da educação. Esse sonho que povoaria seu imaginário não é, como tratara seu biografo, por exemplo, um desvio de percurso e/ou uma falsa consciência de seu destino. Muito pelo contrário, trava-se de uma expectativa socialmente produzida, cujo processo de inculcamento não cabe ser escrito aqui, profundamente enraizada na cultura. Além disso, é preciso ter em mente que um projeto de ascensão social não é, simplesmente, a busca interessada por determinados

O fato mais importante na trajetória social de Lima Barreto, em razão de suas consequências para o desenvolvimento posterior de sua personalidade, é que essas expectativas geradas em sua infância e adolescência relacionadas à conquista de um diploma não se concretizariam na, para usar as palavras de Bosi (2002), sua educação para a vida adulta. Isso por que, logo no momento em que elas se tornam mais palpáveis com seu ingresso no curso de Engenharia Civil da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em meados de 1897, ele se defrontaria com a questão do seu pertencimento étnico-racial e o que isso significava em termos de aceitação social. Mulato pobre e, portanto, portador de um estigma social, ele se descobriria em um ambiente hostil a sua sensibilidade de aluno inteligente e estudioso ao se defrontar com representações a respeito das pessoas de seu nascimento – leem-se pessoas de cor, tidas como naturalmente inferiores pela ciência do séc. XIX, e que, incidindo sobre ele, se chocariam profundamente com o seu sentimento de autoestima e importância⁹.

benefícios posicionais, mas, como observara Goffman (1999), trata-se de um desejo de ir de encontro ao centro sagrado de uma sociedade.

⁹ Estamos aqui adotando uma visão processual onde recusamos a concepção essencialista de negritude e/ou branquitude. Nesse sentido, afirmaremos inclusive que, no caso de Lima Barreto, na medida em que tinha como horizonte identitário ser

Com efeito, em diversos trechos de seus escritos encontramos relatos fragmentados dessa experiência trágica de mundo. Em todos eles o escritor buscou expor, sem reservas ou perifrases, os impactos perversos sobre sua subjetividade decorrente da sua exposição sistemática a situações de humilhação e constrangimento, envolvendo episódios de discriminação racial. Embora tenha se esforçado para se integrar ao mundo social ao qual desejava pertencer, a dizer, o mundo dos brancos cujo título funcionária como espécie de “passaporte”; ele sentia bem o peso de sua origem ao ouvir, por exemplo, pilhérias como a que um veterano lhe fez ao tomar conhecimento de seu nome: “Onde já se viu um mulato ter a audácia de ter o mesmo nome que o Rei de Portugal” (BARBOSA, 1964, p. 86). Esse, dentre outros tipos de colocação que parecem inocentes, simplesmente jocosas e, portanto, destituídas de grande maldade, na verdade, refletiam o preconceito de uma elite consciente dos seus prestígio e privilégios relacionados à

doutor, seu destino era ser branco. Protegido pelo sonho de realizar esse projeto original ele talvez tenha simplesmente diminuído o significado de ser negro ou mulato acreditando que o peso sua origem social não seria crucial para sua trajetória de ascensão. Só muito depois ele descobriria paulatinamente e de maneira dolorosa o peso de sua origem racial. E é apenas problematizando esse processo que podemos de fato perceber nele o surgimento de uma consciência étnico-racial ou, dito de outra forma, de um sentimento de etnicidade.

condição de branquitude, por vezes, apenas reivindicada¹⁰. Entretanto, seu significado profundo não escapava a sensibilidade de um jovem mulato que havia recebido o mesmo tipo de educação e que se supunha, por conseguinte, em condição de igualdade. Assim como Isaias Caminha, é possível que Lima Barreto tenha reagido a muitas dessas situações de maneira equiparável a de seu alterego quando esse fora chamado de forma desdenhosa por um delegado de *Mulatinho*:

Não tenho pejo em confessar hoje que quando me ouvi tratado assim, as lágrimas me vieram aos olhos. Eu saíra

¹⁰ Cabe aqui lembrar que o grau de negritude ou branquitude de alguém não pode ser atribuído simplesmente pela coloração de sua pele; pois, como bem observara Goffman (1985), em seu estudo sobre a manipulação da identidade deteriorada, mas cuja formula pode ser aplicada aos estudos sobre identidade em geral, não é de uma linguagem de atributos que precisamos mais de relações entre atributos. Há, nesse sentido, outro índices que são historicamente construídos como atributos relacionados a categorização das pessoas entre brancos e negros como, por exemplo, grau de escolaridade, papel social desempenhado pelo agente, ocupação dentro de uma estrutura econômica, hábitos corporal, origem familiar, posição econômica, filiação religiosa. Em uma sociedade estratificada por uma linha de cor, o agente social pode, tendo em vista determinados objetivos, manipular os índices que afetam a sua percepção pelos outros como, por exemplo, ocultar a sua origem social, vestir-se a moda de uma determinada classe ou grupo social, até mesmo, manipular o próprio corpo usando, caso deseja esconder sua origem étnico-racial, usar pó de arroz no rosto. No caso em questão temos de ter duas problemáticas em mente para começar a tecer a teia de significados que relacionam comportamentos em ambas as direções, a dizer: o peso social da atribuição de um pertencimento étnico racial a raça negra em uma sociedade recentemente egressa da escravidão, por um lado; e o desejo alimentado pela elite brasileira da Belle Époque Cariocas de se parecer branca segundo um modelo de branquitude norte europeu, civilizada e tudo o que isso significava em termos de adoção de formas de sociabilidade e práticas culturais.

do colégio, vivera sempre num ambiente artificial de consideração, de respeito, de atenções comigo; a minha sensibilidade, portanto, estava cultivada e tinha uma delicadeza extrema que se ajuntava ao meu orgulho de inteligente e estudioso, para me dar não sei que exaltada representação de mim mesmo, espécie de homem diferente do que era na realidade, ente superior e digno a quem um epíteto daqueles feria como uma bofetada. (BARRETO, 2002, p. 59)

Entretanto, não obstante Lima Barreto tenha tido que lidar com as representações sociais vinculadas as pessoas de seu nascimento - produto histórico de um recente passado escravista - e que associava a cor à posição social ínfima (FERNANDES, 2008) ele ainda teria de defrontar-se com uma questão que lhe feria mais intimamente, por chocar-se diretamente com a representação que fazia de si mesmo, a dizer: com a ideia de que era, de forma irremediável, intelectualmente inferior às pessoas brancas e, além disso, estava fadado a sofrer um processo de degeneração física e mental. Tais ideias pertenciam ao imaginário difundido pela *intelligentsia brasileira* da virada do século XIX para o XX, que adotaram as chamadas teorias raciais como solo epistemológico cientificamente válido de explicação da realidade nacional e, mais especificamente, como fator explicativo do atraso do Brasil frente ao desenvolvimento tecnológico e cultural alcançado pelas sociedades norte-europeias.

Mulato ou negro, como queiram - diria em seu diário íntimo - ele tomaria contato com as preposições teóricas, por vezes, em sua versão vulgarizada, tais como as feitas pela Antropologia Física¹¹. Essa não só julgava o potencial intelectual de negros e mulatos, independente do seu grau de aculturação, inferior ao dos brancos, como afirmava que esses últimos, por conta de serem resultados da mistura perniciosa entre uma raça inferior e outra superior estavam fadados a degenerar-se. “Tem a capacidade mental, intelectual limitada; a ciência já demonstrou isso” dizia um senhor de anel no dedo em tom solene referindo-se diretamente a Augusto Machado. Em outro momento, o mesmo personagem, quando este refletia acerca do destino de Aleixo Manuel (menino pobre e negro que teria, sobre a tutela do padrinho,

¹¹ Em seus estudos sobre as possíveis relações entre mestiçagem, degenerescência e crime, Nina Rodrigues adepto da teoria poligenista, buscava através de um estudo de caso e de acordo com um método aparentemente rigoroso demonstrar a inviabilidade biológica e psicológica do mestiço questionando aquilo que considerava uma visão romântica. O autor que propunha um código penal diferenciado às populações que, devido às determinações biológicas, segundo ele, não eram perfeitamente senhoras de seus atos, desejando a construção de um sistema tutelar pelo estado, afirmava em seu estudo: “Um estudo minucioso e aprofundado dos mestiços de talento ou de grande inteligência seria instrutivo e útil a este respeito. Pelo menos é o que podemos concluir ao pouco que sabemos sobre nossos homens mestiços dotados de grandes capacidades. Os três Rebouças foram notáveis. Um deles foi médico e professor na Faculdade da Bahia; outro engenheiro, foi professor na Escola Politécnica do Rio de Janeiro; o terceiro foi eminente jurista. Eles são geralmente citados entre nós como sendo a negação mais formal da degeneração dos mestiços. Mas esquece-se muito facilmente que o médico foi atingido pela loucura e por ela morreu, e que o engenheiro morreu pós fim a seus dias recorrendo ao suicídio.” (CORRÊA, 2001, p. 132).

oportunidade de receber uma boa educação) nos oferece, em síntese, um relato do drama vivenciado pelo próprio escritor:

“ [...]Que seria dele por aí, pela vida? Sob a ascendência do padrinho, estudaria muito, aplicar-se-ia aos livros. Durante anos no ambiente falso dos colégios e escolas, a sua situação na vida não se lhe representaria perfeitamente. Viriam os anos e a ânsia que o estudo dá; viria o mundo social, com a sua trama de conceitos e preconceitos, justos e injustos, bons e maus – trama unida e espinhenta, contra a qual a sua lama se iria chocar. Era então a dor, as deliquescências, as loucas fugidas pela fantasia... Era doloroso peregrinar como o opróbrio à mostra, à vista de todos, sujeito à irritação do condutor do bonde e do ministro plenipotenciário... Era sempre, nos cafés, nas ruas, nos teatros, andando vinte metros na frente um batedor que avisara a sua presença e fazia que se preparasse a malícias, os olhares vesgos ou idiotas... Coitado! Nem o estudo lhe valeria nem os livros, nem o valor, porque, quando o olhassem, diriam lá para os infalíveis: aquilo lá pode saber nada!” (BARRETO, 1997, p. 74).

A consequência direta desse processo de discriminação que vitimou o futuro escritor foi, em termos de alteração da consciência, é a mudança profunda em relação a sua representação de si e, por conseguinte, do mundo. Se seus sonhos de infância e puerícia eram marcados pela expectativa de que, através da educação, poderia alcançar uma posição na qual gozaria do respeito e consideração de toda a gente; na sua educação para a vida adulta seria marcada pelo gradual e

doloroso reconhecimento de que a questão do seu pertencimento racial significava a existência de limites tácitos e intransponíveis para suas expectativas de assimilação.

Um episódio da vida de Lima Barreto narrado por seu colega de quarto em tempos de vida estudantil nos parece bem ilustrativo da alteração de sua percepção acerca de sua condição social. Uma noite, por falta de aula, Lima Barreto e seus colegas, dentre eles, Bastos Tigre e o próprio Nicolau Ciancio, resolveram ir ao Teatro Lírico. O objetivo era arrumar um jeito de entrar no referido teatro clandestinamente, e ir assistir o espetáculo proporcionado pela Companhia Italiana que a pouco chegava o rio e ensaiava a ópera Aída. Todos haviam topado a “estudantada”, menos o futuro escritor que, a despeito da insistência dos colegas, seguiu rumo à pensão de Mademe Parisot onde divida um quanto com Ciancio. Mais tarde, já de volta a pensão, este encontra com o amigo deitado e a ler um livro e o questiona o porquê não topara a empreitada. O diálogo, reproduzo na íntegra tal como fora reconstituído pelo próprio Ciancio:

“- Por que você não veio?
“- Para não ser preso como um ladrão de galinha?
“- ?!
“- Sim, prêto que salta muros de noite só pode ser ladrão de galinha!
“- E nós, não saltamos?

“- Ah! Vocês, brancos, eram ‘rapazes da Politécnica’. Eram ‘acadêmicos’. Fizeram uma ‘estudantada’... Mas eu? Pobre de mim. Um pretinho. Era seguro logo pela polícia. Seria o único a ser preso”. (apud. BARBOSA, p. 87-88).

Não cabe aqui, infelizmente, uma narrativa densa a respeito de como seu cotidiano devido ao contraste entre a imagem que fazia de si e aquela que era vinculada socialmente a respeito das pessoas de cor apresentar-lhe-ia como uma série de armadilhas. Cotidiano onde sua autoimagem – altamente positiva, iria defrontar-se de modo direto ou indireto¹² com o preconceito racial alimentado pelos ‘estabelecidos’,

¹² Cabe aqui uma explicação: entendemos por diretas aquelas atitudes discriminatórias que atingem diretamente o indivíduo em sua dignidade pessoal e isso pressupõe uma dimensão conflituosa das relações entre o eu e o outro; e, por indiretas, aquelas manifestações de preconceito que se referem a uma dimensão mais ampla onde estão em pauta as distinções entre Nós e Eles. Contudo, essa é só uma maneira teórica de explorar uma problemática que, na verdade, colocam as noções Eu/Ele e Nós/Eles de maneira intrinsecamente ligadas. Sobre isso ler: ELIAS, Nobert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994. Um exemplo de como manifestações indiretas de preconceito pode ferir igualmente um indivíduo independente de se nele, por assim dizer, tenha despertado uma consciência de pertencimento, no caso, étnico racial, parece pertinente: Apesar de se sentir muito diferente daquelas pessoas de quem seus colegas se referiam de modo pejorativo, o jovem mulato acadêmico de Engenharia Civil sentia bem o que este modo de se referir significava e isso o afetava. Em seu espírito, então, iam sendo suscitados sentimento ambíguos como, por exemplo, em relação a sua mãe, Amália Augusta, mulata e professora pública, morta em 1887, e responsável por iniciá-lo no mundo do abc. Assim os descrevem nas Recordações: Os ditos de Floc, as pilhérias de Losque, as sentenças do sábio Oliveira, tinham feito chegar a mim uma espécie de vergonha pelo meu nascimento, e esse vexame me veio diminuir em muito a amizade e a ternura com que sempre envolvi a sua lembrança. Sentia-me separado dela. Conquanto não

isto é, por aqueles tipos sociais que faziam parte da elite carioca da Belle Époque Tropical ou, dito de outra forma, que constituíam a massa de personagens pertencentes ao mundo dos brancos: estudantes, jornalistas, poetas, políticos, médicos, advogados, professores, burocratas, burgueses, etc., com quem passou a conviver efetivamente em sua vida estudantil.

Entretanto, o que temos de ter em vista é que esse choque seria responsável pela fragmentação do eu-barretiano e, portanto, encontra-se na origem de sua relação problemática com o mundo. Trata-se, nesse sentido, de um fato com consequências psicológicas profundas e que possui diversas facetas; em que o próprio autor relata em síntese no trecho abaixo recortado do mesmo romance, acima referido, e que é fruto de uma catarse afetiva:

Verifiquei que, até o curso secundário, as minhas manifestações, quaisquer, de inteligência e trabalho, de desejos e ambições, tinham sido recebidas, senão como

concordasse em ser ela a espécie de besta de carga e máquina de prazer que as sentenças daqueles idiotas a abrangiam no seu pensamento de lorpas, entretanto eu, seu filho, julgava-me a meus próprios olhos muito diverso dela, saído de outra estirpe, de outro sangue e de outra carne. Ainda não tinham coordenado todos os elementos que mais tarde vieram encher-me de profundo desgosto e a minha inteligência e a minha sensibilidade não tinham ainda organizado bem e disposto convenientemente o grande stock de observações e de emoções que eu vinha fazendo e sentindo dia a dia. Vinham uma a uma, invadindo-me a personalidade insidiosamente para saturar-me mais tarde até ao aborrecimento e ao desgosto de viver. (BARRETO, 2002, p.78).

aplauso ou aprovação, ao menos como coisa justa e do meu direito; e que daí por diante, dês que me dispus a tomar na vida o lugar que parecia ser de meu lugar ocupar, não sei que hostilidade encontrei, não sei que estúpida má vontade me veio ao encontro, que me fui abatendo, decaindo de mim mesmo, sentindo furgir-me toda aquela soma de idéias e crenças que me alentara na minha adolescência e puerícia. Cri-me fora da minha sociedade, fora do agrupamento a que tacitamente eu concedia alguma coisa e que em troca me dava também alguma coisa. Não sei bem o que cri; mas achei tão cerrado o cipoal, tão intrincada a trama contra a qual me foi debater, que a representação da minha personalidade na minha consciência, se fez outra, ou antes esfacelou-se a que tinha construído. Fiquei como um grande paquete moderno cujos tubos da caldeira se houvesse rompido e deixado fugir o vapor que movia suas máquinas.(BARRETO, 2002, p. 19).

Embora a questão da existência de uma linha de cor esteja oculta na narrativa acima transcrita é ela que estrutura a trama contra a qual Lima Barreto iria se debater e que seria responsável por aquilo que Luckács (2000) chamaria de *perda do sentido transcendental da vida*. O abismo que se abriria sobre seus pés era, dito de modo menos metafórico, o abismo entre sua noção de eu que incorporara na juventude e aquela socialmente vinculada a respeito das pessoas de seu mesmo pertencimento étnico-racial, que se encontra na origem de sua relação problemática com o mundo social e, portanto, de seu individualismo. Com efeito, não se pode inferir a profundidade desse abismo sem ter em mente duas coisas: de um lado, as expectativas por

ele depositadas na esperança de que, com a conquista de um diploma, ele viria a fazer parte do mundo dos brancos e, por conseguinte, gozar dos privilégios da branquitude e, nesse sentido, seu destino era ser branco¹³; de outro, o reconhecimento da sua origem étnico-racial como um fator de impedimento da realização plena desse desejo de assimilação e, ligado a esse reconhecimento, a sua recusa em aceitar uma condição de subalternidade¹⁴.

¹³ Em um artigo intitulado A superstição do Doutor que, aliás, pode ser considerado quase um ensaio sociológico, Lima Barreto se propõe a discutir os privilégios conquistados ou reivindicados por aqueles que conseguiam um pergaminho. Nele encontramos um trecho onde o autor faz menção às qualidades de caráter atribuídas ao *doutor* entendido como um tipo social, coisas, aliás, que ele tenta desmistificar no decorrer de todo o texto, mas também como elas estavam relacionadas simbolicamente como atributos de branquitude: “Para a massa total dos brasileiros, o doutor é mais inteligente do que outro qualquer, e só ele é inteligente; é mais sábio, embora esteja disposto a reconhecer que ele é, às vezes, analfabeto; é mais honesto apesar de tudo; é mais bonito, conquanto seja um Quasímodo; é branco, sendo mesmo da cor da noite; é muito honesto, mesmo que se reconheçam muitas velhacaridez; é mais digno; é mais leal e de algum modo em comunicação com a divindade.” (BARRETO. 1993, p. 325).

¹⁴ Essa é uma das problemáticas mais ricas em complexas a respeito das relações entre a vida e a obra de Lima Barreto e refere-se a incapacidade do escritor em aceitar uma posição incompatível com aquela que almejara. No fim, ele gostaria simplesmente de gozar do respeito e consideração que as pessoas brancas de sua mesma situação social usufruíam e não podia aceitar nada menor. Em razão disso, não se submeteu aquilo que Fernandes (2008) chamaria de *disciplina humilhante* afim de, embotando seus sentimentos de revolta e aderindo a valores e práticas que lhe permitissem branquear-se, continuar sua trajetória de ascensão social pelo caminho traçado e em acordo com seu projeto original de tornar-se doutor. O abandono desse projeto e sua adesão ao ofício de escritor tem haver com essa busca pelo reconhecimento de seu valor intrínseco. Com efeito, não se pode compreender o que significava a sua afirmação “

O resultado do contraste entre a autoimagem incorporada por Lima Barreto em sua infância e adolescência com aquela com a qual defrontaria no decorrer de sua vida adulta seria responsável pela fragmentação do Eu-Barretiano. Processo que, infelizmente, não podemos narrar em sua complexidade aqui, mas que sopitaria nele sentimentos ambíguos, por vezes, contraditórios em duas direções: auto-afirmação e autodepreciação. O sentimento inalienável de sua dignidade pessoal, sistematicamente minado pela sua vitimização pelo preconceito racial, produzia nele uma convulsão de sentimentos que se alternavam uns aos outros quase que imediatamente. “É triste não ser branco” lamentou certa vez em seu diário íntimo ao ser o único a quem pediram o convite para um passeio de barcaça, em que se encontravam meninas aristocratas. Em outra anotação, depois de receber um cartão postal com a imagem de um macaco em referência a sua pessoa afirmava consigo mesmo “Desgosto, desgosto que me fará grande” (BARRETO, 1993, p. 26).

Queimei todos os meus navios por essa coisa de letras...Ou a literatura me mata ou me da o que peço dela” sem ter isso em mente, por um lado; e o esforço levado acabo pelo mesmo de transformar sua experiência trágica de mundo, marcada pela sua vitimização pelo preconceito racial, naquilo que o distinguiria como escritor, por outro. Por isso, a questão racial e o seu trato acentuadamente autobiográfico é a temática central de suas obras, ou melhor, o eixo estruturante sobre o qual todas as outras se articulam.

Ambiguidade que se materializou também um relação problemática com o mundo social que seria marcado por um forte individualismo. A ruptura do Eu-barretiano, ou ainda, com uma representação de si, com o mundo que foi o resultado direto do seu estranhamento produzindo processo de vitimização pelo preconceito de cor, resultou na fragmentação de sua noção de eu. A esse processo que denominamos de dilaceramento e que, somado a impossibilidade de encontrar um interlocutor habilitado a reconhecer seu drama em profundidade e, portanto, de compartilhar de suas angustias, revoltas e apreensões, foi responsável por suscitar nele uma tendência forte ao individualismo¹⁵. Embora, por conta da discriminação racial que sofreu, acabou por desenvolver uma forte empatia pelas pessoas de cor que com ele compartilhavam dessa experiência trágica de mundo; esse fato, no entanto, não poderia se traduzir em convivência com elas, pois

¹⁵ De acordo com Lucáks, é a incapacidade de se conformar com destinos socialmente estabelecidos, isto é, com os sentidos transcendentais disponíveis pela cultura que leva o herói da epopeia moderna que é romance tornar-se problemático. Essa inconformidade leva a uma ruptura decisiva do eu com o mundo levando o herói a buscar dentro de si o sentimento eminentemente transcendental da vida. E segundo o autor é essa busca que o leva a desenvolver um individualismo profundo, perigoso, mas, no entanto, possível de ser criativo. De qualquer essa ruptura abri um abismo – complemento, pela ausência de sentido do duplo sentido, do significado e da direção, sobre os pés do herói que ao mergulhar nele pode elevar-se as mais altas alturas ou em direção as suas profundezas. (LUCÁKS, 2000).

sentia, a pesar de tudo, necessidade de conviver com aqueles que haviam passado pelo mesmo grau de refinamento cultural que o seu¹⁶.

A condição ambivalente de mulato letrado de Lima Barreto o levou a vivenciar uma condição de não-lugar por que, por um lado, se fora levado pela educação que recebeu a ter as expectativas de ascensão social igual à de seus colegas brancos, por outro, não podia gozar em pé de igualdade com eles dos prestígio e privilégios sociais em função de seu pertencimento racial. Essa condição problemática nos chega através de seus textos evidentemente autobiográficos ou não onde ele confessou de modo direto ou escondido atrás de máscaras ficcionais, as diversas dimensões do drama de ser um negro ou mulato no mundo dos brancos. Em uma passagem que encontramos em seu diário íntimo demonstra o quanto essa era uma questão central no que se refere a sua experiência de mundo, e o quanto tal fato contrastava com seu sentimento de dignidade; por vezes, depositado na esperança de que poderia transformar essa tragédia em algo de grande valor:

¹⁶ Em uma nota sem data de Seu diário do Hospício, Lima Barreto nos dá de forma reflete sobre sua condição de homem solitário: “O meu transporte forçado para outro meio que não o meu. A necessidade de convivência com os do meu espírito e educação. Estranheza. A minha ojeriza por aqueles meus companheiros que se anima a falar de coisas de letras e etc. O. J. P., que se anima a discutir comigo Zola e falar sobre edições, datas, etc. Entretanto, eu gostava dele. Ri-me mais que nunca quando, percebendo tudo isto, lembrei-me que me supunha um homem do povo e capaz lidar e conviver com o povo. Conclui que nem com ele, nem com ninguém.” (BARRETO, 1993, p. 1992).

Hoje, comigo, deu-se um caso que, por repetido, mereceu-me reparo. Ia eu pelo corredor afora, daqui do Ministério, e um soldado dirigiu-se a mim, inquirindo-me se era contínuo. Ora, sendo a terceira vez, a cousa feriu-me um tanto a vaidade, e foi preciso tomar-me de muito sangue frio para que não desmentisse com azedume. Eles, variada gente simples, insistem em tomar-me como tal, e nisso creio ver um formal desmentido ao professor Broca (de memória). Parece-me que esse homem afirma que a educação embeleza, dá, enfim, outro ar à fisionomia.

Por que então essa gente continua a me querer continuo, por quê?

Porque... o que é verdade na raça branca, não é extensivo ao resto; eu, mulato ou negro, como queiram, estou condenado a ser sempre tomado como contínuo. Entretanto, não me agasto, minha vida será sempre cheia desse desgosto e ele far-me-à grande[...]. Quando me julgo – nada valho; quando me comparo, sou grande.

Enorme Consolo. (BARRETO, 1993, p. 26-27).

Embora tendo enfrentado o preconceito racial na Escola Politécnica e, de modo geral, na sociedade carioca; Lima Barreto encontrou uma válvula de escape para seu sentimento de frustração na Literatura. Foi ainda como aluno da referida instituição que o escritor começou a participar de iniciativas editoriais estudantis onde escreveu satirizou seus professores, dentre eles, Licínio Cardoso que o reprovara diversas vezes¹⁷. Essa experiência o levou, somada a indisposição em

¹⁷ Levado pelas mãos de Bastos Tigre, Lima Barreto se transformou no colaborador d'A Lanterna – periódico de ciências, letres, artes, indústria e esportes um

relação ao ambiente hostil, a renunciar o seu projeto o projeto original de se tornar doutor, em claro desacordo com as expectativas paternas, para buscar construir uma carreira como jornalista e escritor. Tal possibilidade tornou-se viável quando o mesmo ingressara, por meio de concurso público, como amanuense da Secretaria de Guerra em 1903 encontrando, assim, uma pequena fonte de renda que lhe desse o mínimo de condições para não só seguir seu novo projeto, mas para enfrentar as condições adversas de sua vida surgidas com o adoecimento de seu pai em 1902¹⁸.

jornalzinho de estudantes fundado e dirigido por Júlio Pompeu de Castro e Albuquerque, aluno da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. Nele passaria a assinar no lugar do amigo a coluna da Escola Politécnica sob o pseudônimo de Alfa Z e, posteriormente como Momento de Inercia, onde fazia caricaturas dos professores da referida instituição conquistando, por conta disso, certa notoriedade entre os estudantes. Lícínio Cardoso, Lente de Matemática, foi um dos professores ao qual o jovem estudante não lhe poupou a caricatura por conta de suas reprovações (BARBOSA, 1964, p. 78-80).

¹⁸ Em uma passagem de seu diário intimo registrada em meados de 1903, Lima Barreto começava a formular o seu projeto em um enunciado que, evidentemente, sugere a inicio de um processo de afirmação identitária, dizia ele: “Eu Sou Afonso Henriques de Lima Barreto. Tenho vinte e dois e dois anos. Sou filho legitimo de João Henriques de Lima Barreto. Fui aluno da Escola Politécnica. No futuro, escreverei a História da Escravidão Negra no Brasil e sua influência na nossa nacionalidade.” e mais adiante estabelecia como primeira regra de seu decálogo “Não ser mais aluno da Escola Politécnica” (BARRETO, 1993, p. 12) Em 1902, Lima Barreto, filho mais velho do casal João Henriques e Amália Augusta (morta em 1887), por conta do enlouquecimento do pai que até então era almoxarife na Colônia dos Alienados da Ilha do Governador, teve de assumir a chefia da família (BARBOSA, 1964, p. 99-112).

Seus escritos de caráter memorialístico e literários estão todos recheados das problemáticas geradas por esse posicionamento. De fato, encontramos principalmente no seu *Diário intimo*, mas também, em *Recordações do Escrivão Isaias Caminha e Vida e Morte de M.J. Gonzaga de Sá* - suas duas obras iniciais que foram, aliás, amplamente citadas acima - os esforço de, por intermédio mesmo da experimentação literária, de redefinir seu projeto intelectual¹⁹. Tal projeto foi concebido, depois de intenso debate interior, repleto de dilemas de toda ordem e que constituem o conteúdo lírico, reflexivo e filosófico que animam esses escritos, como uma forma de intervenção social por meio do ofício literário. O destino da Literatura, em sua opinião seria o de reformar consciências e ligar as almas aparentemente mais diferentes umas as outras pela dor de ser humano²⁰.

¹⁹ Há, na relação entre a vida e a obra de Lima Barreto, um ciclo de reflexividade continuo onde a vida parece alimentar a obra e essa, por sua vez, a vida por se transformar no meio a partir do qual o escritor significava e resinificava a sua existência. Em razão disso, seus personagens de caráter evidentemente autobiográficos como Isaias Caminha e Augusto Machado, por exemplo, ambos mulatos e autores fictícios de seus romances, encontram-se envolvidos com problemáticas relacionadas à consciência do social, da vitimização pelo preconceito racial, do problema de definir a natureza de seu projeto literário tendo questões típicas de alguém que intenciona dar um sentido político a sua produção literária.

²⁰ Em um texto redigido pelo autor e destina a uma conferência literária que não realizou, Lima Barreto definia, fazendo ampla referência a autores que lhe eram cânones (Tolstói, Guyau, Dostoevski, Carlyle, Tayne, etc) a natureza de seu projeto literário, e nele podemos ver uma questão que estava muito relacionada à sua experiência enquanto portador de um estigma social, a dizer, a questão das aparências

Assim, unindo uma perspectiva particularista a outra universalista, Lima Barreto esperava superar a sua condição subalterna de mulato, pobre e funcionário público de baixo escalão; buscando tornar-se um grande escritor ao redigir obras, segundo acreditava, de valor universal. Fez isso lançando mão de sua própria experiência social e da consciência que ela lhe proporcionara para, apoiado em motivos literários e políticos, construir uma obra desigual que lhe proporcionasse o reconhecimento. Esperava, assim, transmutar a sua maldição em uma dádiva ao positivar a sua experiência trágica atendendo-a enquanto o que tornara possível o caráter individual e, portanto, único de sua literatura e, enquanto qualidade configuradora de sua identidade de escritor. Por isso a questão racial, em particular, e a critica social, é uma questão central em seus escritos e nisso repousava

e da necessidade de superá-las: “Mais do que qualquer outra atividade espiritual da nossa espécie, a Arte, especialmente a Literatura, a que me dediquei e com que me casei; mais do que ela nenhum outro qualquer meio de comunicação entre os homens, em virtude mesmo do seu poder de contágio, teve, tem e terá um grande destino em nossa triste humanidade. [...] Portanto meus senhores, *quanto mais esse poder de associação for mais perfeito,; quanto mais compreenderemos os outros que nos parecem, à primeira vista, mais diferentes, mais intensa será a ligação entre os homens, e mais nos amaremos mutuamente, ganhando com isso a nossa inteligência, não só a coletiva como a individual.* A arte, tendo o poder de transmitir sentimentos e idéias, sob a forma de sentimentos, trabalha pela união da espécie; assim trabalhando, concorre portanto, para o seu acréscimo de inteligência e de felicidade.” (BARRETO, 1993, p. 393, grifo nosso).

a suas esperanças de, no sentido mais amplo da palavra, de reinserção social reestabelecendo, assim, uma relação harmoniosa com o mundo.

Contudo, essa seria o segundo choque que o levaria de vez para o abismo, mas isso é assunto para outro artigo. Basta, por agora, dizer apenas que Lima Barreto não logrou êxito em seu esforço de ser reconhecido como um grande escritor e que acabou por construir uma trajetória marginal no campo literário de seu tempo. Acontece que, com exceção da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, suas obras foram condenadas pela crítica literária seja pelo seu conteúdo autobiográfico, pelo caráter corrosivo de sua crítica social, ou ainda, pelo estilo e linguagem que empregados, mais próxima da linguagem oral e sem as pompas linguísticas encontradas nos autores imortalizados pela Academia Brasileira de Letras como um Coelho Neto, por exemplo.

Embora o escritor tenha lutado contra o que ele chamou *de má vontade dos mandarins da literária*, o fato é que buscou um paliativo no álcool para suportar mais essa grande desilusão. Tornou-se alcóolatra e, ainda que tenha buscado salvaguardar sua autoestima na construção de uma autoimagem, alias amplamente reconhecida, de escritor boêmio e marginal, procurou até o fim da vida o reconhecimento candidatando-se por três vezes a uma vaga na Academia Brasileira de Letras da qual só conseguiu uma menção

honrosa pelo livro Vida e Morte de M.J. Gonzaga de Sá. E aí veríamos mais uma vez esbarrar naquele princípio de classificação e, por conseguinte, de hierarquização social que chamamos de linha de cor, pois não se poderia aceitar que um mulato com sua fama de boêmio inveterado ocupasse uma posição na instituição mais importante de nossas letras nacionais.

CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho foi problematizar a existência de uma linha de cor que divida divide o mundo social em dois, a dizer, o mundo dos brancos e dos negros, tendo como base a experiência social de Lima Barreto (1881-1922). Para tanto, revisamos algumas obras do referido autor com a intenção de verificar de que maneira ele lidou com a sua condição ambivalente enquanto mulato letrado; e, mais especificamente, trazer a tona alguns aspectos do drama por ele vivenciado devido a sua condição ambivalente de mulato letrado. Desenvolvemos, assim, de maneira sintética, a questão da sóciogênese de sua relação problemática com o mundo (social) bem como de suas consequências psicológicas e para a trajetória do escritor.

Demonstramos que o fato de ter sido vítima de preconceito racial ou, dito de outra maneira, ter esbarrado naquele princípio de

classificação e hierarquização social que denominamos de linha de cor, Lima Barreto sofreu um processo de fragmentação do eu que teve consequências perversas na formação de sua subjetividade. Tratamos também por alto, do esforço levado a cabo pelo escritor em manter, a despeitos dos imperativos sociais, o sentimento de autoestima e importância e de como essa luta está expressa em seus escritos de caráter literário ou não. Fizemos isso através de uma perspectiva processual em relação ao desenvolvimento da identidade social do escritor, e a partir de uma metodologia compreensiva onde se privilegia a busca pelo sentido atribuído pelo próprio indivíduo a sua experiência social.

Problematizar o drama vivenciado por esse escritor mulato que imprimiu como poucos a tragicidade da experiência de, por assim dizer, esbarrar na linha de cor; é lançar uma luz sobre o passado de nossa sociedade. Mais ainda, é trazer a tona à dimensão perversa das relações raciais tal como elas se configuraram por essas terras e que muitos afirmam sentir na pele sem, no entanto, terem suas vozes ouvidas. Estamos, nesse sentido, falando não de uma opressão física que também existe, mas de sua versão sofisticada que toca no íntimo de homens e mulheres de cor e lhes inculcam sentimentos de vergonha, inadequação, inferioridade, revolta, angustia, desapego. E para lidar com questões

dessa natureza é necessário, além de ser sensível a elas, ter em mente um problema humano por excelência: o da dignidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Francisco Assis. *A Vida de Lima Barreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- BARRETO, Afonso H. L. Recordações do Escrivão Isaías Caminha. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARRETTO, Afonso H. L. Um Longo Sonho do Futuro. Diários, cartas, entrevistas e confissões dispersas. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 1993.
- BARRETO, A. H. L. Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. Brancos e negros em São Paulo. São Paulo: Global Ed., 2008.
- BOSI, Alfredo. *Literatura e Resistência*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002. p. 186-208.
- CORRÊA, M. *As ilusões da Liberdade: A escola de Nina Rodriguês e a Antropologia no Brasil*. 2. ed. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.
- ELIAS, Nobert; SCOTSON, Jhon L. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

- FREIRE, G. Ascensão do bacharel e do mulato. In: *Sobrados e Mucambos*. 15ed. São Paulo: Global Editora, 2004.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: ed. Vozes, 1985.
- LUKÁCS, G. *A Teoria do Romance: Um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. 1. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- NEEDELL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ORTIZ, R. Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional. In: *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 36-44.

ENEDINA ALVES MARQUES: A TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA ENGENHEIRA DO SUL DO PAÍS NA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ (1940-1945)

Jorge Luiz Santana¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória da curitibana Enedina Alves Marques, nascida em 1913, a primeira mulher a concluir o Curso de Engenheira no Paraná. A proposta da pesquisa é desvendar, enquadrar e dar manutenção à sua memória ao analisar o seu curso de vida. Ao mesmo tempo, busca-se também fornecer um exame sobre os dados qualitativos e quantitativos da sua trajetória na Faculdade de Engenharia do Paraná. A pesquisa possui um embasamento teórico-metodológico com discussões e argumentações sobre a História Cultural e a Micro História pensadas a partir de Peter Burke, Roger Chartier e Geovani Levi. A Biografia é usada como ferramenta metodológica e, o uso do Gênero como categoria de análise historiográfica por Joan Scott. A pesquisa evidenciou amostras de tratamento hierarquizado na Faculdade de Engenharia do Paraná

¹Bacharel em História – Memória e Imagem pela Universidade Federal do Paraná. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB – UFPR). negaotour@gmail.com.

quando do percurso de Enedina, seguindo um padrão normativo de classe social, etnia, gênero.

Palavras-chave: Memória, Gênero, Etnia.

Abstract: This work has the objective to analyze the trajectory of engineer Enedina Alves Marques, who was born in Curitiba, in 1913, being the first woman to end course at Engineering. The main purpose of research is to reveal, framing and giving maintenance to her memory at analysis of your course of life. At the same time, also to seeks to provide examination about the quantitative and qualitative data about the progress of her career in the faculty of Engineering of Paraná. The research has theoretical and methodological basement with discussions and argumentations about the thinking of Cultural History and Micro History, with basis on studies of Peter Burke, Roger Chartier and Geovani Levi. The Biography is used like a methodological tool, and use of gender as category of historical analysis by Joan Scott. The research showed the results of hierarchical treatment in Faculdade Engenharia do Paraná by which Enedina was present, according a standard norm of class, ethnicity, gender.

Keywords: Memory, Gender, Ethnicity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória da curitibana Enedina Alves Marques, nascida em 1913, a primeira mulher a concluir o Curso de Engenheira no Paraná. Em 1940 buscou inserir se em uma área profissional ocupada majoritariamente por homens. Entretanto, pouco se escreveu sobre a sua trajetória como aluna da Faculdade de Engenharia do Paraná (FEP). O silenciamento do seu nome incentivou a pesquisa a problematizar o porquê do desinteresse em dar visibilidade a uma pessoa que desafiou os padrões acadêmicos e sociais escolhendo uma profissão pouco usual para as mulheres, naquele momento. O fato de ser negra e originária de uma família pobre teria sido relevante para que ela permanecesse no anonimato?

A proposta do trabalho é desvendar, enquadrar e dar manutenção à memória de Enedina ao analisar o seu curso de vida, a sua biografia. Igualmente, fornecer um exame sobre os dados qualitativos e quantitativos em sua trajetória na Faculdade de Engenharia do Paraná. Ao perceber os embates presentes nos processos de enquadramento da memória de Enedina Alves Marques, em termos de investimento, a pesquisa poderia reorganizar a lembrança da mesma, assim como do grupo de mulheres negras acadêmicas excluídas e/ou invisibilizadas na

sociedade? E, paralelamente, efetuar um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade e de continuidade das tais memórias. Segundo Michael Pollak “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”.²

A problemática colocada neste artigo é desvendar, refletir e compreender o que parecia fato comum, por ser a universidade um espaço para construir, fomentar e disseminar o conhecimento: por que, de modo geral, as mulheres negras acadêmicas durante a sua vida não tiveram a visibilidade ou notoriedade que, normalmente, os homens e as mulheres brancas tiveram? Quais os motivos que levaram Enedina como uma mulher, negra e pobre a buscar se inserir na Faculdade de Engenharia do Paraná? Como Enedina vivenciou a trajetória acadêmica? Até que ponto o discurso de um Paraná idealizado, europeizado, progressista, desenvolvimentista e moralizante, estabelecido a partir da sua elite e do Estado Novo, que projetava, em grande medida, a mulher à domesticidade, refletiu-se no comportamento da acadêmica Enedina?

² POLLACK, Michael. Memória e Identidade social. Rio de Janeiro. Revista Estudos Históricos. vol. 5, n. 10, 1992. pp. 200-220.

No primeiro momento, para conhecer e investigar a trajetória de Enedina na FEP, foram realizadas leituras que auxiliaram como referência bibliográfica na análise da pesquisa empírica. Nestas, são observadas que a construção das suas reminiscências foi iniciada com os estudos sociológicos de Octávio Ianni, “As Metamorfoses do Escravo”, em Curitiba no final da década de 1950 com o auxílio da própria Enedina e de outros paranaenses³. Todo o esforço de dar vozes às mulheres, torná-las visíveis e incluí-las na história tradicional paranaense, continuou com a pesquisadora negra Maria Nicolas, “Pioneiras do Brasil”⁴, no qual dados biográficos de 100 mulheres que contribuíram com o desenvolvimento do estado foram investigados e, em grande medida, muitas delas eram desconhecidas da sociedade paranaense - dentre estas, a própria Enedina.

Neste sentido, com o objetivo de homenagear os 75 anos de fundação da FEP, Ildefonso Puppi fez uma referência a todas as mulheres dos cursos de engenharia da instituição até 1973. A partir da leitura do texto, é possível observar que, mesmo ao colocar Enedina entre as mulheres homenageadas, a visão sobre ela traz uma ideia de

³ IANNI, Octávio. Metamorfoses do Escravo. São Paulo: Hucitec Curitiba: Scientia et Labor.1988. p. 14.

⁴ NICOLAS, Maria. Pioneiras do Brasil: Estado do Paraná. Curitiba. 1977. pp. 105-106.

ajuda dos homens para o término da habilitação: “ela encontrou por parte dos colegas a solicitude e a colaboração que lhe facilitaram a conclusão do curso”⁵.

Ainda durante a fase de coleta de dados desta pesquisa, foram obtidas e utilizadas fontes orais a partir de depoimento e entrevistas com pessoas que se dispuseram a falar tanto sobre a vida de Enedina, quanto da sua própria vida. As memórias foram trabalhadas a partir do presente dos depoentes, entretanto elas são importantes no sentido de dar coerência às possíveis ambiguidades, lacunas, além de possibilitar contrapontos na pesquisa.

Adelino Alves da Silva⁶, em depoimento (2011), corrobora com memórias da sua trajetória ao lado de Enedina em diversos momentos dentro da FEP e, também durante a vida acadêmica, social e profissional de ambos. Elfrida Elisabeth Schierman Sickael⁷ foi

⁵ PUPPI, Ildefonso C. Fatos e Reminiscências da Faculdade. Curitiba. Funpar. 1986. pp. 122-123.

⁶ ADELINO Alves da Silva, (1915-) foi a quarta pessoa negra a se diplomar no curso de engenharia da Escola de Engenharia do Paraná, 1947, antes dele, Otávio Alencar, 1918, Nelson José da Rocha, 1938, e a Enedina Alves Marques. Entretanto, em seu depoimento ele se coloca como o terceiro engenheiro negro formado no estado. Em entrevista em 12 de abril de 2011 às 16:00h, realizada no Instituto de Engenharia do Paraná, (IEP), na Rua Emiliano Perneta 174, Centro, Curitiba-Pr.

⁷ ELFRIDA Elisabeth Schierman Sickael, (1930-), é sobrinha de Iracema Caron, com quem Enedina conviveu desde 1935 até 1954. O seu primeiro contato com Enedina na casa da sua tia no Juvevê foi em 1937. Em entrevista concedida em 26 de novembro

entrevistada (2011) no sentido de compor a cena material para resgatar outras análises do ambiente fora da academia e, nestas cobrir as lacunas do depoimento feito por Adelino e, para além disto, perceber de que forma as suas memórias, pela proximidade, se manifestam no sujeito Enedina. Eleny Heibel Goncho⁸ foi entrevistada (2009) por Sandro Fernandes e Paulo Munhoz para o documentário “A Engenheira”, com detalhes da vida social e doméstica de Enedina.

As fontes documentais foram obtidas em diversas instituições de Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná; Arquivos do Setor de Tecnologia da Universidade Federal do Paraná; Arquivos da Câmara Municipal de Curitiba; Arquivos do Colégio Estadual do Paraná; Arquivo pessoal do Professor Sandro Fernandes; Arquivos da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná; Arquivo Público do Paraná; Arquivo do Instituto de Engenharia do Paraná; Arquivos da Fundação Cultural de Curitiba e nos Arquivos do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura do Paraná.

de 2011, entre 15:00h e 16:30h, na Rua Santa Madalena Sofia Barat 190, Bairro Alto, Curitiba-Pr.

⁸ ELENY Heibel Goncho, (1938 – 2011), filha de Mathias e Iracema Caron, conviveu com a Enedina desde o seu nascimento em 1938 até 1954. Em entrevista com vídeo para **Paulo Munhoz e Sandro Fernandes**: Documentário **A Engenheira**. Em 5 de novembro de 2009 na TECNOKENA – Curitiba. O material foi gentilmente cedido por Sandro Fernandes para este trabalho.

No segundo momento, foram realizadas análises sobre o uso ou não da biografia como uma ferramenta metodológica e, também, a respeito do uso da mesma como gênero de construção historiográfica a partir das discussões promovidas entre Bourdieu (1998), Dosse (2009) e Levi (1996). Destarte, é necessária uma discussão entre a Biografia, como ferramenta metodológica para a construção historiográfica, e a História Cultural que tem como objetivo segundo Chartier⁹, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Faz parte do debate, também, a Micro História por ser um gênero historiográfico onde estão enfatizados os valores das culturas regionais e dos conhecimentos locais. Esta, juntamente com a antropologia, dá à pesquisa uma alternativa de ampliar do micro para o macro “as experiências concretas, individuais ou locais de reingressarem na história”¹⁰.

No terceiro momento, a pesquisa demandou uma discussão sobre a História Cultural como uma alternativa à história política, a tradicional, àquela dos grandes feitos. Assim, é possível perceber que os

⁹ CHARTIER, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Introd. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. Trad. Maria Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1990. p.16.

¹⁰ LEVI, Giovanni. Micro-história. In: Peter Burke (org.), *News Perspectives on Historical Writing*. Paris. 2^a ed., 1991, Cambridge, 2001, Jacques Revel (org.), *Jeux d'échelle*, 1996. pp. 97-119.

processos fundados a partir dela envolvem relações que são estabelecidas entre a compreensão adquirida através da leitura dos livros, dos artigos, das fontes escritas, depoimentos, entrevistas e monumentos, as quais foram efetuadas neste empreendimento sobre a trajetória de Enedina.

A pesquisa possui um balizamento teórico ancorado nas discussões de gênero como ferramenta metodológica para análise histórica fundamentada nos estudos de Joan Scott. A história pensada pela historiadora não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos¹¹.

Devido à falta de força suficiente para integrar ou mudar os paradigmas históricos que privilegiam o sujeito masculino, Scott aponta para a necessidade de articular a noção de construção social com a noção de poder. “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”¹².

¹¹ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre. Revista Educação e Realidade, v. 16, n. 2, jul/dez. 1990. pp. 5-22.

¹² _____. Preface a gender and politics of history. Campinas. Cadernos Pagu, nº. 3, 1994. p. 13.

O desafio teórico da pesquisa é possibilitar fazer uma análise relacional entre experiências masculinas e femininas do passado, mas também, a ligação entre a história tradicional e as práticas históricas atuais. A primeira, aquela que se refere à existência de fenômenos ou realidades sem interpretá-los, explicá-los ou atribuir-lhes uma causalidade. A segunda, aquela que elabora teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando como e porque assumem a forma que têm¹³.

Neste sentido, também, é possível estudar a indiferença e a invisibilidade de Enedina contidas nos esquemas de natureza socioeconômico, cultural e étnico nas formas subjetivas e simbólicas implícitas e explícitas na FEP.

Os desafios para análises da pesquisa continuam com um engajamento e forjamento, não amalgamadas, nas categorias política e social, de classe, cor e etnia, por dar a entender tratar-se de um assunto polêmico e, às vezes, paradoxal, visto que encontra receptividade e obstáculos entre um grande número de historiadores.

Peter Burke, ao historicizar e explicar o ofício do historiador cultural a partir das diferenças dos debates, conflitos, mas também dos interesses e tradições compartilhadas, considera complementares as

¹³ _____. 1990. p. 4.

abordagens difusas, amplas e opostas: uma preocupada em resolver os problemas internos da disciplina, e a outra, relacionada ao que os historiadores culturais fazem ao mesmo tempo em que vivem¹⁴. A história cultural é trabalhada intuitivamente, quantitativamente, em busca de significados, e ainda são focalizadas as práticas e representações. Logo, os seus objetivos podem ser vistos como essencialmente descritivos, ou como na história política pode e deve ser apresentada como uma narrativa.

ENEDINA ALVES MARQUES

Enedina Alves Marques foi a primeira mulher a se diplomar em engenharia civil na região sul do Brasil, em 1945. A sua formatura foi marcada, essencialmente, como um feito de grande curiosidade para a sociedade curitibana, pelo fato de ter conseguido transpor um espaço hegemonicamente masculino e branco. Aos 32 anos, a curitibana Enedina conseguiu ser a atração da solenidade de formatura de engenharia ao lado dos 32 homens, ocorrida no prédio Palácio Avenida, na Rua XV de Novembro esquina com a Rua Oliveira Belo.

¹⁴ BURKE, Peter. O que é história cultural? Introdução. Tradução de Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro. 2ª ed. revisada e ampliada, Jorge Zahar, 2008. pp 7-9.

O seu amigo e colega de curso Adelino Alves da Silva, em dezembro de 1945, esteve na solenidade de entrega do diploma de Enedina e lembra-se da homenagem recebida pela mesma com palavras e abraços dos colegas que durante o curso nem mesmo falavam com ela. A alta sociedade da época era diferente, “a elite não se misturava, não se relacionava com o povo nem de classe média nem de classe pobre”¹⁵. Ainda no evento, houve um estranhamento dos convidados no momento de entrega do diploma porque até o final da segunda guerra mundial em Curitiba, as mulheres se conformavam, em grande medida, em serem professoras.

Os pais de Eleny Goncho presenciaram o evento, e Enedina estava com uma vestimenta presenteada pela sua madrinha de formatura Iracema Caron, “[...], na formatura a minha mãe deu o vestido pra ela, compraram o tecido e fizeram o vestido, ela pediu aos meus pais que fossem conduzir ela aos eventos, solenidade e a festa, como se fossem os pais dela”¹⁶. Os pais e os familiares de Enedina não se fizeram presentes aos eventos que marcaram a diplomação da filha embora fossem vivos.

Os pais de Enedina, Paulo Marques e Virgília Alves Marques, casal de negros, chegaram a Curitiba na busca de melhores condições

¹⁵ ADELINO, op cit.

¹⁶ ELENY, op cit.

de vida, sem procedência correta, provenientes do êxodo rural ocorrido após a abolição da escravatura ocorrida em 1888. Dona Virgília ou, também, conhecida Dona Duca foi doméstica cuidou da casa, da família e trabalhou como lavadeira de ganho para várias famílias a fim de ajudar a manter as despesas domésticas. Contudo, o casal separou-se e Dona Duca juntamente com alguns filhos – sendo Enedina a única mulher – foram trabalhar e morar com a família do paranaense cafuzo militar intelectual republicano Domingos Nascimento¹⁷ no bairro Portão, então localizado nos arredores de Curitiba.

Eleny assevera que mesmo depois da morte do patrão e padrinho intelectual Domingos Nascimento em 1915, Dona Virgília, Enedina e alguns dos seus irmãos continuaram a trabalhar e viver com a família Nascimento durante mais de três décadas. Uma infância pautada no aprendizado e no fazer das tarefas domésticas como era comum às outras crianças de extratos mais baixo da sociedade curitibana do mesmo período. A adolescência de Enedina foi marcada com trabalho doméstico em casas de famílias e a diplomação em professora normalista em 4 de dezembro de 1931.

¹⁷ LORENZETTI, Fernanda. “O Futuro paranaense em seu meio natural: a escrita de Domingos Nascimento e a produção de uma identidade ao Paraná no inicio do século XX”. Revista Tempo, Espaço e Linguagem, v.1, n.1, jan./jul. 2010. pp. 45-59.

Contudo, entre os anos¹⁸ de 1932 e 1935 ocorreu uma pequena interrupção nas atividades de empregada doméstica, dado o fato de ter se tornado professora da rede pública de ensino em diversas cidades no interior do estado¹⁹. O retorno de Enedina para trabalhar em casa de família, da família Caron, mesmo sendo professora, pode ter sido uma estratégia para alcançar outros objetivos pessoais, como o ingresso no curso superior. Desta maneira, utilizou o mecanismo de trabalhar e morar na casa dos novos patrões, para superar a longa distância entre a casa da família Nascimento e os seus novos espaços de formação educacional.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE ENEDINA

Maria Nicolas considerou Enedina uma aluna inteligente e aplicada nos estudos. A sua alfabetização foi efetuada aproximadamente aos 12 anos, na Escola Particular da Professora Luiza Netto Correia de Freitas. Em seguida, fez o exame de pró-eficiência e foi transferida para o grupo escolar anexo à Escola Normal onde concluiu o curso primário

¹⁸ ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ: FICHA FINANCEIRA FUNCIONAL de Enedina Alves Marques. DEAP.

¹⁹ NICOLAS, op cit, p. 105.

e o complementar, sempre durante o período noturno²⁰. Foi em 1926 que ingressou na Escola Normal Secundária, - o Palácio das Instruções -, situado na Rua Emiliano Perneta, esquina com a Rua Voluntários da Pátria, onde recebeu o seu diploma – o qual a credenciava ao ensino.

Em 1935, Enedina lecionava quando retornou à sala de aula na condição de aluna para qualificar através do Curso Madureza no Ginásio Novo Ateneu até 1937. O mesmo se enquadrava nas novas determinações das leis de educação do Estado que reproduziu o Artigo 100 do decreto federal²¹. Dentre as novas determinações estava aquela de que os professores deveriam fazer uma capacitação profissional de três anos para o exercício do ofício de professor com recursos próprios e um curso Complementar para ingresso em curso superior. A passagem de Enedina pelo curso Complementar de Pré-Engenharia aconteceu entre os anos de 1938 e 1939.

²⁰ Idem, ibdem.

²¹ STRAUBE, Ernani Costa. O Prédio do Gymnásio, 1903 – 1990. Curitiba. SEEC, 1990. p. 52.

HISTÓRICO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ

A Faculdade de Engenharia do Paraná fundada juntamente com as Faculdades de Direito e de Medicina por Victor Ferreira do Amaral e Silva e Nilo Cairo. Inicialmente, ocuparam um sobrado na Rua Comendador Araújo. Estas surgiram como instituições privadas, livres e observadas os critérios de unicidade e centralização com escolas e setores circunscritos a determinada área e com um único estatuto elaborado²².

A partir de um contexto histórico, político, social, cultural e, sobretudo, econômico, embasados em uma filosofia positivista, evolucionista e liberal que orientava o Brasil da Primeira República, os grupos da elite paranaenses ao criarem as faculdades não se apresentavam como instrumentos neutros, e sim como coligações de perpetuação dos sujeitos que deveriam controlar o poder a partir, também, de uma intelectualidade local. Sob o ponto de vista ideológico, conforme a análise empreendida por Boris Fausto, neste período, os interesses dos vários setores burgueses não se definiam diretamente

²² PUPPI, op cit, pp. 1-9.

segundo os critérios econômicos, mas tomavam a forma de disputas regionais pela conquista do poder central²³.

Assim, a conjuntura socioeconômica paranaense continuava a determinar os indivíduos com os seus lugares demarcados na sociedade. Neste processo, o que se destacou foi o papel da articulação das relações sociais de alguns dos intelectuais paranaenses, seja na forma característica da elite ervateira que possuía o controle econômico do Estado, o clientelismo a partir da nova burguesia, ou então na forma de uma relação positiva - o capital social. Segundo Pierre Bourdieu, capital é “uma relação social, isto é, uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ele se produz e se reproduz”²⁴.

TRAJETÓRIA NA FACULDADE DE ENGENHARIA

Em dezembro de 1939 iniciou a trajetória acadêmica de Enedina Marques em requerimento escrito a próprio punho enviado ao diretor da FEP, solicitando inscrição para os exames de habilitação para ingressar

²³ FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930. In: CARDOSO, Fernando Henrique. Corpo e Alma do Brasil. São Paulo. DIFEL, 1976. p.234.

²⁴ BOURDIEU, Pierre. Le capital social. Actes de la Recherche in Sciences Sociales. Paris, n. 31, 1980. pp- 2-3.

no curso de engenharia civil do ano de 1940. O ingresso dos acadêmicos no curso de engenharia acontecia com procedimentos iguais, todos tinham que ser aprovados nos exames, demonstrar a documentação exigida e fazer o pagamento total de 425\$000, - R\$ 2.129, 05 -, os valores pagos foram altos para uma professora e doméstica, estes correspondiam a quase dois salários mínimos na época que tinha o seu valor de 240\$000 o que corresponderia à quantia de R\$ 1.202, 29 em janeiro de 2011.

Durante o ingresso de Enedina na FEP em 1940 a instituição se tornou mais custosa aos alunos devido ao bloqueio nos repasses das subvenções feitas pelo governo federal neste ano. Desde a sua fundação até 1932, as três instâncias de governo - federal, estadual e municipal, as cidades: Curitiba, Morretes e Ponta Grossa - contribuíram com subvenções que corresponderam a até 80% do total da arrecadação da FEP. Entretanto, nas cláusulas das subvenções havia uma contrapartida para os proletários e os seus filhos deveriam ter-lhes garantidos a gratuidade do ensino superior com horas de serviços prestadas à instituição.

Era frequente virem as listas dos nomes favorecidos com um número bastante superior ao do limite convencionado, [...], não se tratava de estudantes reconhecidamente carentes, [...] Eram admitidos gratuitamente não apenas os

indicados e aceitos em decorrência da cláusula das subvenções mas também o aluno que fosse proletário ou filho menor de proletário sem meios para custear os seus estudos²⁵.

Segundo o professor Puppi, os alunos que fizeram o uso do programa de gratuidade foram os de pessoas influentes da sociedade paranaense e os raríssimos filhos de trabalhadores simples. Da mesma maneira como observado pela pesquisa, o colega de Enedina, professor normalista e filho de pedreiro, Adelino Silva afirma:

Enedina pagava [...], ela não ganhou o auxílio, o ensino gratuito era para os filhos dos peixinhos [...] eu requeri e o requerimento morreu no protocolo, nunca ninguém foi lá atrás de mim, requeri três anos nunca consegui, o último ano quem conseguiu pra mim foi o Diretório de Engenharia, porém eu já estava em uma situação que era boa e a Enedina nunca consegui²⁶.

Enedina não pagou moradia na casa de Iracema e Mathias Caron porque ali também era o seu local de trabalho. Havia uma contrapartida na relação entre Enedina e os seus patrões, pois ela “ajudava” a família nas atividades domésticas e os donos da casa não a remuneravam, este jogo ajudava no pagamento da sua mensalidade acadêmica.

²⁵ PUPPI, op cit, p. 32.

²⁶ ADELINO, op cit.

A trajetória de Enedina aconteceu em condições de intensas adaptabilidades ao curso de engenharia, de forma anual e em dois períodos²⁷ com disciplinas diferentes e algumas com pré-requisitos semestrais. Neste percurso, aconteceram vários embates entre Enedina e a instituição, os colegas e, sobretudo, com os professores. O espaço acadêmico da FEP na década de 1940 foi hegemonicamente masculino, elitizado econômica, social e com distinções étnicas que reproduziam os valores da sociedade paranaense da época, sobretudo de exclusão e invisibilidade do outro. Isto tornou o curso de engenharia, praticamente exclusivo ao grupo burguês paranaense.

Conradine Taggesell, a sexta mulher diplomada em engenheira civil na FEP em 1956, filha de engenheiro alemão e mãe bailarina clássica relatou:

Éramos uns oitenta alunos e apenas três mulheres. Apenas eu de mulher me formei naquela turma, as outras duas colegas infelizmente desistiram. Eu me dava bem com os professores. Naquele tempo a faculdade de engenharia era reduto masculino. Só tinha professores homens, [...] eu era a única mulher, a mascote, entre os colegas de turma,

²⁷ ARQUIVO DO SETOR DE TECNOLOGIA DA UFPR. op cit., Ficha de Aprovação de Aluno, Ficha 248, Pasta 539, 1945.

onde o patrono foi o professor Algacyr Munhoz Maeder, indicado por mim²⁸.

Diferentemente da fala da engenheira Taggesell, Eleny, a filha dos familiares com quem Enedina trabalhou e morou, relatou as angústias passadas por Enedina e da necessidade de um escudo masculino para fazer frente ao temor e assombro dos homens diante da presença de Enedina em sua trajetória na FEP:

Quando ela entrou pra fazer engenharia houve um receio por parte dos colegas, de ver uma mulher se metendo no meio dos homens [...], o meu tio Joto, o Harro Muller [...] estudavam juntos e emprestavam os cadernos que ela não podia comprar, eles a protegiam dos outros que começaram a fazer pouco²⁹.

Enedina Alves Marques teve uma trajetória acadêmica de seis anos na FEP devido à reprovação em algumas disciplinas. O curso de engenharia civil possuía uma duração de cinco anos. Entretanto, havia um elevado índice de evasão e reprovação ao longo do curso da turma que iniciava com a possibilidade de igualar-se à turma no terceiro semestre. O histórico escolar de Enedina apresenta exames de segunda época e reprovações em diversos momentos. Elfrida relata que havia

²⁸ CARVALHO, Marília; et Cascaes, Silva e Spanger. Pioneira na Engenharia Civil em Curitiba: Memórias de uma Trajetória Singular. VIII Congresso Latino Americano de Ciência, Tecnologia e Gênero. 2010. p. 7.

²⁹ ELENY, op cit.

preconceito e perseguição no espaço acadêmico e justifica ao afirmar que Enedina era bastante inteligente:

[...] ela foi reprovada algumas vezes, não sei em qual ano, em qual situação, que situação... (chora e faz uma pequena pausa), [...] ela foi reprovada e ela dizia: Eu não desisto, (pausadamente), eu vou até o fim, um dia eles enjoam da minha cara e me aprovam. E foi o que realmente aconteceu, ela não desistiu não, foi em frente³⁰.

Ao iniciar o curso em 1940, Enedina foi reprovada nas cadeiras de Cálculo Infinitesimal e Geometria Descritiva, e foi aprovada em segunda época no ano de 1941 em Cálculo Infinitesimal e em Geometria Descritiva em 1942. Em 1941, foi reprovada em Mecânica Racional Precedida de Elementos de Cálculos Vetorial disciplina considerada pré-requisito para disciplina de Física 1ª Cadeira, desta forma ficou impossibilitada de prestar exame de Física 1ª Cadeira e de cursar a disciplina de Resistência dos Materiais, Grafoestática.

Em 1942, Enedina foi reprovada novamente na disciplina de Mecânica Precedida de Elementos de Cálculos Vetoriais e continuou impossibilitada de prestar exames em Física 1ª Cadeira e de cursar Física 2ª Cadeira e Mecânica Aplicada, além de não poder cursar, novamente, Resistência dos Materiais, Grafoestática. Em 1943 prestou

³⁰ELFRIDA, op. cit.

exames de segunda época em Mecânica Racional Precedida de Elementos de Cálculos Vetorial e conseguiu aprovação e, foi reprovada em Física 1ª Cadeira. Uma vez mais prestou os exames em Física 1ª Cadeira, Física 2ª Cadeira e Mecânica Aplicada para as quais conseguiu aprovações, entretanto, não obteve média em Resistência dos Materiais, Grafoestática³¹.

Em 1944, foi submetida mais uma vez à avaliação de segunda época na disciplina de Resistência dos Materiais, Grafoestática e não conseguiu a aprovação, pois a nota na prova escrita obtida 5,0 e na prova oral 1,0. Diante das sucessivas reprovações na disciplina, seu colega Adelino foi perguntado se Enedina havia sido perseguida na faculdade e respondeu:

A única coisa que eu sei é que em uma prova o professor L disse prá Enedina, assim me contaram os colegas, - você não satisfez o meu exame. Não satisfeita, ela foi buscar o livro e falou: eu disse, o que o senhor escreveu no seu livro, [...] é o mesmo do seu livro que eu vejo aqui. E aí ele não gostou, [...] ela mostrou no livro: o que eu deduzi professor lá no quadro, e a conclusão que eu cheguei estão escritos aqui no seu livro [...]³².

³¹ ARQUIVO DO SETOR DE TECNOLOGIA DA UFPR. op cit., Histórico Escolar, Ficha 248, Pasta 539, 1940.

³² ADELINO, op cit.

E ainda, sem ter conseguido a aprovação na disciplina de Hidráulica Teórica e Aplicada não obteve média para prestar os exames finais à cadeira de Resistência dos Materiais, Grafoestática e, consequentemente, por esta ser pré-requisito da cadeira de Estabilidade das Construções não foi possível prestar exames da última disciplina.

Segundo Adelino, a atitude do professor foi preconceituosa e desrespeitosa, porque ele também passou por uma situação idêntica quando fez cadeira de Resistência dos Materiais, Grafoestática com o mesmo professor.

Enedina sofreu, e eu sofri [...] sabe o que ele fez pra mim? Na primeira época eu tirei uma nota ótima e ele não considerou, e me reprovou. Fui obrigado a fazer exame em segunda época. [...] e fui lá falar com ele ver qual o motivo da anulação da prova, disse: Doutor eu e o Nei fizemos prova no mesmo horário e em salas diferentes. Eu não ia fazer um erro desses, [...] (aumentou o tom de voz e chorou e continuou); ele disse: [...] a prova está idêntica a do Nei, vocês fizeram a prova em salas diferentes, mas eu não volto atrás, e daí, injustamente, fiz exame em segunda época em 1946 e fui aprovado³³.

Em 1945 Enedina prestou o exame de segunda época na disciplina de Hidráulica Teórica e Aplicada e foi aprovada. Diante do resultado positivo submeteu-se ao exame de Resistência dos Materiais,

³³ Idem, ibdem.

Grafoestática e foi também aprovada com nota na prova escrita 1,0 e a prova oral 6,0, grau 4,0 - a pesquisa percebeu que houve uma inversão nas notas entre as provas escritas e as orais dos primeiros exames para os da segunda época. Finalmente em 1945, matriculou-se na disciplina de Estabilidade das Construções do 4º ano, e também em todas as cadeiras do 5º ano quando conseguiu aprovação em todas elas. A última avaliação aconteceu no dia 15 de dezembro de 1945, 24 horas antes da colação de grau de Engenheira Civil em sessão solene e com a expedição do diploma de Engenheira Civil³⁴ no dia posterior.

ANÁLISES DA PESQUISA

No primeiro momento, ao dar curso à análise da trajetória de Enedina na FEP o estudo buscou comparar o desempenho acadêmico da mesma a partir do seu assentamento e histórico na disciplina de Resistência dos Materiais e Grafoestática, ofertada pelo Professor F S L, com o desempenho de outros três alunos de engenharia civil na FEP na possibilidade de encontrar respostas para a problemática posta.

Destes alunos, dois eram estudantes de sexos diferentes, brancos que possuíam parentes influentes no meio social paranaense, familiares

³⁴ ARQUIVO DO SETOR DE TECNOLOGIA DA UFPR: Diploma de Engenheiro Civil de Enedina Alves Marques, Ficha 248, Pasta 539, 1945.

com trajetória no ensino superior em engenharia civil e que não tiveram que trabalhar para custear os seus estudos, e o terceiro estudante, um homem negro com parentes sem influência no meio social paranaense, familiares sem trajetória no meio acadêmico e que tivesse exercido uma atividade remunerada durante o curso, assim, como Enedina. Todos os estudantes selecionados, também tinham que ter concluído o curso de engenharia para que houvesse paridade com a aluna Enedina Alves Marques nos quesitos gênero, socioeconômico, cultural e étnico.

O período observado foi nos anos 1945, 1946 e 1949 por terem sido os anos em que a disciplina foi aplicada para os diferentes alunos selecionados pelo mesmo professor. A origem profissional é pensada como uma definição que implica a ideia de origem econômica, ou mesmo, precedência social e indica as ocupações extras dos alunos em paralelo com a realização do curso. O gênero é raciocinado a partir do conceito da Scott onde, “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”³⁵, como já foi citado anteriormente.

A idade é dada a pensar a partir da fase de vida em que cada aluno ingressou no curso e a mesma com que cada aluno finalizou a

³⁵ SCOTT, 1994, p. 13.

disciplina de Resistência dos Materiais e Grafoestática com o mesmo professor. A etnia também é pensada sob o prisma de Octávio Ianni nos resultados das suas pesquisas em Curitiba, pelas identidades culturais defendidas por contraste de valores distintos de cada grupo, que podem ser equivalentes ou não, ao mesmo tempo em que o uso da cor da pessoa representa uma classificação social para época. As notas são as médias utilizadas e transcritas dos resultados das avaliações orais e escritas observadas em cada um dos assentamentos dos alunos e perpassados para os respectivos históricos acadêmicos. Já o grau são os valores das médias em número inteiro subsequente às médias recebidas pelos acadêmicos.

No segundo momento, foram selecionados os estudantes brancos, M L S, que concluiu o curso em 1951, e sobrinho de professor universitário F S L, foi monitor e bolsista; e F M G³⁶, filha de casal de engenheiros franceses, a segunda estudante diplomada no Paraná em 1951. Ainda foi selecionado o estudante negro Adelino Alves da Silva, - filho de casal liberto, pai pedreiro e mãe doméstica, foi professor normalista, concluiu o curso de engenharia em 1947-, para averiguar e

³⁶ F M G após a diplomação em Engenharia na FEP fez especialização em Planejamento Urbano em Paris. Isto, a torna pioneira em planejamento urbano na cidade de Curitiba. Possui um ponto de memória no Jardim Botânico de Curitiba em sua homenagem.

comparar com a trajetória acadêmica de Enedina Alves Marques que concluiu o curso em 1945, - filha de casal liberto, pai sem profissão definida e mãe doméstica, - professora normalista e doméstica.

No terceiro momento, a partir dos dados observados, foi construída uma tabela e considerados os desempenhos individuais de todos, nas avaliações que constam em seus assentamentos e, transcritas para os históricos acadêmicos, as médias e as estas conferidas os devidos graus. Grau é uma classificação sempre para cima com a aproximação das médias encontrada em todos os Assentamentos Escolares, decorrentes dos exames e provas.

A tabela foi construída com o período em que cada aluno cursou a disciplina, os nomes dos alunos, as atividades desenvolvidas durante o curso, o gênero, a idade de entrada na faculdade e a idade com que a disciplina foi ministrada, o grupo étnico ao qual cada aluno pertencia, as médias para aprovação na disciplina e, finalmente, os respectivos graus correspondentes às médias individuais.

Ano	Acadêmico	Atividades	Gênero	Idade	Etnia-Cor	Médias	Grau
1949	M L S	Estudante/Monitor	Masc	18/20	Branca	5,75*	6,0
1946	Adelino	Normalista	Masc	27/29	Negra	4,5	5,0
1949	F M G	Estudante	Fem	18/20	Branca	4,0 (4,75)*	5,0
1945	Enedina	Normalista/Doméstica	Fem	27/32	Negra	3,5	4,0

³⁷

Observações:

*M L S foi monitor e recebeu bolsa do curso de engenharia e não consta no seu assentamento escolar a nota da sua prova oral, consta somente uma nota, o da prova escrita.

*F M G possui valores diferentes na avaliação entre o seu assentamento escolar e o seu histórico acadêmico, no primeiro aparece a média 4,0 e no histórico acadêmico está transcrita a média 4,75.

O Desempenho acadêmico de Enedina Alves Marques se encontra em último lugar na comparação com os dados dos históricos acadêmicos dentre todos os colegas – M L S média 5,75³⁸ grau 6,0, F M G média 4,0 perpassada (4,75)³⁹ grau 5,0, Adelino da Silva média 4,5⁴⁰

³⁷Tabela observada na monografia de Lucilene Soares e, Construir a diversidade brincando: como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar, adaptada para pesquisa.

³⁸ ARQUIVO DO SETOR TECNOLÓGICAS DA UFPR: Assentamento Escolar 1949 e Histórico Acadêmico. Pasta número 1348.

³⁹ Idem: Assentamento Escolar 1949 e Histórico Acadêmico. Pasta número 1326.

⁴⁰ Idem: Assentamento Escolar 1946 e Histórico Acadêmico. Pasta número 801.

grau 5,0, Enedina Marques média 3,5⁴¹ grau 4,0 - o que, à primeira vista, pode parecer que a mesma teve um rendimento inferior a todos os alunos analisados.

Puppi afirma que Enedina teve a conclusão do curso facilitada devido à solicitude e a colaboração dos colegas. O estudo identificou a solidariedade de alguns colegas e amigos quanto ao empréstimo de material e livros com objetivo destes serem copiados. Entretanto, a pesquisa anotou também por parte da instituição, professor e de outros colegas, demonstrações de tratamento diferenciado com a estudante Enedina Alves Marques. Foram encontradas para os demais estudantes formas de tratar diferenciadas e com privilégios, em comparação à mesma, em diferentes momentos, sendo estas de forma preconceituosa e discriminatória. a disciplina de Resistência dos Materiais e Grafoestática

A disciplina de Resistência dos Materiais e Grafoestática foi determinante para um maior investimento acadêmico, custo financeiro, na conclusão do curso pela Enedina, e representou um ano a mais de desgaste psico emocional em função das exigências acadêmicas.

Os resultados da pesquisa encontrados através da trajetória de Enedina na FEP não determinam uma inferioridade intelectual ou de

⁴¹ Idem: Assentamento Escolar 1945 e Histórico Acadêmico. Pasta número 539.

qualquer outra natureza por a mesma ser pobre, mulher e negra. Ildefonso Puppi (1986) ao dar uma visibilidade às mulheres diplomadas pela FEP e, em seguida, condicionar a conclusão do curso de Enedina à solicitude e à colaboração dos colegas, reproduziu e fortaleceu uma construção social embasada nas distinções entre classe social, sexos, etnia e cor encontrada na sociedade curitibana a partir de um padrão normativo que se reproduziu na FEP, assim, como denotou o poder por parte de um grupo hegemônico na instituição.

Consequentemente, o professor retirou-lhe o mérito do esforço empreendido através da sua força de vontade, coragem e disciplina, para subverter uma distinção social. Desta forma, é reafirmado o preconceito e discriminação de classe, gênero e etnia construída pela sociedade curitibana e presente na FEP como foi percebido no caso de Enedina.

Ao confrontar e averiguar os históricos e assentamentos acadêmicos entre os estudantes de sexos diferentes brancos com influências no meio social paranaense versus dois estudantes de sexos diferentes negros e trabalhadores, entre si, durante o período de 1945 a 1951, notou-se um tratamento diferente da instituição que privilegia os estudantes brancos em detrimento aos estudantes negros.

A branquídua normativa, a identidade padrão, presente na elite burguesa paranaense foi encontrada também dentro da FEP, na qual um homem branco e de classe social alta, foi considerado a identidade ideal do paranaense. Dessa maneira, apareceu à prerrogativa da mulher branca sobre o homem negro, e o proveito do homem negro sobre a mulher negra. O lugar de onde se falava, de onde se vinha e quem falava influenciou a trajetória acadêmica de Enedina na FEP e os seus resultados socioeducativos e conclusivos. O privilégio de ter sido de classe social superior, ter sido homens e as etnias as quais pertenciam, ou seja, a cor da pele verificada demostrou, também, favorecimento sobre a mulher negra Enedina Alves Marques dentro da instituição.

A partir da trajetória de vida de Enedina Alves Marques foi possível encontrar resultados que demonstraram que é um equívoco pensar que as mulheres negras acadêmicas não obtiveram a visibilidades e notoriedade que os homens e mulheres brancas possuem por não serem inteligentes ou, então, incompetentes para alcançarem o reconhecimento da sociedade. Entretanto, as dificuldades enfrentadas durante a trajetória acadêmica de Enedina na FEP não a impediram de tornar-se a primeira engenheira diplomada na região sul do país, e a primeira engenheira negra do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **Le capital social.** Actes de la Recherche in Sciences Sociales. Paris, n. 31, 1980.

BURKE, Peter. **História cultural: passado, presente e futuro.** In: _____. O Mundo como teatro: estudos de antropologia histórica. Lisboa: DIFEL, 1992.

_____. Introdução. In: **O que é história cultural?** Tradução de Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro. 2ª ed. revisada e ampliada, Jorge Zahar, 2008.

CARVALHO, Marília; et Cascaes, Silva e Spanger. **Pioneira na Engenharia Civil em Curitiba: Memórias de uma Trajetória Singular.** VIII Congresso Latino Americano de Ciência, Tecnologia e Gênero. 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações.** Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1990.

DOSSE, Francois. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida.** Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp. 2009.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930.** In: CARDOSO, Fernando Henrique. Corpo e Alma do Brasil. São Paulo. DIFEL, 1976.

IANNI, Octávio. **Metamorfoses do Escravo.** São Paulo: Hucitec Curitiba: Scientia et Labor. 1988.

LORENZETTI, Fernanda. “**O Futuro paranaense em seu meio natural: a escrita de Domingos Nascimento e a produção de uma identidade ao Paraná no inicio do século XX**”. Revista Tempo, Espaço e Linguagem, v.1, n.1, jan./jul. 2010.

Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/2604/1946> <
Acessado em 14/05/2013 às 11:00h. >

NICOLAS, Maria. **Pioneiras do Brasil: Estado do Paraná**. Curitiba. 1977.

POLLACK, Michael. **Memória e Identidade social**. Rio de Janeiro. Revista Estudos Históricos. vol. 5, n. 10, 1992.

PUPPI, Ildefonso C. **Fatos e Reminiscências da Faculdade**. Curitiba. Funpar. 1986.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre. Revista Educação e Realidade, v. 16, n. 2, jul/dez. 1990.

_____. **Preface a gender and politics of history**. Campinas/ SP. Cadernos Pagu, nº. 3, 1994.

SOARES, Lucilene Aparecida. **Construir a diversidade brincando: como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar**. Curitiba. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná. 2009.

STRAUBE, Ernani Costa. **O Prédio do Gymnásio, 1903 – 1990**. Curitiba. SEEC, 1990.

**“ENTRE O VÃO DOS DEDOS DO SISTEMA”
NOTAS HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICAS SOBRE A
CAPOEIRA NO BRASIL¹**

Ariana Guides

Magda Luiza Mascarello

Resumo: Em 2000 foi criado no Brasil o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial abrindo uma nova vertente de políticas públicas para a cultura incluindo entre as ações do Estado os bens imateriais. Neste contexto, a capoeira foi registrada pelo IPHAN como Patrimônio Nacional em 2008 a partir de duas perspectivas: a roda de capoeira e o ofício dos mestres. Isso, além de consolidar a relevância da prática no país permite uma reflexão sobre os processos do registro e seus resultados limitados e ambíguos na consolidação de direitos dos capoeiristas. O artigo, baseado metodologicamente na análise do dossiê produzido pelo IPHAN e no documento do Seminário Nacional de Políticas Públicas para Culturas Populares - 2005, em diálogo com entrevistas feitas com mestres de capoeira de Curitiba, objetiva discutir a relação entre capoeira e Estado e as históricas significações que dela emergem até seu registro.

Palavras-chave: Capoeira, Criminalização, Patrimônio Imaterial.

¹ Este texto foi desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Liliana Porto, do Departamento de Antropologia da UFPR.

Abstract: In 2000, was created in Brazil the National Intangible Heritage Program opening a new strand of public policies for the culture including between State's actions immaterial goods. In this context, capoeira was registered by IPHAN as National Heritage in 2008 from two perspectives: the capoeira's circle and masters' craft. This, in addition to consolidating the relevance of practice in the country allows a reflection on the processes of registration and its limited and ambiguous results in the consolidation of capoeiristas' rights. The article, based methodologically on the analysis of the dossier produced by IPHAN and document the National Seminar on Public Policies for Popular Cultures - 2005 in dialogue with interviews with capoeira masters of Curitiba, discusses the relationship between capoeira and State and the historical meanings that emerge from it to your registry.

Keywords: Capoeira. Criminalization. Intangible Heritage.

INTRODUÇÃO

Em 2000 o Estado Nacional, através do Ministério da Cultura, criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, abrindo uma nova vertente estatal na reivindicação e implementação de políticas públicas para a cultura. Se até então o foco estava no patrimônio material, ou seja, bens cujas políticas tinham um caráter de preservação da originalidade e de permanência e com fronteiras fixas e definidas, agora a inclusão dos bens imateriais pautam discussões em torno de dinamicidades, movimentos e saberes diversos intrínsecos à cultura popular, cujas fronteiras adquirem características flexíveis e cambiantes. Neste contexto, o jogo/luta/arte da capoeira foi registrado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Nacional em vinte de novembro de 2008, refletindo dinâmicas sociais historicamente construídas.

As reflexões que seguem têm como ponto de partida questões que emergiram do registro da memória de alguns dos principais sujeitos do universo da capoeira na capital paranaense². Para a análise das narrativas assumiu-se como principal instrumental teórico o conceito de

² As entrevistas foram realizadas pela equipe de pesquisa do departamento de antropologia/UFPR em 2009/2010, e seus resultados encontram-se no livro “Curitiba entra na roda: presença e memória da capoeira na capital paranaense”.

“memória”, compreendido como fenômeno social, coletivo e cultural, extremamente dinâmico. A história oral ou o registro de memória é a apreensão de uma narração dialógica que normalmente tem o passado como assunto, mas que acontece no encontro entre o narrador e o ouvinte que interagem no presente e atualizam constantemente os significados, tanto a partir de suas enunciações, quanto de seus silêncios, esquecimentos e ocultamentos. Partindo destas estreitas relações entre memória e dinâmicas sociais, a capoeira aparece na trajetória narrada pelos mestres entrevistados sempre ligada a uma prática que é enunciada como forma de contrapoder e que resiste a mais de 500 anos de perseguição em um país que define um lugar social evidentemente periférico para não brancos, conforme aparece na narrativa transcrita abaixo:

Eu acho que toda esta trajetória da capoeira que 500 e poucos anos, junto com a história do nosso país, eu acho que dá sim pra gente essa força de dizer que é a maior expressão de liberdade. Que nenhuma, que ninguém conseguiu segurar. O regime imperial não conseguiu, o colonial não conseguiu, o ditatorial... De alguma forma sempre vazava pelo vão dos dedos do sistema, e tava lá aquela luta por liberação que bem depois veio a ser chamada capoeira. (PORTO et.al. 2010, p. 180)

De forma semelhante, refletindo sobre o contemporâneo registro nacional da roda de capoeira e do ofício dos mestres como patrimônio nacional, Mestre Kinkas também mobiliza elementos históricos e, neste caso, eles aparecem relacionados a uma visão pejorativa da capoeira que mobiliza estereótipos de malandragem e violência. Recorda a presença de escravos na prática e apresenta o negro como um destinatário da “boa notícia” da capoeira como Patrimônio Nacional. Apesar de identificar e insistir em limites importantes no que se refere à ampliação dos direitos dos capoeiristas, o mestre reconhece a ferramenta política que pode ser o registro da prática no enfrentamento a preconceitos e no crescimento da visibilidade de seus agentes.

Agora, hoje a capoeira está bem. (...) Mas o capoeirista ele não tem cobertura nenhuma. Não existe como aquela pessoa com direitos. Porque, até haver um tombamento, ele ainda está no papel. Ele não virou nada ainda. A gente usa, porque quando você usa o nome ‘capoeira, patrimônio cultural brasileiro, patrimônio do Brasil, ou não sei o quê’, nisso a auto-estima da gente melhora e fica um ditado melhor para o negro que vai ouvir dizer: ‘Pôxa, isso mesmo?’ E não ficar pensando na capoeira só anexando, sempre de forma pejorativa. Pô, os escravos, aí ficava que nem lá no malandro, que levava a coisa pra rua, prá violência... Então, virar patrimônio foi um banquete histórico. Foi avançar na escadinha, mas na real, pelo que eu vejo, o capoeirista, ele não tem nada. Ele não tem nada. (...) É como se eu pegasse minha medalha e

desse um significado astronômico à minha medalha mas eu não tenho espaço nenhum. É exatamente isso, é a capoeira. Todo mundo sempre tem um projeto muito bonito, muito lá em cima, são deputados apresentando projetos para mestres de capoeira serem reconhecidos como profissionais, uma profissão a capoeira, mas para a pessoa que trabalha com capoeira a porta não abre, você não vê a porta abrir. O ditado da capoeira é lindo. A palestra da capoeira é muito bonita, mas para o profissional, pode ter certeza, que 99,9% está a míngua. E aquele que quer trabalhar só de capoeira é batendo de porta em porta de ONGs pra conseguir espaço no Projovem, PET, ‘Por favor me contrate’. Porque a academia não dá dinheiro, você tem quatro, cinco ou seis alunos, ganha 50% da mensalidade. Todo mundo na academia tem carteira assinada, mas o professor de capoeira não tem. (Ms. Kinkas)

Estas proposições dos mestres Silveira e Kinkas que aqui são utilizadas como exemplos, recortadas entre outras tantas recolhidas nas entrevistas, permitem a emersão de algumas questões que são pautadas neste artigo: Quais as dinâmicas históricas que confluíram na constituição da capoeira como contrapoder nas memórias construídas e narradas pelos mestres? Como se deram os processos de perseguição da prática? E sua constituição como símbolo nacional ou ginástica genuinamente brasileira? Quais as relações possíveis entre a capoeira, o Estado e o lugar da população negra no Brasil? Onde e de que maneira esses elementos se articulam?

Partindo destas questões que emergiram das narrativas dos mestres de capoeira de Curitiba, têm-se como objeto de reflexão deste artigo as aproximações e distanciamentos na relação entre capoeira e Estado e as significações possíveis que delas emergem ao longo da história até o registro da prática como Patrimônio Cultural Nacional. Os principais objetivos consistem em, de um lado, apreender essas relações e as imbricações que estabelecem com representações sobre a população negra no país e suas práticas culturais, em diálogo constante com projetos de formação de um ideário da nação brasileira, bem como as transformações pelas quais passou a capoeira ao longo da história. De outro, trata-se de uma reflexão sobre o dossiê produzido pelo Estado no processo de registro da roda da capoeira e no reconhecimento do ofício dos mestres, identificando os limites e potencialidades que traz este documento no que se refere à possibilidade de ampliação efetiva de direitos dos capoeiristas.

Um destaque, portanto, a movimentos da história que ajudam a compreender o lento processo de valorização cultural da capoeira e sua complexa passagem de crime a símbolo de identidade nacional. Processos estes estreitamente articulados à intensificação de práticas de higienização dos centros urbanos, sinônimo de retirada de negros das ruas e a criminalização de suas manifestações culturais, e outros de

certa reafricanização dos costumes que incidiram nas valorizações da prática da capoeira.

ENTRE O CRIME E A IDENTIDADE NACIONAL

Algumas das principais obras clássicas da historiografia brasileira, que tratam do tema da capoeira no século XIX e de sua passagem para o século XX, foram escritas na década de noventa pelo historiador Carlos Eugênio Líbano Soares: “*A Negregada Instituição: Os capoeiras no Rio de Janeiro – 1850-1890*” (1993) e “*A capoeira escrava no Rio de Janeiro – 1808-1850*” (1998). O primeiro livro situa a capoeira no estudo da cultura e resistência escrava no Rio de Janeiro em tempos do cativeiro e aborda especificamente a repressão aos capoeiras na Corte até a Proclamação da República, quando foi inserida no código penal como crime. Segundo Soares (1993), a capoeira marcou de maneira forte e significativa a vida social na Corte, era “a cultura popular de rua expressada nos corpos de negros ou homens pobres de todas as origens”, com suas facas e navalhas, sendo vistos em “correrias”, ou em indivíduos isolados, mas não menos temidos e conhecedores de hábeis golpes, que passaram à tradição como os “capoeiras”.

Junto com rameiras, prostitutas, estivadores, vagabundos, boêmios e policiais, os capoeiras faziam parte da buliçosa fauna das ruas dos tempos da corte. Perseguidos pelo aparato policial, foram presença frequente nas páginas do crime do século XIX. (SOARES, 1993, p. 9).

Geralmente identificados como escravos portadores de facas, ou então formando “maltas”, grupos armados que dominavam regiões e percorriam as ruas da cidade, eles mantiveram em permanente vigilância a capital da colônia e depois o Império. Os registros policiais são a principal fonte de estudo da capoeira do início do século XIX e as descrições das punições expressam a preocupação e o temor que as autoridades tinham sobre o fenômeno da capoeiragem. A reconstrução dos padrões de moradia, trabalho e cor dos presos como capoeiras, é apresentada nesta obra a partir de uma fonte única e densa: os livros de matrícula da Casa de Detenção, uma das mais importantes instituições carcerárias da cidade do Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.

Para este autor, a capoeira é pensada não somente como uma forma de resistência escrava, mas como leitura do espaço urbano, de identidade grupal e de afirmação pessoal, acessada também como instrumento decisivo do conflito dentro da própria população cativa.

A partir de 1850 a capital nacional passa por importantes mudanças trazidas pelo fim do tráfico negreiro e a chegada de imigrantes europeus. Também a capoeira se modifica. À destreza corporal dos negros são incorporados outros instrumentos de luta trazidos pelos imigrantes, com destaque para a navalha portuguesa. Sem embargo, era ela uma prática majoritariamente de negros, o que a distanciava do almejado modelo civilizatório europeu. Fazia-se necessário transformar o perigoso em algo limpo e domesticado.

A perseguição contra as maltas durante o Segundo Reinado é apresentada como uma sucessão de ondas, que se seguem depois de longos tempos de calmaria. Isso pode ser entendido devido às relações que a capoeira construiu, durante décadas, com as elites políticas e com o aparato policial-militar. Algo importante para compreender que a perseguição nem sempre seguia as mesmas direções, pois os capoeiras também eram alvo da cobiça das autoridades e das diligências de recrutamento. A Guerra do Paraguai mostra claramente a preferência por recrutar homens com uma capacidade de luta que só o saber da capoeiragem transmitia. Sendo assim, a coerção policial buscava incorporar os estigmatizados como marginais e criminosos em larga escala numérica e colocá-los na linha de frente da defesa da nação. As relações entre estrutura repressiva policial e as camadas marginalizadas

da Corte, eram marcadas quase sempre por ambiguidades e contradições.

A repressão cíclica aos capoeiras na segunda metade do século foi uma página importante da história da consolidação do Estado brasileiro. Prática lúdica, forma de resistência, memória gestual, símbolo de identidade, meio de sobrevivência no ambiente urbano (...) 'Potência estranhamente indebelável', 'negregada instituição', ou quaisquer outros adjetivos, quase todos pejorativos, o que importa é que os capoeiras e suas maltas tiveram um papel decisivo no jogo político da Corte, durante as últimas décadas da Monarquia. (SOARES, 1993, p. 436).

Sem entrar na discussão sobre a “origem” da capoeira, é interessante destacar que desde o início a prática da capoeiragem estaria articulada com manifestações sociais de evidente influência política. Embora seja este um fato relevante, o autor alerta para uma tendência da literatura em apresentar uma visão dos capoeiras como um exército de rua apolítico, simplesmente à disposição de forças políticas e conflitos da ocasião. Nos anos imediatamente posteriores à guerra, o império brasileiro assistia a um período de intensa movimentação e instabilidade política. Suas bases estavam ameaçadas pelos ideais republicanos que paulatinamente ganhavam força. Em meio à agitação política os soldados que retornaram da guerra, ex-escravos ou não,

vagavam pelas ruas da capital e se reorganizavam nas maltas que haviam sido desfeitas em função do recrutamento militar. A capoeira volta a preocupar as autoridades policiais e reaparece em seus arquivos.

Em 1870 os republicanos partem para a oposição aberta ao regime imperial aproveitando-se do contexto de grande crise econômica resultante da guerra que enfraquecera o Estado. Com a produção de café no Rio de Janeiro em plena estagnação, os novos cafeicultores paulistas buscam negros para trabalhar em suas lavouras nas diversas regiões do país e inúmeras rebeliões escravas e quilombos assustam os senhores de terras no sudeste. Os conservadores, cedendo à pressão internacional e assinando a Lei do Ventre Livre perdem de vez para os republicanos o apoio dos grandes proprietários rurais. Dois anos depois, ainda em meio à crise econômica e política, o governo imperial pede a dissolução da Câmara e convoca eleições parlamentares. É neste período que, segundo o historiador, são encontradas as primeiras referências documentais sobre a Flor da Gente, um grupo de capoeiras que lançava mão da luta corporal contra os republicanos na defesa do império.

A popularidade do imperador entre a população não branca encontrava suas raízes na recente assinatura da Lei do Ventre Livre e na imagem de um Estado intervencionista nas relações entre senhores e escravos. Além disso, a alforria concedida àqueles que aceitaram

defender o país na Guerra do Paraguai se caracterizava como uma troca de favores entre o Estado e os negros, dinâmica que continuou no período posterior em um momento de defesa da monarquia contra a república. Conforme aponta Salles (1990):

A participação de escravos no exército garantiu, pelo menos à parcela da população envolvida, algum tipo de reconhecimento e mesmo um lugar de interlocução. Sua incorporação em um projeto de realização hegemônica da Coroa e da classe dominante implicava necessariamente assimilar alguns de seus próprios interesses a esse projeto. Assim é que a alforria do escravo combatente tinha dois lados: encobrir o fato de a população escravista fundar parte da sua glória nos campos de batalha num segmento da população não reconhecido como portador de seus padrões morais e culturais, e, ao mesmo tempo incorporar e atender um interesse imediato desses setores, a liberdade. (SALLES, 1990, p. 74, apud Soares, 1993, p. 68).

O que se vê neste período é por um lado, a crescente autonomia dos negros ex-escravos no mundo urbano, e de outro, tentativas de disciplinamento desta população por parte das forças policiais pressionadas pelos proprietários e republicanos. Nas ruas da capital estava instaurada outra guerra, agora entre capoeiras e republicanos, uma batalha que durou até 1889 com a queda do regime imperial. Em 1878 os ideais republicanos ganham força e nos anos que se seguem os capoeiras vivem contínuas e duras perseguições. Eles

mantiveram, no entanto, suas hostilidades e resistências e no ano seguinte voltaram com força total arraigando-se na prática política da corte, aliando-se aos abolicionistas. Na época da abolição chegam ao seu auge, conformam a chamada Guarda Negra e se somam à família imperial contra os fazendeiros escravocratas. Mais do que um braço armado do regime imperial contra os republicanos ou um exército clandestino a favor de um poder dominante, a Guarda Negra nesse momento histórico configurava-se como espaço de participação da população negra na política, manifestando e defendendo seus interesses a favor da abolição. Para isso, fazia-se necessário assumir o lado dos conservadores contra os liberais que coincidiam com grandes proprietários de terras e senhores escravocratas.

O século XIX vai findando-se em meio a um processo de intensa perseguição aos capoeiras que se estende durante as primeiras décadas do século seguinte. Em nome de um regime - o republicanismo - Sampaio Ferraz que havia participado de intensos confrontamentos contra a Guarda Negra assume a função de “segurança” da República. Movido por ideais da Revolução Francesa, o militar assume a ferocidade jacobina para erradicar qualquer vestígio do conservadorismo monárquico atendendo, inclusive, a reivindicação dos cafeicultores de limpeza das ruas da cidade. Com mão forte a polícia

colecionava números e histórias de capoeiras presos tão somente por estarem praticando o jogo/luta nas ruas das cidades. Os negros se constituem na república como oposição, tanto no âmbito político como defensores do império, quanto social e moral, considerados baderneiros, desordeiros e vagabundos e o projeto republicano vai se delineando sem deixar lugar para a população negra. Reis (2000) traz uma notícia do Jornal Província de São Paulo que revela um conflito de conotações raciais explícitas:

(...) que elementos são estes que concitam a raça negra ao crime e à própria desgraça? Quando no futuro escrever-se a história acidentada do fim do segundo reinado, há de ser não pelas navalhadas dos CAPOEIRAS que há de se aferir a cooperação da raça negra. (Província de São Paulo, 11 de fevereiro de 1889, apud REIS, 2000, p. 43).

A vitória dos ideais abolicionistas transformou a cidade em um caldeirão político em ebulação. O grande volume de prisões, numa quantidade não vista anteriormente, testemunham a atividade frenética da polícia em dias tão inquietantes. Do final de abril, ao início de julho foram detidos 165 capoeiras e o dia 13 de maio de 1888 não deixou marcas somente na história do país:

A abolição foi festejada no cárcere de estranha forma.
No dia 14 de maio os ex-escravos: Albino, Faustino,

Paulo, Benedicto (este africano), Salustiano e Thomaz, foram os pioneiros entre os ex-escravos libertos pela princesa a entrarem nos livros de livres da Casa de Detenção. Aparentemente, eles estavam festejando a libertação quando foram surpreendidos pela repressão. O mineiro Thomaz terá um destino que depois se tornará comum: será enviado para Fernando de Noronha. (SOARES, p. 182, 1993).

Em 11 de outubro de 1890, o novo Código Penal realizava, nas palavras de Soares, o que a Monarquia não tinha conseguido em quase cinquenta anos de Regime: transformar a capoeira em delito ou contravenção em crime. As deportações de capoeiras para Fernando de Noronha marcam a lendária época de atuação de Sampaio Ferraz, nomeado em 1889, chefe de polícia do Distrito Federal da República recém-inaugurada e responsável pela intensificação das punições e prisões.

No artigo “*O Império na navalha e da rasteira. A República e os Capoeiras*”, publicado em 1991, Marcos Luiz Bretas, discute os usos da imagem construída dos capoeiras e seus repressores nos anos iniciais da República, situando a criminalização e perseguição aos ideais eugenistas do novo regime. Os registros policiais e prisionais contribuem para a construção desse elemento de perigo nas ruas, associando a ameaça à cor, quando não diretamente à condição de escravizado e à presença da navalha.

O capoeira é figura comum na crônica do Rio de Janeiro no século passado. Numa versão da imprensa, 'o capoeira era o terror, o pânico, o espectro impalpável da população' e era preciso eliminá-lo para que o burguês pudesse dormir tranquilo, 'sem ver em sonhos reluzir a terrível navalha'. Na definição não menos literária do código penal de 1890, eram indivíduos que se entregavam a 'exercícios de agilidade e destreza corporal'. As origens do termo e da forma de luta se perdem no período colonial, mas o que se pode ter como certo é que desde o início do século XIX já há na cidade o capoeira enquanto personagem. (BRETAS, 1991, p. 240).

Em torno da questão: “quem são os capoeiras?”, Bretas afirma: “nenhuma resposta satisfatória pode ser construída”, pois a diversidade temporal e espacial permitiu a convivência de muitas realidades envoltas sob o mesmo conceito:

Ao retomar o assunto sobre quem são os capoeiras, não seria esse grupo que os cronistas da belle époque gostariam de recordar. Muito próximos e muito assustadores, não eram apropriados para provocar saudades. Era preciso criar um outro capoeira, um capoeira de antigamente, para ser herói de nosso tempo. A edição de 14 de dezembro de 1889 da Revista Ilustrada já informava que Melo Moraes Filho iria 'lançar um alongado artigo, no qual defenderá a 'flor da gente', por ser nacional, antiga entre nós'. O artigo a que se refere 'Capoeiragem e capoeiras célebres', nos fornece a base da interpretação moderna da capoeira,

considerada por ele como o esporte nacional por excelência. (BRETAS, 1991, p. 244).

Vale ressaltar que nesse período histórico tem grande peso no pensamento social brasileiro às teorias evolucionistas que viam a população não branca como empecilho para a constituição de uma nação forte e desenvolvida, considerando muitas de suas manifestações culturais como doenças morais que ameaçavam a civilização brasileira. Um tempo histórico em que no Brasil os modelos teóricos pautam a questão da raça tendo como paradigma de análise o evolucionismo social oriundo da Europa, especialmente no que se refere ao determinismo racial. O conceito de raça negra apresentaria, na perspectiva de tais teorias, uma inferioridade biológica e, consequentemente, um atraso civilizacional. São deste período as proposições de Nina Rodrigues a partir das quais é estabelecido no código penal diferenças no tratamento de brancos e negros, institucionalizando as hierarquias de cor. Também a mestiçagem aparecia como um motivo da inviabilidade do desenvolvimento nacional. “A construção do Brasil ‘moderno’ e ‘civilizado’ implicava, nesse momento histórico, a eliminação do peso secular da herança africana”. (REIS, 2000, p. 58).

A batalha entre republicanos e conservadores consolida-se neste período como metáfora da disputa entre brancos e negros. Sem embargo, surgem também algumas vozes destoantes que apresentavam uma defesa à mestiçagem como riqueza nacional de uma população forte que incidia sobre as representações da capoeira, conforme evidencia um relato do início do século XX:

Criou-se o espírito inventivo do mestiço porque a capoeira não é portuguesa nem é negra, é mulata, é cafusa e é mameluca, isto é – é cruzada, é mestiça, tendo-lhe o mestiço anexado, por princípios atávicos e com adaptação inteligente, a navalha do fadista da mouraria lisboeta, alguns movimentos sambados e semiescos do africano, e, sobretudo, a agilidade, a levipedez felina e pasmosa do índio nos saltos rápidos, leves e imprevistos para um lado e para outro, para vante e, surpreendentemente, como um tigrino real, para trás, dando sempre a frente ao inimigo. (L.C. A capoeira. Kosmos, 1906, apud. BRETAS, 1991, p. 245).

Nos relatos policiais, no entanto, a capoeira é sempre apresentada como uma luta exercida por vagabundos e baderneiros. Manifestações em meio a uma cidade que precisava ser protegida e higienizada em nome dos ideais republicanos e de um modelo de civilização evidentemente evolucionista aos moldes europeus. Para além da capoeira, as ações estatais de higienização dos centros urbanos na República Velha chegaram também ao samba e ao candomblé, em

duros processos de criminalização das práticas culturais da população negra.

Porém, a capoeira experimentou outra significação a partir da década de 1930 e passou a ser considerada como luta genuinamente brasileira. Contribuindo com esta nova representação, estavam alguns cientistas sociais que inovaram nos estudos sobre o negro no Brasil, ao substituírem em suas interpretações a categoria “raça” pela de “cultura”. São citados como exemplos os trabalhos de Arthur Ramos, Edson Carneiro e Gilberto Freyre. Posteriormente, a capoeira seria pensada como cultura nacional, por Jorge Amado, Carybé e Pierre Verger. Na literatura, na pintura e na fotografia passou a ser divulgada e retratada positivamente. Isto fazia parte de um processo mais amplo de valorização das manifestações culturais afro-brasileiras:

Em oposição a criminalização, de 1890 até 1937, surgiram, como alternativas funcionais para a capoeira: a sua valorização simbólica no âmbito da reafricanização dos costumes, a partir da década de 1940 na Bahia; a esportivização da prática, experimentada inicialmente nos anos 1960, com a migração de mestres baianos para São Paulo e Rio de Janeiro e oficializada em 1972 por portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC). (LEAL, 2009. p. 49).

Estes fatores de reconhecimento, também são perpassados pela criação de estilos e escolas de capoeira. No século XX, o referencial da capoeira se volta para a Bahia, onde são criadas na década de trinta a chamada Capoeira Regional (Luta Regional Baiana) de Mestre Bimba, e em seguida, como resposta, se organiza a Capoeira Angola de Mestre Pastinha. Estes mestres são figuras emblemáticas que marcam a classificação dicotômica da capoeira na contemporaneidade, em uma capoeira que assume características mais institucionalizadas de métodos de ensino e de formatura, além do fortalecimento da ideia de prática esportiva. Para Vieira:

Convém salientar que ambos estilos – regional e angola – coincidem na ruptura com a malandragem antiga, transferindo a prática da capoeira da rua para a academia, com treinos regulares, uniformes e regulamentos, expandindo o ensino a grupos maiores de alunos e recrutando novos segmentos da população brasileira, crianças e jovens de classe média e mulheres. (VIEIRA, s/d, p. 13).

Com o Estado Novo na década de 1930 não somente veio à desriminalização da capoeira, como também seu reconhecimento enquanto uma arte marcial do Brasil. No projeto nacionalista da era Vargas os elementos da cultura negra foram apropriados pelo discurso e práticas oficiais a fim de construir uma imagem unificada de identidade

nacional. A capoeira vai paulatinamente se aproximando da educação física e, junto à intensa valorização moral do trabalho, sofre um deslocamento da roda que acontecia nas ruas dos centros urbanos para uma prática realizada no interior das academias, o que Vieira (1992) veio a chamar de “capoeiragem disciplinada”. Este período histórico, segundo o autor, comportava um Estado centralizador que se dirigia às classes operárias tentando manter seu controle através da defesa da ordem e do trabalho. Na implementação de um projeto de educação disciplinadora a fim de moldar um novo cidadão brasileiro, o corpo assumiu um papel de destaque.

No panorama intelectual do país continuavam a respingar as teses higienistas com suas teorias racistas. Neste contexto intelectual e ideológico a educação física dá seus primeiros passos de institucionalização influenciando significativamente a capoeira. No entanto, se é verdade que a capoeira muda sua representação deixando de ser crime para ser símbolo nacional, isso se dá com a retomada dos mesmos pressupostos teóricos do determinismo racial que exigia a desafricanização dos costumes a partir de um discurso médico higienista impregnado por uma visão eugênica onde a ginástica e o cultivo do corpo eram mediações para a purificação da raça.

É também relevante que neste período os historiadores e cronistas ocupam-se de enaltecer a presença de brancos na capoeira, mostrando como ela passa de uma luta de negros com herança africana, para um esporte mestiço que a transforma em luta nacional. A capoeira mestiça, segundo Reis (2000) supunha a harmonia entre as três raças – negros, índios e brancos – cada uma delas contribuindo com um elemento desta luta nacional. Ao negro e ao índio era remetida a destreza e a força corporal, ou seja, os elementos ligados à natureza. Ao branco, a cultura e a possibilidade de mestiçagem que a fazia “verdadeiramente brasileira”. Temos aqui, portanto, a imbricação do discurso médico higienista e o discurso pedagógico da educação física, onde esta passa a ser vista como o aprimoramento físico e moral de uma nação.

A capoeira “regrada e metodizada” é dotada de uma maior previsibilidade: todos conheciam as regras do jogo e, ao praticar o esporte, deveriam respeitá-las. Os capoeiras tornam-se, então capoeiristas, as navalhas saem de seus pés e vão enfeitar as paredes das academias de capoeira ou, desprovidas de corte, serão exibidas em demonstrações públicas. (REIS, 2000, p. 66 e 67).

Em comum entre os dois mestres sua origem baiana que, desde então conferiu à capoeira um processo progressivo de construir uma idéia de originalidade ligada ao estado da Bahia, mais

especificamente à cidade de Salvador. Seria esta cidade o santuário por excelência da capoeira no país, em oposição à impureza da capoeira carioca, de Recife ou de outras regiões. (CONDE, 2007). Esta noção de impureza trouxe consigo mais uma vez a desqualificação do negro carioca identificado com o personagem malandro que não adere ao trabalho, e foi utilizada como um instrumento de controle do Estado depois da descriminalização. Afinal, o corpo esportizado, disciplinado e militarizado, ou seja, higienizado moralmente, só tinha sentido enquanto instrumento de trabalho que contribui para a construção de uma nação forte e desenvolvida. A capoeira era antes de tudo um esporte, e este com forte caráter mestiço e nacional em um momento em que “a miscigenação deixa de ser vista como um espectro e transmuta-se em categoria explicativa da singularidade nacional”. (REIS, 2000, p. 87).

Mas as direções que este jogo/arte/luta toma vai além das fronteiras nacionais, principalmente a partir de 1990, para conquistar adeptos em nos cinco continentes e em mais de cento e cinquenta países. Curiosamente, a história da capoeira é perpassada por regimes estatais que durante um século a persegue e criminaliza e no outro a reconhece como patrimônio imaterial do Brasil.

O REGISTRO DA CAPOEIRA COMO PATRIMÔNIO NACIONAL

Questões importantes emergem quando são colocadas em diálogo as memórias dos mestres entrevistados com o dossiê de registro do patrimônio imaterial produzido pelo IPHAN que objetivava exatamente reconstruir a história da capoeira ao mesmo tempo em que se fazia um registro instantâneo de seu momento presente com o intuito de justificá-la como bem cultural do Brasil.

O inventário foi realizado durante os anos 2006 e 2007 e seguiu três eixos: pesquisa historiográfica, o trabalho de campo e reflexões sobre o aprendizado e descrição das rodas. Tomando as antigas maltas como mito de origem da capoeira, a escolha dos pesquisadores do Estado foi desenvolver a investigação em três cidades consideradas “santuários da capoeira antiga” (Inventário nacional, 2007, p.9), ou seja, os lugares históricos considerados os mais importantes da capoeira, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Sendo assim, a proposta de fazer a leitura do documento a partir da memória de mestres de Curitiba é reconhecida aqui como uma perspectiva desde um espaço marginal no universo da capoeiragem, uma vez que ela está longe dos cenários considerados “lugares” da capoeira. Além disso, vale ressaltar que o

contexto mais importante da capoeira na memória dos mestres entrevistados é São Paulo, o que também não coincide com tais “santuários”. Os recortes dos dados registrados no documento parecem firmar-se na necessidade de identificar uma “origem”, ou seja, uma espécie de “autenticidade” da manifestação popular e de seu estatuto de representante da identidade nacional.

Embora haja uma valorização do processo de registro da capoeira como patrimônio cultural nacional, não está claro para os capoeiristas como isso se refletirá nas condições concretas que dizem respeito à ampliação de mercado de trabalho e consolidação de direitos sociais. Para muitos capoeiristas que foram alunos de Mestre Silveira, por exemplo, a capoeira é a forma principal de reinserção na sociedade, já que estiveram reclusos no sistema prisional durante boa parte de suas vidas, um importante espaço de consolidação do grupo³.

Nesse sentido, observando o processo de registro da roda de capoeira e, especialmente, do ofício dos mestres, surgem questões fundamentais que problematizam a suposta relação direta entre o

³ Sobre o grupo e a importância da capoeira na reinserção social de ex-detentos do Sistema Penitenciário Paranaense ver GUIDES, Ariana. **Homens de Honra:** memórias e trajetórias de capoeiristas vinculados à institucionalização da capoeira no sistema penitenciário paranaense. Monografia de Graduação. Curitiba: UFPR. 2012. Disponível em www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/catalogo-de-monografias/2012.

registro do bem e a consolidação de direitos. Esta passa pela necessidade de elaboração de outras ações do Estado que, para além de reconhecer as culturas populares como portadoras da “identidade nacional”, produza um enfrentamento à conjuntura de desigualdades e segregações sociais e raciais no Brasil se misturam e se confundem. É especialmente nisso que consiste as demandas dos sujeitos das culturas populares, muito mais do que somente valorização e autoestima.

Outra questão essencial a ser observada no processo de registro da capoeira como patrimônio imaterial é a preocupação com a atual conjuntura das culturas populares de modo geral, especialmente no campo da reivindicação de direitos e implementação de políticas que se dão na complexidade do contexto globalizado do capitalismo, com a expansão do mercado, a ampliação do consumo de bens culturais e o surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação. Sem querer negar a relevância deste movimento conjuntural, identifica-se uma equivocada tendência a afirmar que há uma consequência óbvia e inevitável do contexto atual: a extinção das manifestações das culturas populares. Isso se dá quando as mudanças e transformações de seus agentes e das práticas são vistos como sinônimos de perda e assimilação.

O estudo e implementação das Políticas Públicas da Cultura Popular, tal como aponta o documento final do Seminário Nacional de Políticas Públicas para Culturas Populares realizado em 2005, deixa transparecer preocupações diversas a partir de certa perspectiva salvacionista da cultura, influenciando as iniciativas do Estado neste âmbito. As reflexões do documento oscilam entre a defesa de uma política que venha dar visibilidade às culturas populares, quase como que “possibilitando” sua existência no espaço público, defendendo-a das autoritárias influências da mídia de massa e do mercado globalizado “evitando” sua extinção e, de outro lado, uma preocupação constante exatamente com esta compreensão que nega a dinamicidade e diversidade das culturas populares no cenário nacional.

Neste sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre a noção de “tradição”. Ainda que o termo muitas vezes seja considerado na antropologia como autoevidente, no campo das ações estatais comumente está colocado em contraposição a “moderno” e resulta em ações pretensamente salvacionistas. Não é coincidência, por exemplo, que o programa de registro coordenado pelo IPHAN recebeu o nome de “Registro e **Salvaguarda** da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil”.

Segundo Porto (1998), a noção de tradição está diretamente relacionada a tudo aquilo que resiste ao movimento do “mundo moderno”, compreendida como algo deslocado no tempo, preso ao passado e constantemente sujeito ao desaparecimento. Há no cerne da questão uma ideia de origem e autenticidade, onde as transformações e adaptações são entendidas como decadência e perda de identidade. Embalada pelo espectro do evolucionismo em toda sua característica etnocêntrica e dicotômica, esta compreensão nega a inserção dos agentes no fluxo histórico, sua historicidade e dinamismo, supondo certa superioridade do “ocidente moderno” e de seu “mundo globalizado” capaz de “evoluir” e transformar-se sem, para isso, abrir mão de sua identidade. Na dicotomia moderno/tradicional encontra-se a perversa lógica da contraposição estabelecida entre um EU a quem é permitido a transformação e um OUTRO relegado a um lugar fixo e preso ao passado. Como nesta concepção colonialista o progresso é inevitável, o resultado será sempre a perda e o atraso de uns em detrimento de outros.

Outro elemento relevante pararessaltar é que no escopo das políticas públicas aqui mencionadas, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é reconhecidamente um órgão internacional de grande influência que

pauta, no plano simbólico e discursivo transnacional, novas relações entre cultura e desenvolvimento. Segundo Alves (2010) é a partir de sua influência crescente que o conceito de cultura penetrou no debate internacional da problemática do “desenvolvimento” na segunda metade do século XX, apontando para novos usos da categoria “cultura”, inclusive definindo-a e regulamentando-a. O processo de globalização cultural e o medo da “massificação”, somados às lutas emergentes das identidades regionais do mesmo período, foram assumidos pela UNESCO através da constituição de uma rede global de defesa e promoção da diversidade e identidade que, a partir da pressão junto aos estados nacionais induziu a elaboração de novas políticas públicas para a cultura.

A defesa da diferença e diversidade cultural assume, então, um caráter ético-moral e um tom de obrigatoriedade, com a realização de convenções e elaboração de instrumentais jurídicos internacionais, como o é a Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. Baseada em uma ideia de tradição como autenticidade e símbolo da identidade da nação, esta influência internacional e a relação entre cultura e desenvolvimento por ela proposta, desnuda a realidade de muitos países que, como no caso brasileiro, convivem como uma coincidência entre diversidade cultural e desigualdade social e racial.

Sendo assim, refletir a relação entre a capoeira e as políticas públicas exige que se reconheça a influência internacional da UNESCO, mas requer também que os significados negociados nestes processos sejam problematizados, reduzindo a preocupação com o desenvolvimento e o suposto “desaparecimento” das manifestações culturais populares e ampliando o espaço de fala e protagonismo dos agentes das culturas populares diretamente envolvidos na reivindicação das políticas, compreendendo-os como sujeitos de direitos, inclusive, direito à memória, às mudanças e a resignificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As especificidades dos saberes produzidos e revelados pelas narrativas dos mestres de capoeira de Curitiba, as formas de transmissão destes saberes e o reconhecimento de sua autoridade frente a comunidade capoeirística colocam importantes questões no que remete ao registro da prática como patrimônio nacional e mobiliza um conjunto de significados que são construídos também a partir da memória da relação entre capoeira e Estado ao longo da história. Dados estes que estão intimamente relacionados com aspectos significativos da

presença negra no país nos diferentes processos de construção de uma pretensa identidade nacional.

Os mestres entrevistados mobilizam significados que identificam a capoeira como um contrapoder de caráter originalmente escravo e popular como resistência à ordem escravocrata vigente durante o regime imperial e que soube resistir à perseguição do regime republicano. Para a aceitação social da capoeira foram fundamentais as ideologias da mestiçagem e miscigenação oriundas das teorias do branqueamento, que contribuíram para sua tensa definição não mais como uma prática de negros, mas agora de mestiços, ou seja, de um povo “tipicamente brasileiro”. Contexto que resultou em uma significativa expansão tanto nacional quanto internacional nas décadas posteriores a 1960, simultaneamente à sua valorização social, fruto também da reivindicação de movimentos organizados, constituindo-se, principalmente a partir da década de 1980, como símbolo da presença, história e cultura negra no país, alcançando contemporaneamente o estatuto de patrimônio nacional.

É importante ressaltar que esta conjuntura de paulatina valorização foi fortalecida e ampliada com a introdução do ensino de capoeira em muitas escolas de ensino fundamental e médio, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03 que institui a

obrigatoriedade do ensino da cultura e história africanas e afro-brasileiras na educação regular. Uma mudança contextual que ainda guarda a necessidade de ser investigada a partir da observação de casos empíricos específicos e analisada à luz da necessidade de consolidação de direitos e ampliação de espaço para a população não branca do país, nos marcos das políticas públicas nacionais.

Por outro lado, o olhar atento sobre os documentos oficiais no campo das políticas públicas para as culturas populares de modo geral, e para a capoeira especificamente, tendo como chave de leitura a memória dos mestres de Curitiba, coloca em cena a necessidade de reflexão sobre as noções de tradição e popular que refletem uma vez mais o histórico de desigualdades e hierarquias que conforma o cenário do país. Esta deflagração fica ainda mais evidente a partir da influência da UNESCO e seus mecanismos de controle ligados a um ideal desenvolvimentista e de implementação de novas políticas públicas nos estados nacionais, reconfigurando o campo de direitos. Em meio a estas dinâmicas, a diversidade das manifestações culturais e sua alteridade interna tornam ainda mais complexos os processos de ampliação e consolidação de direitos.

No que se refere ao registro do ofício dos mestres de capoeira, o destaque está nas expectativas criadas em torno da ampliação do

campo de trabalho. No entanto, fica evidente a problemática aí depositada, uma vez que o registro em si mesmo não é garantia de direitos. Definir marcos regulatórios e limites às culturas populares sem ampliar o espaço de cidadania de seus agentes, carrega em si o risco de intensificar ainda mais as desigualdades sociais e, em se tratando de Brasil, também as hierarquias raciais.

REFERÊNCIAS

- ABIB Pedro. 2006. **Os velhos Capoeiras Ensinam Pegando na Mão.** In: ASSIS, Machado de S.D. Balas de Estalo. Belém. UNAMA.
- ALVES, Elder P. M. 2010. Diversidade Cultural, Patrimônio Cultura Material e Cultura Popular: a UNESCO e a Construção de um Universalismo Global. **Revista Sociedade e Estado** – V. 25. Nº 3.
- BRETAS, Marcos Luiz. A queda do Império da Navalha e da Rasteira (a República e os capoeiras). **Estudos afro-asiáticos**. N. 20, 1991. P. 239-256.
- CONDE, Bernardo Velloso. **A Arte da Negociação:** a capoeira como Navegação Social. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2007.
- Dossiê: **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil.** 2007. Brasília. IPHAN.
- FERREIRA, Isabel. **A capoeira no Rio de Janeiro 1890-1950.** Rio de Janeiro: Editora Novas Ideias, 2007.
- GOMES, Flávio dos Santos. No meio das águas turvas (Racismo e Cidadania no alvorecer da República: a Guarda Negra na Corte – 1888-1889). **Estudos afro-asiáticos**, nº. 21. Dezembro de 1991. P. 75-96.

LIMA, Roberto Kant & LIMA, Magali Alonso. Capoeira e cidadania: megritude e identidade no Brasil Republicano. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP. N. 34, 1991. P. 143-182.

MELLO, Diego Fernandes & SILVA, Marcelo Moraes e. A capoeira no contexto do estado novo: civilização ou Barbárie? **Revista Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal. São Paulo, v. 9, n. 13, Jul/Dez, 2008. P. 123-139

Ministério da Cultura – Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural. **Seminário nacional de políticas públicas para culturas populares**. 2005.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires & LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira Identidade e Gênero**: Ensaios sobre a história social da Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

POLLAK, Michael. 1989. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro: CPDOC.

_____. 1992. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro: CPDOC.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de História Oral.** São Paulo: Letras e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaios de História Oral.** São Paulo: Letras e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. 2010. **Curitiba entra na Roda: Presença(s) e Memória(s) da Capoeira na Capital Paranaense.** Curitiba: Edição do Autor.

PORTELLI, Alessandro. 1998. A abordagem da Festa como Tradição. In: **Reapropriação da Tradição.** Um Estudo sobre a Festa de N. Sra. do Rosário de Chapada do Norte / MG. Dissertação de Mestrado. Brasília. UNB.

REIS, Letícia Vidor de Souza. **O mundo de pernas pro ar:** A capoeira no Brasil. 2ª edição. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. Da Flor da Gente à Guarda Negra: os capoeiras na política Imperial. **Estudos Afro-asiáticos**, nº 24, 1993. P. 61-80.

_____. **A Negregada Instituição:** os capoeiras na Corte Imperial 1850-1890. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Access, 1999.

_____. 2004. **A capoeira Escrava e outras Tradições Rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: UNICAMP

TELLES, Vera da Silva. 2006. **DIREITOS SOCIAIS: Afinal do que se trata?** Belo Horizonte. UFMG.

VASSALO, Simone Pondé. Capoeiras e intelectuais: a construção coletiva da capoeira “autêntica”. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 32, 2003. P. 106-124.

VIEIRA, Luiz Renato. A capoeira disciplinada: Estado e Cultura Popular no Tempo de Vargas. **Revista História e Perspectiva**. Uberlândia MG. N. 7. 1992. P. 111-132.

VIEIRA, Luiz Renato & ASSUNÇÃO, Matias Rohrig. Os desafios contemporâneos da capoeira. **Revista Textos do Brasil**. Ministério das Relações Exteriores. P. 10-19.

**MÍDIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
A QUESTÃO DOS AFRODESCENDENTES NA TELEVISÃO
BRASILEIRA.¹**

Viviane Rodrigues Darif Saldanhas²

Resumo: O presente artigo propõe apresentar, de forma sucinta, como os meios de comunicação de massa, em especial a televisão brasileira, permanecem demonstrando certa invisibilidade e esteriotipação em relação aos afrodescendentes³. Para tanto, foi realizada uma análise bibliográfica em perspectiva sociológica em relação à indústria cultural de massa, a cultura da mídia e o papel do negro na televisão brasileira. Este artigo foi realizado com a intenção de tentar compreender se e como a mídia demonstra a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: mídia; televisão; relações étnico-raciais.

¹ Trabalho apresentado de forma oral na modalidade Artigo Científico na IV Conferência Sul-Americana e IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã.

² Bacharela e licenciada em Ciências Sociais e mestrandona em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). BolsistaCAPES. E-mail: vivianedarif@gmail.com

³ A utilização dessa palavra para designar a parte da população negra ou parda se deve ao fato de que "[...] a dimensão do termo afrodescendente é extremamente ampla e abrangente. O seu emprego acaba instando às nações a uma revisão das relações estabelecidas historicamente com os povos originários do continente africano espalhados na diáspora." (ROCHA, 2010, p.904).

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade globalizada⁴ e tecnológica, na qual os meios de comunicação vêm ganhando cada vez mais espaço e exercendo poder sobre as diversas dimensões da vida do ser humano, seja no aspecto social, político ou econômico. Utilizando-se desses meios de comunicação, que são os encarregados de difundir as produções culturais produzidos por ela, a mídia torna-se capaz de atingir diferentes públicos de diversas maneiras, exercendo influencias cada vez mais significativas na vida cotidiana.

Os indícios do poder demonstrado pelos meios de comunicação de massa são evidentes e mesmo uma pequena parcela da população que não possui tais acessos diretos, não está isenta ao bombardeio de informações midiáticas que estes oferecem. Esses acessos são disponibilizados de diversas maneiras, sejam através de outdoors, vitrines de lojas onde televisores ficam ligados simultaneamente, jornais e revistas expostos em bancas, dentre outras.

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são

⁴ “A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (GIDDENS, 1991, p.69).

uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar a como nos comportar e o que pensar e sentir, e em que acreditar o que temer e o que desejar – e o que não. (KELLNER, 2001, p. 10).

Belloni (2005) afirma que além de serem caracterizadas principalmente pelo avanço tecnológico e pela globalização, as mídias também se apresentam como dispositivos complexos com claras tendências estruturais à padronização de conteúdos. Além disso, possui uma eficiência singular no quesito econômico e relativo à comunicação, auxiliando na reprodução de estruturas simbólicas da sociedade e operando como meio eficaz de tanto na construção quanto na perpetuação da hegemonia de um grupo dominante.

Ou seja, além de cumprir um papel como um agente de informação, a mídia também age como sendo uma formadora de opinião, conforme assinala Rondelli, “... os meios de comunicação não só moldam o que pensamos sobre a realidade exterior, mas define, sobretudo, uma pauta daquilo sobre o que é necessário ter uma opinião e discutir” (1997, p. 155).

Podemos observar esse fato de maneira bastante latente na cultura da sociedade contemporânea, observando através da perspectiva construída pela Teoria Crítica Social, caracterizada pelo conceito

explicativo de Indústria Cultural de Massa, proposta por Adorno e Horkheimer (2002).

1. INDÚSTRIA CULTURAL E MÍDIA

A partir dos anos 1930 “a escola de Frankfurt inaugurou os estudos críticos de comunicação e cultura de massa e desenvolveu um primeiro modelo de estudo cultural” (KELLNER, 2001, p.43). Esta escola foi criada a partir da iniciativa de um grupo de pensadores alemães em formarem o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, na Alemanha. O modelo de estudo cultural proposto pela escola de Frankfurt foi concebido através da combinação da análise cultural de estudos acerca da recepção e efeito sociais e ideológicos da cultura e dos meios de comunicação de massa. O objetivo desse instituto era proceder a um exame crítico da sociedade, em geral, e em seus aspectos econômicos, culturais e de produção de conhecimento, a partir de uma perspectiva marxista renovada, isto é sem estar presa, ao historicismo ou ao materialismo.

A escola de Frankfurt apresentou diversos pensadores, mas nos focaremos em Theodor Adorno e Max Horkheimer, que foram os criadores de um conceito base para os estudos culturais acerca da

indústria cultural, onde apontaram um novo conceito com relação à cultura e a massificação da mesma.

Na visão de Adorno e Horkheimer (1985) a cultura para a massa não passava de uma industrialização da cultura, ou seja, a tecnologia sendo utilizada como um instrumento no desenvolvimento e consolidação das formas de controle das concepções sociais, estando a serviço da dominação ideológica estruturadas na sociedade capitalista.

Os teóricos críticos analisavam todas as produções culturais de massa no contexto da produção industrial, em que os produtos das indústrias culturais apresentavam as mesmas características dos produtos fabricados em massa: transformação em mercadoria, padronização e massificação. Os produtos das indústrias culturais tinham a função específica, porém, de legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas existentes e de integrar os indivíduos nos quadros da cultura de massa e sociedade (KELLNER, 2001, p. 44).

Dessa maneira, formularam o conceito de indústria cultural, que seria um mecanismo de massificação da opinião, dos gostos e da necessidade de consumo. Na indústria cultural tudo passa a ser um produto de mercado, inclusive o ser humano, a verdadeira preocupação não é transmitir informações ou conhecimento, mas sim vender cada vez mais produtos e idéias homogeneizadas, a fim de se obter o lucro acima de tudo, além de impedir “a formação de indivíduos autônomos,

independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (Adorno, 1986, p. 99).

Essa cultura se constitui por sistemas baseados no modelo de produção de massa e para a massa, ou seja, ela é uma cultura comercial, produzida com a intenção de atrair audiência, visando lucro e acumulação de capital.

A arte, a música, a literatura se transformam em meros produtos com o objetivo de serem difundidos comercialmente, perde-se o valor e a essência da criação cultural, isto não seria o mais importante, o que realmente importaria seria rotular e vender o produto. A indústria cultural gera “produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo” (ADORNO, 1986, p. 91).

Dentro da indústria cultural, para que o mercado atinja o seu principal objetivo que é o lucro, existe uma peça fundamental que é a alienação do povo. É dela que a indústria cultural se aproveita para massificar os seus produtos e ao massificar os gostos e necessidades de consumo, o mercado aprofunda a alienação, e com isso cria-se a passividade e o conformismo.

Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um

elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. (ADORNO, 1986, p.93).

Esse procedimento observado fornece elementos para a compreensão quanto ao processo de industrialização da cultura produzida para a massa, ou seja, transformação da cultura em mercadoria, instituindo a expressão indústria cultural.

Desse modo, a ideologia cultural começou a ser dirigida pela falsa necessidade de consumo e obrigação de lucro a todo custo, impostas pelo capitalismo. Em virtude disso, as mercadorias culturais produzidas e originadas sob os desígnios da indústria cultural apontam nitidamente para a mercantilização, ocorrência que interfere diretamente nos conteúdos e processos de criação das obras.

Do mesmo modo, essa comercialização da cultura contribui para a domesticação das manifestações e da cultura popular das classes subordinadas. Dessa forma, a indústria cultural também resulta no isolamento dos indivíduos, dando cabo na racionalidade, uma vez que, através da submissão à publicidade e ao consumo dos mesmos produtos demonstra que a liberdade de escolha nada mais é que uma mera ilusão.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural colabora para o processo de servidão tanto do corpo quanto do espírito,

da mesma forma que o desencadeado pelo sistema de trabalho. Nesse sentido, o papel do homem na indústria cultural é de mero objeto, servindo apenas de instrumento de trabalho e de consumo. Isso faz com que o homem seja tão manipulado e ideologizado que mesmo momentos de lazer e divertimento tornam-se uma extensão do trabalho.

A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se por de novo em condição de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.18-19).

Para Adorno e Horkheimer (1985), essa diversão disponibilizada pela indústria cultural tem como objetivo a integração das massas ao sistema capitalista, auxiliando na geração de fragmentação e impotência. Uma vez que essa diversão isola e afasta o indivíduo, colaborando para aprofundar a condição alienada das massas e impedindo a formação de indivíduos capazes de refletir autonomamente.

Portanto, podemos considerar a Indústria Cultural como sendo uma ideologia que visa obscurecer a percepção do indivíduo, de forma que valores sociais passem a ser regidos, influenciados e condicionados por ela. Desse modo, podemos perceber que a cultura, sob as regras da indústria cultural, passa a ser apenas uma mercadoria, um produto a ser vendido e explorado comercialmente, que também atua impedindo a formação de indivíduos autônomos, independentes e capazes de julgar e decidir conscientemente.

2. CULTURA DA MÍDIA

O conceito de indústria cultural desempenha um importante papel nos estudos culturais e mostra-se uma das teorias que mais fornece aparatos para a análise da cultura da mídia, já que se encontra centrada na articulação entre cultura, tecnologia e ideologia. Além disso, analisar o conceito de ideologia é de suma importância para a construção da análise dos produtos da cultura da mídia, e, portanto fundamental na avaliação acerca dos programas infantis.

Em virtude de tais contribuições, principalmente no que se refere à comunicação de massa, ocorreram diversas mudanças que

provocaram grandes impactos nas sociedades modernas, tanto no que diz respeito à natureza da cultura quanto da ideologia.

Devido estas transformações, segundo Kellner (2001), a análise da ideologia não poderia mais se limitar apenas ao exame de doutrinas políticas e economicistas, que a reduziam aos interesses da classe capitalista, mas também compreender as distintas formas simbólicas existentes no mundo social, ou seja, o modo como são produzidas e reforçadas a massificação do indivíduo e a maneira como são estruturadas as relações sociais.

Kellner (2001) verificou que o modelo que era caracterizado exclusivamente pelos interesses de classe acabou sendo contestado por diversos críticos, em virtude de não considerar aspectos como a raça, sexo, dentre outras maneiras de dominação ideológica. Já que:

reduzir ideologia a interesses de classe deixa claro que a única dominação importante na sociedade é a de classe, ou a econômica, ao passo que, segundo muitos teóricos, a opressão de sexo, sexualidade e raça também são de fundamental importância e, na verdade, ainda de acordo com alguns, está inextricavelmente imbricada na opressão econômica e de classe. (KELLNER, 2001, p. 79).

Além disso, Kellner (2001) aborda outro aspecto da ideologia: a inferência na sociedade. Uma vez que segundo o autor, a ideologia

pressupõe a idéia de uma norma que geralmente referem-se ao branco masculino, ocidental, de classe média ou superior e onde todos que são diferentes a ela são considerados não normais, ou seja, raças, classes, grupos e sexos diferentes são inferiores e/ou secundários. Dessa forma, ela [ideologia] “diferencia e separa grupos em dominantes/dominados e superiores/inferiores, produzindo hierarquias e classificações que servem aos interesses das forças e elites de poder” (KELLNER, 2001, p.83).

Segundo Thompson (2002) essas relações de dominação e poder que atinge a grande parte das pessoas, de forma mais direta, são as caracterizadas pelos contextos sociais onde estão inseridas cotidianamente e que passam a maior parte do tempo interagindo, como a escola, trabalho, família, dentre outros.

Entretanto, em virtude dos discursos midiáticos ocuparem um lugar privilegiado na estruturação das relações de dominação e através da cultura da mídia, os indivíduos passaram a ser submetidos há formas distintas de socialização, não mais decorrentes apenas das instituições sociais tradicionais, como família, escola, religião ou trabalho.

Kellner (2001) afirma que os meios dominantes de entretenimento e informação tornam-se grandes colaboradores no adestramento de comportamentos, pensamentos, crenças, sentimentos e

até em mesmos temores e desejos. Para ele, a cultura da mídia auxilia no estabelecimento de hegemonia de determinados grupos ao produzir representações que visam induzir a anuênciam a certos valores, levando os membros da sociedade a reproduzirem ideologias.

Uma vez que a cultura da mídia “reproduz as lutas e os discursos sociais existentes, expressando os medos e os sofrimentos da gente comum, ao mesmo tempo fornece material para a formação de identidades e dá sentido ao mundo” (KELLNER, 2001, p.203).

Além disso, de acordo com Thompson (2002) essa ideologia opera a partir do momento em que as produções culturais simbólicas de uma sociedade atuam ideologicamente, criando e mantendo relações de dominação de indivíduos sobre outros, permitindo ou não o acesso a bens, sejam culturais ou materiais. Uma vez que “as formas simbólicas, ou sistemas simbólicos, não são ideológicos em si mesmos: se eles são ideológicos, e o quanto são ideológicos, depende das maneiras como eles são usados e entendidos em contextos sociais específicos.” (THOMPSON, 2002, p.17)

A ideologia não deve ser entendida como uma prática qualquer, uma vez que ela é utilizada para criar ou manter relações desiguais e injustas, ou seja, para “se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e

sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (THOMPSON, 2002, p.16).

Kellner (2001) propõe que assim como a cultura, em seu sentido mais amplo, auxilia no processo de modelagem do individuo, a cultura da mídia também cumpre esse papel. Uma vez que ela passa a conduzir a vida cotidiana, na medida em que os indivíduos permanecem um grande período de seu tempo participando de diferentes formas de cultura, que são difundidas pelos meios de comunicação, como ouvir música, freqüentar cinemas, assistir televisão, dentre diversas outras.

Nessa cultura vinculada pela mídia são produzidos novos modelos de identificação, estilo, moda e comportamento, partindo de modelos e imagens de personalidades ou celebridades criadas pela própria mídia.

Não obstante, Kellner (2001) assinala que através da sociedade voltada para o consumo e predomínio da mídia, a identidade vem sendo cada vez mais vinculada á aparência pessoal, ou seja, á produção de uma imagem, sendo que muitos desses modelos e estilos provêm da própria cultura da mídia. Ele declara que:

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o

material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom, mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. (KELLNER, 2001, p. 9).

Por isso, é fundamental analisar de forma crítica a maneira como a mídia se empenha em reiterar as relações de dominação e opressão, através de articulações de posições ideológicas específicas, servindo aos interesses das forças e elites de poder.

3. A MASSIFICAÇÃO DA TELEVISÃO

Dentre diversos meios de comunicação, o que mais se destaca é a televisão. Devido sua difusão massiva, a televisão pode ser considerada um dos mais poderosos artefatos culturais midiáticos surgidos a partir da segunda metade do século XX e “os meios mais

importantes de difusão são os que têm a ver com a transmissão televisiva [...]” (THOMPSON, 2002, p. 25).

Desde a origem da televisão, podemos notar marcadamente uma grande alteração tanto no perfil cultural quanto sociológico das populações. Ela tem desempenhado uma importante função na promoção informativa e cultural, ao propagar informação sobre outros povos e outros modos de vida, proporcionando assim facilidade de acesso às informações, que passaram a estar ao alcance dos nossos olhos em segundos, mesmo estando do outro lado do mundo.

Segundo Rondelli, “(...) a televisão agrupa audiência e se estabelece como forma comunicativa de angariar legitimização e de se lançar como protagonista privilegiada com grande poder de desempenho na construção de valores públicos e de uma determinada ética (1997, p. 155)”.

Um dos pontos que fez da televisão um dos maiores artefatos culturais midiáticos da atualidade é o fato de que as mensagens audiovisuais demandam mínimo envolvimento e empenho por parte de seu receptor.

A televisão, este dispositivo discursivo que muito pode conter e contar, estabelece outras estratégias, estas não propriamente entre os textos ficcionais e jornalísticos, localizadas numa região propositadamente obscura: são as

inserções publicitárias ou político-promocionais que se escamoteiam como tais nos discursos apresentados, a princípio, como jornalísticos - cujo compromisso seria o de apresentar informação, a mais objetiva, sobre a realidade. Tais inserções que, por vezes, também aparecem em textos ficcionais se utilizam de uma certa atitude despretensiosa e despreocupada do telespectador para, literalmente, venderem opiniões e informações. Uma estratégia de usar, ou abusar, da confiabilidade depositada pelo receptor ao que lhe é apresentado para lhe dirigir informações de natureza e objetivos duvidosos quanto à sua veracidade, embora revestidos com tal verniz (RONDELLI, 1997, p. 158).

De acordo com Penteado (2000), a televisão enquanto um canal de comunicação sócio-cultural produz ações que visam à mobilização do público e também atua promovendo a difusão dos bens simbólicos através de sua programação. Sua produção encontra-se a serviço do sistema social em que está inserida, baseando-se em numa doutrina social ou ideologia do sistema dominante.

Ainda, segundo Penteado (2000), através de sua linguagem, este instrumento de informação possibilita estabelecer comportamentos e valores, demonstrando as diversidades culturais e por diversas vezes, assumindo o papel de mediador entre o sujeito e o mundo.

E por estar inserida numa sociedade orientada pela ética capitalista, a televisão veicula através de suas transmissões princípios e valores inerentes a este sistema, como por exemplo, o materialismo, a

competição, o consumismo, dentre outros. Além disso, ela, enquanto produção simbólica pode estar trabalhando em função de grupos sociais e raciais determinados. Dessa maneira,

além de ser um caso exemplar dos mecanismos de reprodução das relações raciais, a mídia desempenha um papel central e único na produção e manutenção do racismo. Através de meios de comunicação, especialmente dos meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, as desigualdades raciais são naturalizadas, banalizadas e muitas vezes racionalizadas. Em grande medida, através da mídia de massa as representações raciais são atualizadas e reificadas. (RAMOS, 2002, p. 09).

Muito além de ser apenas um meio de comunicação ou um veículo que transmite informações, a televisão tem assumido cada vez mais o papel de agente de produção social, por isso, torna-se tão importante entender quais as imagens do negro que são apresentadas na televisão. Para tanto, a seguir será realizada uma sucinta análise dessa questão na mídia brasileira.

4. A QUESTÃO DO AFRODESCENDENTE NA TELEVISÃO BRASILEIRA

Assim como ocorreu em todo processo histórico brasileiro, o lugar do no que se refere à mídia, negro também não foi considerado demonstrando que as “aparências no Brasil correspondem à realidade, temos pouco acúmulo entre artistas e lideranças políticas e culturais no desenvolvimento de estratégias alternativas próprias na televisão brasileira e de confronto com a discriminação racial”. (ARAUJO, 1996, p.243).

Com isso, esse quadro de desigualdade entre os grupos étnico-raciais negros e brancos é bastante acentuado, principalmente, no que se refere às representações desses grupos na mídia, tornando-se fundamental analisar a questão do negro dentro da perspectiva não somente midiática, mas principalmente televisiva brasileira.

Na sociedade da imagem em que vivemos, e com o nível de domínio alcançado pelas redes de TV sobre outros meios audiovisuais no Brasil, a televisão tornou-se o nosso mais poderoso espelho, a nossa janela para a realidade cotidiana. Nela, o telejornal apresenta o pretenso real e a telenovela traz a representação e os desejos da alma nacional. Entretanto, nessa realidade eletrônica, na qual só existe quem tem sua imagem espelhada em si, os negros vêm negada a sua história, os seus desejos e os

seus sentimentos. Nessa janela, os negros só podem aparecer (como na experiência norte-americana) na perspectiva que os mitos brancos têm da sua realidade e das suas experiências e nas percepções e imperativos econômicos dos produtores e patrocinadores brancos. Por outro lado, os negros sempre estiveram presentes na história da TV do cinema brasileiro, mas sempre representados por estereótipos e clichês negativos, como elementos de diversão para uma audiência com um pretenso imaginário eurocêntrico e não para uma cultura nacional fortemente influenciada por seu grupo étnico. (ARAUJO, 1996, p.247).

Conforme dados levantados por Silva e Rosemberg (2007) mesmo que a televisão brasileira possa ter reduzido a percepção social em relação à discriminação racial (Costa, 1988; Leslie, 1995), os negros permanecem sub-representados em publicidades e propagandas televisivas (Hanselbag, 1988; Baccega e Couceiro de Lima, 1992; Data folha, 1995; Leslie, 1995; Araujo 2000; Oliveira, 2004).

Segundo Van Djik (2008), a maior parte das análises relacionadas ao racismo concentra-se em modos de desigualdade socioeconômica e exclusão e/ou atitudes e preconceito étnicos raciais. Entretanto, mesmo sendo essenciais, tais exames não são capazes de explicar as diversas procedências do racismo e nem dos métodos de suas reproduções no dia-a-dia. E mesmo concordando que o racismo na América Latina foi arraigado pelo colonialismo e pelas formas de

dominação (econômica, social e cultural) executadas pelas elites brancas, o autor questiona o fato de que:

Já que o racismo não é inato, mas apreendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas. (Van Djik, 2008, p.15).

Van Djik (2008) aponta que tais processos de aprendizagem são amplamente discursivos, ou seja, baseados e apreendidos através de formas de textos e falas presentes nos mais variados eventos comunicativos, como livros, programas de televisão, cinema, jornal, dentre outros. Dessa forma, muitas práticas de racismo cotidiano até podem ser aprendidas por meio da observação ou imitação, porém, mesmo estas necessitam ser legitimadas, explanadas ou amparadas discursivamente.

Esse discursos racistas, conforme assinala Van Djik (2008), são vastamente assimilados e reproduzidos através do discurso dominante, disseminado através das elites simbólicas brancas, ou seja, um grupo composto por pessoas brancas que detém grande poder de

influencia, como por exemplo, jornalistas, políticos, escritores, pesquisadores, dentre outros.

Além disso, Van Djik (2008) observa que a maior parte dos grupos dominantes aprende a ser racistas em virtude desses processos comunicativos. Aliás, o conhecimento que esses grupos possuem (ou acreditam possuir) no que se refere à etnia dos Outros foram formuladas através dos mais diversos discursos. E através disso, sobre esse pilar, são estabelecidos conceitos e posturas, que fazem com que a maioria dos elementos de um grupo específico reproduza um *status quo* étnico, assumindo um consenso do grupo através das ideologias dominantes que os legitime (a menos que existam boas razões para desacordarem com o grupo).

Van Djik (2008) ressalta que esse processo não é determinante e nem acontece automaticamente, cada elemento participante de um determinado grupo possui relativa liberdade de admitir ou não os discursos dominantes e suas ideologias subjacentes. Existe a possibilidade de desenvolverem atitudes diferentes, visando o desenvolvimento de uma ideologia alternativa, que seja não racista e anti-racista.

Todavia, conforme assinala Giroux (1999), as mídias eletrônicas, como televisão, cinema, música e notícias, tornaram-se

importantes armas pedagógicas atuando no condicionamento do imaginário social do indivíduo, na forma como modela a visão que se tem de si mesmo, da sociedade e dos outros. No cerne dessa influência da mídia, está a política de representação da raça onde abstrai as histórias reais dos negros, “ao mesmo tempo reforçando todos os estereótipos demasiado familiares que vão do preguiçoso e imóvel ao ameaçador e perigoso”. (GIROUX, 1999, p 114).

De acordo com os apontamentos de Giroux (1999), um dos motivos que levaram ao “novo racismo” no EUA na década de 1980, foi causado devido às maldosas representações da negritude, demonstrando inferioridade em relação aos nativos, fato que conquistou uma aceitação progressiva na mídia dominante. De forma que:

Codificação racial, exibida na forma de populismo de senso comum, associava o negro a uma série de equivalências negativas que contradiziam a injustiça racial, ao mesmo tempo afirmado o inconsciente racista reprimido e indescritível da cultura branca dominante. Imagens ameaçadoras da juventude negra, de mães sob a tutela do bem-estar social e de condenados, forjadas pela retórica evocativa de jornalistas semeadores do medo, ajudavam a sustentar a imagem de uma família branca de classe média de subúrbio, sitiada e ameaçada [...]. (GIROUX, 1999, p 101).

No Brasil essa representação do negro e do branco na mídia ocorreu de forma distinta da estadunidense. Segundo Araújo (2004), no contexto brasileiro, o Estado buscou apagar as diferenças étnico-raciais através de uma construção de identidade brasileira, utilizando o mito da democracia racial e das teorias da miscigenação que idealizavam o branqueamento da nação, conforme já estudado no decorrer desse trabalho. Já nos EUA foi empregada uma “diferenciação étnica para conferir um estatuto de superioridade à raça dominante”. (ARAUJO, 2004, p.35).

Através de análises realizadas por Silva & Rosemberg (2007), por meio da consulta de textos publicados entre 1987 e 2002, presentes em 24 bases de dados bibliográficos, foi possível verificar o racismo na mídia, por tipo e meio discursivo entre os anos de 1987-2002. A pesquisa, proposta pelos autores focou em diversos campos, como o da literatura e cinema, imprensa, televisão, literatura infanto-juvenil e livro didático.

Tabela 1 - Pesquisas brasileiras sobre racismo na mídia, por tipo e meio discursivo (1987-2002).

Meio Discursivo	Total	Dissertações	Teses	Livros	Capítulos em Livros	Artigos em Revistas	Artigos em Anais
Livros didáticos	47	13	3	3	10	14	4
Jornais	16	6	2	2	2	6	2
Rádio	1	-	-	1	-	-	-
Televisão	11	-	1	-	2	6	2
Cinema	4	-	-	3	-	1	-
Publicidade	6	-	1	-	1	3	1
Mídia em geral	6	-	-	2	1	3	-
Literatura e Poesia	40	3	8	19	4	26	-
Teatro	4	-	-	1	-	3	-
Imagens	14	-	1	2	5	6	-
Discurso acadêmico	11	2	1	2	2	3	1
Outros	22	4	2	5	1	10	-
TOTAL	82	28	9	0	28	81	10

FONTE: Silva & Rosemberg, 2007, p.76.

Através da referida pesquisa, Silva & Rosemberg (2007) organizaram os resultados encontrados na investigação utilizando a revisão de literatura acerca do discurso racial na mídia brasileira em quatro pontos:

- a) a manifesta sub-representação do negro nas mais diferentes mídias;
- b) o permanente silenciamento por parte das mídias em relação às desigualdades raciais.
- c) a consideração do branco como padrão universal de humanidade, sendo colocado como representante natural da espécie.
- d) a estereotipização na representação do negro na mídia.

No contexto brasileiro o que aconteceu foi uma invisibilidade do negro brasileiro nos meios de comunicação, limitando a presença destes ao máximo, além de quando estes eram representados, isso ocorria de forma estereotipada, colaborando na difusão e perpetuação de idéias racistas. E mesmo

[...] passados mais de cem anos do início do movimento eugenista, negros e índios continuam vivendo as mesmas compulsões desagregadoras de uma auto-imagem depreciativa, gerada por uma identidade racial negativa e reforçada pela indústria cultural brasileira, a qual insiste simbolicamente no ideal de branqueamento, sendo um dos seus corolários o desejo de euro-norte-americanização [...]. (ARAÚJO, 2004, p.25).

Outro ponto, é que no Brasil, a branquitude é olhada não apenas como um valor de normalidade, mas também como um padrão estético, idealizado e buscado por muitas pessoas, de várias faixas etárias, ou seja, de crianças a idosos. Esse padrão estético não se destaca apenas em virtude de ser uma norma social amplamente desenvolvida e cultivada em nossa sociedade, mas também pelo fato de que os discursos midiáticos que apresentam mais acesso estabelecem modelos de pessoas “perfeitas”, ou seja, brancas.

Essa produção e reprodução das formas simbólicas estão ocorrendo através da [...] *midiação da cultura moderna* – isto é, as maneiras como as formas simbólicas, nas sociedades modernas, tornaram-se crescentemente mediadas pelos mecanismos e instituições da comunicação de massa [...]. (THOMPSON, 2002, p. 104).

De acordo com Silva & Rosemberg (2007), a mídia, ao produzir e veicular discursos que naturalizam e ressaltam a branquitude normativa, contribuem na produção e reprodução de um racismo estrutural e simbólico da sociedade. Esse fato ocorre na medida em que os atributos imputados aos brancos sejam biológicos ou étnicos, são negados tanto aos negros quanto às pessoas mestiças de pele mais escura de forma veemente. E mesmo que estas pesquisas, realizadas

pelos autores, demonstrem algumas modificações nos discursos midiáticos sobre negros, isso ainda ocorre de forma muito tímida.

Utilizando tais discursos nas produções culturais, o racismo brasileiro não apenas se mantém, mas atua como produtor e reproduutor de desigualdades sociais tanto no plano estrutural quanto simbólico na sociedade brasileira, já “que produz e veicula um discurso que naturaliza a superioridade branca, acata o mito de democracia racial e discrimina os negros”. (SILVA e ROSEMBERG, 2007, p. 74).

Empregando o exame acerca do papel da mídia na história da telenovela brasileira, Araújo (2004) demonstra como os negros foram representados e as consequências dessas representações nos contexto construtivo da identidade do povo brasileiro.

Segundo análises realizadas por Araújo (2004), que pesquisou 98 novelas produzidas pela TV Tupi, TV Excelsior e Rede Globo, entre os anos de 1963 a 1997. Com exceção das novelas que tinham como tema a escravidão, “não foi encontrado nenhum personagem afrodescendente em 28 delas e em apenas em 29 telenovelas o número de atores negros contratados conseguiu ultrapassar a marca de dez por cento do total do elenco”. (ARAÚJO, 2004, p.305).

Araújo (2004) demonstra como nestes folhetins os papéis imputados os negros foram apresentados de forma estereotipada,

subalterna e negativa, destacando-se os aspectos da “malandragem” ou da sensualidade, no caso das mulheres mais novas, além de que as mulheres mais velhas, sempre colocadas em papéis de criadas e mães pretas.

Além disso, na pesquisa intitulada “Onde está o negro na TV pública” realizada pela Fundação Cultural Palmares e coordenada por Joel Zito Araújo, foram analisadas pelo período de uma semana as programações transmitidas pelos canais TV Cultura, TVE Brasil e TV Nacional, que fizesse qualquer menção à visibilidade negra. E chegou a conclusão de que ao todo, apenas 0,9% da grade horária desses canais são voltadas para a cultura afrodescendente, sendo que 82% da grade horária, não abordam, de nenhuma forma, assuntos relacionados a negros ou indígenas.

Igualmente, outra parte da pesquisa quantificou o número de apresentadores e jornalistas, que fazem parte da programação, e que sejam índio ou afrodescendentes, ficando constatado que 9,4% dos apresentadores e 6,7% dos jornalistas são negros ou indígenas.

No que se refere às produções voltadas ao público infantil, Saldanhas (2012) ao analisar os programas infantis transmitidos pela rede Globo de televisão entre 1986 e 2011, constatou que dos 10 programas pesquisados, apenas 5 deles havia personagens fixos afro-

descendentes. Quando analisado em termos de quantidade, nesse período de um total de 90 personagens fixos (humanos) que existiram na grade da programação infantil da TV Globo apenas 9 eram negros ou pardos. Isso significa que somente de 10% dos personagens ou atores eram afrodescendentes.

Tais números demonstram que a produção televisiva brasileira forneceu aparatos suficientes para a manutenção de uma branquidade normativa, através de exaltações às características estéticas eurodescendentes. Além do mais, esta falta de pluralismo cultural apresentado na mídia brasileira, seja pelas televisões comerciais ou pelas públicas, atinge também a auto-estima de negros e índios, uma vez que estes não são representados na televisão.

Na televisão, a diversidade cultural e racial brasileira “transmuta-se em um Brasil branco, desrespeitando os anseios históricos não só das entidades culturais, políticas e religiosas negras, como também das nações indígenas” (ARAUJO, 2004, p.307).

No Brasil, como é de conhecimento geral, as TVs comerciais e públicas não têm respeito pela maioria afro-brasileira. Não tem programação voltada para atendimento específico dos seus valores, necessidades e história não têm negros nos altos cargos executivos e nem mesmo nas direções intermediárias, e não estão submetidas a nenhum tipo de controle desse imenso grupo étnico. (ARAUJO, 1996, p.246).

Apesar disso, entre as décadas de 1980 e 1990, Araújo (2004) aponta que ocorreram algumas mudanças, certamente resultantes das ações e críticas do movimento negro, nas telenovelas brasileiras, como por exemplo, negros como protagonistas e discussões acerca do racismo, sendo este período considerado pelo autor como um momento de ascensão do negro.

Todavia, ainda vigorava (e vigora) a ideologia da branquitude na sociedade brasileira, onde as imagens dominantes, “carregam, como subtextos, reforçam o elogio dos traços brancos como o ideal de beleza para todos os brasileiros”. (ARAUJO, 2004, p.306).

Tal fato é possível observar não somente em relação à quantidade de atores, apresentadores e personagens afrodescendentes que estão na mídia, mas também a partir das posições que eles ocupam dentro dela, uma vez que é raro perceber uma imagem de afro-brasileiro no mundo midiático, imagens positivas então, são mais difíceis ainda. Quando são retratados, os afrodescendentes estão atuando em papéis de criados, domésticos, novelas da época da escravidão, dramas sociais, dançarinos, músicos, esportistas, comediantes ou mesmo serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar tais aspectos da televisão brasileira, podemos perceber que mesmo após tanto tempo, na telenovela e porque não dizer, na mídia brasileira em geral, o lugar do negro não se alterou significativamente e ideais, como o branqueamento, permanecem sendo reproduzidos ainda na contemporaneidade.

E através dessa rejeição da negritude e promoção da branquitude, através de modelos de estética calcada nas concepções branca de mundo, as imagens televisivas “continuam confirmando a vitória simbólica da ideologia do branqueamento e da democracia racial brasileira”. (ARAÚJO, 2004, p.38).

Dessa forma, é possível considerar que os programas televisivos e a mídia em geral contribuem significativamente para a consolidação de uma branquitude normativa, onde os brancos são escolhidos para representar o ideal de beleza do povo brasileiro, colaborando para que se perpetue uma estética produzida pela persistência da ideologia do branqueamento em nossa sociedade.

No entanto, é nosso papel, enquanto pesquisadores, apontarmos tais questões, propondo debates que possam auxiliar na

construção de uma mídia mais igualitária, que demonstre a verdadeira diversidade do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M . **Dialética do esclarecimento.** Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Sociologia.** Org. e trad. por Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1986.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil:** o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora, Senac, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação?** . Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade,** trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIROUX, Henry A. **Por uma pedagogia e política da branquidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia.** São Paulo: EDUSC, 2001.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola:** conflito ou cooperação. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, Silvia (org.), **Mídia e Racismo**. Rio de Janeiro, Pallas, 2002

RAMOS, Silvia; MUSUMECI, Leonarda. **Elemento Suspeito:** Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RONDELLI, Elizabeth. **Realidade e ficção no discurso televisivo.** Revista Letras, nº 48 (jul/97). Curitiba, UFPR, p. 149-161, 1997.

ROCHA, José Geraldo da. De preto a afro descendente: implicações terminológicas. Almanaque CIFEFL. , v.XIV, p.899 – 907, 2010.

SALDANHAS, V.R.D. **Infâncias Marcadas Pela Branquidez**: Uma Análise De Conteúdo Dos Programas Infantis Da Rede Globo De Televisão Entre 1986 E 2011. 86 f. Monografia (Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais) - SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES-SCHLA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS-DECISO.Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/cienciassociais/files/2012/06/Monografia-Viviane-Darif.pdf>>. Acesso em:17.agosto.2013

SILVA, P. V. B.. **Racismo em livros didáticos:** estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, P. V. B.. **Racismo discursivo na mídia brasileira.** In: VI Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso, 2005, Santiago. Anales do VI Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso. Santiago : Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, 2005.

SILVA, P. V. B.; ROSENBERG, F. **Negros e brancos na mídia brasileira:** discurso racista e práticas de resistência. In: Teun van Dijk. (Org.). Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2007.

**APRENDER A LIBERDADE: REFLEXÕES SOBRE PROJETOS
E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESCRAVOS,
LIBERTOS E INGÊNUOS NO PARANÁ (1871-1888)¹**

*Noemi Santos da Silva*²

Resumo: Este trabalho pretende abordar o envolvimento de escravos, libertos e ingênuos com as práticas de instrução formal no final do século XIX, tendo como referência a Província do Paraná. Os aspectos trabalhados neste artigo compõem a fase investigativa inicial de minha pesquisa de Dissertação, na qual trabalho com os projetos e experiências de instrução desse segmento no mesmo período e local. Neste artigo, sintetizo algumas reflexões sobre o tema, levantando, para tanto, breve discussão historiográfica sobre o assunto através do diálogo com a História da Educação. Algumas leis do Império, como as medidas de emancipação e leis de instrução são apresentadas para avaliar como eram norteadas as possibilidades de acesso desses sujeitos ao ensino público. Por fim, algumas evidências de escolarização desse grupo encontradas, sobretudo na documentação escolar paranaense incrementam as análises, indicando a forma como as experiências desses sujeitos com a escola se relacionaram com suas próprias expectativas de liberdade.

¹ Esta pesquisa possui financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

² Mestranda na linha de pesquisa “Espaço e Sociabilidades” do PPGHIS – UFPR sob orientação da Prof.^a Dr.^a Joseli Maria Nunes Mendonça

Palavras-chave: Abolição – Instrucción - Escravos, libertos e ingênuos.

Abstract: This work aims address the involvement of slaves, freeds and children of slave mothers with practices of formal instrucción in the late of XIX century, in province of Paraná. The aspects worked in this article are part of the initial investigative phase of my Dissertation research in which I work with the projects and experiences of instrucción of this social segment, at the same time and place. In this article, I summarize some reflections about this theme, making quick historiographical discussion about the subject, through a dialogue with the History of Education. Some laws of the Brasilian Empire, as measures of emancipation and laws of education are presented, to assess how they were organized the possibilities of access to public education of this subjects. Lastly, some evidences of schooling group, founded in the school documentation of the Paraná increment analyses, showing how this experiences of these subjects with the school were related to their own expectations of freedom.

Keywords: Abolition – Instrucción - slaves, freeds and children of slave mothers.

Esses milhares de homens validos sem instrução e sem a menor educação não poderão compreender seus deveres de homens livres e nem a obrigação de trabalho. E nessa ilusão do gozo de uma liberdade ilimitada, não ficarão livres da escravidão, a das paixões e dos vícios;
GAZETA PARANAENSE, 1884³.

Estas palavras foram proferidas pelo redator de um dos mais importantes jornais de Curitiba no final do século XIX, pesquisado por Eduardo S. Pena (1999), e refletiam uma inquietação constante circulada nos veículos de imprensa e debates entre autoridades de todo o Império: a insegurança com a Abolição do escravidão e a necessidade de prover meios que garantissem a preparação dos cativos para a liberdade.

Após três séculos de profunda dependência do trabalho escravo, pensar em uma sociedade livre implicava em sérias mudanças de ordem econômica e social que causaram intensas discussões nas diversas esferas políticas imperiais. O processo abolicionista brasileiro teve sua marca gradual por ser nitidamente impulsionado pelas pretensões senhoriais. Os temores por uma Abolição imediata eram balizados por receios da escassez de mão de obra nas grandes lavouras e ainda por

³ GAZETA PARANAENSE, Curitiba, 25 out 1884, 8 (319): 2 e 3. *apud.* PENA, 1999, p. 103

uma possível desordem social derivada da implantação de libertos na sociedade livre, os quais, supostamente, não compreenderiam o viver em liberdade por serem portadores de vícios que os direcionariam à ociosidade e criminalidade (Mendonça, 2008, p. 48)

Por um lado, parlamentares defendiam a imigração europeia como solução do caos gerado pela Abolição, afinal, o imigrante, desprovido da experiência com o cativeiro não apresentava vícios decorrentes de um passado escravista, tal como o negro liberto. Por outro lado, contudo, a perspectiva da adoção do trabalhador nacional, para muitos políticos, esbarrava nas pretensões “naturais” dos negros às devassidões. Por isso, algumas medidas foram pensadas no sentido de salvaguardar a ordem social e garantir a disciplina dos egressos da escravidão. Controle social era, portanto, um elemento ativo para a manutenção da ordem e garantia do progresso e civilização, aspectos muito caros à elite política nacional do período (Chalhoub, 1986, p. 28).

Para viabilizar as crescentes idealizações de uma sociedade livre, selada pela civilização e progresso, sem os constrangimentos da desordem, a Instrução era afirmada como um dos itens condicionantes da Abolição “prudentemente encaminhada”⁴. Neste processo histórico

⁴ A expressão foi utilizada pelo parlamentar Mac-Dowell no seu sentido contrário, quando o deputado visava alertar para os perigos de uma abolição “imprudentemente

a ampliação da instrução pública era pensada como um importante agende de correção dos egressos do cativeiro por ter o potencial de direcioná-los para valores morais supostamente ausentes nesta população, guiando-os na sua liberdade para a disciplina do trabalho e ideais de comportamento prezados socialmente. (Fonseca, 2004, p. 05).

É tendo em vista tais fatores que pretendo, neste artigo, discutir a respeito das propostas e práticas de instrução formal, encaminhadas aos escravos, libertos e ingênuos⁵ da província paranaense no final do século XIX. A instrução pública é associada aqui às práticas escolares vigentes no período, tal como apresenta a documentação oficial consultada para a realização da presente pesquisa, em contrapartida, o conceito de educação é aplicado em segundo plano tendo em vista a amplitude de conotações que pode trazer em sua definição. Compreendendo o processo de formação do trabalhador escravo também como prática educativa, utilizamos o termo “educação” com algumas ressalvas, sabendo que o mesmo abrange de tal maneira práticas que transcendem a formação escolar (Fonseca, 2002, p. 125). No entanto, a expressão pode ser encontrada com frequência nos

encaminhada”. Mais detalhes a respeito de suas declarações encontram-se no estudo de Mendonça (2008, pp.46-52).

⁵ Termo utilizado para denominar os nascidos do ventre de escravas, após a Lei n.º2040 de 1871 (Ventre Livre) e que pode ser substituído pela expressão “filho livre de mulher escrava”. (Alaniz, 1997, p. 23)

documentos oficiais como parte integrante dos projetos concernentes à população que seria egressa do cativeiro. Logo, utilizarei “educação” para me referir a estes projetos disciplinadores mais englobantes, mencionados por vezes pelas autoridades do período, e “instrução” ou “educação/instrução formal” para me dirigir às práticas escolares, sobretudo o aprendizado da escrita e da leitura.

O grande debate envolvendo políticas públicas inclusivas para afrodescendentes em todo o contexto nacional repercutiu satisfatoriamente na ampliação de pesquisas que enriquecessem o conhecimento acerca da “história da educação do negro” no Brasil (Gondra & Schueller, p. 224). A historiografia conta com importantes trabalhos a este respeito, os quais fornecem interessantes vias de análise para compreensão das diversas formas de acesso da população escrava, ingênuas e liberta aos bancos escolares de todo o Império, e permitem desenvolver questões ao que se refere à instrução desse grupo na Província do Paraná.

Na província de São Paulo, Surya Barros (2005) apontou para a tendência de estratégias discursivas da elite paulista no sentido de valorizar a educação dos negros de maneira diferenciada e separada. A autora localizou um fragmento de documentação escolar em que é feito um alerta por parte de um professor do ensino público para que

houvesse medidas públicas para a separação de “negrinhos” que frequentavam as escolas da região. (Barros, 2005, p. 49). No Rio Grande do Sul, Eliane Peres notou, através de um periódico, a profunda preocupação da elite pelotense com a educação dos libertos e ingênuos, os quais eram denominados de “filhos do trabalho” (Peres, 2002, p. 77) e precisavam receber a instrução que os capacitaria a agir moralmente e corrigiria os vícios intrínsecos à raça. No cenário parlamentar, Anarlete Shleubauer analisou diversas falas de políticos do império a respeito da camada social escrava e liberta como foi o caso do político Tavares Bastos, um dos grandes articuladores da emancipação dos escravos, o qual alertava os demais parlamentares em um discurso:

emancipar e instruir é a formula dupla do mesmo pensamento político. O que haveis de offerecer a esses degradados que vão surgir da senzala para a liberdade? O baptismo na instrução. O que reservais para suster as forças productoras esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das machinas do trabalho. (Bastos, 1937, p. 240 *apud* Schleubauer, 1988, p. 49)

As declarações de Tavares Bastos repercutiram significativamente nas publicações de imprensa em diversas regiões do império, de tal forma que a expressão “batismo na instrução” tornou-se

um dos brasões de discursos emancipacionistas divulgados publicamente (Gondra & Schueller, 2008, p. 251; Anjos, 2011, p. 107).

Lilia M. Schwarcz (1987) em investigação no jornal *A Província de São Paulo* detectou a iniciativa de oferta de instrução de escravos e ingênuos interiormente à fazenda de um barão do Oeste Paulista.

Vê-se uns 40 homens de trabalho que tendo largado a enhada e a machada empunham a pena e o livro! Nota-se no semblante de todos o ar risonho cheio de prazer e com todo o silêncio e atenção ouvem as explicações do professor. Terminada as aulas vão fazer suas refeições e descansar até o outro dia. Oxalá que todos os fazendeiros imitassem o exmo. Barão preparando seus míseros escravos para gozarem de sua liberdade quando raiar o dia da redenção. (*A Província de São Paulo, apud* Schwarcz, 1987, p. 180, s/d na citação)

As palavras do redator do jornal analisado por Schwarcz sustentam os mesmos ideais de educação comentados anteriormente, visíveis na fala do redator do jornal paranaense comentado acima. É manifesto o apelo por iniciativas semelhantes no sentido de fortalecer o preparo dos cativos para a experiência da liberdade. Para compreender a fundo este processo é necessário atrelarmos as medidas emancipacionistas do final do século XIX à ampliação da oferta de instrução em todo o império. As leis promulgadas no período, afinal, acompanharam as tensões expostas na imprensa e nas falas de

autoridades envolvendo a necessidade da Abolição e os perigos decorrentes de tal medida.

INSTRUÇÃO DE ESCRAVOS, LIBERTOS E INGÊNUOS: DISPOSITIVOS LEGISLATIVOS E PRÁTICAS SOCIAIS.

Pensar as leis como mecanismos de controle exclusivamente impostos pelos setores dirigentes, reduz a análise historiográfica por não incorporar os embates e os costumes efetuados no plano social, totalmente relevante na construção dos dispositivos legislativos. A produção política das leis tem sido lida por muitos historiadores atualmente como resultado de muitos conflitos de interesse e de classe. A perspectiva levada a cabo por Edward P. Thompson (1971; 1977) em suas análises sobre as leis promulgadas no contexto inglês, nesse sentido, é fundamental, por fornecer interessantes vias interpretativas para ponderarmos a importância do costume e conflitos sociais na concepção do direito. Como veremos, os postulados legislativos estiveram em consonância com as práticas sociais envolvendo escravos, libertos e ingênuos no Brasil e no Paraná oitocentista, os quais vinham gradativamente conquistando direitos por meio de ações cotidianas (Chalhoub, 1990, p. 27)

“Instrução primária gratuita” era um direito de todos os cidadãos brasileiros, como previa a Constituição de 1824 (Art. 179, item 32). Não sendo considerados cidadãos, escravos eram, em decorrência, excluídos de tal benefício público. Assim também decretavam os regulamentos de instrução pública circulados em todo o império. O primeiro deles foi promulgado na Corte em 1854, quando os escravos foram oficialmente proibidos da matrícula e frequência nas aulas públicas⁶.

Em grande medida inspirado nos parâmetros legais da instrução pública na Corte, o Regulamento Geral da Instrução Pública da recém-fundada província paranaense, assim como várias outras, três anos depois reproduzia em texto idêntico a proibição da matrícula/frequência de escravos nas escolas:

Art. 39. As matrículas são gratuitas e ficam excluídos delas:

§. 1º. Os meninos que sofrerem de moléstias contagiosas e mentais.

§. 2º. Os não vacinados.

§. 3º. Os escravos.

§. 4º. Os menores de 5 anos e maiores de 15.

§. 5º. Os que não houverem sido expulsos competentemente.⁷

⁶ Decreto nº 1331 de 17 de Fevereiro de 1854.

⁷ Regulamento da Instrução Pública. In: (Miguel; Martin, 2004, p. 57)

O Decreto de 1854, contudo, trazia ambiguidades em seu texto, ao deixar vaga às condições para matrícula de adultos no ensino público. Era previsto que os professores de escolas secundaristas se dedicassem à instrução básica de adultos em horários que lhes fossem pertinentes, não constando nenhuma restrição para matrícula de seu alunado nesta modalidade de aprendizado⁸. Como veremos, esta postulação dúbia abriu espaço para iniciativas de escolarização para escravos no período noturno, mesmo sendo enfática a exclusão dos mesmos nas aulas públicas.

A década de 1870 marcou a culminância da iminência da Abolição da escravidão no contexto nacional. Considerada por muitos estudiosos o grande símbolo da Abolição gradual brasileira (Ramos, 2008; Pena, 2001; Alaniz, 1997), a Lei nº2040 de 28 de Setembro de 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, selava a proximidade da emancipação geral dos cativos libertando as próximas gerações que nasceriam em cativeiro. Essa lei possui importância ímpar em todo debate relacionado ao fim do escravismo brasileiro, pois, estabelecia uma estratégia peculiar para o enfrentamento desse processo de transição, assinalando para a evidente crise pela qual passava o regime escravista, tendendo a dosar a liberdade que seria dada aos cativos e

⁸ Decreto nº 1331 de 17 de Fevereiro de 1854, Art. 71

protelando a abolição. A preocupação em se adiar ao máximo a eliminação da instituição escravista era justificada por se temer que os cativos ocasionassem prejuízos à ordem e à economia nacional.

Os filhos de mulheres escravas, nascidos após a referida Lei foram chamados de *ingênuos*, termo que deriva do Direito Romano, o qual designa quaisquer indivíduos nascidos livres, independente de uma procedência escrava, liberta ou livre (CRETELLA JR, *apud* ALANIZ, 1997, p. 23). Este termo foi empregado em decretos posteriores como sinônimo da expressão “filhos livres de mulher escrava”, maneira como a Lei do Ventre Livre fazia referência a tais indivíduos.

Quando se tem em vista que a lei de 1871 foi formulada no sentido de se prolongar qualquer medida drástica de erradicação da instituição escravista, reforça-se a ideia de que os grupos dirigentes preocupavam-se amplamente com o futuro daqueles que se tornavam livres, mesmo que gradualmente. Logo, era firmada também a visão de que tanto cativos quanto libertos deveriam aprender a viver em condição de liberdade. É dessa maneira que surgem propostas de enquadramento desses indivíduos na sociedade livre por meio da instrução e da disciplina ao trabalho. A Lei do Ventre Livre reuniu ambas as expectativas quando definiu que a liberdade da criança ingênuia deveria ser aproveitada sob os olhos e vigilância do senhor da

mãe escrava, o qual inclusive teria o direito de explorar o trabalho do menor.

Inicialmente a medida estabelecia que o ingênuo desesse permanecer em posse do senhor da mãe até a idade de 8 anos, chegado a esta faixa etária, o então senhor optaria entre entregar a criança ao Estado, recebendo uma indenização de 600 mil réis, ou então permanecer com o menor aproveitando os serviços do mesmo, até que este completasse a idade de 21 anos. No caso da entrega do ingênuo ao Estado, o governo encaminharia o menor às *associações por ele autorizadas* às quais teriam por função se responsabilizar pela criança (Art. 2). Porém, se o senhor optasse pela guarda dos menores, teria por obrigação “criá-los e tratá-los” até que completassem a maioridade. A irrisória indenização oferecida pela entrega do ingênuo ao governo, sem dúvida, desestimulou os senhores para esta ação resultando num ínfimo número de crianças entregues à responsabilidade estatal, apenas 0,1% em 1885, como constatou Alaniz (1997, p.41). Logo, o Estado brasileiro do período demonstrava sua preocupação com o “amparo” de ingênuos, de maneira peculiar, jogando essa responsabilidade aos senhores das mães, admitindo a falta de estrutura pública em se responsabilizar por tais crianças.

O forte teor ambíguo das postulações da lei não explicita quais medidas seriam tomadas com relação à instrução primária dos ingênuos. Contudo, tanto no caso de serem entregues ao Estado, quanto na opção de permanecerem sob “posse” do senhor de suas mães era evidente o usufruto gratuito do trabalho do menor por parte do responsável. Isso evidencia o quanto a lei significou no tocante ao controle da mão de obra ao propor um pacto desigual em que o proprietário recebia incontáveis benefícios lucrativos sobre o ingênuo, recriando o mesmo modelo de dependência da escravidão e estabelecendo a liberdade restrita à qual estavam sujeitos os supostamente “beneficiados” pelas medidas abolicionistas.

Os anseios despertados pela crescente demanda de ingênuos na sociedade estimularam debates entre os grandes proprietários das diversas regiões brasileiras, reunidos nos Congressos Agrícolas de 1878, para definir qual futuro tomariam os filhos livres de mulher escrava, e de que maneira os latifundiários de todo o império amenizariam seus prejuízos com a gradual libertação dos escravos. Tais reuniões, realizadas no Rio de Janeiro e em Recife, sintetizam os modelos educacionais forjados para os ingênuos daquele período, consolidando um ideal de liberdade restrita para estes indivíduos.

Em estudo sobre tais congressos de 1878, Fonseca (2004) menciona a maneira como se articularam as soluções sugeridas pelos latifundiários para a devida supressão da crise pela qual passava o setor agrícola brasileiro do período em tempos de abolição. Em consenso, congressistas do Recife e do Rio de Janeiro defenderam uma educação específica para aqueles nascidos do ventre de suas escravas após a Lei de 1871. Para os ingênuos deveria ser ofertada uma educação voltada para o trabalho, a qual os preparasse a servir devidamente, de maneira disciplinada com a devida instrução moral, e, sobretudo, separadamente das demais crianças livres. Estes espaços “separados” priorizavam “a formação das crianças como trabalhadores agrícolas, longe de qualquer perspectiva de formação de cidadãos como era frequente nos discursos sobre o papel da educação durante o Império.” (Fonseca, 2004, p. 06).

Na província do Paraná, enquanto isso, a real condição dos ingênuos não era assimilada por parte de alguns sujeitos do ensino público. Assim como em todo o império foi comum o envio de cartas dirigidas às autoridades competentes, indagando a pertinência da matrícula de filhos livres de mulher escrava nas escolas públicas (Gondra & Schueller, 2008, p. 250). Em 1879, José Agostinho, professor da Cadeira de Palmeira redigia uma correspondência à

autoridade da instrução pública questionando se devia ou não admitir um ingênuo em sua escola:

Tendo sido apresentado a matricula na escola a meu cargo um menino filho de mulher escrava, liberto pela Lei n°2040 de 28 de Setembro de 1871, rogo a V.Exc.^a que se digne a dizer se devo admitillo em cargo do que diz o Art.39§2 do Regulamento da Instrução Pública.⁹

O trecho de legislação citado pelo professor trata-se da restrição à matrícula de *escravos* nas aulas públicas¹⁰, logo, Agostinho considerou o menor, antes como liberto, depois como escravo. Se nascido livre, o ingênuo não era considerado liberto, tampouco escravo. Isso denota o quanto a real condição desses menores causou imprecisão entre aqueles que de alguma forma se envolveram com tais indivíduos.

Foi, sem dúvida, em decorrência de tais situações que as autoridades da instrução pública finalmente adotaram uma postura legislativa perante a inclusão de ingênuos no ensino público da província paranaense. Em 1883 após mais de uma década de aprovação da Lei nº 2040, o regulamento de instrução pública da província do Paraná incluiu ingênuos no rol de crianças atingidas pela

⁹ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 564, p. 12.

¹⁰ Regulamento da Instrução Pública. In: (Miguel; Martin, 2004, p. 57).

obrigatoriedade escolar¹¹. Desde 1879, entretanto, os menores já haviam atingido a idade escolar e, como crianças livres, não se encontravam juridicamente impedidos de frequentarem escolas públicas, pelo contrário, já compunham o conjunto de menores atingidos pela obrigatoriedade.

Esta medida, entretanto, não surtiu grandes efeitos haja vista as muitas manifestações contrárias de professores locais à respeito da grande quantidade de ingênuos longe das aulas ou então frequentando escolas noturnas da região, destinadas exclusivamente aos adultos. Um deles foi o polêmico professor Pedro Saturnino da Cadeira de Castro, reclamante assíduo nas correspondências de governo de cunho escolar da província, sempre cobrando das autoridades maior atenção aos assuntos do cotidiano escolar. O professor, em carta ao Inspetor Geral da InSTRUÇÃO PÚBLICA alertava para o “*crescido número de ingênuos e libertos nas condições de frequentarem a eschola pública de menores, e que por desleixo dos pais e tutores acham-se jazendo nas trevas*”¹². Alguns anos depois, em correspondência de mesmo teor o professor contestava a permanência de menores ingênuos nas aulas noturnas mesmo após uma condenação partida diretamente do imperador D.

¹² Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná, Livro BR APPR nº 662, p. 241.

Pedro II em visita à província do Paraná que condenou a frequência de menores no ensino noturno, ao menos que as crianças comprovassem exercerem algum ofício durante o dia¹³.

De fato, o grande número de ingênuos frequentando o ensino noturno atrela-se à proximidade com a qual tais menores viveram do cativeiro, sendo criados pelos senhores de suas mães, exercendo gratuitamente seus serviços. Entretanto, reflete ainda o ideal de instrução pensado por grandes proprietários e autoridades para estas crianças: espaços escolares separados, próprios para a formação de trabalhadores (Fonseca, *op.cit*). Quando temos em vista que grande parcela das escolas noturnas do Paraná foi frequentada consideravelmente por escravos e libertos, como veremos adiante, nos aproximamos do quanto à experiência de tais crianças esteve associada ao trabalho e ao cativeiro. Como reforça Eliane Peres (2002), o que ligava esses menores as aulas noturnas era o fato de serem trabalhadores, afirma a autora tendo como referência a presença de ingênuos em um curso noturno da região de Pelotas:

Era sobretudo na condição de trabalhadoras que crianças do sexo masculino podiam freqüentar as aulas, visto que o trabalho infanto-juvenil era uma realidade [...]. Era como

¹³ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná, Livro BR APPR nº 603, p. 209

trabalhadores, e não como crianças, que estes sujeitos tinham acesso aos cursos. Ser trabalhador, porém, era antes uma justificativa que uma exigência (Peres, 2002, p. 88)

Não interpretamos como coincidência ainda, o fato de medidas de apoio à ampliação do ensino noturno na Província serem despertadas na década de 1870, período de desenvolvimento das políticas abolicionistas, portanto de “transição” do trabalho escravo para o trabalho livre. No Paraná, a lei de estímulo à criação de escolas noturnas para adultos entrou em vigor em abril de 1872¹⁴. A escolarização no período noturno, criada especialmente para adultos era visada, entre outros motivos, para proporcionar o aprendizado básico de ofícios, essenciais para garantir mão de obra especializada nas regiões onde a urbanização e industrialização já eram evidentes (Peres, 2002). No Paraná, devemos ressaltar o impacto causado pela economia do mate nas condições do mercado e das cidades da província. A indústria do mate, segundo Magnus Pereira (1996) foi decisiva no processo de urbanização e modificação das relações de trabalho desde meados do século XIX, portanto, estimulou a desarticulação do trabalho escravo (Pereira, 1996, p. 12).

¹⁴ Lei n.º330 de 12 de Abril de 1872. In: MIGUEL, M.E.B.; MARTIN, S. D., 2004, p. 209.

A difusão do ensino noturno, no caso paranaense, foi crucial para proporcionar inserção de escravos, libertos e ingênuos nas escolas públicas, muito embora a restrição dos primeiros estivesse explícita na legislação. Curioso, contudo é perceber que a presença conjunta deste grupo compunha um número grandioso do alunado desta modalidade de ensino. Atentar para o contexto de formação de tais escolas, bem como para alguns sujeitos envolvidos neste processo pode auxiliar na compreensão de algumas experiências de escravidão e liberdade delineadas a partir de “brechas” na legislação.

**ESCRAVIDÃO, LIBERDADE E ESCOLARIZAÇÃO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS NOTURNAS DO FINAL
DO SÉCULO XIX.**

Paranaguá, 1871. O Professor José Cleto Silva, mais conhecido como “professor Cleto” escrevia ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província pedindo permissão para abrir uma escola noturna destinada a escravos no mesmo local onde lecionava no período diurno.

Desejando eu, servindo-me do que disponho com uma tão fraca inteligência, suprido apenas pela boa vontade. Fazer com que seja a instrucção primária pela partilha de todos nesta cidade, e contando nesse empenho com o valioso

auxílio de V.S^a, como digno chefe de um dos mais importantes ramos do serviço público, tenho a distinta honra de pedir a V. S^a que se digne de conceder-me licença para abrir eu uma escola noturna, na mesma casa em que funciona a diurna sob minha direção, na qual possão receber os rudimentos da instrucção aquelles de nossos irmãos que infelizmente trazem na fronte o avillante selo da escravidão e cujos senhores nisso consentirão.¹⁵

Cleto dizia considerar os escravos como “irmãos”, entretanto, evidentemente era ciente da proibição da matrícula dos mesmos no ensino público, daí a iniciativa em pedir a permissão para a abertura da escola. Não sabemos em qual medida o Decreto de 1854 influenciou na execução de sua iniciativa, todavia, podemos situar sua ação nas brechas legislativas concernentes à escolarização dos escravos existentes até então. O professor chama atenção para seu caráter filantrópico para justificar seu empreendimento – algo dentro dos limites da normalidade para um homem que pretendia seguir carreira política, porém, evidencia que sua ação não foi motivada pelos senhores da região, mas sim, que estes apenas “consentiriam” na iniciativa que estava prestes a realizar.

Não foi possível identificar a resposta do inspetor geral à petição de Cleto, tampouco houve anexo da lista dos alunos que provavelmente

¹⁵ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 385, p. 123.

se matriculariam. Porém, houve menções à “escola noturna do professor Cleto” na documentação educacional de maneira geral nos anos seguintes, o que evidencia que a escola funcionou, tal como pretendia seu idealizador.

Investigando a documentação escolar do período, pudemos chegar à conclusão de que o professor Cleto se encontrava “à par” dos debates políticos realizados no presente contexto, especialmente aqueles destinados a discutir o fim do escravismo brasileiro, afinal, sua trajetória denota um grandioso empenho em se tornar homem público, pretensão realizada na década de 1880, quando Cleto tomou assento na Assembleia Provincial. Tamanho fora seu destaque, que seu nome foi dado à sua escola em Paranaguá, a uma rua e uma praça da mesma cidade onde atualmente se encontra erguida uma placa de bronze, onde é possível verificar a abrangência de seu ativismo, bem como uma série de comentários elogiosos a respeito de sua carreira no magistério e na vida pública. Merece destaque, portanto, a relação possível entre o engajamento político de José Cleto e sua atitude em abrir uma escola pra cativos, mesmo quando, legalmente, não era permitido que escravos frequentassem as aulas públicas. Cleto, como nos indica a documentação, foi um homem com muitos anseios de exercer profissão pública, e, por isso, “investiu” na instrução de grupos populares -

inclusive escravos - acreditando que isso seria um importante elemento para o progresso.

Em 1880, provavelmente antes de Cleto assumir o assento na Assembleia Provincial, o inspetor paroquial fez uma visita na escola noturna deste professor, registrando suas impressões em um “termo de visita”. Nos seus escritos, o inspetor falava de uma grande quantidade de alunos, além de destacar a disciplina e bons tratos dos mesmos: “*Achavam-se presentes oitenta e cinco alumnos que trajavam decentemente. A sala que funciona a aula é vasta e em boas condições de hygiene*”¹⁶.

Surpreende o crescido número de alunos presentes na aula noturna de Cleto, a qual, ao menos de início, era visada para contemplação da instrução de escravos, exclusivamente. Novamente é necessário enfatizar que no contexto no qual Cleto efetivara sua iniciativa, surgiam no âmbito legal, evidências concretas da emancipação gradual dos escravos, cujo exemplo mais notável é a Lei de 1871, portanto, suas ações não podem ser vistas como isoladas de uma conjuntura propícia para a efetivação de medidas voltadas à instrução de cativos e egressos da escravidão.

¹⁶ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 599; p.126.

Tomando isto por princípio, seguimos a diante na investigação de demais iniciativas semelhantes à do professor Cleto e nos deparamos com inúmeros casos de escolas noturnas compostas por escravos, libertos e ingênuos no Paraná, algumas inclusive frequentadas majoritariamente por este grupo.

Conforme mencionado acima, 1872 foi o ano de promulgação da lei de incentivo à criação de escolas noturnas para adultos. Não demoraram surgir, em decorrência, as aulas noturnas previstas pela medida legal. Na capital, inaugurou-se uma delas, com muitas características semelhantes à escola noturna de Cleto. A escola tinha a regência de Damasco Correia Bittencourt, que abriu o estabelecimento no ano de 1874. Não pudemos encontrar muitos detalhes sobre a vida e a escola de Bittencourt, entretanto, localizamos o mapa dos alunos de sua escola, o qual possibilitou traçar um perfil geral daqueles que frequentaram estabelecimentos voltados ao ensino de adultos trabalhadores. Ao contrário de Cleto, esse professor não pediu permissão à autoridade competente para abrir uma escola para escravos, apenas comunicou, enviando inclusive dados relacionados ao espaço que abriu, enfatizando promover a instrução “*da classe menos protegida pela fortuna [...] que com consentimento de seus senhores*

*desejam aprender a ler, escrever e contar”*¹⁷. Na correspondência, Bittencourt mencionava destinar o ensino para “*escravos e operários*”, os quais já somavam, no ano de abertura, a quantia de 23 alunos. Estes se dividiam entre os mais variados ofícios: pedreiros, carpinteiros, sapateiros e alfaiates, não havendo entre eles nenhum padrão de faixa etária, pois na mesma aula noturna de Bittencourt frequentavam alunos dos 10 aos 60 anos de idade¹⁸.

Interessante é atentar para dois principais aspectos da correspondência e lista de alunos da escola de Bittencourt. O professor, em carta, afirma direcionar o letramento aos “*escravos e operários*”, contudo, conforme indica sua lista de matriculados, seu alunado é composto exclusivamente de *escravos e libertos*. Estes, portanto, foram denominados de “*operários*”. Isto merece destaque na medida em que indica que o professor instruía seletamente indivíduos que possuíam vínculo com o cativeiro e os denomina com uma terminologia empregada para atrelar a condição de liberto a uma ocupação de trabalho. Neste ponto é imprescindível levarmos em consideração as constantes inquietações, manifestas pelas autoridades no período, por uma ameaçadora onda de ociosidade, supostamente ocasionada pela

¹⁷ Correspondência de governo. Arquivo Público do Paraná; Livro: BR APPR n.º 447, pp.93-94

¹⁸ *idem*

emancipação dos escravos (Chalhoub, 1986). A escola noturna, vista como ambiente de correção de vícios, está implicitamente associada na correspondência como um espaço destinado a trabalhadores, portanto, em consonância com o combate à ociosidade tão propagado em todo o império.

O segundo aspecto para o qual é crucial atentar é a afirmação de Bittencourt de direcionar o ensino a “*escravos que desejam aprender a ler, escrever...*”. Mais uma vez, assim como no caso de José Cleto, este não foi um empreendimento encabeçado por senhores de escravos, mas sim mobilizado pelos cativos, possivelmente agindo em busca de melhores condições na concorrência do trabalho. Isso corrobora na perspectiva de desconstrução da teoria historiográfica denominada por Sidney Chalhoub (1990) de “escravo-coisa” em que os escravos são concebidos unicamente como vítimas, dados estatísticos ou força de mão de obra. Aqui há perfeita demonstração do quanto os mesmos tinham plena consciência do conjunto de ações propícias para ascenderem socialmente e promoviam ações que contribuísem para o alcance de melhores condições de vida.

Em 1882, o então presidente da província Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá fez um levantamento estatístico das escolas noturnas do Paraná do período. Nos dados que apresentou, ele frisou a importância

da criação de escolas noturnas na província, para o necessário letramento das camadas mais pobres da sociedade, os “menos favorecidos”, que naquele momento poderiam participar da cidadania como eleitores, além de se alistarem para o setor militar, desde que fossem alfabetizados. O mesmo presidente informou a existência de 361 alunos registrados nesse setor de instrução, sendo 71 deles escravos, ou seja, aproximadamente 20% dos matriculados¹⁹.

A década de 1880 é, sem dúvida, o período no qual a presença de escravos, libertos e ingênuos nas escolas noturnas é ainda mais evidente na documentação escolar da província paranaense. No mesmo relatório anual de Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, o presidente da província faz referência a um espaço escolar, também noturno, desta vez com características ainda mais peculiares: foi “*aberto e mantido por escravos*” sendo dirigido pelo typografo João Teodoro Silva²⁰, situado na cidade de Paranaguá. No mesmo ano, nas redondezas da região litorânea da província, desta vez, na Vila de Morretes, um colégio particular é cursado majoritariamente por escravos que “*com permissão*

¹⁹ Jesuíno Marcondes de Oliveira e SÁ. *Relatório do Presidente da Província do Paraná*, ano: 1882, p. 93.

²⁰ *Idem.*

de seus Senhores” a frequentavam, “com mais ou menos regularidade, havendo entre eles a maior boa vontade de aprender”²¹.

Dezenas de mapas escolares²², dispersos na documentação escolar da província sustentam a ampla frequência de escravos, libertos e ingênuos no ensino escolar noturno da província, sobretudo a partir da década de 1870. Por razões de espaço, não comentaremos aqui cada caso, contudo, devemos sublinhar algumas características que se sobressaem em todos os documentos: a frequência conjunta entre escravos, libertos, ingênuos e livres e a ampla presença de menores nas aulas, especialmente ingênuos. Diferentemente dos casos comentados inicialmente, nos quais as escolas foram destinadas exclusivamente aos escravos, nas escolas noturnas identificadas através de mapas escolares percebemos que embora houvesse uma disposição legal que proibisse a convivência entre livres e escravos nas escolas, essa convivência ocorreu e de maneira muito significativa. Logo, os escravos não estudavam separadamente dos livres, em espaços exclusivos para a sua condição, estavam incluídos nas políticas voltadas para a expansão da educação das camadas sociais populares para a qual era visada a

²¹ Assim afirmava o inspetor paroquial num “Relatório de Visita” AP 659; p. 122

²² Modalidade da documentação escolar onde são mencionados alguns detalhes sobre os alunos matriculados, tais como idade, profissão, condição e, em alguns casos, rendimento.

educação para o trabalho no sentido de promover a preparação da mão de obra qualificada para o trabalho livre (Peres, 2002).

No tocante à escolarização dos ingênuos, entretanto, a tendência de “separação” dos mesmos foi evidente na medida em que, em geral, não foram escolarizados juntamente com as demais crianças livres, havendo para eles o mesmo projeto de instrução para o trabalho visado para a população escrava e liberta. Como indica Cláudia Ramos, isso pode evidenciar a articulação das políticas de instrução ao problema de mão de obra enfrentado no império com a iminência do processo abolicionista.

Foi em relação a questão do resgate da geração das crianças negras que nasceriam livres de mães escravas, que surgiu a preocupação em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativeiro. (Ramos, 2008, p. 74)

Estas experiências nos direciona a concluir uma efetiva concretização dos projetos de ampliação da instrução pública para as classes marginalizadas, além de demonstrar indícios da profunda preocupação com a educação cívica dos egressos da escravidão, a qual se desenvolveu de maneira dúbia por criar um modelo específico de escolarização para estes indivíduos, separando-os do ideal de educação ofertada para o restante da sociedade.

ESCOLAS E EXPERIÊNCIAS DE LIBERDADE – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Para encerrar, gostaria de apresentar um último e formidável caso que pode elucidar muitas questões exploradas até então. Trata-se de um processo judicial movido por Francisca Romana da Cunha em 1887. Ela liberta desde 1882, lutava para não ser reescravizada por seu antigo senhor utilizando como ferramenta comprobatória de sua liberdade a matrícula e frequência em uma escola pública de Paranaguá, onde residia.

Apesar de ser ela de condição livre, comprova com a carta de liberdade, junta em original, competentemente reconhecida e registrada, escripta e assignada pelo próprio punho de seu ex-senhor a 2 de Maio de 1882, comprova-o ainda com o facto de tê-la inscrita nessa qualidade conforme a exigência do art. nº 39 §2º do Regulamento da Instrução Pública da Província de 16 de Junho de 1876, na 2ª Cadeira da referida cidade de Paranaguá, regida pela professora pública Dona Maria Julia da Silva Nascimento.²³

O trecho de Regulamento da Instrução citado no processo é o mesmo mencionado pelo professor José Agostinho da Cadeira de

²³ DEAP-PR - PB045. PI8334.321.

Palmeira, o qual buscava sanar suas dúvidas a respeito da aceitação de um ingênuo em sua escola. Trata-se da tão afirmada restrição de escravos nas aulas públicas.

Ora, todos os indícios levantados pelas fontes até então nos instiga a questionar a validade dos dispositivos legislativos destinados a restringir o acesso de escravos às aulas. Entretanto, a partir do caso de Francisca Romana temos uma visão alternativa do significado da instrução em tempos de escravidão: ao encaminhar sua matrícula como símbolo da legitimidade de sua liberdade, percebemos o quanto o ambiente escolar foi visado como espaço de experiência de liberdade por muitos cativos, libertos e até ingênuos. Isso, no momento de transição, pelo qual passava a nação brasileira – do trabalho escravo para as relações de trabalho livre - revela o quanto estes indivíduos vivenciaram condições de “fronteira” (Alaniz, 1997, p. 39) entre a escravidão e a liberdade e buscavam na escolarização um meio de afirmação de liberdade ou, quem sabe uma garantia da mesma. Nas palavras de Fonseca:

a população negra, que sempre podia ser confundida com os escravos, que a escola acenaria como um passaporte para a afirmação da condição de livre e indicaria a oportunidade de usufruir da liberdade. Nesta perspectiva, a escola seria uma forma de demonstração de domínio dos códigos de liberdade, cuja principal característica seria

demarcar um distanciamento da escravidão. (Fonseca, 2007, p.207)

O modelo de instrução experimentado por escravos, libertos e ingênuos no final do século XIX paranaense nos leva a problematizar a inserção de cativos e emancipados na sociedade livre. Esta inclusão trazia consigo todas as contradições inerentes aos projetos de abolição, as quais foram ainda explicitadas na legislação vigente.

O escravo, por não ser cidadão, estava excluído do acesso ao ensino público pela via legal, no entanto, estava autorizado a frequentar espaços de instrução no período noturno, medida pública de escolarização fortemente intensificada a partir dos anos finais do regime escravista no Império. Esta modalidade de escolarização era favorecida na medida em que teria o potencial de proporcionar benefícios ao grupo social “degradado” pelo cativeiro, e assim, promover o progresso e civilização tão almejados pelas elites.

A maneira como se promoveu a instrução deste setor social, portanto, revela o favorecimento de um modelo específico de educação voltada tais indivíduos, o qual pode revelar a tendência em considerá-los a partir da “marca da escravidão”, como sugeriu Pena (1999, p. 94). Logo, mesmo os ingênuos, constituídos como nascidos livres vivenciaram cotidianos atrelados à escravidão, como bem definiu Kátia

Mattoso, “Numa época em que começaram a prolongar-se a infância e os folguedos, o filho da escrava continua tendo uma infância encolhida, de tempo estritamente mínimo.” (Mattoso, 1988, p. 55). Situando-se, em sua maioria, juntamente a escravos e libertos nas escolas noturnas e no cativeiro – sob “proteção” do senhor de sua mãe, os ingênuos distanciaram-se da condição das demais crianças nascidas livres nos estabelecimentos escolares diurnos, desfrutando de uma experiência de liberdade significativamente limitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes

- AP's, correspondências de governo encontradas no acervo do Arquivo Público do Paraná. Livros: BR APPR n.º: 339, pp. 250-255; AP 389, p. 130; AP 385, p. 123; AP n.º 435, p.188; AP n.º 458, pp. 135-13; AP n.º 476, p. 101; AP n.º 447, p. 94; AP n.º 564, p. 12; AP n.º 666, p. 266; AP n.º 603, p. 209; AP n.º 637, p. 209
- Relatórios de Presidente de Província (1854-1889).
- Legislação Educacional da Província do Paraná, in: MIGUEL, M.E.B. e MARTIN, S.D.(org.). Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889. in:.*Coleção Documentos da Educação Brasileira* [recurso eletrônico] - Dados Eletrônicos – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004
- Arquivo Público do Paraná; *Catálogo seletivo de documentos referentes aos africanos e afrodescendentes livres e escravos*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005
- Legislações: Constituição Imperial de 1824: “Constituição Política do Império do Brazil.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiçao24.htm
- Lei número 2040 de 28.09.1871. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040-1871.htm

BIBLIOGRAFIA

ALANIZ, Anna Gicelle García. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895.* Campinas: Área de Publicações CMU/UNICAMP, 1997.

ANJOS, Juarez José Tuchinski. *Uma trama na História: a criança no processo de escolarização nas últimas décadas do período Imperial (Lapa, Província do Paraná 1866-1886).* Dissertação apresentada ao PPGE/UFPR, Curitiba, 2011.

CHALLOUB, Sidney. *Trabalho, Lar e Botequim.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão da corte.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Marcus Vinícius. “Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica”. In: *Revista Brasileira de História da Educação.* Edição de Julho/ Dezembro, 2002.

_____. *Escolas para crianças negras: uma análise a partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e do Congresso Agrícola do Recife, em 1878.* Anais do III Congresso de História da Educação, 2004.

- _____. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese em Educação. Universidade de São Paulo: 2007.
- GONDRA, José Gonçalves & SCHUELLER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. Biblioteca Básica de História da Educação, v. 1, São Paulo: Cortez, 2008.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. “O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)”. In: *Revista Brasileira de História* v.8, nº16. São Paulo, 1988.
- MENDONÇA, Joseli M. N. *Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. 2ª edição. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.
- PENA, Eduardo S. *O jogo da face: a astúcia escrava frente aos senhores e a lei na Curitiba provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- PERES, Eliane. “Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Edição de Julho/Dezembro, 2002.
- RAMOS, Claudia Monteiro da Rocha. *A escravidão, a educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre (1871) e pedagogia da*

escravidão. Dissertação de Mestrado defendida na UNICAMP. Campinas, SP: s.n, 2008.

SHLEUBAUER, Anarlete R. *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914.* Maringá: EDUEM, 1988

SHWARCZ, Lilia Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no fim do século XIX* - Companhia das Letras, 1987.

THOMPSON, E. P, Senhores e Caçadores. A Origem da Lei Negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Revista Vernáculo, nº 28, 2º sem/2011

Artigos

O DEBATE HISTORIOGRÁFICO ACERCA DA IDEIA DA "PROSTITUIÇÃO SAGRADA" NO ANTIGO CRESCENTE FÉRTIL

Keila Fernandes Batista¹

Resumo: Neste artigo pretende-se discutir a construção da ideia de "prostituição sagrada" no Antigo Crescente Fértil, no período entre o terceiro e primeiro milênio a.C., a partir da análise feita por diferentes autores do século XIX, XX e início do século XXI acerca deste tema. Serão apresentadas as contribuições dos trabalhos desenvolvidos por cada autor para o tema discutido, assim como suas fontes, e por fim será analisado como o contexto histórico desses autores têm reflexos sobre a leitura e interpretação de suas fontes bem como sobre o desenvolvimento de sua obra, contribuindo assim para a construção da ideia que cada autor desenvolve.

Palavras-chave: "Prostituição sagrada"; Crescente Fértil; contexto histórico; historiografia.

¹ Graduada em História pela Universidade estadual de Londrina. Pós-graduanda em Religiões e Religiosidades na Universidade Estadual de Londrina. Email keila.fernandes@sercomtel.com.br

Abstract: This article intents to discuss the construction of the idea of "sacred prostitution" in the Ancient Fertile Crescent, in the period between the third and first millennium b.C., from the analyses made by different authors from the XIX, XX and the beginning of the XXI century about this theme. Will be presented the contributions of the work developed by each author about the discussed theme, as well as their sources, and at last will be analyzed how the historical context of these authors reflects on the reading and the interpretation of their sources as well as on the development of their work, thereby contributing to the construction of the idea that each author develops.

Keywords: "Sacred prostitution"; Fertile Crescent; historical context; historiography

O debate a respeito da existência da “prostituição sagrada” no antigo Crescente Fértil tem sido tema de pesquisas sobre a antiguidade com hipóteses e interpretações diversificadas. Essas hipóteses giram em torno da existência e objetivos dessa prática. Dentre os pesquisadores que abordam esse tema existem autores que, baseados em suas fontes, afirmam a existência da prática, e aqueles que, a partir de uma interpretação diferente dessas fontes e da leituras de novas fontes, questionam a existência dessa prática como prostituição. Para tais autores seria mais apropriado dizer que o que possivelmente ocorreria seria a prática do chamado sexo ritualístico, que não pode ser encarada com os valores morais da sociedade ocidental contemporânea.

A historiografia pode ser utilizada como objeto de análise para a pesquisa histórica. Ela é obra dos historiadores, portanto fruto das diferentes interpretações que os mesmos têm sobre o passado. No caso da ideia de “prostituição sagrada”, os pesquisadores do assunto têm acesso às informações sobre essa prática por meio de fontes produzidas na antiguidade: o relato de Heródoto sobre as mulheres babilônias do templo de Milita, o relato de Gênesis sobre Tamar e Judá e o de Baruc, sobre as canaítas que ofereciam seus corpos como oferenda aos deuses, e há ainda as fontes orientais, de origem suméria, por exemplo, que listam os funcionários do templo, inclusive as sacerdotisas que

poderiam estar envolvidas com o sexo ritualístico. A partir do contexto no qual está inserido, e da fonte analisada, cada historiador fará uma leitura diferente destas fontes

Cada autor constrói a sua ideia a partir de ideias já pré-concebidas pelas fontes as quais tem acesso. Porém é a partir de seu olhar sobre o passado e sua interpretação das fontes que o historiador desenvolve sua escrita de acordo com aquilo que lhe faz mais sentido.

É o historiador que diante dos diversos materiais deixados pelo passado, de testemunhos que procuram guardar o sentido de cada momento e de cada experiência vivenciada pelos sujeitos históricos, escolhe aqueles que terão direito de aparecer, é ele quem seleciona, recorta e faz aparecer os discursos que terão a oportunidade de apresentar enquanto conhecimento histórico de uma época e lugar. (SIQUEIRA, 2008: 111)

A “prostituição sagrada” ou sexo ritualístico seria uma prática ligada à religião, na qual mulheres comuns e sacerdotisas (as “prostitutas sagradas”) teriam relações sexuais com quem as procurasse com objetivo de ser abençoados com fertilidade, seja para si, esposa, terras ou animais. Por essas relações sexuais, elas receberiam um pagamento, porém o pagamento seria oferecido à divindade ou ao templo.

As questões sobre a “prostituição sagrada” começam a ser debatidas no século XIX, e talvez a obra mais significativa desse período sobre o assunto é o livro de Pedro Dufour, *História da Prostituição Em Todos Os Povos Do Mundo Desde A Mais Remota Antiguidade Até Aos Nossos Dias*. É uma obra extensa, de caráter moralizante e que condena as práticas “idólatras” dos povos antigos, que faziam do sexo parte dos rituais dirigidos aos seus deuses. Para esse autor a “prostituição sagrada” é um fato que é comprovado historicamente pelo grego Heródoto e pelo livro de Baruc, que falam de costumes parecidos em seus relatos.

Em sua obra, Dufour fala da prostituição sagrada na Babilônia, na Fenícia, na Armênia, na Grécia e em Roma. Mas aqui destacarei apenas o que o autor diz sobre essa prática na Babilônia. Para ele o costume da “prostituição sagrada” é quase contemporâneo ao da prostituição hospitaleira². Com a organização das religiões “pagãs” —lembremos que estamos falando de um autor cristão—, resultado da invenção dos deuses (DUFOUR, 1885), as pessoas começaram a fazer oferendas de seus bens para as divindades, logo as mulheres lhes ofereciam seus corpos. Segundo o autor, essa prática, que inicialmente

² Segundo Dufour, essa seria a primeira forma de prostituição praticada por povos primitivos (que o autor não especifica) na qual o dono da casa oferecia ao hóspede suas filhas ou sua esposa em troca de presentes e boa sorte.

ocorria sem organização e nenhum respeito nos templos de divindades pagãs e nos bosques sagrados, foi regulamentada e organizada pelos sacerdotes, tornando-se a essência dos cultos de fertilidade.

Notamos que até então Dufour não cita o pagamento pelos serviços sexuais oferecidos nos templos, ele apenas diz que as mulheres entregavam sua virgindade e seu pudor (no caso das mulheres casadas) como oferenda aos deuses.

Segundo ele, “esta prostituição sagrada, por mais extraordinária, inverossímil e monstruosa que pareça, é um fato de incontestável verdade histórica” (1885), e para confirmar sua posição sobre esse costume, utiliza o relato de Heródoto (mesmo que este não classifique o ato como prostituição) e que escreve no século V a.C.:

A instituição mais indecorosa dos babilônios é a seguinte: todas as mulheres habitantes da região devem ir a um templo de Afrodite uma vez na vida e ter relações sexuais com um desconhecido. Muitas delas, orgulhosas por causa de sua opulência, consideram indigno misturar-se com as outras mulheres e vão até as proximidades do templo em carruagens cobertas, em cujo interior permanecem, com numerosos serviçais à sua volta. Em sua maioria as mulheres agem da maneira seguinte: ficam sentadas no recinto de Afrodite com uma coroa de corda na cabeça. Há uma multidão delas, umas chegando, outras saindo, e são estendidas cordas em todas as direções no local onde as mulheres ficam esperando os homens, para que estes possam circular e as escolham. Depois de uma mulher sentar-se naquele lugar, não voltará à sua casa antes de

um estranho lhe haver lançado dinheiro nos joelhos e de ter tido relações sexuais com ele fora do templo. Lançando o dinheiro, o homem tem que dizer as seguintes palavras: “Chamo-te em nome da deusa Milita” (Milita é o nome dado pelos assírios à Afrodite). A importância em dinheiro pode ser qualquer uma, e a mulher nunca se recusa; ela não tem esse direito, pois aquele dinheiro se torna sagrado; ela segue o primeiro homem que lhe joga qualquer dinheiro, sem rejeitar nenhum. Depois de ter relações com tal homem ela volta à casa, pois terá cumprido suas obrigações sagradas para com a deusa; posteriormente, por mais dinheiro que se lhe ofereça não se consegue seduzi-la. As mulheres belas e bem proporcionadas não demoram a voltar para suas casas; as feias, porém, esperam muito tempo sem poder cumprir a obrigação imposta por essa instituição, e há algumas que ficam lá durante três e até quatro anos. Em certos lugares da ilha de Chipre existe um costume praticamente idêntico a esse. (HERÓDOTO1.199)

O autor também usa um trecho do livro de Baruc, encontrado no capítulo 6 versículos 42-44, redigido entre o fim do século IV e o final do século II a.C., de acordo com os especialistas.

Quanto às mulheres, elas se cingem de uma corda e se sentam nos caminhos, queimando flor de farinha como incenso; quando, pois, uma delas é recolhida por um dos passantes e com ele dorme, zomba da vizinha por não ter sido escolhida como ela o foi, nem ter sido desatada a sua corda. Tudo o que concerne a eles é mentira: como então pensar ainda ou proclamar que são deuses? (Baruc6:42-44)

O que se percebe é que Dufour enxerga nesses costumes a prática da “prostituição sagrada”, pois as mulheres se entregam em nome de uma deusa e oferecem o dinheiro que ganharam a ela. Porém é importante frisar que as fontes citadas por Dufour não falam diretamente da ocorrência da prostituição dentro de nenhum templo, mas ainda assim, o autor afirma a existência de tal prática ligada aos cultos que ele chama de pagãos. Nesse caso podemos perceber que a interpretação de Dufour é feita a partir de conceitos pré-estabelecidos influenciados pelo seu contexto cultural.

O conceito de prostituição que o autor utiliza é importante para a construção da ideia de “prostituição sagrada”. Para ele, qualquer troca de favores sexuais por bens materiais se caracteriza como prostituição. Ambas as fontes citadas por Dufour relatam um costume similar, esse costume seria um dever sagrado que todas as mulheres teriam com a deusa da fertilidade, chamada de Milita por Heródoto e não nomeada por Baruc, mas provavelmente Astarte, por se tratar da região de Canaã. Envolvia pagamento, porém as moedas eram oferecidas à deusa em questão.

Talvez pelo fato de que esse costume envolvesse pagamento pelo sexo, aliado à concepção que Dufour tem de prostituição e de sua postura desfavorável aos costumes dos povos antigos do Oriente

próximo (não cristãos), Dufour tenha enxergado em suas fontes uma forma de prostituição religiosa que, segundo ele, foi a origem da prostituição comum. Segundo Keith Jenkins as fontes são mudas e são os historiadores que formulam o que as fontes dizem (JENKINS, 2004: 67), logo, podemos supor que Dufour apresenta uma “verdade histórica” que ele retirou das fontes sem que essas a afirmassem realmente.

Nota-se que na obra de Dufour que, para ele, a prostituição esteve ligada desde suas origens à figura da mulher, que seduzia e oferecia seu corpo em troca de uma parte da caça do homem, ou então em troca de presentes de um hóspede inesperado, ou então, oferecendo o próprio corpo como oferenda para os antigos deuses, por não ter outro bem que pudesse ser sacrificado.

Dufour escreve em um contexto em que a sexualidade da mulher deve ser controlada para que esta se mantenha casta até um possível casamento no qual possa gerar filhos legítimos para herdar as posses do pai. Assim, a liberdade sexual feminina é controlada pela família e pela Igreja Católica, para que ela se mantenha casta e, em sua condição de responsável pelos desvios dos desejos masculinos, não acabe seduzindo e induzindo um homem a pecar.

Aliada à visão de Dufour sobre o papel da mulher em seu contexto, está a mentalidade religiosa que aponta o sexo como prática pecaminosa e condena o culto a outras divindades. Esses pensamentos em conjunto são perceptíveis quando Pedro Dufour se refere à “prostituição sagrada” como uma forma primitiva e incivilizada de culto aos deuses que ele chama de pagãos.

Para o autor, a conduta do povo da Babilônia quanto aos rituais de fertilidade, nos quais, para ele, havia a presença da prostituição sagrada, acabou por desvirtuar a cidade.

Compreende-se perfeitamente como este espetáculo permanente da prostituição religiosa devia corromper os costumes de Babilônia. Efetivamente aquela cidade imensa, povoada de milhões de habitantes espalhados numa área de cinco léguas, veio a ser em breve um espantoso foco de impudicícia. (DUFOUR, 1885)

Sabemos que a sexualidade, em alguns pontos do Crescente Fértil, tais como Babilônia, Suméria, Fenícia e Egito e Canaã, era considerada sagrada e ligada a divindades às quais eram realizados cultos, que para a população, representavam a garantia de suas colheitas, a reprodução de seus animais e de suas famílias. Sobre isso é interessante nos atentarmos para a visão do autor que diz que “a

promiscuidade do sexo é resultado inevitável da barbárie, que não tem outra norma de conduta além do instinto” (1885).

Mas Doufor escreve a partir de um determinado contexto, no qual os valores e a moral conservadora se fazem muito presentes, e influenciado por fontes gregas. Ao dizer que a prostituição sagrada é um fato que pode parecer inverossímil e monstruoso, Dufour deixa claro que concorda com Heródoto quando o mesmo diz que este seria o costume mais vergonhoso dos babilônios (mesmo que não caracterize a prática como “prostituição sagrada”) e ainda confere a Heródoto a posição de testemunha ocular de tal costume, o que confere ainda mais legitimidade à fonte e, consequentemente, à ideia de Dufour sobre prostituição sagrada.

Heródoto vira por seus próprios olhos, ali pelo ano 440 antes de Cristo, a prostituição sagrada das mulheres de Babilônia. É provável até que, na sua qualidade de estrangeiro, o venerando pai da historia chegassem a deitar algum dinheiro no regaço de uma formosa babilônica. (DUFOUR, 1885)

Como Dufour também analisa o relato de Baruc a partir de sua visão cristã, é possível que o seu conceito de prostituição também possa ter sido influenciado pelo conceito de prostituição que aparece na Bíblia

hebraica, que considera o sexo fora do casamento, ou seja, ilícito, como prostituição.

Em estudos mais recentes, principalmente a partir da década de 1980, alguns autores, se utilizando das fontes já citadas e mais as fontes originárias do Crescente Fértil, fazem uma discussão diferente sobre a ideia de “prostituição sagrada”. Gerda Lerner é um desses autores. A autora analisa o relato de Heródoto e algumas evidências materiais do Crescente Fértil, como placas de argila com imagens e textos literários, e leis, como o Código de Hammurabi e as Leis Assírias.

Lerner discute a ideia da “prostituição sagrada” como origem da prostituição comum, porém a autora, logo no início, diz que tal prática nunca existiu e tampouco deu origem à segunda. Quando analisa o relato de Heródoto, Lerner diz que o historiador grego pode ter confundido o ritual anual que envolvia todas as mulheres assírias com as atividades das prostitutas, pois estas costumavam circular em volta do templo onde havia grande fluxo de pessoas, portanto, de possíveis clientes. Mesmo com a presença das prostitutas em volta do templo ele descreve apenas o ritual à deusa Milita.

O trabalho de Lerner é influenciado pelos estudos da História das Mulheres, e percebemos em sua escrita a ênfase que a autora

confere à importância do papel feminino na religião de alguns povos do Crescente Fértil.

Lerner discorre sobre a independência sexual e financeira das sacerdotisas *ene* das *naditum*, mulheres de família real que se dedicavam ao culto de Shamash e Inanna/Ishtar. Essas mulheres estavam em posição de prestígio e poder religioso e foram colocadas no patamar de “prostitutas sagradas” por conta das traduções equivocadas dos termos e da leitura das fontes clássicas, que já traziam pré-conceitos acerca dos cultos de fertilidades realizados na região do Crescente Fértil.

Percebemos a influência dos estudos sobre história das mulheres quando a autora aponta hierarquização das mulheres nos códigos de lei usados como fonte. Segundo sua análise das Leis Assírias e do Código de Hammurabi, as mulheres eram divididas entre “respeitáveis” e “não respeitáveis”. As mulheres livres e as sacerdotisas tinham status muito superior às prostitutas e escravas. As primeiras, segundo as Leis Assírias, deveriam usar véus, enquanto as últimas eram proibidas de fazê-lo.

A autora ainda defende uma mudança na mentalidade dos assírios. Segundo ela, em meados do terceiro milênio a.C. com as crescentes conquistas territoriais, a sociedade vai se tornando mais

militarizada e mais androcêntrica. As mulheres passam a ser vistas como espólios de guerra tornando-se escravas em haréns e bordéis e as leis que a autora analisa são redigidas com a intenção de classificar e controlar o comportamento feminino.

Porém é interessante notar que a partir do momento no qual a autora analisa essas leis, a mesma começa a se referir às *kulmashitumeqadishtum*³, das quais ela pouco fala por falta de evidências, como prostitutas do templo, pois essa é a expressão utilizada na tradução do fragmento da lei que ela analisa. Ela diz que com a hierarquização promovida pelas leis que pretendiam identificar as mulheres “castas” e as mulheres “públicas”, essas prostitutas do templo foram igualadas às prostitutas comuns. Ou seja, a autora aponta uma desvalorização do papel das sacerdotisas a partir do período em que o comportamento das mulheres começa a ser controlado pelos homens.

Esse pensamento de Lerner pode ser um tanto quanto confuso, pois mesmo afirmando a não existência da “prostituição sagrada” e defendendo uma mudança na mentalidade assíria que permitiu que o papel religioso das mulheres fosse desvalorizado, ao analisar o trecho

³ Segundo Gerda Lerner, estas eram funcionárias do templo de menor status se comparadas às *naditum*. Porém a autora diz que as evidências sobre elas são confusas, não especificam se elas participavam dos rituais de fertilidade, mas dizem que elas poderiam ter sido amas de leite.

da lei assíria a mesma não atenta para qual termo foi utilizado no idioma assírio para designar as prostitutas do templo e assim o utiliza no final do texto, entrando em contradição com a sua afirmação no começo.

No que se refere à influência do contexto do autor em sua obra, o texto de G. Lerner reflete a influência do pensamento feminista da autora, que trabalha com estudos voltados para a história das mulheres, ou seja, a influência mais marcante que vemos em sua obra é de seu contexto acadêmico, visto que a autora produziu trabalhos voltados para as pesquisas na área de História das Mulheres. É importante destacar que na década de 1980, a chamada História das Mulheres já sofria mais desdobramentos e passa a ser designada por Gênero, ou seja, Lerner escreve no período no qual a categoria gênero está se consolidando.

Concordando com Lerner sobre a inexistência da “prostituição sagrada”, temos o historiador Gonzalo Rubio. O autor traz uma importante discussão em seu artigo, que aborda as más interpretações das fontes utilizadas para o desenvolvimento de trabalhos sobre a prostituição sagrada.

Para Rubio, a ideia de “prostituição sagrada” surge do equívoco de traduções das fontes, e, no caso da Bíblia hebraica, até mesmo interpretações mal intencionadas por parte de seus autores. Assim as

mulheres envolvidas com o sexo ritual acabaram por ser colocadas no mesmo patamar de prostitutas comuns pelos autores dos relatos bíblicos, e mais tarde, pelos leitores desses relatos e das fontes gregas.

Rubio destaca a importância do papel das mulheres em cultos que envolviam a prática sexual como portadoras da bênção da fertilidade, e até mesmo representantes de uma deusa. Para ele, assim como para Gerda Lerner, a posição de destaque dessas mulheres perdeu força com a crescente presença dos homens dentro dos templos, embora nenhum dos dois autores explique o aumento da presença masculina nas posições de poder da religião. Portanto, mesmo não sendo da área de gênero, é possível perceber que, em seu trabalho, Rubio acaba por analisar o papel feminino dentro da religião da Babilônia e de Canaã e inclusive cita a possível presença de homens envolvidos nos cultos de fertilidade que exerciam o papel feminino dentro do templo e o papel masculino fora do templo. Ou seja, é possível encontrar elementos dos estudos das relações de gênero inseridos em seu texto.

A historiadora Stephanie Lynn Budin também afirma a não existência da “prostituição sagrada” e trata essa ideia como um mito que surge de construções literárias baseadas nos relatos de Heródoto e da Bíblia hebraica, e destaca que não há nenhuma referência a essa prática

nas fontes do Crescente Fértil. Budin também analisa fontes orientais, como listas de funcionários dos templos e leis.

Para ela, a ideia de “prostituição sagrada” foi construída com base em poucos textos e nas fontes já citadas, pois essas fontes apresentam a visão de elementos que são exteriores à cultura dos povos da Mesopotâmia e da terra de Canaã, que foram lidas e interpretadas como evidências da existência da prostituição sagrada. Assim, tanto os autores das fontes, quanto seus leitores, segundo Budin, enxergaram prostituição onde havia apenas uma manifestação religiosa na qual a sexualidade era parte importante dos cultos.

Porém é importante destacar que, mesmo defendendo a ideia da existência de importantes sacerdotisas ligadas aos cultos de fertilidade Gonzalo Rubio e Stephanie Lynn Budin ainda questionam a própria existência da prática sexual nos cultos de fertilidade.

Em sua obra, Budin discorre sobre autores que relacionam qualquer passagem relativa ao sexo sagrado com prostituição. A autora completa: “Exceto que nem mesmo o “sexo sagrado” tenha realmente existido, e todos nós fomos deixados apenas com uma grande quantidade de ar quente” (BUDIN, 2008: 8). Portanto ela nos leva a pensar se essa prática sexual realmente existiu dentro dos templos como parte de um ritual, mesmo que existam algumas evidências materiais

representando a relação sexual dentro de um culto, como placas de argila e incrustações. (Anexo A)

Por sua vez, Rubio acrescenta em sua discussão sobre a confusão entre os rituais de fertilidade e a prostituição sagrada: “Não há nada de estranho em um ritual religioso no qual se realizava, ou tão somente simulava um ato sexual, que tenha se tornado uma forma mercenária e degradada de liturgia...” (RUBIO, 1999:135). Quando o autor indica que os rituais poderiam somente simular a prática sexual, ele também coloca em questão a existência do ato sexual.

Podemos perceber que esse tema gera muitos questionamentos e divergência entre os autores. Os autores mais recentes trazem discussões interessantes, porém, em alguns aspectos as pesquisas ainda deixam várias lacunas, talvez por que se trata de um tema do qual existam muitas referências e poucas evidências diretas. Existem muitos autores que concordam com a existência da prostituição sagrada, e essa ideia só foi questionada recentemente, portanto ainda há muitas questões a serem discutidas. Por exemplo: Se a posição das sacerdotisas na Babilônia era privilegiada, porque houve essa mudança de mentalidade citada por Lerner que fez com que esse importante papel das mulheres entrasse em declínio e acabasse comparado à prostituição comum? Se existem evidências materiais, porque Budin e Rubio

questionam a existência do sexo sagrado? Além disso, devemos frisar que esses autores que questionam a existência da “prostituição sagrada”, apontam que Heródoto, ao falar das mulheres do templo de Milita, estaria enxergando a “prostituição sagrada” no costume, porém o próprio Heródoto não se refere a essa prática anual como “prostituição sagrada”. O mesmo ainda afirma em seu relato que esse ritual é obrigação de todas as mulheres da Babilônia, e não apenas sacerdotisas, mas foram essas últimas que foram estigmatizadas como prostitutas sagradas segundo Lerner, Budin e Rubio.

Questões como essa são complexas e exigem uma análise profunda das fontes orientais escritas e materiais. Porém, os autores que desconstroem essa visão tradicional da “prostituição sagrada” trouxeram uma nova perspectiva de um fenômeno da antiguidade que até então não havia sido questionado. Eles introduzem novas fontes e analisam as já utilizadas. Assim sendo, há a possibilidade para que outras interpretações sejam feitas a fim de iluminar as questões que ficam em aberto em seus próprios trabalhos.

REFERÊNCIAS

Textos Antigos

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Novo Testamento. São Paulo: Paulus, 1994.

HERÓDOTO. História. Tradução do Grego, Introdução e Notas de Mário da Gama Kury. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 1985.

MEEKS, Wayne A. (gen. ed.) **The HarperCollins Study Bible:** New Revised Standard Version, with the Apocraphal / Deuterocanonical books. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1993.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Novo Testamento. São Paulo: Paulus, 1994.

HERÓDOTO. História. Tradução do Grego, Introdução e Notas de Mário da Gama Kury. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 1985.

MEEKS, Wayne A. (gen. ed.) **The HarperCollins Study Bible:** New Revised Standard Version, with the Apocraphal / Deuterocanonical books. San Francisco: HarperSanFrancisco, 1993.

Bibliografia

BUDIN, Stephanie Lynn. **The Myth of Sacred Prostitution in Antiquity.** Cambridge University Press, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Antiguidade Oriental: Política e Religião.** São Paulo: Contexto, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária 2002.

DUFOUR, Pedro. **História da Prostituição Em Todos Os Povos Do Mundo Desde A Mais Remota Antiguidade Até Aos Nossos Dias.** Lisboa: Lisboa Empreza Litteraria Luso-Brazileira, 1885.

HARTOG, François. **O Espelho de Heródoto.** Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 1999.

HERING, Fabio Adriano . Heródoto e o Interesse no Contexto da *Polis* Ateniense. **Phoînix**, Rio de Janeiro/RJ, ano 6, 2000. p. 156-164.

_____. Atenas e Nêmesis: Acerca da Lógica Investigativa e da Unidade Discursiva das Histórias de Heródoto. **Varia História**, Belo Horizonte/MG, n 31, 2004. p. 209-219.

JENKINS, Keith. **A História Repensada.** São Paulo/SP: Contexto, 2004.

LAMBERT, W. G. Ancient Near Eastern Studies: Mesopotâmia, in: ROGERSON, J. W., LIEU, Judith M. (eds.) **The Oxford Handbook of Biblical Studies.** Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 74-88.

LEME, Edson Holtz. **Noites Ilícitas.** 2ª edição, Londrina/PR: EDUEL, 2009.

LERNER, Gerda. **The Origin of Prostitution in Ancient Mesopotamia.** The University of Chicago Press: Signs, Vol. 11, No. 2, 1986.

MURPHY, Emmett. **A História dos Grandes Bordéis do Mundo.** Proto Alegre, RS: Artes e Ofícios Editora Ltda, 1983.

RUBIO, Gonzalo. ¿Vírgenes o Meretrices? La prostitución sagrada en el Oriente antiguo. **Gerión,** Madrid, nº17. 1999. Disponível em: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ghi/02130181/articulos/GERI9999110129A.PDF> Data de acesso: 02/11/2010.

SALLES, Catherine. **Nos Submundos da Antiguidade.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

SIQUEIRA, Tatiana Lima.Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. **Revista Artemis**, vol. 8, 2008.

STUCKEY, Johanna H. Sacred Prostitutes. **Matrifocus**. Cross-Quarterly for the Goddess Woman. Samhain v.5-1, 2005. Disponível em: <http://www.matrifocus.com/SAM05/spotlight.htm>Data de acesso: 02/11/2010.

ANEXOS

ANEXO A

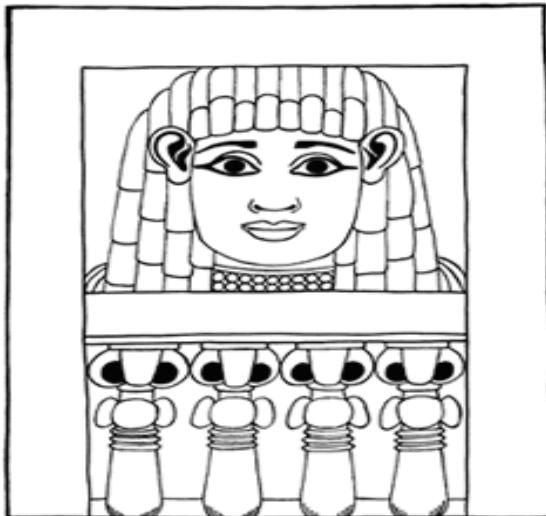


Imagen 1. "Mulher na janela", frequentemente interpretada com uma prostituta, sagrada ou não, aguardando clientes, mas na verdade, muito provavelmente, a deusa mesopotâmica Kilili, uma associação ou aspecto de Inanna/Ishtar. Uma das muitas incrustações em marfim do mesmo motivo encontrada na Mesopotâmia, mas provavelmente feita na Fenícia/Canaã. Datada de cerca de 900 a.C.© S. Beaulieu, a partir de Shepsut 1993: 115 (*apud* STUCKEY, 2005).

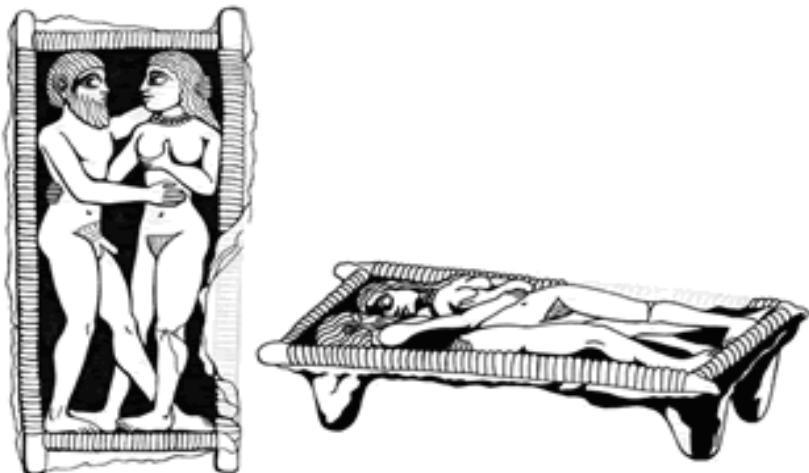


Imagen 2. Um grande número de imagens em terracota de amantes em camas encontrado na Mesopotâmia. Frequentemente ligados ao ritual do "Sagrado Matrimônio", onde a mulher é vista como uma "prostituta sagrada". Datado do terceiro milênio a.C. © S. Beaulieu, a partir de Teubel 1984: 117, Placa 19 (*apud* STUCKEY, 2005).



Imagen 3: Vaso de Uruk, com uma procissão de sacerdotes nus carregando presentes para o santuário de Inanna. Inanna os saudando na porta de seu templo.

Alabastro. 3'. Uruk, Mesopotamia. Quarto milênio AC. © S. Beaulieu, 1989:137.

**EUSÉBIO DE CESAREIA E A FORMATAÇÃO DO
CRISTIANISMO COMO BASE IDEOLÓGICA PARA O PODER
IMPERIAL NO SÉCULO IV**

Andréia Rosin Caprino¹

Resumo: Flávio Valério Constantino (306-337) estava inserido em um espaço em que a base ideológica do poder estava em transformação, devido às reestruturações político-institucionais do mundo romano, bem como às diversas ideias que coexistiam e influenciavam o seu governo. Eusébio de Cesareia (260/65-339/40), bispo cristão desta cidade desde aproximadamente o ano de 313 até a sua morte, tornou-se principalmente conhecido por ter iniciado dois gêneros narrativos: a *Crônica cristã* e a *História da Igreja*. Este artigo é dedicado especialmente à *História Eclesiástica*, a narrativa de Eusébio que se inicia com a vinda de Jesus Cristo como homem ao mundo e termina com a derrota de Licínio por Constantino, em 324. Temos por intuito observar e explicar como foram construídos argumentos na *História Eclesiástica* apontando para a legitimação do poder imperial romano, em um momento da *Antiguidade Tardia* de instabilidade e desestruturação política.

¹ Andréia Rosin Caprino é graduanda do curso de História – Bacharelado e Licenciatura – da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sob orientação do Prof. Dr. Renan Frighetto, desenvolve sua pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo CNPq. E-mail: andreiarosincaprino@gmail.com

Palavras-chave: Eusébio de Cesareia, *História Eclesiástica*, cristianismo, legitimação imperial.

Abstract: Flavius Valerius Constantine (306-337) was inserted into a space in which the ideological basis of power was changing, and this was because of the political and institutional restructuring of the Roman world, as well as the various ideas that coexisted and influenced his government. Eusebius of Caesarea (260/65-339/40), Christian bishop of this city since about the year 313 until his death, became mostly known for having initiated two narrative genres: the *Chronicon* and the *Church History*. This article is dedicated especially to the *Ecclesiastical History*, the narrative of Eusebius that begins with the coming of Jesus Christ as a man to the world and ends with the defeat of Licinius by Constantine in 324. We aim to observe and explain how arguments in the *Ecclesiastical History* were built, pointing to the legitimization of Roman imperial power, in a time of the *Late Antiquity* of political instability and disintegration.

Keywords: Eusebius of Caesarea, *Ecclesiastical History*, Christianity, imperial legitimization.

A VIDA DE EUSÉBIO DE CESAREIA

Eusébio de Cesareia talvez seja muito mais conhecido entre os teólogos do que entre os historiadores. Isso se deve ao fato de ter se constituído em um dos grandes nomes vinculados à política religiosa de Constantino o Grande, difundido por muito tempo, e tendo repercussões até os dias atuais, como o “Imperador cristão”.² Nascido na região da Palestina entre os anos 260 e 265, vive na Cesareia marítima desde jovem, local em que recebe vasta formação cultural através da biblioteca desta cidade, fundada por Orígenes e mantida por Pâncilo. Este último foi seu mestre e amigo, e os anos de convívio e aprendizagem renderam a Eusébio a outra designação pela qual é conhecido - *Eusebius Pamphilus*. Não há informações sobre sua procedência familiar; a fonte mais antiga que relata a vida do erudito foi escrita por Acácio, seu sucessor no episcopado, porém nunca foi encontrada³.

² DANIÉLOU, Jean e MARROU, Henri, em *Nova História da Igreja* (p.253), afirmam: “A fronteira entre o temporal e o espiritual, o profano e o sagrado, não se estabelece entre as instituições da Igreja e as do Império: insinua-se por vezes, de forma dramática, no interior mesmo da personalidade tão complexa do imperador cristão...”.

³ Quem relata tal perda é Sozomeno, em sua *História Eclesiástica*, escrita na primeira metade do século V.

Durante a perseguição aos cristãos desencadeada por Diocleciano a partir de 303, na qual Pânfilo foi encarcerado e morto, Eusébio refugiou-se em Tiro e depois no Egito, onde acabou prisioneiro. Com o edito de tolerância de 311 promulgado por Galério, retornou à Palestina e tornou-se bispo de Cesareia por volta do ano de 313. O bispo iniciou a redação de suas obras, de caráter apologético, exegético, dogmático e histórico, já antes da elevação a tal posição.

Participou de diversos concílios (Antioquia, Niceia, Tiro, Jerusalém, entre outros), teve contato com Constantino em algumas ocasiões, como na comemoração dos trinta anos de seu governo, e escreveu obras até o fim da vida, em 339/340, na própria Cesareia, dois anos após a morte do governante, ao qual dirigiu algumas de suas composições literárias. A principal delas é a *Vida de Constantino (Vita Constantini)*, uma de suas últimas obras, não revisada e publicada por Acácio; antes disso, redigiu *Em Louvor de Constantino (De Laudibus Constantini)*, discurso proclamado em 335 que festeja a *Tricenália* do governo constantiniano e contém uma introdução apologética ao cristianismo; e o trabalho ao qual nos ocupamos particularmente nesta pesquisa: a *História Eclesiástica (Historia Ecclesiastica)*, publicada com seu conteúdo completo por volta de 325.

Embora a *História Eclesiástica* não tenha sido escrita diretamente a Constantino, é relatada em seu final a vitória do *imperator*, associado por Eusébio ao Deus cristão, sobre o rival Licínio, em 324. É esta a obra pela qual o autor tornou-se mais conhecido: reúne documentos dos três primeiros séculos da *Igreja* cristã e relata seus principais acontecimentos, no contexto de liberalização e oficialização gradativa do cristianismo como uma religião associada ao poder político romano, representado neste momento pela figura máxima de Constantino.

Além de ter elaborado a primeira *Crônica* cristã (na qual tenta provar a antiguidade do cristianismo), Eusébio ficou conhecido como o “pai da história eclesiástica”, por ter sido o pioneiro na tarefa de reunir fatos cristãos em forma de uma descrição histórica, servindo de modelo para vários escritores ao longo dos séculos seguintes, e recebendo especial atenção dos estudiosos da *Bíblia* e defensores e apologistas desta religião. Nossa estudo é centrado não somente na consideração desse personagem como um homem de seu tempo que, incomodado pelos acontecimentos e conflitos religiosos do conturbado século IV, produz trabalhos que visam à justificação do cristianismo como uma religião autêntica, como também e, principalmente, um *historiógrafo* cristão atrelado ao poder político romano.

A constatação acima nos leva a refletir e questionar a escrita da obra: por que Eusébio construiu uma história eclesiástica? Qual era sua intenção ao fazê-la? Quais as influências que recebeu? Qual a implicação da obra para o governo romano centrado na figura de Constantino? Essas são algumas problemáticas geradas pelas características de interação e renovação do período tardo-antigo⁴ que embasam o presente estudo. Buscamos agora observar o papel do bispo cristão dentro do cenário imperial romano, em um contexto de busca por afirmação do poder, como resultado da desestruturação e fragmentação política existente desde o século III com a denominada *Anarquia Militar*.

Dessa maneira, nosso estudo é focado na análise da construção da legitimização do poder imperial através do elemento cristão, sendo este amplamente defendido por Eusébio na *História Eclesiástica*, em um momento de instabilidade político-institucional no qual Constantino almeja à consolidação e ampliação de sua autoridade e base de poder.

⁴ Segundo Renan Frighetto, em A *longa Antiguidade Tardia*: problemas e possibilidades de um conceito historiográfico (p.112), a *Antiguidade Tardia*, portadora de *representações em movimento*, advindas do mundo clássico greco-romano e reformuladas para responderem aos anseios do seu tempo, deve ser entendida como “uma etapa de transformações no ambiente político, ideológico, institucional e cultural que tiveram uma notória influência sobre os desígnios do mundo imperial romano e de suas herdeiras mais diretas, as monarquias romano-bárbaras”.

Neste ínterim, a cidade portuária de Cesareia⁵ recebe especial atenção em primeiro lugar por sua localização geográfica - ponto de encontro de vários povos e culturas - e em segundo lugar, e como consequência, por abrigar no seu seio ideias e filosofias que apresentam novidades ligadas à tradição, como é o caso da relação do cristianismo com as tradições hebraica e pagã, expressa na obra citada.

Na perspectiva de forte união entre política e religião no século IV, vários autores abordam a relação do poder imperial com o poder divino, que ganha nesse período maior contorno cristão. A nível teórico, intelectuais da época – Eusébio é um nome de destaque – formulam um caráter sacralizado do *imperator* associando-o ao cristianismo. Ao falar das querelas religiosas no tempo de Constantino, Henri Marrou e Jean Daniélou, em “*Nova História da Igreja*”, afirmam que o governante não permaneceu estranho às realidades espirituais, assim como os súditos cristãos reclamavam sua intervenção nos assuntos religiosos. “*O interesse que o imperador volta às questões religiosas é muito mais direto, mais profundo; também ele participa do espírito da nova*

⁵ Joseph Patrich, no capítulo “Caesarea in the time of Eusebius”, in: *Reconsidering Eusebius* (p.1-5) nos informa que sob o governo romano Cesareia transformou-se num centro de sabedoria grega (filosofia, gramática, retórica) e numa escola de lei romana. A cultura helenística ali presente foi elogiada já no primeiro século da era cristã em uma carta endereçada ao conselho da cidade, pelo filósofo Apolônio de Tyana.

religiosidade".⁶ Assim, sob sua autoridade o mundo romano é unificado e o poder imperial aparece como imagem terrestre da monarquia divina.

Cristina Godoy e Josep Vilella, em “*Antiguedad y Cristianismo - Monografías históricas sobre la Antiguedad Tardía*”⁷, mencionam que com a *Paz da Igreja* e o advento de Constantino, a relação entre a *Igreja* e o *Estado* mudou radicalmente. A filosofia eclesiástica lhe outorgou a missão de promover o bem-estar espiritual e temporal dos homens dentro do *Império*; responsável por isso foi a composição da *teologia política do cristianismo* de Eusébio de Cesareia. Conectando o *Reino de Deus* ao *Império-Cristão*, Constantino poderia legitimar seu poder em uma origem divino-cristã, que daria certa divindade a sua pessoa e asseguraria poder absoluto, já que o monoteísmo comportaria a monarquia - “o governo de um só”.

Segundo Paul Veyne em seu livro “*Quando o nosso mundo se tornou cristão*”, a partir da conversão sincera e crença no seu papel de condutor da humanidade, tal como Jesus o fora, Constantino instalou a Igreja no Império e deu ao governo central uma função nova, a de ajudar a verdadeira religião.

⁶ DANIÉLOU, Jean e MARROU, Henri. “A Igreja na primeira metade do quarto século”, in: **Nova História da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1973, v. I p.253.

⁷ GODOY, C.; VILELLA, J. De la fides ghotica a la ortodoxia nicena: inicio de la teología política visigótica, in: **Antigüedad y Cristianismo - Monografías históricas sobre la Antigüedad Tardía**. Murcia: 1986, p. 117-118.

Não, Constantino não se dirigiu ao Deus cristão por superstição, porque teria imaginado, não se sabe porquê, que, melhor do que outros deuses, o dos cristãos lhe concederia a vitória; não, o crisma pintado nos escudos dos seus soldados não era um sinal mágico, como por vezes se afirmou, mas uma profissão de fé: a vitória de Constantino seria a do verdadeiro Deus [...] Constantino converteu-se porque acreditou em Deus e na Redenção, foi esse o seu ponto de partida, e esta fé implicava aos seus olhos que a Providência preparava a humanidade para o caminho da salvação; e que, por conseguinte, Deus daria a vitória ao seu campeão...⁸

Encontramos posição semelhante em J.M .Blázquez no livro “*Cristianismo primitivo e religiones mistericas*”⁹ quando afirma, a partir da *História Eclesiástica*, que Constantino é um imperador e varão piedoso, filho de um pai piedoso e prudentíssimo em tudo. Combateu aos ímpios tiranos aliado a Deus de maneira extraordinária, fazendo Maxêncio ser derrotado, assim como ocorreu com Licínio alguns anos depois.

Na interpretação de Andréia Cristina Lopes Frazão a respeito da fonte citada, Jesus veio ao mundo durante o reinado de Augusto por

⁸ VEYNE, Paul, **Quando o nosso mundo se tornou cristão**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2007. p.57-58).

⁹ BLÁZQUEZ, J.M. *La política imperial sobre los cristianos. De la Tetrarquía a Teodosio*, in: **Cristianismo primitivo y religiones mistericas**. Madrid: Cátedra, 2007, p.272.

dois motivos: primeiro porque os povos estavam reunidos sob governo romano, e segundo porque Deus preparou gradativamente os homens para receberem a mensagem divina naquele momento.

Com a vinda de Cristo, surge a Igreja Cristã. Segundo Eusébio o cristianismo era, aparentemente, novo, porém, não o era; já que era o cumprimento das profecias do Antigo Testamento. Portanto, a história da comunidade cristã surge intimamente ligada à História do Império Romano. Pois a Igreja cristã traz a unidade da fé para completar a obra da unidade política promovida pelo Império. Desta forma, o universalismo presente na crônica e na História Eclesiástica forma um grande sistema divino no qual a Igreja e o Império são, apenas, capítulos desta História Universal dirigida por Deus.¹⁰

Além do trecho acima demonstrar o que mencionamos a respeito da interação entre política e religião, aponta também para o caráter de continuidade do cristianismo em relação à tradição hebraica. Seguindo nesse raciocínio de permanências e transformações, podemos afirmar que a religião cristã, além da base bíblica hebraica, tem fundamentos pagãos, como Renan Frighetto defende ao falar sobre a formulação por escritores cristãos, como Lactâncio e Eusébio, do caráter sagrado do governante (*Imperator Sacratissimus*) em consonância com a sagrada

¹⁰ FRAZÃO, Andréia Cristina Lopes. **O nascimento da Historiografia cristã no IV século**. Calíope. Presença Clássica, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1993, p.86

dada a dirigentes pagãos, como por exemplo, Maximiano, que recebera o título de *Hercilius*.

O sea, se nota que los autores cristianos mantuvieran ciertos vínculos com La tradición anterior no quizás los panegeristas paganos recibieron influjos Del pensamiento cristiano [...] Em este caso más que imposición de ideas notamos, esto si, uma interrelación cultural intensa y de difícil ubicación. Em líneas generales parece indudable afirmar la fuerte tradición helenística basada, sobretodo, em lás religiones mistericas muy populares em Roma desde mediados Del siglo II, especialmente el culto a Mitra, que conducían al “monoteísmo pagano” y La valorización de La devoción, por parte del poder imperial, del Sol Invictus...¹¹

Gilvan Ventura da Silva e Norma Musco Mendes¹², em “Repensando o Império Romano - perspectiva socioeconômica, política e cultural”, apresentam a ideia da criação de uma *basileia* dentro do cenário político romano como consequência da crise do século III, na qual os imperadores se sucediam no poder constantemente e estavam rodeados de golpes e contragolpes gerando fragilidade governamental

¹¹ FRIGHETTO, Renan.. Algunas consideraciones sobre las construcciones teóricas de la centralización del poder político en la Antigüedad Tardía: cristianismo, tradición y poder imperial, In: **História: Entre el pesimismo y la esperanza**. Viñadel Mar: Altazor, 2007.

¹² SILVA, Gilvan Ventura da; MENDES, Norma Musco. Diocleciano e Constantino: a construção do *DOMINATO*, in: **Repensando o Império Romano - Perspectiva socioeconômica, política e cultural**. Vitória: Edufes, 2006.

(*Anarquia Militar*). Ocorre, então, crescente tendência à divinização do imperador antes mesmo de sua morte: isso pode ser notado já com Aureliano neste mesmo século, que em suas emissões monetárias se faz proclamar *deus et dominus natus* e é descrito como um deus vivo reinando sobre a terra, ou seja, reina com a delegação direta da divindade.

Desse modo, o imperador tem a sua natureza transmutada, equiparando-se às próprias divindades, como podemos constatar nos títulos de *Iovius* e *Hercilius* revestidos por Diocleciano e Maximiano. Segundo os pagãos, a assistência deferida pelos deuses aos imperadores se exprimia pelas virtudes demonstradas por estes últimos: *pietas, felicitas, virtus, victoria*, as quais garantiriam a reprodução sobre a terra da ordem divina.¹³

Para os autores, a construção dessa *teologia política* recebe com Constantino um forte impulso advindo da contribuição cristã, particularmente através das reflexões de Eusébio de Cesareia contidas na *Vida de Constantino* (*Vita Constantini*) e *Em Louvor de Constantino* (*De Laudibus Constantini*). A respeito desta última obra, Gilvan e

¹³ SILVA, Gilvan Ventura da; MENDES, Norma Musco. Diocleciano e Constantino: a construção do *DOMINATO*, in: **Repensando o Império Romano – Perspectiva socioeconômica, política e cultural**. Vitória: Edufes, 2006.

Miguel Marvila¹⁴ defendem que Eusébio, por influência de Orígenes e Pânfilo, estava já sensível à ideia de um autor do século II, chamado Melito de Sárdis, que correlacionava estritamente a *Pax Romana* e o advento de Cristo. Eusébio, após 312, refletiu, pois, sobre um assunto praticamente negligenciado pelos escritores pagãos, conforme Gilvan e Norma Mendes apontam: o caráter sagrado da monarquia romana; tornando-se “*o principal difusor de uma representação particular da monarquia romana, que costumamos designar como basileia, a realeza sagrada helenístico-cristã que se perpetuará em Bizâncio após a desagregação do Império Romano do Ocidente.*”

Arnaldo Momigliano¹⁵ afirma que Eusébio almeja demonstrar a continuidade entre os pensamentos pagão e cristão na obra *Preparação Evangélica* (*Preparatio Evangelica*) e pretende preservar a herança cultural pagã da nova ordem cristã, através da utilização da tradição pagã em sua história eclesiástica; o que pode ser notado no próprio caráter da obra ao substituir, por exemplo, as batalhas políticas por querelas religiosas.

¹⁴ SILVA, G.V; MARVILA, M. *De Laudibus Constantini: o discurso de Eusébio de Cesareia sobre a realeza*. ES: Dimensões, 2006.

¹⁵ MOMIGLIANO, Arnaldo. As origens da historiografia eclesiástica, in: **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: Edusc, 2004, p.195-198.

A OBRA *HISTÓRIA ECLESIÁSTICA*

A *História Eclesiástica* (*Ekklesiastikè historia*) possui dez livros que relatam fatos desde a vinda de Jesus Cristo ao mundo até a vitória de Constantino sobre Licínio em 324, incluindo a sucessão de bispos nas sedes episcopais, o apontamento de heresias, as perseguições aos cristãos e as tribulações ocorridas sobre os judeus. Para a atual investigação científica observamos somente o prefácio da obra (livro primeiro) e o último livro (décimo). Iniciada a redação na última década do século III, ganhou sua forma completa e definitiva pouco depois de 324. Conjectura-se que a *H.E.* tenha sido traduzida já no século IV ao siríaco e mais tarde ao armênio. Em 402, Rufino fez uma versão latina estendendo a escrita da obra até o ano de 395. Além das três mencionadas, foi feita uma versão copta.

Vários autores já discutiram a respeito das datas e etapas das publicações da fonte em questão: Eduard Schwartz, Richard Laqueur, H.J. Lawlor, Timothy D. Barnes, Vincent Twomey são alguns deles.¹⁶ Seguindo Schwartz, podemos afirmar que foram feitas quatro edições

¹⁶ Discussões detalhadas sobre as edições podem ser encontradas em F. Winkelmann, “*Historiography in the Age of Constantine*”, in *Greek and Roman Historiography in Late Antiquity*, G. Marasco (ed.). Boston: Brill, 2003, p.3-10; e em EUSEBIUS, “*Introduction*”, in *Ecclesiastical History*. Books 1-5. Harvard University Press, 1926, p.19-27.

da *História Eclesiástica*: a primeira em oito livros incluindo *Mártires da Palestina* entre os anos de 312 e 313; a segunda contando com o livro nove e parte do dez em 315; a terceira edição que incluiu acontecimentos ao livro dez, publicada em 317; e a quarta, que adicionou ao último livro a derrota de Licínio, e foi publicada após 323.

Para nossa pesquisa, utilizamos três versões: uma da *Loeb Classical Library*, que apresenta os textos em grego e inglês, traduzida por Kirsopp Lake; outra versão em italiano, da *Città Nuova Editrice*, com a tradução de Salvatore Borzì, Franzo Migliore e Giovanni Lo Castro; e uma terceira, da editora *Paulus*, coleção Patrística.

Segundo Eustaquio Salor,¹⁷ as histórias eclesiásticas constituem-se em um subgênero historiográfico cristão em que são retratadas as histórias das principais sedes episcopais cristãs desde seu início até o momento em que se escreve, tendo como abordagem central a sucessão de bispos dessas sedes. Possuem enorme importância dentro da historiografia cristã durante os séculos IV, V e VI, ao procurarem responder a necessidades apologéticas e doutrinárias. Sua relevância reside também no conteúdo: como qualquer história de um povo ou de

¹⁷ SALOR, Eustaquio Sánchez. *Historiografía latino-cristiana: principios, contenido, forma*. Roma: L'erma di Bretschneider, 2006, p.38-43.

um grupo, as histórias eclesiásticas retratam histórias da *Igreja* a partir do momento em que esta adquire consciência de si e de seu papel na história; os próprios membros buscam compor a história da *Igreja*, da qual fazem parte.

Eusébio inicia a *História Eclesiástica* abordando a questão da divindade e humanidade de Jesus Cristo, e termina o relato ao mencionar a vitória de Constantino e concomitante derrota de seu rival Licínio. Logo no começo do livro I, aponta os temas que serão trabalhados:

A sucessão dos santos Apóstolos [...] ; a enumeração de tantos e tão importantes eventos no curso da História Eclesiástica; quantos nela mencionados presidiram e governaram com destaque as dioceses mais ilustres; em cada geração, quantos foram deputados para ministrar a palavra divina oralmente ou por escrito; quantos e quando os que, arrastados a erros extremos pela atração de novidades, anunciaram e introduziram uma falsa ciência (1Tm 6,20), semelhantes a lobos rapaces (At 20,29) cruelmente dizimaram o rebanho de Cristo. Além disso, as tribulações sobrevindas a toda a nação judaica, logo após as insídias contra nosso Salvador [...] os ataques dos pagãos contra a palavra divina; os grandes varões [...] que por ela suportaram suplícios e combateram até o derramamento de sangue [...], e entre nós, os testemunhos prestados e a benevolência misericordiosa do Salvador para conosco – tudo isso julguei conveniente transmitir por escrito.¹⁸

¹⁸ CESAREIA, Eusébio de. **História Eclesiástica**. São Paulo: Paulus, 2000 (I,I,I,II).

Afirma, em seguida, que não quer outro exórdio a não ser o da realização da “economia” de Cristo. Ora, a *economia* se refere ao plano de Salvação que Deus tinha desde princípio dos tempos e que foi concretizada com a vinda de seu Filho a terra - o Verbo encarnado. A *oikonomía*, na origem grega da palavra, traduzida pelos latinos como *dispensatio* e *administratio*, aponta literalmente para a administração de Deus sobre o mundo, revelando seu caráter onisciente e onipresente ao ter ele em suas mãos o destino da humanidade e seu plano de Salvação por meio de Jesus Cristo.

Eusébio retorna às origens da humanidade para comprovar a antiguidade do cristianismo¹⁹ e fundamentar a causa da vinda de Jesus ao mundo, conforme a ideia de que o *Verbo divino preexistia a tudo*, ou seja, de que Pai e Filho estavam juntos desde antes do início dos tempos. A respeito da revelação do Filho como homem, o autor situa o episódio no tempo e espaço:

¹⁹ O próprio Eusébio diz (I,I,VI): ...nas *Crônicas* que elaborei anteriormente, fiz um resumo de acontecimentos, dos quais agora me proponho dar uma descrição bem completa. O objetivo principal de tal obra (*Crônica*) foi o de demonstrar a antiguidade da religião cristã ligando-a a seu passado hebraico.

No quadragésimo segundo ano do império de Augusto, no vigésimo oitavo da sujeição do Egito e da morte de Antônio e de Cleópatra, extinta a dinastia dos Ptolomeus no Egito, por ocasião do primeiro recenseamento, quando Quirino governava a Síria (Lc 2,2), nasceu nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo, de acordo com as profecias, em Belém da Judéia (Mq 5,2).²⁰

Tal passagem evidencia a preocupação do bispo em contextualizar e mencionar acontecimentos histórico-políticos em seus relatos. Isso é perceptível tanto quando Eusébio descreve fatos que o antecedem em aproximadamente três séculos, quanto no momento no qual fala a respeito de sua contemporaneidade romana, sob governo de Constantino. Exemplo disso são as transcrições que o autor faz de documentos imperiais: cartas redigidas pelo governante endereçadas aos bispos de Roma e de Siracusa (X,V,XVIII,XXI).

No livro décimo Eusébio discorre sobre a *Paz* delegada por Deus aos homens através da reconstituição e restauração de *igrejas*, outrora perseguidas, e da liberdade concedida aos cristãos por Constantino e Licínio no ano de 313, ainda em regime de *diarquia*.

[...] ordenamos que também os cristãos se conservem fiéis à própria convicção e à sua religião [...] decidimos conceder aos cristãos e a todos os outros a livre escolha de

²⁰ CESAREIA, Eusébio de. **História Eclesiástica**. São Paulo: Paulus, 2000. (I,V,II).

seguir a religião que quisessem, de tal modo que tudo que possa haver de divindade e de poder celeste nos seja próprio, a nós e a todos que vivem sob nossa autoridade.²¹

O autor aponta, porém, que Licínio não se contentou com a posição que ocupava - “*o lugar imediatamente após o grande imperador Constantino*” (*X,VIII,I*) - e se rebelou, aliando-se ao *mal* e tornando-se “*êmulo da perversidade e malícia dos tiranos ímpios*” (*X,VIII, II*). Em contraposição ao *dissimulador* e *tirano*, está a figura de Constantino, com a qual Eusébio finda sua *História Eclesiástica*:

...sob a proteção de tal arma [piedade], nosso imperador, muito amado de Deus, escapou às conjurações deste astuto, cujo nome se tornou odioso [...] ao mesmo tempo em que decidia lutar contra Constantino, já que se dispunha a combater contra o Deus do universo, que sabia ser por ele honrado [...]²²

O triunfo do *imperator* (e subsequente governo dos filhos) é associado ao êxito do cristianismo no relato eusebiano. O autor cristão vincula, portanto, a ação redentora de Jesus Cristo, o Verbo encarnado, à imagem e papel de Constantino, que é descrito por Eusébio como

²¹ CESAREIA, Eusébio de. **História Eclesiástica**. São Paulo: Paulus, 2000. (X, V, II,IV).

²² CESAREIA, Eusébio de. **História Eclesiástica**. São Paulo: Paulus, 2000. (X,VIII,VI,VIII).

protegido, amado e amigo de Deus, dotado de piedade e virtudes e que, como servo, fora usado para salvação geral ao ganhar os troféus da vitória sobre os ímpios.

A partir do levantamento bibliográfico realizado e das reflexões decorrentes, notamos que os autores trabalham a relação do poder político com o poder religioso sob diferentes vieses: alguns focam mais no papel de Constantino no contexto de fortalecimento do governo em consonância com a consolidação do cristianismo, como Henri Marrou e, principalmente, Paul Veyne, ao apontar tal governante como o grande responsável pela difusão do cristianismo no mundo romano do século IV, dando as bases para o predomínio desta religião até a contemporaneidade europeia. Outros autores aludem à construção de uma *teologia política* por Eusébio de Cesareia em relação a Constantino, enfatizando o papel da obra *História Eclesiástica*, como são os casos de Cristina Godoy, Josep Vilella e J.M. Blázquez.

Andréia Frazão²³ menciona que Eusébio legitimou o novo status da *Ecclesia* através das profecias que se cumpriam, e que para o autor o *Império* se transformou em uma entidade político-religiosa detentora da

²³ FRAZÃO, A.C.L. Reflexões Sobre os Martírios, a Obra História Eclesiástica de Eusébio de Cesaréia e a Hagiografia Cristã. In: **Ciclo de debates em História Antiga**. 18. Rio de Janeiro, 2008. Dialogando com Clio. Anais Eletrônicos do XVIII Ciclo de Debates em História Antiga. Rio de Janeiro: Lhia, 2008. p. 1-26.

missão de levar a fé sob a figura de um único líder. Com a *História Eclesiástica*, o bispo pretendeu demonstrar que, mesmo enfrentando muitos problemas como as perseguições e heresias, a *Igreja* do século IV, reconhecida pelo *Império*, manteve-se fiel à mensagem revelada por Cristo.

Em Renan Frighetto, Gilvan V. da Silva e Norma Mendes, há a ênfase na continuidade do paganismo em relação ao cristianismo, tanto a nível da elaboração mesma das ideias cristãs, quanto da interação desta religião com o poder político-institucional. É neste âmbito que entra, a título de (bom) exemplo, o conceito de uma *basileia* sagrada (realeza helenístico-cristã), mencionada por Gilvan e Norma; de “origens orientais” gregas e persas, características dessa forma de governo são introjetadas gradativamente no poder político romano, através também do papel de teóricos e eruditos do período.

Arnaldo Momigliano é outro autor que trabalha na perspectiva citada – de interação e continuidade entre os pensamentos pagão e cristão. Além disso, inclina-se para a ideia da formulação de uma nação cristã em Eusébio de Cesareia: “*mesmo ansioso em preservar a herança cultural pagã da nova ordem cristã [...] Eusébio sabia que os cristãos eram uma nação, e uma nação vitoriosa; e que sua história não podia*

ser contada a não ser no quadro da igreja em que vivia”.²⁴ A respeito da *nação cristã* e da própria escrita da *História Eclesiástica* pelo bispo palestino, Momigliano afirma que Eusébio não conseguiu separar o que pertencia a César e o que pertencia a Cristo, já que a narrativa comportava uma dualidade: “*de um lado a história eclesiástica era a história da nação cristã agora emergindo como a classe dominante do Império Romano. Por outro lado, era a história da instituição divina não contaminada por problemas políticos*”.²⁵

A nosso ver, acordamos com a perspectiva de fortalecimento tanto da *Igreja cristã* quanto da instituição imperial, centrada naquele momento em Constantino, conforme o caráter de interrelação entre política e religião. Difícil é delimitar até que ponto dava-se essa interação; talvez por isso mesmo que haja distintas e variadas interpretações a respeito de um século marcado por permanências, transformações e readequações políticas, sociais e religiosas.

²⁴ MOMICLIANO, Arnaldo. As origens da historiografia eclesiástica, in: **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: Edusc, 2004, p.196.

²⁵ Ibid, p. 199.

CONCLUSÕES PARCIAIS

Ao refletir a respeito das questões expostas no atual trabalho, vêm-nos à mente de maneira imediata a negação de qualquer noção de imobilidade no mundo romano do século IV, em particular de suas primeiras décadas. Tal asserção é percebida pelo caráter dinâmico de elementos como o poder político e a religião, que, uma vez imbricados - sem esquecer-nos dos aspectos sociais, culturais, entre outros - dificultam e até mesmo impossibilitam a pretensa ideia de enquadrar e determinar as *causas e efeitos* de acontecimentos, como o que aqui nos ocupa: a legitimidade de poder.

Mesmo sujeitas a refutações, é a partir do conhecimento contextual e da análise de fonte, que acreditamos serem nossas ideias dignas à colaboração interpretativa no que tange ao governo de Constantino, e sua fundamentação ideológica através de preceitos cristãos. Evidente está que o cristianismo, na obra de Eusébio de Cesareia, participouativamente na formatação do caráter do poder imperial centrado na figura constantiniana. Da mesma forma, percebemos a ‘ascensão’ desta crença ao ser vinculada à política institucional romana. O que não devemos negligenciar, de nenhuma maneira, é a complexidade intelecto-cultural do espaço romano, em

contato constante com ideias e tradições provenientes de outras espacialidades.

A *História Eclesiástica* de Eusébio é um sintoma explícito do perfil de interação e diálogo entre elementos diversos - cristianismo, paganismo, religião hebraica, etc. - e sua relação mútua com o poder político. Assim como Arnaldo Momigliano defende que na obra do bispo palestino é impossível separar o que pertence a César e o que pertence a Cristo, cremos na inviabilidade de distinguir o caráter político do caráter religioso de Eusébio de Cesareia. O erudito possui a intenção de comprovar a antiguidade e veracidade do cristianismo, ao mesmo tempo em que justifica e reveste de virtudes o poder imperial.

Entre os vários objetivos que Eusébio de Cesareia teria para escrever uma história eclesiástica imerso em um ambiente de diálogos e tensões entre ‘cristianismos’ e ‘paganismos’, além das próprias dissensões internas ao cristianismo, um de altíssima relevância é, a nosso ver, a busca por legitimidade dessa crença não apenas como uma religião, em meio a várias outras, mas à sua afirmação como religião triunfante. Nesse ínterim, o apoio do poder imperial romano é salutar para o processo de consolidação da mesma, processo esse que teve impulsos já com Eusébio sob o governo de Constantino.

No contexto de desestruturação político-institucional do cenário romano, ao qual nos referimos ao longo desse artigo, acreditamos ser um elemento essencial a busca por *unidade*, tanto política quanto religiosa. Essa preocupação é um dos principais aspectos que move a escrita da *História Eclesiástica* por Eusébio de Cesareia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fonte

CESAREA, Eusebio di. **Storia Ecclesiastica**. Roma: Città Nuova Editrice, 2005.

CESAREIA, Eusébio de. **História Eclesiástica**. São Paulo: Paulus, 2000.

EUSEBIUS. **Ecclesiastical History**. Harvard University Press, 1926.

Bibliografia

ALTANER, B; STUIBER, A. **Patrologia: vida, obras e doutrina dos Padres da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1988.

CURTI, C. Eusébio de Cesareia, in: **Dicionário Patrístico e de Antiguidades cristãs**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DANIÉLOU, Jean e MARROU, Henri. **Nova História da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1973, v.I.

FRAZÃO, Andréia Cristina Lopes. **O nascimento da Historiografia cristã no IV século**. Calíope. Presença Clássica, Rio de Janeiro, n. 9, p. 83-92, 1993.

_____, Andréia Cristina Lopes. **Reflexões Sobre os Martírios, a Obra Histórica Eclesiástica de Eusébio de Cesaréia e a Hagiografia Cristã**, in: CICLO DE DEBATES EM HISTÓRIA ANTIGA. 18. Rio de Janeiro, 2008. Dialogando com Clio. Anais Eletrônicos do XVIII Ciclo de Debates em História Antiga. Rio de Janeiro: Lhia, 2008. p. 1-26.

GODOY, C.; VILELLA, J. De la fides ghotica a la ortodoxia nicena: inicio de la teología política visigótica, in: **Antigüedad y Cristianismo - Monografías históricas sobre la Antigüedad Tardía**. Murcia: 1986.

GURRUCHAGA, Martín. Introducción, in: Eusebio de Cesarea. **Vida de Constantino**. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

FRIGHETTO, Renan. *A longa Antiguidade Tardia*: problemas e possibilidades de um conceito historiográfico, In: **Programa de Estudos Medievais**. (Atas da VII Semana de Estudos Medievais). Brasília: UNB, 2009.

_____, Renan. Algunas consideraciones sobre las construcciones teóricas de la centralización del poder político en la Antigüedad Tardía: cristianismo, tradición y poder imperial, In:

História: Entre el pesimismo y la esperanza. Viñadel Mar: Altazor, 2007.

HORNBLOWER, S; SPAWFORTH, T. (eds.) Diccionario del mundo clásico. Barcelona: Crítica, 2002.

MAZA, Clelia Martínez, ALVAR, Jaime. Cultos mistéricos y cristianismo, In: **Cristianismo primitivo y religiones místicas**. Madrid: Cátedra, 2007, p.515-536.

MOMIGLIANO, Arnaldo. As origens da historiografia eclesiástica. In: **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: Edusc, 2004.

PATRICH, Joseph. Caesarea in the Time of Eusebius. In: *Reconsidering Eusebius, Collected Papers on Literary, Historical, and Theological Issues*. Inowlocki, S e Zamagni, C. (ed.). Boston: Brill, 2011.

SILVA, Gilvan Ventura da; MARVILA, M. **De Laudibus Constantini: o discurso de Eusébio de Cesareia sobre a realeza**. ES: Dimensões, 2006.

_____, Gilvan Ventura da; MENDES, Norma Musco. Diocleciano e Constantino: a construção do *DOMINATO*, in: **Repensando o Império**

Romano – Perspectiva socioeconômica, política e cultural. Vitória: Edufes, 2006.

VEYNE, Paul. **Quando o nosso mundo se tornou cristão.** Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2007.

WINKELMANN, Friedhelm. “Historiography in the age of Constantine”, in **Greek and Roman historiography in Late Antiquity**, G. Marasco (ed.). Boston: Brill, 2003.