



nº. 39, 1º sem. / 2017

revista vernáculo



Revista Vernáculo

Número 39, 1º sem/2017

Edição do Número

Hilton Costa

Capa

Ana Paula Bellenzier

Crédito das imagens

"Greve dos operários em São Paulo, 1917"

<https://mb.epochtimes.com.br/primeira-greve-geral-brasileira-faz-110-anos/>

"Acessível em Libras" da UFMG:

<https://www.ufmg.br/marca/libras/>

Corpo Editorial

Alysson de Avila Costa, André Akamine Ribas, Ana Paula Bellenzier, Brenda Yasmin Degger, Francielle de Souza, Hilton Costa, Leonardo Brandão Barleta, Mateus Alves Nedbajluk, Mayara Mottin, Monah Nascimento Pereira

Conselho Consultivo

Allan de Paula Oliveira (UNESPAR-PR)	(UEM-PR)
Andréa Carla Doré (UFPR)	Gabriel Santos Berute (UNISINOS)
André Akamine Ribas (UFPR)	Jonas Wilson Pegoraro (UEPG/IFPR)
André Luiz Cavazzani (UFPR)	Lennita Oliveira Ruggi (UFPR)
Artur Henrique Franco Barcelos (FURG)	Lise Fernanda Sedrez (UFRJ)
Benito Bisso Schmidt (UFRGS)	Lorena Avellar de Muniagurria (USP)
Bruno de Macedo Zorek (UNICAMP-SP)	Lúcio Souza Lobo (UFPR)
Camila Jansen de Mello de Santana (UEPG-PR)	Marcelo Fronza (UFMT)
Carlos Eduardo Suprinyak (UFMG)	Márcio Antonio Both da Silva (UNIOESTE-PR)
Caue Kruger (PUC-PR)	Marcos Luís Ehrhardt (UNIOESTE-PR)
Diogo da Silva Roiz (UEMS)	Martha Daisson Hameister (UFPR)
Elaine Cristina Senko (UFPR)	Milton Stanczyk Filho (UNIOESTE-PR)
Erivan Cassiano Karvat (UEPG-PR)	Roberto Guedes Ferreira (UFRRJ)
Fernando Felizardo Nicolazzi (UFRGS)	Rodrigo Turin (UNIRIO-RJ)
Fagner Carniel	Tiago Luis Gil (UnB)

ISSN 2317 - 4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Sumário

Artigos

Um panorama sobre a Historiografia Islâmica na Idade Média: um diálogo necessário

Elaine Cristina Senko..... 6

“Eu o vi, Lusitanos, não me engano/ Já temos o monarca descoberto”: o rei Encoberto para Manuel Bocarro Francês (1593-1662).

Carlos Eugênio da Silva Negreiros 20

O papel da História na legitimação do Sacro Império Romano-Germânico em Marsílio de Pádua

Fabiano Arndt Araújo 37

Movimentos subversivos e atentatórios à ordem: uma análise da opinião do Presidente da Província do Paraná a respeito da Greve Geral de 1917, em Curitiba

Anne Caroline da Rocha de Moraes 67

A diversidade vai à creche: reflexões sobre a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche do Morro da Queimada em Florianópolis

Paulino de Jesus Francisco Cardoso

Cintia Cardoso 87

Helix, o streaming de memórias de Assassin's Creed Unity

Karen K. Kremer..... 107

A Odisseia de Chabert: um herói entre dois tempos

Tania Leite 125

Ouvir com os olhos: como promover a inclusão de alunos surdos em sala de aula

Natally Nobre Guimarães..... 160

Impressões de Leitura

Uma nova abordagem à educação

Pablo Kyoshi Rocha..... 186

Artigos

Um panorama sobre a Historiografia Islâmica na Idade Média: um diálogo necessário

Elaine Cristina Senko¹

Resumo: Neste artigo temos a intenção de demonstrar um panorama sobre a historiografia islâmica na Idade Média. Destarte, a escrita da História no Islã possui duas divisões primordiais, a época formativa e a época clássica. Acreditamos ser inovadora essa nossa explanação, pois a escrita da História no medievo latino também foi feita por meio dos diálogos e interações com as outras religiões, como em nosso caso a islâmica. Dessa forma, nosso trabalho busca esclarecer mais uma vertente de inteligibilidade do sentido de História na Idade Média.

Palavras-chave: historiografia islâmica; medievo islâmico; islã da época formativa; islã clássico; historiadores islâmicos.

Para pesquisar sobre a historiografia islâmica consultamos a opinião de Ibn Khaldun descrita em sua *Muqaddimah* sobre alguns historiadores aos quais ele teve acesso², a importante obra de Chase F. Robinson *Islamic Historiography*³, o esclarecedor artigo de Diego Melo Carrasco *Una aproximación al mundo de Ibn Jaldún: Precursor*

¹ Doutora em História UFPR.

² KHALDUN, Ibn. **Muqaddimah – Os Prolegômenos (tomo I)**. Tradução integral e direta da língua árabe para a portuguesa por José Khoury e Angelina Bierrenbach Khoury. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1958, p. 6-11.

³ ROBINSON, Chase F. **Islamic Historiography**. Londres: Cambridge University Press, 2003.

*medieval de la Historia de las civilizaciones*⁴, a enciclopédia *Medieval Islamic Civilization*⁵ e fontes islâmicas que se mostraram muito elucidativas. Apresentaremos neste artigo duas etapas da produção da História no Islã: a época formativa e a época clássica.

De uma história oral fomentada pela literatura pré-islâmica e pelas recitações do *Alcorão* passou-se a uma história escrita (*tarij*); esta foi a *época formativa da História no Islã*. Essa transformação ocorreu a partir da organização dos governos islâmicos logo após a morte do Profeta Muhammad, em 632, e a formação do governo dos primeiros califas (*rashiduns*), visando regular suas leis e também por uma necessidade propedêutica: guardar as palavras do *Alcorão* e ensinar melhor as palavras do Livro Sagrado. Nesse sentido se desenvolveu ainda mais a produção das *ahadiths* (histórias sobre os costumes e ações do Profeta Muhammad (c. 570-632), comprovadas como autênticas pela tradição formada por uma cadeia de transmissores de moral íntegra, a *isnad*), das *siras* (histórias não comprovadas totalmente pela tradição), dos relatos (*ajbar*) baseados em vestígios (*atar*) e o surgimento das primeiras biografias do Profeta Muhammad e das escritas genealógicas.

⁴ MELO CARRASCO, Diego. Una aproximación al mundo de Ibn Jaldún: Precursor medieval de la Historia de las civilizaciones. In: MARTOS QUESADA, Juan; GARROT GARROT, José Luis. **Miradas españolas sobre Ibn Jaldún**. 2008. p. 138-139.

⁵ MERI, Josef W. (Ed.). **Medieval Islamic Civilization – an Encyclopedia**. New York/London: Routledge, 2006.

Assim havia uma tradição de escrita biográfica, sendo a mais antiga a obra elaborada pelo medinense Muhammad Ibn Ishac (704-767) sobre o Profeta Muhammad: *Kitab al-Maghazi (Livro das Campanhas Militares do Profeta)*. O que hoje conhecemos desta escrita de Ibn Ishac é através da obra feita pelo sunita Abd al-Malik Ibn Hisham (m. c. 833) *Al-Sira al-Nabawiyya (A Vida do Profeta)* e que esta iniciou o gênero narrativo *Sira*. Ibn Hisham consultou o registro de um dos discípulos de Ibn Ishaq, al-Bakka'i (m. 799). Ibn Hisham alterou a estrutura original da obra de Ibn Ishac, pois na nova versão o autor reduziu o tamanho do trabalho, deixou de fora a história bíblica de Adão a Abraão e a descendência de Ismael até Muhammad e alguns poemas livres. O trabalho original de Ibn Ishac era dividido em três partes: 1. do período pré-islâmico perpassando o advento de Jesus e chegando até o período inicial da vida de Muhammad em Meca; 2. das atividades de Muhammad em Meca; 3. acerca das campanhas militares em Medina. Segundo Claude Gilliot, a obra de Ibn Ishac foi divulgada não de uma só vez, mas dividida em partes, e por isso sua obra foi reunida posteriormente⁶. Essa intenção educativa religiosa permaneceu entre os omayyas de Damasco e aprimorou-se com a dinastia abássida.

Ainda no período formativo citemos o historiador sunita de Kufa, Ibn Al-Kalbi (m. 821) e suas obras *Livro das Genealogias* e o

⁶ GILLIOT, Claude. Ibn Ishaq. MERI, Josef W. (Ed.). **Medieval Islamic Civilization – an Encyclopedia**. New York/London: Routledge, 2006, p. 357-358.

*Kitab Al-Asnam (Livro dos ídolos)*⁷. As iniciais crônicas começavam suas narrativas com a Criação, relatam os tempos pré-islâmicos, chegam até o advento do islamismo e continuam relatando sobre os homens de poder de uma determinada dinastia. Ou seja, as primeiras crônicas começaram com a pretensão de uma história universal e terminam por se limitar, geralmente, a recolher informações de uma determinada época ou dinastia. Também o cádi sunita de Bagdá Muhammad Ibn Omar Al-Uáqidi (747-823), por exemplo, compôs uma escrita sobre as conquistas islâmicas desde o surgimento da instituição do califado, assim esboçando uma narrativa cronística resultando na obra *Kitab al-Tarikh wa'l Maghazi (Livro da História e Batalhas)*. Já Saif Ibn Omar Al-Açadi, no século IX, citado muitas vezes pelo historiador Al-Tabari, compôs uma obra sobre a conquista dos primeiros muçulmanos, uma outra obra intitulada *História das Revoltas e Apostasias* e mais uma obra, *História da Batalha do Camelo*⁸. Ao mesmo tempo, no Egito, o historiador sunita Ibn Al-Hakam (798-871) produzia também a história de um acontecimento: *História da conquista de Al-Andaluz*⁹. Al-Hakam

⁷ Conferir em <http://www.answering-islam.org/Books/Al-Kalbi/> (Acesso em 22/07/2011). Lembremos que muitos dos escritos de Ibn Al-Kalbi estão presentes no *Kitab Al-Agani*.

⁸ Nota 11 dos tradutores José Khoury e Angelina B. Khoury em: KHALDUN, Ibn. **Muqaddimah – Os Prolegômenos (tomo I)**. Tradução integral e direta da língua árabe para a portuguesa por José Khoury e Angelina Bierrenbach Khoury. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1958, p. 7.

⁹ AL-HAKAM, Ibn. **History of the conquest of Spain**. Tradução da língua árabe por John Harris Jones (edição bilíngüe). London: Williams & Norgate, 1858. O referido

desejava buscar os fatos militares e políticos partindo da particularidade para alcançar um aspecto mais abrangente do evento narrado. Já no ambiente andaluz, destacamos o historiador omaya Ibn Hayan (987-1076) como um dos exemplos de cronistas de dinastias com suas obras *Moctabas fi Tarikh al-Andalus* e mais uma crônica chamada *Matín*¹⁰.

As mais conhecidas crônicas do Islã da época formativa são de autoria de Al-Tabari (839-923), historiador de origem persa, que muito cedo, com sete anos de idade, já aprendera as lições corânicas; quando adulto, por volta de 856, ficou em Bagdá por dois anos fazendo novos estudos na *Casa da Sabedoria*, e depois de muito tempo, já em 870, retorna a esse local como mestre. As especialidades temáticas do historiador Al-Tabari eram: teologia, história e comentários corânicos. As duas obras mais conhecidas de Al-Tabari são: *História dos Profetas e dos Reis* e a obra *Comentário sobre o Alcorão (Tafsir)*¹¹. Nessa mesma época, o historiador Al-Yaqubi (m. 971) tinha a pretensão de organizar de modo objetivo as tradições e os fatos escritos pelos antigos escritores islâmicos.

historiador obteve tal documento através da transcrição feita por seu Professor Ewald em 1829.

¹⁰ Nota 14 dos tradutores José Khoury e Angelina B. Khoury em: KHALDUN, Ibn. **Muqaddimah – Os Prolegômenos (tomo I)**. Tradução integral e direta da língua árabe para a portuguesa por José Khoury e Angelina Bierrenbach Khoury. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1958, p. 9.

¹¹ JUDD, Steven C. Al-Tabari. In: MERI, Josef W. (Ed.). **Medieval Islamic Civilization – an Encyclopedia**. *op. cit.*, 2006, p. 791-792.

Um modelo de escrita sob a forma de recolhimento de dados que mistura o inicial modelo de escrita cronística com a genealogia e a biografia é a produção de Ibn Al-Nadim (m. 998) em seu *Al-Fihrist* (*Index*). Neste livro Al-Nadim recolheu toda uma bibliografia islâmica anterior ao século X, tendo em vista que muitas obras estavam sendo destruídas pelo tempo e pela alteração dos copistas. Neste trabalho, que possui dez capítulos, é interessante observar as temáticas escolhidas e empregadas: as lições corânicas; a gramática da linguagem árabe; a genealogia dos escritores anteriores ao autor, incluindo historiadores; os poetas e suas poesias do período pré-islâmico; os homens de poder das dinastias dos omayyas (661-750) e dos abássidas (750-); as teologias islâmicas (a cética e a mística); aspectos da jurisprudência; considerações sobre o conhecimento advindo das leituras e traduções dos clássicos da Antiguidade; as formas de arte (contadores de estórias, atores de rua e mágicos); sobre os povos de sua época não islâmicos e, ao final da obra, um estudo sobre a Alquimia. Essa descrição geral dos capítulos demonstra a organização da escrita do modelo de Bagdá, local de florescimento de uma nova e pujante intelectualidade.

Por volta desse século X conhecemos a *época clássica da escrita da História no Islã*, em que se aperfeiçoam as biografias, se instiga uma busca pela ordem cronológica e se rastreiam as dinastias

dos poderosos¹². No entanto, sabemos que os historiadores islâmicos não se especializavam em um tipo apenas de gênero e sim escreviam ao mesmo tempo, e às vezes até misturando as três categorias de narrativas referidas. Vamos demonstrar a prevalência de um dos três gêneros em alguns historiadores, mas tendo a consciência da inteligibilidade de todas para o escritor. Nessa segunda etapa ganham espaço as histórias autenticadas fundamentalmente pela *isnad*.

No Islã os fatos históricos eram entendidos como resultados de leis, estas dirigidas por Allah¹³. Os homens deveriam seguir a esquemática proposta por Deus dentro de um pensamento escatológico providencialista. A escrita da História no Islã do período clássico girava em torno de três categorias: a biografia, a crônica (de caráter universal) e a genealogia (estudos sobre um grupo, no qual se destacam algumas individualidades)¹⁴. No entanto, além delas havia a preocupação em se estudar a geografia, sobre as escolas jurídicas e filosóficas, acerca da exegese corânica, as regras oriundas da jurisprudência; compreender a burocracia islâmica e a arte da literatura (pré-islâmica e islâmica).

¹² MELO CARRASCO, Diego. Una aproximación al mundo de Ibn Jaldún: Precursor medieval de la Historia de las civilizaciones. In: MARTOS QUESADA, Juan; GARROT GARROT, José Luis. **Miradas españolas sobre Ibn Jaldún**. *op. cit.*, 2008, p. 138-139.

¹³ Entendimento de M. Behesti, citado por Diego Melo Carrasco. In: MELO CARRASCO, Diego. Una aproximación al mundo de Ibn Jaldún: Precursor medieval de la Historia de las civilizaciones. In: MARTOS QUESADA, Juan; GARROT GARROT, José Luis. **Miradas españolas sobre Ibn Jaldún**. Madrid: Ibersaf, 2008, p. 138.

¹⁴ ROBINSON, Chase F. **Islamic Historiography**. Londres: Cambridge University Press, 2003, p. 55.

Chase F. Robinson nos chama a atenção para a formação do historiador islâmico, a qual aponta para vários aprendizados simultâneos¹⁵.

É interessante observar a existência de uma literatura de viagem, *Rhila*, que compunha um estilo narrativo histórico, representada especialmente, como vimos na citação de Melo Carrasco, pelo andaluz Ibn Yubair (1145-1217) e pelo berbere de Tanger, Ibn Batuta (1304-1377). Ressaltamos que a escrita de estilo *autobiográfico* tem uma ligação com esses homens que viajam intensamente, como é o caso de Ibn Batuta e Ibn Khaldun: ambos escreveram seus relatos de si e dos caminhos percorridos em vida.

Já o cronista Al-Maḡudi (871-956) nasceu em Bagdá e morreu em Fustat, no Egito. Além de historiador, foi viajante e geógrafo, tendo escrito em Basra a obra *Muruj adh-dhahab wa ma'ādin al-jawahir* (*Os prados de ouro e as minas de pedras preciosas*). A estrutura da obra de Maḡudi, *Muruj adh-dhahab wa ma'ādin al-jawahir*, inicia-se com um levantamento dos historiadores e cronistas conhecidos pelo autor. Depois ele passa para a narrativa hebraica da criação do mundo e de seus principais governantes, tais como Salomão e David. Nesse ínterim, relata a história da fundação do islamismo com o Profeta Muhammad. Em seguida, Maḡudi passa a analisar a história da Índia, a fazer estudos geográficos e climáticos sobre o mar Mediterrâneo, o litoral de Constantinopla e o mar Cáspio. Além disso, Maḡudi relata a história de

¹⁵ ROBINSON, Chase F. **Islamic Historiography**. Londres: Cambridge University Press, 2003, p. 59.

vários povos: dos chineses, turcos, sírios, persas, gregos, romanos, bizantinos, egípcios, eslavos, francos, andaluzes, lombardos e dos curdos. Maçudi também faz uma análise sobre as arquiteturas dos indianos, gregos, romanos, eslavos e dos sabeus de Harran. Na continuidade, existe um aprofundamento da biografia do Profeta Muhammad, um levantamento dos califas até a época do próprio Maçudi e sobre suas viagens por Síria, Palestina, Pérsia, Armênia, Mar Cáspio, Índia, Ceilão, Omã, o mar da China, África do Leste até Madagascar. Maçudi também entrou em contato com as religiões judaica, cristã, hindu e zoroastriana. Ele produziu principalmente obras de modelo cronístico enciclopédico e se interessava pela filosofia clássica, a poesia, a controvérsia, o comércio, a navegação e a história natural. Outras obras escritas por Maçudi foram: *Akhbar az-zaman* (*A História do Tempo*) e o *Kitab at-tanbih wa al-ishraf* (*O Livro das Advertências*)¹⁶.

¹⁶ Al-Maçudi tinha consciência da prática histórica que possuía diversas versões: “Um dos recursos dessa prática, fundamental na recolha dos relatos dos *hadites* do profeta Maomé, era o *isnad*, que consistia no encadeamento de testemunhos que efetuavam uma regressão temporal linear – ‘ouvi de fulano, que ouviu de beltrano, que ouviu de sicrano, que ouviu de alano etc’. Eventualmente, os historiadores muçulmanos utilizam, além do princípio de regressão temporal, o da dispersão geográfica (...). Ao lado disso, outro recurso, mais comum nas obras de *adab* (decoro), é a citação de fonte escrita precedida da fórmula ‘li (ou fulano disse ter lido) em certo livro da Pérsia (ou da Índia, ou da Grécia) etc’”. In: JAROUCHE, Mamede Mustafa. Uma poética em ruínas. *op. cit.*, 2006, p. 17-18. Temos acesso à obra de Al-Maçudi *Os prados de ouro e as minas de pedras preciosas*: a Societé Asiatique publicou de 1861 a 1877 o *Murūj adh-dhahab wa ma ‘ādin al-jawāhir* nas línguas árabe e francesa, sob a coordenação e tradução de Charles Barbier de Meynard (1826-1908) e Abel Pavet de Courteille (1821-1889) os tomos I, II, III. Depois a tradução ficou sob a responsabilidade de

Em Al-Andaluz temos um exemplo de uma obra de estrutura genealógica mais elaborada: *A conquista da Andaluzia*, redigida pelo erudito andaluz Ibn Al-Kouthyia (m. 977). O historiador Al-Kouthyia nasceu em Sevilha e também viveu em Córdoba, onde aprendeu muitas de suas lições. Era tataraneto de Witiza (Ghaytacha) por meio da linhagem de Sara, a Goda, filha por sua vez de um dos herdeiros de Witiza, Alamundo. Dessa filiação deriva seu nome, Al-Kouthya, que significa *o filho da Goda*. Em sua obra acerca da conquista de Al-Andaluz¹⁷, o historiador contempla tal acontecimento de forma breve para se deter, especificamente, na história de sua própria família, buscando assim uma espécie de legitimação para seus antepassados godos e islâmicos por meio da escrita *genealógica*. O referido historiador Al-Kouthya se interessava muito pela literatura e história política andaluza. Com um estilo mais crítico e menos retórico, o historiador sevilhano tinha um apurado olhar questionador sobre os fatos históricos, detectando neles a variedade de possibilidades interpretativas. Também nos chama a atenção a produção do historiador Ibn Al-Rakik (m. 952), que escreveu uma *História de Ifrikyia* e uma genealogia das tribos berberes no Norte de África.

Charles Barbier de Meunard (tomo IV ao IX). Publicação: MAÇOUDI. **Livre des prairies d'or et des mines de pierres précieuses (tomo I-IX)**. Paris: Sociéte Asiatique, 1861-1877.

¹⁷ AL-KOUTHYIA, Ibn. **La conquête de L'Andalousie**. Tradução francesa de M. Cherbonneau. Paris: Journal Asiatique, 1853.

Além deles, citamos a produção no estilo cronístico do historiador persa Ibn Miskawayh (932-1030), neo-platonista, que foi influenciado pelos filósofos da *falsafa*, resultando em sua obra de história *Tajarib al-umam* (*Experiência dos Povos*). Dentro desse estilo de narrativa estão os escritos do damasceno Al-Qalanisi (m. 1160): *Mudhayyal Ta'rikh Dimashq* (*Continuação das Crônicas de Damasco*)¹⁸. Inclusive, Al-Qalanisi continuou as crônicas iniciadas anteriormente pelo historiador Hilal Ibn Al-Muhassin Al-Sabi (969-1056). Outros historiadores que continuam com essa estrutura de crônicas são o historiador curdo Ibn Al-Athir (1160-1231), o qual conheceu Saladino e escreveu sua obra-prima, *Al-Kamil fi Tarikh* (*Uma História Completa*), e Baha al-Din Ibn Shaddad (m. 1235), que escreveu uma narrativa sobre os feitos de Saladino intitulada *Al-Nawadir al-Sultaniyya wa'l-Mahasin al-Yusufiyya* (*Uma Preciosa e Excelente História sobre Saladino*). Ao lado desses historiadores se apresentam os sírios Ibn Al-Adim (1192-1262), que escreveu uma *História de Alepo*, e Ibn Khallikan (1211-1282); este escreveu a seguinte obra: *Wafayat al-a'yan wa-anba abna az-zaman* (*Mortes dos homens eminentes e a História dos filhos de suas épocas*), escrita entre 1256 e 1274¹⁹. Já a partir de Ibn Khaldun (1332-1406), com sua obra

¹⁸ ROBINSON, Chase F. **Islamic Historiography**. Londres: Cambridge University Press, 2003, p. 143.

¹⁹ ROBINSON, Chase F. **Islamic Historiography**. Londres: Cambridge University Press, 2003, p. xv.

Muqaddimah, a escrita da História se apresentou como de espírito crítico e com o retomar do pensamento clássico de busca pela verdade. Entretanto, em seu próprio tempo Ibn Khaldun não obteve muita recepção, mas Al-Maqrizi (1364-1442) foi um de seus discípulos e permitiu à historiografia islâmica um último suspiro ante a reviravolta teológica que viria a seguir.

Portanto, a escrita da História no Islã nos indicou que os estilos de narrativas desenvolvidas giravam em torno da biografia, da genealogia e principalmente do modelo cronístico, agregador das outras duas. Da época formativa para o período clássico esses gêneros se desenvolveram e se misturavam. Entretanto, Ibn Khaldun, no século XIV, chamaria a atenção para o método da busca pela verdade e a um não fazer cronístico simples por parte do historiador, se inspirando muito mais no pensamento clássico, dentro de uma época vivida por ele de desagregação da comunidade islâmica no Ocidente.

Referências bibliográficas:

AL-KALBI, Ibn. <http://www.answering-islam.org/Books/Al-Kalbi>
(Acesso em 22/07/2011).

AL-KOUTHYIA, Ibn. **La conquête de L'Andalousie**. Tradução francesa de M. Cherbonneau. Paris: Journal Asiatique, 1853.

GILLIOT, Claude. Ibn Ishaq. In: MERI, Josef W. (Ed.). **Medieval Islamic Civilization – an Encyclopedia**. New York/London: Routledge, 2006, p. 357-358.

JAROUCHE, Mamede Mustafa. **Uma poética em ruínas. Livro das mil e uma noites**, vol. I: ramo sírio/Anônimo. Tradução do árabe para a língua portuguesa por Mamede Mustafa Jarouche. 3 ed. São Paulo: Globo, 2006.

JUDD, Steven C. Al-Tabari. In: MERI, Josef W. (Ed.). **Medieval Islamic Civilization – an Encyclopedia**. New York/London: Routledge, 2006, p. 791-792.

KHALDUN, Ibn. **Muqaddimah – Os Prolegômenos (tomo I, II, III)**. Tradução integral e direta da língua árabe para a portuguesa por José Khoury e Angelina Bierrenbach Khoury. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1958-1960.

MAÇOUDI. **Livre des prairies d'or et des mines de pierres précieuses (tomo I-IX)**. Paris: Société Asiatique, 1861-1877.

MELO CARRASCO, Diego. Una aproximación al mundo de Ibn Jaldún: Precursor medieval de la Historia de las civilizaciones. In: MARTOS QUESADA, Juan; GARROT GARROT, José Luis. **Miradas españolas sobre Ibn Jaldún**. Madrid: Ibersaf, 2008. p. 135-146.

ROBINSON, Chase F. **Islamic Historiography**. Londres: Cambridge University Press, 2003.

Recebido em 21/11/2014, aceito para publicação em 16/05/2016

“Eu o vi, Lusitanos, não me engano/ Já temos o monarca descoberto”: o rei Encoberto para Manuel Bocarro Francês (1593-1662).

Carlos Eugênio da Silva Negreiros¹

Resumo: Manuel Bocarro Francês (1593-1662) foi um médico português, judeu e sebastianista que, trabalhando também como astrólogo, previu que o reino de Portugal libertar-se-ia do domínio de Castela graças ao lendário rei Encoberto. Através de cálculos astronômicos sobre os movimentos dos astros e interpretações pessoais, Bocarro acreditava que a coroa portuguesa estava destinada a d. Teodósio de Bragança, pai do futuro rei D. João IV. O objetivo do presente artigo é relacionar o momento histórico português – a União Ibérica – com os escritos de Bocarro de teor profético e messiânico sobre o rei Encoberto.

Palavras-chave: Portugal. Rei Encoberto. Sebastianismo. Messianismo.

Abstract: Manuel Bocarro Francês (1593-1662) was a Portuguese Jewish Sebastianist doctor who, working also as astrologist, predicted that the kingdom of Portugal would be released of Castilla's domain through the legendary Hidden king. Through astronomical calculations on the movements of the stars and personal interpretations, Bocarro believed that the Portuguese crown was destined to d. Theodosius of Bragança, father of the future King D. João IV. The aim of this paper is to relate the Portuguese historical moment - the Iberian Union - with the writings of Bocarro of prophetic and messianic content about the Hidden king.

Key words: Portugal. Hidden King. Sebastianism. Messianism.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); eugenio91n@gmail.com.

Manuel Bocarro Francês

Manuel Bocarro Francês nasceu em Lisboa, no ano de 1593. Filho do médico Fernão Bocarro e de Guiomar Nunes, vivia no seio de uma família de cristãos-novos criptojudeus, com casos de judaizantes tanto do lado materno como do lado paterno². Ele e seu irmão Antônio Bocarro estudaram no Colégio Jesuíta de Santo Antão, instituição de elite de Lisboa, criada em 1533 pelo rei D. João III. O colégio era tido como a principal instituição de ensino de matemática em Portugal na época e provavelmente Bocarro deve ter assistido a lições na avançada “Aula da Esfera”, cadeira criada na segunda metade do século XVI, onde se ensinavam as bases da cosmografia³. Entretanto, Francisco Moreno-Carvalho salienta que o período de estudos de Bocarro com os jesuítas teria sido relativamente curto, não exercendo grande influência nos escritos astronômicos e sebastianistas posteriores⁴.

Sobre sua juventude, a melhor fonte de informações é o testemunho de seu irmão Antônio para o Santo Ofício da cidade de Goa, na Índia, em 1624. Vivendo uma dupla vida religiosa, Antônio e Bocarro seguiam a Lei de Moisés, viam-se como judeus, realizavam jejuns, eram contra o culto aos santos católicos e inclusive durante a missa Bocarro recitava “passagens dos Salmos e de outros livros da

² MORENO-CARVALHO, 2011, pp. 24 e 29.

³ CAROLINO, 2003, p. 173.

⁴ MORENO-CARVALHO, 2011, p. 41.

Bíblia, relacionados à vinda do Messias já que ele esperava a vinda do Messias como os judeus ainda esperam”⁵.

Tempos depois, Bocarro partiu para Castela para estudar medicina. Na Universidade de Alcalá de Henares obteve o grau de bacharel, e na Universidade de Sigüenza, o grau de licenciado. Em 1620 Bocarro recebeu autorização para exercer a prática médica em Portugal, cuidando de nobres como d. Baltasar de Zuñiga, primeiro ministro do rei Filipe IV de Espanha (III de Portugal), presidente do Conselho de Estado da Itália e tio do Conde Duque de Olivares, valido de Filipe IV.

O primeiro livro de Bocarro a ser analisado nesse artigo, *Anacephaleoses da Monarchia Lvizitana*, de 1624, publicado em Lisboa, seria originalmente uma tetralogia sobre a história da monarquia portuguesa, de inspiração épica e com forte cunho nacionalista e heroico. Apenas a primeira parte da obra chegou a ser impressa, intitulada *Stado Astrologico*, visto que as outras partes, os outros três *anacefaleoses*, geraram fortes suspeitas entre as autoridades espanholas, levando à proibição de sua impressão, queima dos escritos já impressos e prisão de Bocarro. Temendo por sua segurança e devido à denúncia de Antônio Bocarro ao Tribunal do Santo Ofício sobre parte de sua família exercer práticas judaizantes, Bocarro e sua esposa decidiram sair do reino.

⁵ Ibidem, p. 35.

O primeiro destino de Bocarro fora de Portugal foi a cidade de Roma, onde publicou, em 1626, *Luz pequena, Lunar, E estelífera Da Monarchia Luzania*, um pequeno livro explicando o porquê dos outros anacefaleoses não terem sido impressos, além de explicações sobre o significado de algumas estrofes do *Stado Astrologico*, trechos do que seria o quarto anacefaleose e um prefácio de Galileu Galilei. Nessa obra, o segundo livro de Bocarro que será aqui estudado, versava-se sobre o profetismo político e o messianismo em geral, e era prognosticado o advento de uma época de paz generalizada sob a égide de uma monarquia universal. Com base em observações astronômicas e juízos astrológicos, Bocarro conferia essa função à monarquia portuguesa, e particularmente à Casa de Bragança.

Entre 1632 e 1650, Bocarro residiu na cidade de Hamburgo, onde se reconverteu ao judaísmo, tendo-se circuncidado, alterado seu nome para Jacob Rosales e passado a frequentar a sinagoga. Além de atuar como médico, Bocarro/Rosales agiu como intermediário entre a coroa espanhola e as cidades hanseáticas, graças à sua amizade com o general português d. Francisco de Melo, que servia a Filipe III de Portugal, sendo seu conselheiro e astrólogo.

Saindo de Hamburgo em torno de 1652-53, Bocarro/Rosales dirigiu-se para Livorno, na Itália, onde havia uma comunidade de judeus hispano-portugueses e onde viviam uma sua irmã e outros familiares. Ele também frequentava a corte dos Médici em Florença,

divulgando seus escritos e atuando como médico. E foi a caminho de Florença, para atender a duquesa de Strozzi, que faleceu, em 1662.

D. Sebastião e o Rei Encoberto

No século XVI, a Casa de Avis, detentora da coroa portuguesa, enfrentava dificuldades na manutenção de sua dinastia, pois os três filhos do rei D. João III jurados herdeiros morreram jovens, antes que um deles pudesse assumir o trono. O último deles, o príncipe d. João, jurado herdeiro em 1539, se casou com d. Joana, filha do rei Carlos V e irmã do rei Filipe II de Espanha. Com ela teve d. Sebastião, futuro rei de Portugal, nascido no dia 20 de Janeiro de 1554 – e recebendo o epíteto de *O Desejado*. O príncipe d. João morrera poucos dias antes de seu nascimento; e o rei D. João III morreu em 1557. Então, por ter apenas três anos de idade, a rainha-mãe d. Catarina assumiu a regência do reino até seu neto alcançar a maioridade. Por ser castelhana e irmã do imperador Carlos V (Carlos I de Espanha), d. Catarina, pressionada pelas Cortes, renunciou em 1562; no seu lugar assumiu o cardeal D. Henrique, único irmão vivo de D. João III. Em Janeiro de 1568, aos catorze anos de idade, D. Sebastião assumiu o governo. Dez anos depois, na fatídica manhã de 4 de Agosto de 1578, o rei desaparecia na Batalha de Alcácer Quibir, no Marrocos. Em Portugal, a notícia da derrota, já tida como certa, tornou-se terrível por causa da ideia de desaparecimento do rei. A incerteza se ele estaria vivo ou morto provocou uma série de expectativas e histórias sobre o que teria

acontecido com D. Sebastião no Marrocos. Teria ele regressado em algum navio, disfarçado e envergonhado pelo desfecho desfavorável da batalha? Ou estaria vagando pelo mundo, pagando pelos pecados para um dia retornar e levar Portugal a uma Idade de Ouro?

Sobre o rei desaparecido e o futuro do reino, Bocarro escreveu na oitava 57 do *Anacephaleoses da Monarchia Lvzitana* que avistou alguém cercado por uma nuvem obscura, e então perguntou à Ninfa quem seria tal indivíduo, “Se o presságio da nuvem tão funesto / É de ruína, ou de imatura morte”⁶. A resposta da Ninfa:

Chegou-se o tempo não feliz, mas certo,
Que rogando evitar não posso ou basto,
Do Reino congregou o pouco experto,
A gente, que perdeu fatal Sebasto;
Da nuvem, como o viste, vai coberto,
Porque na morte, como vês, o engasto,
Que às vezes é defesa de mau fado,
Juízo para Deus só reservado.⁷

Em torno de 1520, portanto antes do nascimento de D. Sebastião, disseminaram-se em Portugal escritos proféticos e trechos de lendas do rei Arthur na tradição popular; na vizinha Espanha, algumas dessas profecias foram atribuídas a Santo Isidoro de Sevilha. Nelas previa-se o aparecimento de um príncipe português que destronaria o

⁶ Nas próximas referências, usaremos o título do livro seguido do número da folha, a indicação frente (f) ou verso (v) e a oitava correspondente, se houver. Nesse caso: ANAC, fl. 14v, oit. 57.

⁷ ANAC, fl. 15f, oit. 59.

imperador Carlos V e governaria toda a Península Ibérica. Foi também no ano de 1520 que as *Coplas de frei Pedro de Frias* foram publicadas, como uma explicação em rima popular dos textos de Santo Isidoro, sobre “Un rey que non se descubre”⁸.

Histórias semelhantes de reis “encobertos” circulavam pela Europa, acompanhadas de um aspecto penitencial. Constrangidos ou humilhados por alguma derrota ou insucesso no seu reinado, os monarcas se disfarçariam de mendigos, tornar-se-iam eremitas ou adormeceriam em cavernas, tudo para purgar os seus pecados e um dia retornarem e darem início a um tempo de paz e prosperidade para seu povo.

Apenas uma ou duas décadas depois das *Coplas*, as *Trovas* de Bandarra começaram a circular em Portugal, e diversos autores são unânimes sobre a influência de Pedro de Frias para a composição das trovas do sapateiro. Nascido por volta de 1500, na vila de Trancoso, Bandarra foi um sapateiro cujos versos se popularizaram por cantar as glórias, dificuldades e o destino imperial de Portugal, criticando, além disso, a situação do reino e profetizando a vinda de um rei Encoberto que instauraria uma *aetas aurea*, uma era dourada de justiça e prosperidade.

LXXV

Já o Leão é experto

⁸ AZEVEDO, 1947, pp. 18-19.

Mui alerta.
Já acordou, anda caminho.
Tirárá cedo do ninho
O porco, e é mui certo.
Fugirá para o deserto,
Do Leão, e seu bramido,
Demonstra que vai ferido
Desse bom Rei Encoberto.⁹

O Encoberto para Bocarro

Durante a União Ibérica (1580-1640) três reis de Castela reinaram sobre a península. Dedicado a Filipe III de Portugal (1621-1640), o *Stado Astrologico*, a primeira parte do *Anacephaleoses*, teria o monarca castelhano como o Encoberto para Bocarro. Na oitava 60 – depois da oitava 59 sobre D. Sebastião, descrita acima – a Ninfa que conversa com Bocarro respondeu-lhe que “Já rayos contra o mundo (ah grão Phelippe) / Mil vozes proclamando que o dissipe”¹⁰. Nas oitavas 82 a 89 estariam descritas algumas referências sobre o Encoberto, como: “E todo o globo Occidental, espera / Por seu dominador ao Luzitano, / Que restaure em seu seculo o de Iano”¹¹; “Helíaco descobrem nascimento / Do Varão no Occidente sem segundo [...] Será com mil grandezas descoberto”¹². Em outra parte do livro, Bocarro explica que um nascimento helíaco seria quando uma estrela ou planeta,

⁹ MAGALHÃES, 2004, p. 271.

¹⁰ ANAC, fl. 15f, oit. 60.

¹¹ ANAC, fl. 18v, oit. 82.

¹² ANAC, fl. 19f, oit. 83.

no momento do nascimento de alguém, estaria oculta pela luz do Sol, sendo descoberta somente depois¹³.

Outra referência trazida pelo autor é o fato de que o Encoberto “traz em seu nome o ferro”¹⁴. Desde as profecias creditadas a Santo Isidoro, que diziam que “El Encubierto tendra em su nombre letra de hierro”, a tradição sebastianista interpretou que o nome do rei Encoberto terá “letra de ferro”¹⁵. Bocarro conta que alguns autores viram no rei Fernando, o Católico, o cumprimento dessa profecia, mas que ele teria respondido que o nome com a letra de ferro seria de algum descendente seu. Bocarro então conclui: “O que confiamos em Deos que fará em nossos tempos seu descendente Phelippe”¹⁶.

Já no *Luz pequena, Lunar, E estelífera Da Monarchia Luzania*, Bocarro deu outra explicação para o significado da letra de ferro. O verdadeiro autor do vaticínio teria sido seu “terceiro avô, em tempo del Rey dom João 2, chamado Dom N. Rosales”¹⁷, e a partir dele se manifestaria o nome do Encoberto, usando os vocábulo hebraicos *barzel* (ferro) e *esh* (fogo) para designar quem revelaria o nome do rei oculto. Moreno-Carvalho demonstrou que as duas palavras juntas formam “em (no sentido de *por meio de*) Rosales”¹⁸, ou seja, o

¹³ ANAC, fl. 56v.

¹⁴ ANAC, fl. 57f.

¹⁵ MORENO-CARVALHO, 2011, p. 193.

¹⁶ ANAC, fl. 57f.

¹⁷ LP, p. 103.

¹⁸ MORENO-CARVALHO, 2011, p. 194.

sobrenome que Bocarro voltou a usar depois que saiu de Portugal. Dessa maneira, a experiência profética de N. Rosales, que na sua época atribuiu a d. Jaime de Bragança o papel de Encoberto, proporcionou, anos depois, que Bocarro prognosticasse: “eu que sou taõbem Rosales, o aplico ao nosso Encuberto, que sera da mesma geração; pois a dos Reis he taõbem daquella caza; e ha muitos annos que co fervor de meu ânimo apregoo a este Princepe”¹⁹.

Com o objetivo de esclarecer trechos do *Stado Astrologico*, o *Luz pequena* acabaria por revelar a identidade do Encoberto: “Será Português”²⁰, previu Bocarro. O nome do rei não teria sido referido ainda no livro, por isso o equívoco dos sebastianistas ao esperarem D. Sebastião como o Encoberto. Mesmo tendo “certeza” que o rei não morrera no Norte da África, Bocarro adverte que não se deve esperar por ele, pois “Rey temos nelle”, porém não em pessoa, mas no sangue de um português, seu herdeiro. Sobre o nome do tão aguardado rei, Bocarro revela que “Mil vezes estive pera o nomear; mas pareceo me temeridade”²¹, e que o descobriu no quarto anacefaleose “taõ claramente que pode apontarse com o dedo; se bem eu nunca o vi; mas sou como a Maõ do Relogio, que aponta as horas, e o sino as dá”. E conclui enfatizando a sua “qualidade” de escritor da história da monarquia portuguesa: “E contudo espero ainda vello e contar seus

¹⁹ LP, p. 104.

²⁰ LP, p. 102.

²¹ Ibidem.

feitos e grandezas; e restituir as choricônicas daquele Reino; que tem necessidade de minha correção, diligência, verdade”²².

Igualmente composta de oitavas, essa pequena obra saúda d. Teodósio, duque de Bragança e pai do futuro rei d. João IV, como o restaurador da monarquia portuguesa. A Ninfa Honra explica-lhe: “tu, como do Monarcha o mais parente,/ obrigação tens, Duque, de amparallo,/ E como proprio Atlante sustentallo”²³. Mais adiante, a Ninfa é explícita: “Defendea, Grão Theodosio, como tua,/ o grão templo te entrego, dedicando / a teu nome, e valor, quanto na sua / caza [...]”²⁴. Para demonstrar sua escolha pelo duque, a Ninfa lhe ofereceu um escudo feito pelo deus Vulcano, e com ele “[...] o pátrio estado podes restaurar, Duque Famoso”²⁵, pois “de teu sangue nos Lusos o Encoberto”²⁶. Entretanto, d. Teodósio não aceitou o escudo, pois a majestade seria uma ambição muito grande para ele. Junto a ele estava seu filho, d. João, com os cabelos envolvidos por uma chama que não queimava, um sinal de que “este restaurará do Reino a perda,/ levantando por si, novo estandarte,/ sendo maior que os Pais”²⁷ – podemos entender o “novo estandarte” como a nova dinastia que então assumiu a Coroa, a dinastia de Bragança, em 1640. Por fim, Bocarro

²² Ibidem.

²³ LP, p. 114, oit. 12.

²⁴ LP, p. 115, oit. 16.

²⁵ LP, p. 111, oit. 5.

²⁶ LP, p. 115, oit. 16.

²⁷ LP, p. 117, oit. 20.

retomou a ideia de ser o responsável por designar o Encoberto, publicando o que viu por ordem da Ninfa, terminando com os versos mais citados entre os autores que o estudam:

23

Eu o vi, Luzitanos, não me engano,
Já temos o Monarcha descuberto;
Alvíssaras me dai, do soberano;
Bem, que aqui vos descubro firme, e, certo:
Eis restaurado o Reino Luzitano.²⁸

Ou seja, a partir da oitava 20, até a 23, a última do *Luz pequena*, temos que o “novo” Encoberto para Bocarro seria d. João de Bragança – o que tornaria a profecia correta, pois realmente d. João assumiu o trono português. No *Luz pequena*, Bocarro comenta, antes das estrofes, que o “Rey Dom Sebastião não morreo na batalha de Africa, (pois temos disso demonstrativa certeza) contudo não esperamos por elle”²⁹. Bocarro seria o primeiro a escrever sobre um “sebastianismo sem D. Sebastião”, nas palavras de Moreno-Carvalho, ao deslocar o mito da figura histórica do rei desaparecido em Alcácer Quibir e o substituir primeiro por d. Teodósio de Bragança e depois pelo filho deste, conferindo “ao sebastianismo condição de sobreviver ao longo do tempo”³⁰.

²⁸ LP, p. 118, oit. 23.

²⁹ LP, p. 102.

³⁰ MORENO-CARVALHO, 2011, p. 164.

Para autores como Eduardo d'Oliveira França e Luís Filipe S. Lima, Bocarro seria um messianista brigantista. Popular e menos profundo que o sebastianismo, o messianismo brigantino estava presente nas classes dirigentes como uma solução prática e imediata. Esse messianismo desenvolveu-se através de algumas interpretações das *Trovas* de Bandarra, que previra a vinda de um príncipe que expiaria Portugal de seus males e daria início a uma era de glórias e grandezas: “Saia, saia esse infante / Bem andante, / O seu nome é D. Fuão”³¹. Para atender aos anseios dos partidários da Restauração, esse e outros trechos foram alterados – o nome D. João passou a ser escrito, em alusão ao duque João de Bragança, filho de d. Teodósio, pois este havia morrido em 1630. França caracteriza a crença brigantina como uma síntese do sebastianismo e dos escritos de Bandarra, usando do primeiro a ideia do Encoberto e do segundo a imagem de um infante redentor.

Em sua tese de doutorado, Lima, trabalhando com autores como Jacqueline Hermann e França, entende o messianismo brigantino como uma expectativa *sui generis* e não apenas uma variação genérica do sebastianismo. Para o autor, ele foi além, seja de um “oportunismo de uma nova dinastia que tenta se impor utilizando uma crença mais ampla, popular, reativa – o sebastianismo”³², seja como “fruto da

³¹ AZEVEDO, 1947, p. 49.

³² LIMA, 2005, p. 230.

sociedade barroca estruturada pela Contra-Reforma, que iria do final do século XVI até o terceiro quartel do XVII”³³.

Encontramos um prognóstico de Bocarro que poderia colaborar com essa tese messianista brigantista, um tema recorrente nos seus escritos, a morte de Filipe III de Portugal e a possível vacância na Coroa espanhola, visto que até o nascimento de seu filho Baltasar, em 1629, o rei tivera apenas filhas. No *Luz pequena* Bocarro explica que o herdeiro legítimo tanto do trono português como do espanhol seria um Bragança, com base em um acordo feito no reinado de D. Manuel. Realmente, em 1498 o duque Jaime de Bragança foi jurado herdeiro de Portugal, pois as Cortes temiam que o reino caísse em mãos estrangeiras, porque D. Manuel estava em seu terceiro ano de reinado e não tinha herdeiros. Porém, no mesmo ano nasceu o príncipe Miguel, que faleceu em 1500. Como sua mãe havia morrido no parto, o rei casou-se novamente, e seu primeiro filho tornar-se-ia o futuro rei D. João III. Dessa maneira, o messianismo de Bocarro teria um lado político, ao se basear em um fato da história portuguesa, a questão da sucessão dinástica.

³³ HERMANN apud LIMA, 2005, p. 239.

Conclusão

Escritos de modo intrincado e de difícil compreensão para escapar da censura castelhana, os versos de Manuel Bocarro presentes no *Anacephaleoses da Monarchia Lvzitana* (1624) pareciam revelar que o rei Encoberto seria Filipe III de Portugal. O verdadeiro Encoberto estaria então revelado no *Luz pequena, Lunar, E estelífera Da Monarchia Luzania* (1626). Com forte conteúdo messiânico, esse livro tinha o objetivo de explicar o significado de algumas estrofes do livro anterior, revelando, primeiramente, d. Teodósio de Bragança como o rei Encoberto restaurador da Coroa de Portugal. Através de profecias e observações astronômicas e astrológicas, Bocarro desejou que ele, ou até mesmo seu filho, o futuro rei D. João IV, libertasse o reino do domínio castelhano, o que aconteceu em 1640.

Referências

BOCARRO, Manuel. **Anacephaleoses da Monarchia Luzitana**: pello Doctor Manoel Bocarro Frances, Medico, Philosopho, & Mathematico Luzitano : dirigidos ao Senhor della el Rey N. Senhor. 1624. Em Lisboa : por Antonio Alvarez, 1624. - 58 f. ; 8º (15 cm). Disponível em: Biblioteca Nacional de Portugal. <<http://purl.pt/14093>>.

FRANCÊS, Manuel Bocarro. **Luz pequena lunar e estelífera da Monarquia Lusitana**: Explicassão do seu primeiro Anacephaleosis.

Impressso em Lisboa o anno passado, de 1624. Sobre o Principe encuberto, & Monarchia, alli prognosticada; Referente aos versos do 4. Anacephaleos, por que os C. impedirão, imprimirse; com os outros. Anno Christi MDCXXVI. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2006. 120 p. (Documentos da Ciência). Com prefácio de Galileu; introdução, notas e fixação do texto por Luís Miguel Carolino.

AZEVEDO, J. Lúcio de. **A evolução do sebastianismo**. 2. ed. corr. e simpl. Lisboa: Livraria Clássica, 1947. 181 p.

CAROLINO, Luís Miguel. **Ciência, Astrologia e Sociedade: A Teoria da Influência Celeste em Portugal (1593-1755)**. Porto (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 431 p.

FRANÇA, Eduardo d'Oliveira. **Portugal na Época da Restauração**. São Paulo: USP, 1951. 428 p.

HERMANN, Jacqueline. **No reino do Desejado: a construção do sebastianismo em Portugal nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 379 p.

LIMA, Luís Filipe Silvério. **O império dos sonhos: narrativas proféticas, sebastianismo & messianismo brigantino**. 2005. 348 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2005.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Poder e Sociedade no Reino de Portugal no Século XVI**: As Trovas de Bandarra. 2004. 331 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em História, Departamento de História, UFPR, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2004/Leandrorodriguesmagalhaes.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2014.

MORENO-CARVALHO, Francisco. **Jacob Rosales/Manoel Bocarro Francês**: judaísmo, sebastianismo, medicina e ciência na vida intelectual de um médico judeu português do século XVII. 2011. 323 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica, Departamento de Letras Orientais, USP, São Paulo, 2011.

SCHAUB, Jean-Frédéric. **Portugal na Monarquia Hispânica**: 1580-1640. Lisboa: Livros Horizonte, 2001. 112 p.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **O Tempo dos Filipes em Portugal e no Brasil**: 1580-1668. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 2004. 343 p.

Recebido em 11/09/2015, aceito para publicação em 01/07/2016

O papel da História na legitimação do Sacro Império Romano-Germânico em Marsílio de Pádua

Fabiano Arndt Araújo¹

Resumo: No início do século XIV, apesar do relativo enfraquecimento do Papado, exilado em Avignon, e da perda de prestígio e influência sofrida pelo Sacro Império Romano-Germânico, o clássico conflito medieval entre Império e Papado reacendeu-se nas figuras de Luís IV da Baviera e João XXII. Nesse contexto, Marsílio Mainardini, professor da Universidade de Paris, optou por colocar-se ao lado de Luís IV em oposição ao pontífice, produzindo tratados cujo objetivo era dar legitimidade ao Império, demonstrando a autonomia do poder secular. No presente trabalho, nosso objetivo foi analisar o tratado *De Translatione Imperii*, identificando os argumentos lançados por Marsílio de Pádua para a legitimação do Sacro Império Romano-Germânico e analisando os diferentes aspectos inerentes a tais argumentos. De modo geral, destacamos a forma como as ideias de Marsílio inserem-se em um contexto maior, de “secularização” das reflexões políticas, que marca a transição do Medievo à Modernidade.

Palavras-chave: Império Medieval. Supremo Legislador Humano. *Translatio Imperii*.

Abstract: In the early fourteenth century, despite the relative weakness of the Papacy, in exile in Avignon, and the loss of prestige and influence suffered by the Holy Roman Empire, the classic medieval conflict between Empire and Papacy was rekindled in the figures of Louis IV of Bavaria and John XXII. In this context, Marsilio Mainardini, professor at the University of Paris, has chosen to put himself alongside Louis IV in opposition to the pontiff, producing treaties whose aim was to give legitimacy to the empire, demonstrating the autonomy of secular power. In this study, our goal was to analyze the treatise *De Translatione Imperii*, identifying the arguments

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Paraná.

launched by Marsilius of Padua to the legitimacy of the Holy Roman Empire and analyzing the different aspects inherent to such arguments. In general, we highlight how Marsilio ideas fall into a larger context of "secularization" of political reflections, which marks the transition from the Middle Ages to Modernity.

Keywords: Medieval Empire. Human Supreme Lawgiver. *Translatio Imperii*.

Introdução:

A transição do Medievo à Modernidade foi um período de grandes transformações. Entre os séculos XI e XIII, a cristandade latina viveu um período de expansão e aquecimento, observáveis no crescimento demográfico e no aumento da produção e do consumo, contexto que possibilitou o florescimento das cidades. A emancipação urbana gerou novas realidades políticas, econômicas e sociais, além de diferentes percepções religiosas, dentro ou fora da ortodoxia, ao longo dos séculos XIII, XIV e XV. No que tange ao pensamento, um dos traços marcantes dessa série de rupturas foi o aparecimento de novas propostas políticas que conciliavam a tradição clássica e medieval-cristã às demandas específicas daquela conjuntura.

Nesse sentido, percebem-se concepções que apontam cada vez mais na direção de uma visão “laica” da comunidade política civil, em muito influenciadas pela retomada do pensamento político aristotélico. Muitos nomes seguiram neste caminho, entre eles Dante Alighieri, Guilherme de Ockham e, já no século XV, Nicolau Maquiavel. Ainda no século XIV, um dos nomes de maior destaque e inovação foi o de

Marsílio Mainardini (1280-1343), mais conhecido como Marsílio de Pádua. O pensador paduano era de origem “burguesa”, ligado a essa nova categoria social urbana que há algum tempo ganhava destaque; sua ampla formação incluía estudos de medicina, teologia e filosofia, nas universidades de Pádua, sua cidade natal, e Paris, onde também foi professor e reitor.

A obra de Marsílio de Pádua significou uma importante evolução dentro do pensamento político medieval, tanto pela retomada da filosofia aristotélica através de Tomás de Aquino quanto pela intenção de colocar o poder civil acima do religioso na esfera temporal. A partir disso, estudar o pensamento de Marsílio constitui um dos pontos-chave para o entendimento tanto das relações políticas e institucionais quanto da filosofia política na Baixa Idade Média, bem como uma forma de perceber as rupturas e continuidades entre o Medievo e a Modernidade.

Marsílio de Pádua, por suas ideias que poderíamos considerar “revolucionárias” para o século XIV, foi um dos pensadores mais notáveis e inovadores do período. Em sua principal obra, o tratado *Defensor Pacis*, publicado em 1326, o autor combate a teoria da *Plenitudo Potestatis*, segundo a qual o papa possuiria plenos poderes, tanto temporais como espirituais, o que, na concepção curialista (da cúria papal), manteria a unidade político-social, a ordem e a paz. A conjuntura da Baixa Idade Média sem dúvidas pesou sobre o

pensamento marsiliano, que foi influenciado, entre outras coisas, pela disputa entre Filipe IV e Bonifácio VIII, pelos debates entre Espirituais e Comunidade dentro da Ordem Franciscana, pelos conflitos políticos da Península Itálica e pelo convívio que o autor teve com juristas de renome, como João de Jandum e Pedro d’Albano.²

Nossa intenção neste trabalho é analisar, à luz do contexto histórico e da teoria política medieval, os argumentos desenvolvidos por Marsílio de Pádua em seu tratado *De Translatione Imperii*, escrito como complemento a sua principal obra, o *Defensor Pacis*. Nesse tratado Marsílio continua o ataque desferido contra a Igreja e o Papado, construindo uma “genealogia” do Sacro Império Romano-Germânico, segundo a qual as origens deste remontariam ao próprio Império Romano. O principal objetivo do autor é claro: dar ao Império uma origem e um desenvolvimento histórico independentes da instituição eclesiástica, o que contribuiria para confirmar sua tese maior de que, na esfera terrena, o gládio temporal estaria acima do espiritual.

O texto a seguir estrutura-se em duas seções. Na primeira traçaremos um panorama sobre o contexto no qual Marsílio de Pádua viveu, e quais seriam as demandas conjunturais que pesaram sobre sua escrita. Na segunda analisaremos a fonte já mencionada, o tratado *De*

² SOUZA, José Antônio de Camargo Rodrigues de; BERTELLONI, Francisco; PIAIA, Gregório. Introdução. In: PÁDUA, Marsílio de. *O Defensor da Paz*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-63. *Passim*.

Translatione Imperii, no qual Marsílio constrói uma “genealogia” do Sacro Império Romano-Germânico.

Marsílio de Pádua, suas ideias e seu contexto

Não há consenso sobre a data de seu nascimento, mas é provável que Marsílio tenha nascido entre 1275 e 1280, na cidade de Pádua, no norte da Península Itálica. Membro de uma família tradicional, pertencente à “classe administrativa da comuna”³, seu pai, Bonmatteo Mainardini, foi notário na Universidade de Pádua⁴, o que indica que provavelmente Marsílio cresceu em um ambiente culto e favorável aos estudos. Marsílio estudou Medicina, Direito e, mais tarde, Filosofia e Teologia. Seus estudos iniciaram-se ainda em Pádua e foram continuados na Universidade de Paris, onde Marsílio chegou a ser reitor no ano de 1313. Após atuar como representante pontifício em Pádua e depois de ter servido a senhores gibelinos lombardos entre 1319 e 1324, Marsílio regressou a Paris, onde, com a ajuda de seu colega e amigo João de Jandum, escreveu sua principal obra, o tratado *Defensor Pacis*, concluído por volta de 1324. Em 23 de outubro de 1327 o *Defensor Pacis* seria condenado como herético pelo Papa João XXII na bula *Licet Iuxta Doctrinam*.

³ BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro (Ed.). *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madri: Biblioteca Nueva, 2004. p. 14-15.

⁴ SOUZA, José Antonio de C. R. de. *Op. Cit. Passim*.

Sobre a escrita do *Defensor Pacis* pesam diversos elementos conjunturais ainda do período de estudos de Marsílio de Pádua, como a querela entre o monarca francês Filipe IV e o papa Bonifácio VIII, as questões entre Espirituais e Comunidade dentro da Ordem Franciscana e, sobretudo, as disputas entre Luís IV da Baviera e o papa João XXII. Neste tratado, cuja “[...] finalidade é demolir a doutrina hierocrática do Papado”⁵, Marsílio sustenta uma de suas principais teses, segundo a qual a usurpação da autoridade secular pelo Papado seria a causa da perturbação da ordem e da ausência da paz. Realocar a autoridade secular, retirando-a das mãos do pontífice, seria o modo de restabelecer a ordem e a paz.

Para Souza⁶, o pensamento de Marsílio de Pádua tem como objetivo maior o restabelecimento da paz, da tranquilidade, da harmonia social, da ordem e do equilíbrio que se havia rompido. Para que isso fosse possível, seria necessária a existência de uma autoridade a quem todos se submetessem; tal autoridade, para Marsílio, não seria a Igreja, mas sim o poder secular. Marsílio submete o poder espiritual ao civil, idealizando uma sociedade onde predominariam a Lei, o Direito e o bem comum, e onde o poder seria instituído pelo povo e exercido pelo Imperador, governante civil com missão também espiritual. O poder

⁵ RUBINSTEIN, Nicolai. Marsílio de Pádua. In: LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 591.

⁶ SOUZA, José Antonio de C. R. de. Introdução. In: PÁDUA, Marsílio de. *Defensor Menor*. Petrópolis: Vozes, 1991. *Passim*.

secular seria, portanto, estabelecido por Deus e independente do espiritual, devendo ser exercido por todas as pessoas. Não por acaso, muitos pensadores destacam a originalidade e a radicalidade do pensamento político de Marsílio de Pádua, enxergando nele um importante ponto da transição do Medievo à Modernidade.

A querela entre os poderes espiritual e temporal foi uma realidade e um dos traços marcantes da história do período medieval. O que Jacques Le Goff⁷ chamou de “Cristandade bicéfala”, ou seja, o conflito entre Papado e Império, dois poderes com pretensões à supremacia universal, constitui a face mais célebre desta querela. No início do século XIV, apesar da perda da força do Papado, exilado em Avignon, da ascensão das monarquias e de uma relativa perda de prestígio pelo Império, esse conflito reacendeu-se nas figuras do pontífice João XXII e do Imperador Luís IV da Baviera. Foi justamente nesse contexto que Marsílio de Pádua escreveu suas obras.

O tratado intitulado *De Translatione Imperii*, em português, *Sobre a Transferência do Império*, permaneceu anônimo até o século XVI, quando, após a primeira edição impressa do *Defensor Pacis* (1522), supôs-se que a obra também pertenceria a Marsílio de Pádua. Segundo nos informam Bayona e Roche⁸, apesar de anônimo, o tratado

⁷ LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1984.

⁸BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro (Ed.). *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madri: Biblioteca Nueva, 2004, p. 49-54. *Passim*.

de Marsílio foi usado como “prova histórica” pelo humanista Konrad Peutinger ao menos em duas ocasiões: em 1519, para apoiar a eleição de Carlos V à sucessão de Maximiliano I, em oposição a Francisco I da França, apoiado pelo pontífice; e em 1530, na controvérsia entre Clemente VII e Afonso d’Este sobre a posse de Modena. A primeira versão impressa do *De Translatione Imperii* ocorreria em 1555, na cidade de Basileia.

A data de redação do tratado é imprecisa, mas tudo indica que ele tenha sido escrito provavelmente entre 1324 e 1326, na cidade de Paris, logo após a escrita do *Defensor Pacis*, com o qual possui uma conexão literal. Como vimos, a proposta marsiliana era a de desconstruir a teoria da *Plenitudo Potestatis* papal, o que já iniciara em sua obra inaugural.

Cabe indicar que o supracitado tratado foi uma espécie de continuação da obra maior de Marsílio de Pádua, e no qual este tencionava demonstrar, a partir da história, a autonomia do Sacro Império Romano-Germânico em relação à Igreja Romana. Entende-se, portanto, que o tratado possui uma conexão direta com o *Defensor Pacis*, e que está imerso na mesma conjuntura, dando continuidade aos propósitos políticos e ideológicos de Marsílio, quais sejam: atacar a supremacia pontifícia e negar quaisquer interferências do Papado sobre o Império e, de modo geral, do poder espiritual sobre o temporal.

Argumentos de legitimação do Sacro Império Romano-Germânico e da figura do Imperador no *De Translatione Imperii* de Marsílio de Pádua

O tratado intitulado *De Translatione Imperii* foi escrito logo após o *Defensor Pacis*, obra maior de Marsílio de Pádua, provavelmente entre os anos de 1324 e 1326. Partindo disso, é possível desde já inferir que Marsílio continua no *De Translatione Imperii* os objetivos traçados no *Defensor Pacis*, ou seja, em termos gerais, desconstruir a plenitude de poder arrogada pelo pontífice romano e, especificamente, demonstrar a autonomia do Império. Como sustentam Bayona e Roche na introdução da tradução espanhola por nós utilizada:

*La transferencia del Imperio refuta, desde la historia, el poder del Papa sobre el Emperador; y, de ese modo, completa la refutación de la plenitud potestatis pontificia, que en El defensor de la paz se había hecho desde la razón y la Escritura.*⁹

O autor inicia o tratado fazendo uma breve introdução, na qual explica previamente e detalha a organização e aquilo que pretende trabalhar no decorrer de cada capítulo da obra. O tratado, assim como o *Defensor Pacis*, organiza-se em doze capítulos, nos quais o autor traça uma espécie de “linha do tempo” que vai de como o Império Romano instituiu-se, consolidou-se e se desintegrou até como se instituíram os

⁹ BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro (Ed.). *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madri: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 51. Grifo nosso.

príncipes eleitores do Sacro Império Romano-Germânico. No decorrer dessa “linha” apareceriam também o Império Bizantino e o Carolíngio. Da mesma forma que expõe previamente o conteúdo do tratado, Marsílio também recapitula, no último capítulo, tudo o que sustentara no decorrer da obra.

Marsílio explicita já no primeiro capítulo que o tratado é um complemento ao que já escrevera no *Defensor Pacis*, além de uma crítica ao tratado homônimo escrito por Landolfo Colonna, do qual discorda. O autor deixa claro seu objetivo, que é analisar por meio de quem e de que maneira a sede Imperial Romana transferiu-se dos romanos aos gregos, dos gregos aos francos e, por fim, dos francos aos germanos. Para tanto, Marsílio afirma que compreende o Império Romano não como a monarquia ou o governo da cidade de Roma, mas, em outro sentido, como “[...] la **monarquía universal** o general del mundo entero, o al menos de la mayoría de las provincias, tal como se desarrolló la ciudad de Roma y su gobierno”¹⁰ (grifo nosso).

Para alcançar seu objetivo, Marsílio de Pádua afirma ser importante recordar a origem e a evolução de Roma, retornando, para isso, ao passado mítico da cidade e sua ligação com Enéias de Tróia. Segundo o autor, Roma seria uma árvore que, apesar de inicialmente pequena, veio a crescer e tornar-se a maior de todas, sob a sombra da

¹⁰ PÁDUA, Marsílio de. La transferencia del Imperio. In: BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro. *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 168.

qual descansariam todos os reis do mundo. Este desenvolvimento e o fato de os romanos terem submetido todos os povos do mundo a sua autoridade decorrem, para Marsílio, do adestramento nas armas, da liberdade e da justiça dos romanos, bem como das alianças estabelecidas com outros povos. Logo, os romanos teriam subjugado o mundo pela sua própria virtude, de modo que a história de Roma confundir-se-ia com a história de toda a espécie humana.

Ao falar sobre o Império Romano, no segundo capítulo, Marsílio afirma que Otávio Augusto foi o primeiro Imperador, e não Júlio César, considerado por ele um violador e usurpador da República. O Império teria se mantido sem mudanças até Constantino, durante “treinta y tres emperadores y trescientos cincuenta y cuatro años y quince meses”¹¹. Constantino mudou a sede do Império para o Oriente, à cidade de Bizâncio, a partir de então chamada Constantinopla, que passou a gozar de todas as prerrogativas da antiga Roma. Constantino teria ainda concedido certos privilégios ao pontífice romano de então, São Silvestre. Dessa forma, os legítimos herdeiros de Roma tornaram-se, ao menos temporariamente, os bizantinos.

Marsílio afirma que o “domínio pacífico” do Império sobre o Oriente durou até Heráclio, quando os povos orientais começaram a rebelar-se contra o governo tirânico do Imperador.

¹¹ Id, Ibid. p. 170.

El motivo por el que los Orientales, es decir, los Persas, los Árabes, los Caldeos y los demás pueblos vecinos se desvincularon del dominio del Imperio Romano, fue el reinado tiránico de Heraclio.¹²

Essa rebelião dos povos orientais contra o domínio bizantino teria também se manifestado em nível religioso, tendo como personagem central a figura de Maomé, cuja proposta religiosa incorporaria influências judaicas e cristãs. Segundo Marsílio, Maomé teria propósitos políticos ao criar o islamismo, assim como os gregos, que teriam adotado um culto diferenciado para fugir da obediência à Igreja Romana. Maomé teria conseguido, através de seus ensinamentos e da imposição pela força, dominar completamente os povos orientais e levá-los a rebelar-se contra o Império; além disso, ele teria também conseguido expandir sua crença “[...] más por la violencia de la guerra que por la predicación”¹³.

Marsílio afirma que o Império manteve-se em mãos gregas até Constantino VI, quando foi transferido aos francos. A transferência teria se iniciado, no entanto, em virtude da querela entre o Imperador Leão III e a Igreja Romana, à época liderada por Gregório III, acerca da veneração de imagens nas igrejas. O pontífice teria, sem ter autoridade para tanto, se rebelado contra o Império e buscado desvincular-se de sua

¹² PÁDUA, Marsílio de. La transferencia del Imperio. In: BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro. *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 172.

¹³ Id. Ibid. p. 176.

dominação. Apesar de concluída posteriormente, a transferência do Império surgiria, portanto, nesse contexto, a partir do papa Estevão II, o qual teria decidido pela mudança na época em que Constantino V era imperador e Pepino rei dos francos. Ao tratar da ascensão de Pepino e da deposição de Childerico, Marsílio faz questão de rechaçar argumentos em favor de uma intervenção papal nos acontecimentos; para ele, Pepino teria sido eleito de maneira legítima, já que:

[...] la deposición de un rey y la instauración de outro, por una causa razonable, nunca es competencia de un obispo o de algún clérigo o del colegio de éstos, sino del conjunto de los habitantes de un país, de los ciudadanos y nobles o de sua mayoría prevalente [...].¹⁴

Dando continuidade ao seu pensamento, Marsílio afirma que o pontífice romano é que teria pedido a ajuda de Pepino contra Astulfo, rei dos lombardos, que havia tomado bens temporais da Igreja. Pepino teria vencido Astulfo e recuperado tais bens, entregando-os posteriormente à Igreja. A Igreja Romana colocara-se, assim, sob a proteção dos francos, aos quais recorreu novamente no reinado de Carlos Magno, filho de Pepino, contra Desidério, filho de Astulfo. Carlos Magno teria derrotado Desidério e restituído novamente os bens temporais à Igreja; além disso, teria também obtido o reconhecimento e

¹⁴ Id. Ibid. p. 178.

a submissão de todas as cidades da Península Itálica. O papa, à época Adriano I, como forma de reconhecimento aos favores de Carlos Magno, teria concedido a ele o título de “Patrício dos Romanos”, dando a ele a prerrogativa de investir bispos e arcebispos, bem como de eleger o próprio pontífice romano. Marsílio salienta que, apesar de não ter utilizado o direito de eleger o pontífice, Carlos Magno nunca o renunciou.

Carlos Magno teria também ido ao Oriente, a pedido de Constantino VI, e o ajudado a recuperar a Terra Santa com o consentimento do rei dos persas, que ganhou sua benevolência por meio de preciosos presentes. De volta a Roma para a celebração do Natal, o “siempre victorioso [...] gran y pacífico”¹⁵ Carlos Magno foi coroado Imperador Augusto pelo papa Leão III e aclamado pelo povo romano. A partir de Carlos estaria transferido o Império dos gregos aos francos: “Esta transferencia del Império de los Griegos a los Francos se mantuvo entre los Francos durante siete generaciones, es decir, el reinado de siete emperadores, más de ciento três años”¹⁶.

O Império manteve-se nas mãos dos francos até Arnulfo, já que seu filho, último descendente de Carlos Magno, foi derrotado por Berengário antes de ser coroado imperador. Berengário teria reinado de

¹⁵ PÁDUA, Marsílio de. La transferencia del Imperio. In: BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro. *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 186.

¹⁶ Id. Ibid. p. 187.

modo tirânico na Península Itálica e perseguido duramente a Igreja Romana, a qual viu-se obrigada a pedir ajuda ao duque da Saxônia, Otto I, o qual derrotou Berengário e obrigou o papa João XII a renunciar, dado que “no era un verdadero pastor, sino más bien um mercenario”¹⁷. Em lugar de João XII, foi nomeado pontífice Leão VIII, o qual concedeu a Otto os mesmos benefícios que Adriano concedera a Carlos Magno, de forma que o Império foi novamente transferido, desta vez dos francos aos germanos.

O último acontecimento do qual Marsílio trata é a instituição dos príncipes eleitores do imperador. Os sete eleitores, quatro leigos e três clérigos, teriam sido instituídos em tempos de Otto III e do papa Gregório V. Tal instituição baseia-se, segundo o autor, no fato de que a virtude deveria ser o critério maior para a escolha de um Imperador, e não simplesmente seu sangue, ou seja, seria melhor eleger um novo imperador com base num colégio de eleitores que simplesmente consagrar seu descendente. Essa premissa também está vinculada ao que já vimos no *Defensor Minor*, já que o príncipe seria escolhido pelos representantes de todo o povo, o que está plenamente de acordo com o que Marsílio fala sobre o Supremo Legislador Humano¹⁸.

¹⁷ Id. Ibid. p. 188.

¹⁸ “Igualmente, conforme a lei humana há também um legislador que é o conjunto dos cidadãos, ou sua parte mais relevante, ou ainda, o supremo Príncipe dos romanos, chamado imperador” (DM, XIII, 9). PÁDUA, Marsílio de. *Defensor Menor*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 94.

Os eleitores do Império seriam: o arcebispo de Colônia, representante da Itália; o arcebispo de Tréveris, representante da França; o arcebispo de Mogúncia, representante da Alemanha; o marquês de Brandemburgo; o duque da Saxônia; o duque da Baviera; e o rei da Boêmia. No último capítulo do tratado, Marsílio afirma que a eleição é o critério de validade da escolha e não a coroação pelo papa; para ele, o imperador “[...] ha de ser coronado por el obispo Romano para dar solemnidad, pero no porque sea en modo alguno necesario”¹⁹.

O lugar da história na legitimação do Sacro Império Romano-Germânico

Pudemos perceber que o tratado *De Translatione Imperii* é, sem dúvidas, de caráter notavelmente histórico. Marsílio desenvolve uma narrativa na qual busca encontrar as “origens” do Sacro Império e, para isso, remonta ao Império Romano e perpassa o Império Bizantino e o Império Carolíngio:

En primer lugar, trataremos de la transferencia de la sede Imperial Romana, por medio de quién o de qué personas y de qué manera, pasó de hecho de los Romanos a los Griegos, luego de los Griegos a los

¹⁹ PÁDUA, Marsílio de. La transferencia del Imperio. In: BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro. *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 190.

Galos o Francos y, más reciente, de los Francos o Galos a los Germanos.²⁰

Ao longo desses mais de mil anos de história, de acordo com Marsílio, o Império, que ele entende como uma “monarquia universal”, transferiu-se de mãos em mãos e por fim chegou aos germanos. Como veremos, a ideia de “transferência do Império”, ou *Translatio Imperii*, será um conceito de suma importância para a construção da legitimidade imperial, não apenas na obra marsiliana.

Para retornar aos romanos e narrar a transferência do Império, Marsílio utiliza “fontes”, obras de outros autores, desde clássicos até praticamente contemporâneos seus. Alguns desses autores, citados diretamente por Marsílio, são: o já mencionado Landolfo Colonna, Martinus Polonus, Eusébio de Cesareia e Isidoro de Sevilha. Segundo Marsílio, seu tratado sobre a translação do Império é uma resenha crítica de outro, escrito pelo supracitado Landolfo Colonna:

Después de Haber escrito en el tratado El defensor de la paz sobre la institución del principado Romano y de cualquier otro gobierno, sobre una nueva transferencia o sobre cualquier otro cambio relativo al gobierno, y después de Haber dicho por quién y de qué manera puede y debe hacerse según la razón del derecho, ahora, en estas páginas, queremos

²⁰ PÁDUA, Marsílio de. La transferencia del Imperio. In: BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro. *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 168.

reseñar, críticamente, el tratado De la transferencia de la sede Imperial, atenta recopilación de crônicas hecha por el venerable sátrapa romano Landolfo Colonna, pues nuestra opinión disiente de la suya en algunos pasajes, sobre todo en los que há lesionado los derechos del Imperio según su propio parecer y sin prueba suficiente.²¹

Ao longo do tratado é perceptível que Marsílio utiliza tais referências como “fontes”, criticando-as quando necessário e as usando como “provas” das teses às quais pretende dar sustentação teórica. No entanto, como demonstra José Antônio de C. R. de Souza²², não há uma crítica documental ou algo similar, nem mesmo exatidão nas datas; as “fontes” são utilizadas unicamente no intuito de comprovar os propósitos políticos do autor.

O propósito central da obra, como já apontado, é demonstrar que o Sacro Império Romano-Germânico é o verdadeiro “descendente” do Império Romano; tal “ascendência histórica”, como veremos, conferiria ao Sacro Império legitimidade como maior autoridade secular na Cristandade Latina. Além disso, Marsílio busca esclarecer sua tese segundo a qual o Império, bem como toda autoridade secular, tem origem independente das autoridades espirituais, e nessa empreita a história ocuparia um lugar central. Para analisarmos essas questões,

²¹ Idem.

²² SOUZA, José Antônio de C. R. de. *Scientia historica e philosophia politica* no tratado *Sobre a Translação do Império* de Marsílio de Pádua. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, set. 1998, p. 449-451. *Passim*.

iremos inicialmente refletir sobre os usos da história na Idade Média, a importância da história como fator de legitimação para o Império e, por fim, os usos que o próprio Marsílio faz da história ao longo do tratado.

Segundo Philippe Ariés²³, Santo Agostinho teria concebido a primeira “filosofia da história”, a qual teria, por sua vez, influenciado o pensamento e a sensibilidade medievais. A história seria, assim, elemento fundamental da espiritualidade da Igreja Romana, inclusive para a criação de “mitos historicizados”. O que o autor chama de “historicidade” teria imperado no cristianismo medieval e, consequentemente, pesaria como elemento de validade e veracidade para toda a Cristandade Latina. A história teria, assim, uma relevância muito grande para o homem medieval:

Assim, a vida medieval baseava-se no precedente histórico, na recordação do passado: nada vale o que já foi; uma falta contra o antigo uso é uma perigosa novidade. Nenhuma sociedade humana ligou tanto sua condição presente à ideia que fazia do passado [...].²⁴

O passado teria um sentido existencial no Medievo, dada a importância da recordação e a devoção para com o passado, expressa, por exemplo, através da iconografia. Nesse sentido, e também devido a

²³ ARIÉS, Philippe. O engajamento do homem moderno na história; A atitude diante da história: na Idade Média. In: _____. *O tempo da história*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1989. p. 48-94.

²⁴ Id. Ibid. p. 69.

influências romanas e judaico-cristãs, os homens medievais compuseram uma “história universal”, através da qual os acontecimentos do passado seriam vistos numa ótica cristã, simultaneamente sincrônica e universal.

A história, apesar de inicialmente vinculada unicamente à ideologia eclesiástica, aos poucos se distanciou e passou também a ser utilizada para propósitos laicos, como a teorização política. Como nos mostra José Antônio de Souza:

[...] desde a segunda metade do século XIII, no Ocidente Latino os cronistas, ou historiadores de então, passaram a desempenhar um relevante papel cultural, na condição de preservadores da memória das gestas de um povo ou de uma instituição ou de um grupo social, mister esse que se tornou mais importante, ainda a partir da Idade Média Tardia, quando da emergência e consolidação das monarquias nacionais. Para não irmos buscar exemplos longínquos das nossas raízes peninsulares, baste mencionar os cronistas lusitanos Fernão Lopes (séculos XIV-XV), Rui de Pina (século XV) e o castelhano Pero López de Ayala (1332-1407), igualmente chanceler de Castela.²⁵

²⁵ SOUZA, José Antônio de C. R. de. *Scientia historica e philosophia politica* no tratado *Sobre a Translação do Império* de Marsílio de Pádua. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, set. 1998. p. 645.

No sentido de uma nova reflexão leiga sobre o poder no final da Idade Média, Olivier Nay²⁶ aponta, por exemplo, para uma concepção cada vez mais concreta e impessoal e menos religiosa do poder político. Essa “secularização das ideias políticas” afetou a representação da coletividade humana, entendida não mais apenas como *societas christiana*, mas também como *societas humana*. Tal movimento de “secularização” apresentou-se também no entendimento e nos usos feitos da história no final do Medievo, quando a história passou a ser cada vez mais uma arma de guerra no campo de batalha da teoria política. Nessa nova conjuntura, a história seria utilizada tanto como arma de ataque quanto de defesa:

[...] um outro dado relevante, encontrado nas obras de filósofos políticos que viveram na Idade Média Tardia, consistiu em recorrer aos relatos históricos (recentes ou remotos) como mais uma via ou caminho para demonstrar que os adversários estavam errados quanto à teoria, à posição e à verdade que pretendiam defender. Dante Alighieri na *Monarquia*, Marsílio no *Defensor da Paz* e Ockham em muitos de seus tratados, por exemplo, na *Epístula*, no *An Princeps*, no *Brevilóquio*, na *Consulta* e no *De Imperatorum et Pontificum Potestate* usaram este recurso. Aliás, o primeiro filósofo político medieval, João de Salisbúria, no *Policraticus*, agiu dessa maneira, como outrora já

²⁶ NAY, Olivier. *História das ideias políticas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

havia feito Platão e Aristóteles em seus escritos políticos.²⁷

Como pudemos perceber, a história foi utilizada como elemento de legitimidade tanto pela Igreja Romana como por autoridades seculares, entre as quais está o Império medieval. Como demonstra o professor José Manuel Nieto Soria²⁸, a ideia de uma *translatio imperii* foi parte integrante da construção do mito imperial durante a Idade Média. Segundo essa ideia, o Império seria uma entidade universal e atemporal, que se manifestaria em diferentes épocas ao longo da história, seguindo ciclos de surgimento, amadurecimento, declínio e renascimento. Em tal concepção estaria embutida ainda a esperança de melhoria ao longo do tempo, de recuperação de uma “idade de ouro” passada:

[...] El desarrollo histórico es una forma de repetición, de corrupción y de degeneración. El tiempo se constituye en agente de degeneración y corrupción, no de creación. La historia queda detenida, no habiendo posibilidad de progreso. En esta visión catastrofista existe una edad de oro perdida, con respecto a la cual se ha establecido la ilusión de la recuperación, puesto que, a fin de

²⁷ SOUZA, José Antônio de C. R. de. *Scientia historica e philosophia politica* no tratado *Sobre a Translação do Império* de Marsílio de Pádua. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, set. 1998. p. 646.

²⁸ NIETO SORIA, José Manuel. El Imperio medieval como poder público: problemas de aproximación a un mito político. *Anales de la XXIII Semana de Estudios Medievales de Estella*. [s.l./s.d.], p. 403-440.

cuentas, la *translatio* siempre es una *recuperatio* o, al menos, una esperanza de *recuperatio*.²⁹

O apresentado por Nieto Soria aplica-se plenamente à obra de Marsílio de Pádua, como aponta o próprio autor:

En pleno siglo XIV, cuando escribe Marsilio de Padua, nadie pone en duda la perspectiva que del Imperio ofrece la *translatio*, **esto no impide que, ya no en el plano del pensamiento mítico, sino del pensamiento racional, exista una diversidad interpretativa en torno a su significado exacto y, sobre todo, a sus efectos políticos concretos referidos a quién sea el propietario de la autoridad resultante de esa *translatio***. Es en esos términos, completamente ajenos – em ló discursivo – al enfoque mítico, como lo plantea, por ejemplo, el propio Marsilio de Padua, quien declara como fuentes de conocimiento la razón, el derecho, las crônicas y las historias [...].³⁰

Marsílio parece estar alinhado à ideia de translação do Império, tanto que é a isso que dedica seu tratado, porém não mais de um ponto de vista “mítico”, mas sim pretensamente racional e aplicado claramente ao propósito de dar legitimidade ao Sacro Império, visto pela lógica da *translatio* como herdeiro e sucessor do Império Romano e, logo, detentor da suprema autoridade secular. Nesse sentido,

²⁹ Id. Ibid. p. 416.

³⁰ NIETO SORIA, José Manuel. El Imperio medieval como poder público: problemas de aproximación a un mito político. *Anales de la XXIII Semana de Estudios Medievales de Estella*. [s.l./s.d.]. p. 416. Grifo nosso.

Marsílio, ao longo do tratado, indica momentos de rupturas e continuidades nos quais o Império universal foi recuperado e, na sequência, novamente entrou em declínio. As causas para tais recuperações e consequentes declínios, bem como as causas para a própria translação, são, no entanto, completamente humanas, explicadas à luz da história, da razão e da vontade.

É possível ainda inferir se Marsílio acreditava numa *renovatio imperii* a partir de Luís da Baviera, e se a narrativa das translações anteriores não seria também uma forma de alerta ao Sacro Império Romano-Germânico para que não viesse a cometer os mesmos “erros” e para que o Império pudesse ser finalmente “restaurado” como única e suficiente autoridade secular. Nesse sentido, a história apareceria também como *magistra vitae*, com a qual os homens do presente poderiam aprender a imitar os acertos e evitar os equívocos do passado. Passemos agora à análise da forma como Marsílio de Pádua apresenta e utiliza a história no *De Translatione Imperii*.

Como demonstra Talita Cristina Garcia³¹, a partir da “redescoberta” de Aristóteles no século XIII houve uma crescente busca por bases racionais para a política, e Marsílio de Pádua, considerado por Etienne Gilson³² como exemplo de averroísmo político, se encaixaria perfeitamente nessa tendência. A partir dessa análise conjuntural,

³¹ GARCIA, Talita Cristina. O uso da história na obra política de Marsílio de Pádua. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011.

³² GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Marsílio, no *De Translatione Imperii*, abandonaria o providencialismo e apresentaria a história como resultante da ação dos homens, ou seja, o processo histórico aparece no tratado como algo completamente humano. Tal esforço, inserido, como vimos, em um processo maior de “secularização”, teria obviamente uma finalidade política, a defesa do Império também a partir de argumentos históricos. Como aponta Souza:

[...] para o Paduano são fatores simplesmente humanos que explicam o processo histórico e, sob esta ótica, ele dessacralizou a História, antecipando-se no tempo, a uma análise interpretativa dos fatos históricos que só veio a se tornar corrente com a Idade Contemporânea.³³

Nessa exposição do processo histórico pelo qual o Império havia passado, Marsílio acaba também por negar qualquer participação da Igreja na construção da autoridade imperial. Em síntese, podemos afirmar que, conferindo legitimidade histórica ao Sacro Império Romano-Germânico, Marsílio lhe confere também autonomia política frente às pretensões do Papado.

³³ SOUZA, José Antônio de C. R. de. *Scientia historica e philosophia politica* no tratado *Sobre a Translação do Império* de Marsílio de Pádua. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, set. 1998. p. 653.

Considerações finais:

No presente trabalho, nosso objetivo foi o de observar os argumentos de legitimação do Sacro Império Romano-Germânico na obra de Marsílio de Pádua. Para isso, à luz do contexto do autor e das reflexões da Teoria Política Medieval, analisamos o tratado *De Translatione Imperii*. Nessa última seção, relembremos as principais conclusões obtidas a partir da análise das fontes e exporemos nossas considerações finais sobre o trabalho.

No *De Translatione Imperii*, Marsílio continua o seu intento de desmontar a autoridade do pontífice e dar legitimidade ao Imperador, nesse caso, a partir da história. Como vimos, Marsílio constrói uma “genealogia” do Império, recorrendo à ideia de *translatio imperii*, e apontando o Sacro Império como legítimo herdeiro e sucessor do Império Romano. Ao buscar argumentos de autoridade na história, Marsílio utiliza uma base pretensamente racional e laica como meio para legitimar o Império. Nesse sentido, além de toda a argumentação filosófica e bíblica, o autor recorre também ao passado, demonstrando que a origem, bem como a evolução do Império ao longo do tempo se deu unicamente a partir da iniciativa humana, de forma independente da Igreja.

Ao demonstrar que o Supremo Legislador Humano é o príncipe dos Romanos, e ao identificar o Sacro Império como sucessor legítimo do Império Romano, Marsílio vincula Luís IV à imagem do

Supremo Legislador, deixando claro que este seria a maior autoridade existente, único capaz de enunciar e aplicar a Lei Humana.

As reflexões de Marsílio de Pádua não foram produzidas desconexas da conjuntura vivida pelo autor, uma vez que, como sabemos, toda e qualquer produção humana resulta de seu contexto, influenciando e sendo influenciada por ele. Como apontamos ao longo do texto, a disputa entre Luís IV da Baviera e o papa João XXII e a situação do Sacro Império em oposição às pretensões pontifícias demandavam argumentos de legitimidade para a autoridade imperial, que se encontrava enfraquecida. A produção marsiliana respondia, portanto, a questões conjunturais, somadas, é claro, às crenças pessoais do próprio autor.

O pensamento marsiliano alinha-se, de modo bastante claro, à “secularização” das reflexões políticas do final do Medievo. Simultaneamente, o autor mantém diversas tradições, como o conceito de *translatio imperii* e a oposição entre virtudes e vícios, mas dá a elas uma função “moderna”, no sentido de legitimar a autoridade secular em oposição à espiritual. Apesar de pouco influentes em sua própria época, as ideias de Marsílio e outras semelhantes às dele encontraram eco nas características próprias da transição da Idade Média à Modernidade, fornecendo e endossando teorias políticas de autonomia do poder temporal e civil que respondiam às necessidades únicas desse momento de transformações.

Referências

Fontes

PÁDUA, Marsílio de. La transferencia del Imperio. In: BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro. *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004. p. 165-197.

Bibliografia

ARIÊS, Philippe. A atitude diante da história na Idade Média. In: *O tempo da história*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1989. p. 62-94.

BAYONA, Bernardo; ROCHE, Pedro (Ed.). *Marsílio de Pádua: sobre el poder del Imperio y del Papa*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004.

FERNANDES, Fátima Regina. A recepção do direito romano no Ocidente europeu medieval: Portugal, um caso de afirmação régia. *História: Questões e Debates*, Curitiba, n. 41, p. 73-83, 2004.

_____. O conceito de Império no pensamento político tardo-medieval. In: DORÉ, Andréa; LIMA, Luís Filipe Silvério; SILVA, Luiz Geraldo (Org.). *Facetas do Império na história: conceitos e métodos*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 185-198.

GARCIA, Talita Cristina. A influência aristotélica na obra política de Marsílio de Pádua. *Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP*. Campinas, set. 2012.

_____. O uso da história na obra política de Marsílio de Pádua. *Anais do XXXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, jul. 2011.

GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KNOWLES, David; OBOLENSKY, Dimitri. *A Idade Média*. Petrópolis: Vozes, 1974. (Nova História da Igreja, II).

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. v. 2. Lisboa: Editorial Estampa, 1984.

MIETHKE, Jürgen. *Las ideas políticas en la Edad Media*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1993.

MOSCA, Gaetano. *História das doutrinas políticas desde a Antiguidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1958.

NAY, Olivier. *História das ideias políticas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NIETO SORIA, José Manuel. El Imperio medieval como poder público: problemas de aproximación a un mito político. *Anales de la XXIII Semana de Estudios Medievales de Estella*. [s.l./s.d.]. p. 403-440.

RUBINSTEIN, Nicolai. Marsílio de Pádua. In: LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SOUZA, José Antônio de Camargo Rodrigues de. *As relações de poder na Idade Média Tardia*: Marsílio de Pádua, Álvaro Pais O. Min., e Guilherme de Ockham O. Min. Porto Alegre: EST Edições; Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

_____. Introdução. In: PÁDUA, Marsílio de. *Defensor Menor*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Scientia historica e philosophia politica* no tratado *Sobre a Translação do Império* de Marsílio de Pádua. *Veritas*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 643-655, set. 1998.

SOUZA, José Antônio de Camargo Rodrigues de; BARBOSA, João Morais. *O reino de Deus e o reino dos homens: as relações entre os poderes espiritual e temporal na Baixa Idade Média (da Reforma Gregoriana a João de Quidort)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

SOUZA, José Antônio de Camargo Rodrigues de; BERTELLONI, Francisco; PIAIA, Gregório. Introdução. In: PÁDUA, Marsílio de. *O Defensor da Paz*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-63.

TÔRRES, Moisés Romanazzi. *O conceito de Império em Marsílio de Pádua (c. 1275-80 – c. 1342-43)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

ULLMANN, Walter. *Escritos sobre teoría política medieval*. Buenos Aires: Peudeba, 2003.

Recebido em 26/02/2016, aceito para publicação em 19/09/2016

Movimentos subversivos e atentatorios à ordem: uma análise da opinião do Presidente da Província do Paraná a respeito da Greve Geral de 1917, em Curitiba

Anne Caroline da Rocha de Moraes¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo compreender a opinião e o papel expressados pelo Estado com relação à greve operária ocorrida em Curitiba em julho de 1917. Será analisada a Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado publicada em Fevereiro de 1918, escrita pelo Presidente do Estado do Paraná Affonso Alves de Camargo. A partir desta fonte e de bibliografia sobre o tema, será abordado no texto um breve panorama contextual a respeito do período, uma abordagem a respeito da formação da classe operária em Curitiba e, por fim, será apontada a sequência de acontecimentos ocorridos durante a greve de 1917 em Curitiba.

Palavras-chave: movimentos sociais, greve, Brasil Republicano, classe operária, Curitiba.

Abstract: This work has for purpose understanding the opinion and the role expressed by the Brazilian State in relation to the working class strike that happened in Curitiba, in July 1917. We will analyze the message to the State Legislative Congress published in February 1918, written by the president of the State of Paraná Affonso Alves de Camargo. Through this source and the bibliography about this theme, a short panorama about context of the period will be approached in the text, as well as the making of the working class in Curitiba and, for last, the sequence of the events occurred during the 1917 strike in Curitiba.

Keywords: social movements, strike, Republican Brazil, Working class, Curitiba.

¹ Graduanda em História – licenciatura com bacharelado - pela Universidade Federal do Paraná.

Introdução

O anno que vem a findar foi prenhe de acontecimentos que muito impressionaram a opinião publica, disse o então Presidente da Província do Paraná, Affonso Alves de Camargo, fazendo referência ao ano de 1917. E realmente foi um ano conturbado não só para o Paraná, mas para o mundo. A Primeira Guerra Mundial acabava de suscitar nos brasileiros um patriotismo que via na figura do estrangeiro um inimigo iminente. A guerrilha do Contestado dando vitória a Santa Catarina (local de forte imigração alemã) se aliou ao forte antigermanismo dos paranaenses, causando mal-estar dentro do estado. Além disso, ainda a Grande Guerra trazia consequências materiais para os paranaenses: a falta de matéria-prima e de mercados externos trazia principalmente às zonas urbanas forte carestia entre os homens pobres.

É nesse contexto que estoura a greve de 1917 em Curitiba. A partir do Relatório do Presidente da Província do Paraná² referente a este ano, pretendo fazer uma análise sobre sua visão e seus argumentos a respeito deste movimento grevista. *A mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado* apresentada no dia 1º de Fevereiro de 1918 se trata de um relatório que possui os mais importantes acontecimentos ocorridos na província, na opinião do Presidente. Focando em sua opinião sobre a cidade de Curitiba, visto que era nela

2 Relatório do Presidente da Província do Paraná. *Mensagens do governo a Assembléia legislativa*. Curitiba, 1º de Fevereiro de 1918.

que se encontrava Affonso Alves de Camargo, buscarei compreender os argumentos utilizados pelo presidente, abrangendo-o num panorama mais amplo, através da bibliografia, no qual percebemos que seu relato está intrinsecamente ligado a uma visão elitista das movimentações. Para isso, analisei somente a parte em que o presidente Affonso Alves de Camargo faz referência às greves.

O relatório parlamentar permite enxergar a opinião de um personagem importante, que agiu diretamente nestes movimentos. A força da greve de 1917 na cidade de Curitiba, que nunca havia visto uma greve realmente violenta como esta, com certeza causou mal-estar entre a elite da província, entre eles, seus governantes. Através da leitura do discurso do presidente da província, espero que seja possível traçar uma opinião comum da elite sobre o movimento grevista.

Através da leitura da fonte, busquei separar trechos do discurso que mostravam argumentos chaves da compreensão sobre o movimento e que não estavam claros para minha compreensão, e após uma leitura bibliográfica busquei compreender porque certos argumentos foram utilizados. A leitura de trabalhos historiográficos referentes ao período trouxe à tona elementos que possibilitarão a compreensão do discurso de Camargo.

Do trabalho escravo ao trabalho livre: a nova lógica capitalista

No período entre 1890 e 1920 está ocorrendo a consolidação do mercado de trabalho livre³, que se trata da desarticulação do sistema de trabalho escravista e sua substituição no país por uma mão-de-obra predominantemente livre. Porém, não pode-se tomar esse movimento como uma mudança evolutiva, visto que entre o trabalho escravo e o que se chamava de trabalho livre havia muitas características em comum. Hall e Stolcke⁴ mostram isso muito bem em seu estudo, e Paiva⁵ recentemente expôs essas similaridades entre os dois tipos de trabalho na Curitiba de meados do século XIX.

Para Sevcenko⁶, a inserção do trabalho livre e a crise da escravidão estão relacionadas à expansão da economia capitalista, mais especificamente a um “segundo momento da industrialização”⁷, consequente da Revolução Industrial, que teria levado o modelo capitalista de produção para as mais longínquas paragens do globo. Essa

³ RIBEIRO, Luiz Carlos. **Memória, trabalho e resistência**: Curitiba, 1890-1920. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985. p. 3.

⁴ HALL, Michael M; STOLCKE, Verena. A introdução do trabalho livre nas fazendas de café em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 6, 1983.

⁵ PAIVA, João Guilherme de. Trabalho escravo e trabalho livre nos anúncios de jornais em Curitiba no século XIX. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

⁶ SEVCENKO, Nicolau. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem do progresso. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord. Geral). **História da vida privada no Brasil**. Vol. 3: República: da Belle époque à era do rádio. SEVCENKO, Nicolau (Org. do vol.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 7-48.

⁷ *Idem*, p. 8.

nova economia era marcada por mudanças nos hábitos mais consistentes das sociedades; a partir de 1870, na Europa e EUA, essas transformações ocorrem rapidamente; nesse momento ocorre a criação de grandes complexos industriais onde se reúnem milhares de operários.

No Brasil, o escravo não respondia mais à lógica daquela economia, e a produção cafeeira era a mais apta à nova lógica capitalista. A abolição da escravidão foi finalmente assinada, e havia condições objetivas favoráveis à criação de um projeto estatal de imigração; milhões de italianos, espanhóis, portugueses, etc. vieram para as zonas cafeeiras suprir a mão de obra. Diferente da Europa e EUA, a economia era mais cafeeira que industrial, mas o café trazia um novo elemento para o país: a modernização. Porém, esta modernização era forçada, visto que não havia como fugir desse processo, que acabou ocorrendo em todo o globo, segundo Sevcenko. O capitalismo expandia seus mercados, suas fábricas (nos EUA e Europa) e suas necessidades de matéria-prima e, cada vez mais, de bens supérfluos. O Paraná não possuía uma economia cafeeira como as principais cidades brasileiras, mas essa economia o afetou de maneira bastante singular.

A desarticulação do sistema escravista acontece muito cedo no Paraná, e até existe um mito de que nunca houve uma sociedade propriamente escravagista neste território. Porém, a escravidão existiu mesmo que em escravarias menores, quando comparadas às aquelas de São Paulo ou Nordeste. Em meados do XIX, o mate tornou-se o grande

responsável pela entrada do Paraná numa economia de mercado livre. O trabalho escravo não era muito ajustável a essa economia, pois ela era sazonal, e manter um escravo nos meses em que não ocorria a colheita era prejudicial. Por isso, desde o início a economia ervateira se utilizou da mão de obra livre.

Assim, “(...) coube à burguesia do mate o reordenamento econômico da sociedade paranaense em torno do trabalho livre e do livre-mercado, com todas as consequências que isso acarretou”⁸; a indústria do mate se concentrava nas cidades, e sua instalação trouxe diversas transformações em todas as relações da sociedade paranaense. Já em fins do século XIX uma população citadina se consolida em Curitiba: eram os burgueses do mate, alguns comerciantes e uma grande gama de homens pobres.

Curitiba deixa de ser provinciana

Através dos escritos do historiador Rocha Pombo é possível perceber que existe uma vontade de expor Curitiba como um grande centro moderno, porém ele omite a existência de contradições, conflitos e pobreza. Segundo Ribeiro, a partir de 1870 Curitiba começa um

⁸ PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da Sociedade Paranaense, 1829-1889.** Curitiba: Ed da UFPR, 1996. p. 20.

acelerado crescimento demográfico, chegando a dobrar o número da população de 25 mil em 1890 para 50 mil em 1900. O caráter provincial de Curitiba estava ameaçado, pois não podia suportar um crescimento tão acentuado.

Um dos principais motivos para esse aumento de pessoas seria a imigração europeia, já mencionada. Havia uma imigração em massa que respondia à lógica do café paulista, porém no Paraná não se precisava de tanta mão-de-obra para a produção do mate ou pinho. Assim, os imigrantes vinham mais com o caráter de povoamento do que para trabalhar na indústria. Porém essa imigração começa a passar dos limites de absorção pela cidade, e um grande contingente de imigrantes pobres ficam sem trabalho. Começa um processo acelerado de urbanização, mas essa urbanização de Curitiba também estava ligada a um projeto no qual a elite via como progresso a industrialização da cidade. Mas, segundo Ribeiro, a economia ervateira não tinha o caráter expansionista, os homens do mate preferiam investir em mercados mais seguros.

Apesar de certa estagnação, havia na elite um desejo de se tornar fortemente industrial, naqueles moldes do velho mundo. Esse desejo reflete um discurso da inevitabilidade do capitalismo, no qual as desigualdades sociais causadas por ele são naturalizadas. Nesse mesmo período vemos ocorrer a disciplinarização em todas as instâncias da

sociedade. Segundo Magalhães⁹, no Paraná começa-se a regulamentar o tempo da empresa, que passa a ser o tempo do relógio, e também a corrigir os hábitos da população operária para obter melhor rendimento na produção. Esse novo capitalismo necessitava de uma nova lógica social, e a escola, prisões, casas de correção, etc. serviam exatamente para inculcar essa nova ordem na sociedade.

Segundo Guimarães, essa disciplinarização foi primeiramente financiada pela iniciativa privada, mas logo a responsabilidade seria passada para o Estado, visto que os empresários já não podem dar conta da indisciplina de seus operários. Assim podemos ver claramente um aumento de policiamento nas ruas, e esta polícia não pensava duas vezes em utilizar a violência quando se tratava de manifestações populares; até mesmo chegando a dispersar bailes que aconteciam domingo à noite e atrapalhavam o rendimento do trabalhador no dia seguinte. Interessante perceber que essas práticas se dão, num primeiro momento, não por conta de mobilizações do operariado, e sim por uma espécie de solidariedade dos intelectuais do Paraná para com os empresários europeus.

A polícia passa a ser o “poder explícito”¹⁰, afirma Ribeiro, numa sociedade em que já não estava tão claro como antes (relação

⁹ MAGALHÃES, Marion Brepohl. **Paraná**: Política e Governo. Curitiba: SEED, 2001.

¹⁰ RIBEIRO, Luiz Carlos. *Op. Cit.*, p. 113..

escravo/senhor) quem tinha a autoridade. Nesse período a polícia passa por um processo de modernização, e ela começa a definir as categorias criminais, falando em nome da civilização da sociedade. Se analisarmos, por exemplo, que falsificadores de documentos, pessoas envolvidas em delitos contra outras pessoas ou propriedade, e agitadores de greve estão incluídos na mesma categoria de “elementos perigosos”¹¹, fica claro que o papel da polícia é de manutenção, através da violência, da ordem capitalista. Desta maneira o Estado liberal se torna autoritário quando vai defender as liberdades individuais.

Trabalhadores paranaenses

Segundo dados do Censo de 1920, é possível ter uma ideia mínima da ocupação dos trabalhadores na cidade de Curitiba. Segundo as estatísticas, 31,5% da população paranaense era ativa, e desta, cerca de 27% trabalhava nos setores secundários ou terciários, ou seja, uma população urbana. O número de indústrias e operários é difícil de definir, visto que no censo de 1920 constam cerca de 623 indústrias ocupando cerca de 7.200 operários, mas com base num relatório do Secretário dos Negócios da Fazenda, Agricultura e Obras Públicas de 1918, o número de indústrias cai para 189, e o de operários para 3.380. Os dados específicos de Curitiba são ainda mais vagos, colocando 70% da população como ocupada em categorias diversas, sem profissão ou

¹¹ *Idem.*

com profissão não declarada, enquanto 16,08% está na “transformação e emprego de matéria-prima”¹², que seriam os trabalhadores de estabelecimentos industriais. Dentro desse panorama difícil de visualizar, segundo os estudos de Balhana e Westphalen, as principais indústrias eram de erva-mate, madeireira e fundição de ferro. Segundo Ribeiro, apenas duas indústrias ervateiras chegaram a controlar 70% da exportação paranaense em 1880.

Estes estabelecimentos industriais não se tratavam de grandes complexos industriais com tecnologia avançadíssima que ocupavam milhares de operários: eram geralmente instalações pequenas e precárias. É possível perceber que em Curitiba a primeira greve foi iniciada pela liga dos sapateiros, em 1906. As fábricas de sapatos raramente chegaram a possuir vinte operários, tendo a maioria dois ou três. Através dessa greve podemos perceber elementos que serão muito importantes para compreender a greve de 1917. Na liga dos sapateiros encontravam-se operários vindos da extinta Colônia Cecília, fundada por imigrantes italianos que possuíam forte formação anarquista. Estes buscavam organizar os trabalhadores, porém, a “consciência de classe” era exigência difícil de alcançar entre eles, já que a relação dos patrões com os funcionários era bastante pessoal. Foi durante esta greve que se criou a Fundação Operária Paranaense, que possuía a preocupação de

¹² *Idem*, p. 130.

esclarecer os trabalhadores para organizá-los e fortalecer o movimento operário.

O desenvolvimento desta greve demonstra a dificuldade de organizar a classe, e também o uso de táticas para desfazer o movimento; como espalhar boatos para desmobilizar a greve, acusar os colegas de forçarem outros a aderirem, etc. Segundo Ribeiro, a maior dificuldade em mobilizar os operários acontecia porque a relação com os patrões era quase fraternal, e muitos discursos tratavam a relação dos trabalhadores e seus patrões como uma relação que não necessariamente precisava ser de oposição. Mas os anarquistas estavam ali para organizar os trabalhadores e mostrar a eles como conquistar seus direitos e buscar uma sociedade igualitária. O papel dos anarquistas é crucial para as diversas greves que ocorrem durante o ano de 1917.

1917: o ano prenhe de acontecimentos

O ano de 1917 acumulou diversas tensões em Curitiba. Como já foi expresso na introdução, além de todas as consequências que a Primeira Grande Guerra estava acarretando, no Paraná ainda se somava a questão do Contestado. As greves de 1906 haviam levado, em Curitiba, a uma maior organização do trabalhador. Esse trabalhador não era especificamente aquele das indústrias, pois havia muito poucas; o jornal *O diário*, em 1906, chamava a Fundação Operária Paranaense a

tomar como operário todo aquele que “luta pela vida, que compra o pão do seu sustento com o suor de sua frente”¹³. Havia uma tensão nacional, e muitos discursos apelavam para a união patriótica. Enquanto isso, uma imprensa anarquista e socialista está funcionando em Curitiba, e os trabalhadores já estão razoavelmente organizados em sociedades operárias.

O 1º de maio daquele ano foi organizado principalmente por anarquistas, que discursaram numa passeata que saiu da Praça Tiradentes; após este ato, ficou decidida a formação de uma Federação Operária de Resistência. Uma violenta greve explodiu em São Paulo, e eram tantos nas ruas que houve um medo geral, pois não havia como controlar a multidão: “As fábricas e oficinas esvaziavam-se, enquanto as ruas se povoam de multidões, movimentando-se agitadas em todos os sentidos”¹⁴. Em 16 de julho os paulistas saíram da greve, enquanto em Curitiba, através do jornal libertário *Terra Livre*, ocorre a convocação para um comício em solidariedade aos companheiros de São Paulo. Neste comício se discute a dificuldade que vivem os trabalhadores num momento de crise, em que o mercado internacional está fechado e há um aumento significativo nos preços dos principais alimentos. Após o comício os operários se reuniram e decidiram deflagrar greve, na qual

¹³ *Idem*, p. 152.

¹⁴ ESTADO DE SÃO PAULO, *apud* FAUSTO, Bóris. **Trabalho Urbano e Conflito Social**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1983, p. 195.

as principais reivindicações se assemelhavam àquelas paulistas: aumento do salário, diminuição da jornada e alerta sobre a pobreza geral e aumento no custo de vida.

Dia 19 de julho começaram os primeiros piquetes, e os grevistas andavam pela cidade espalhando panfletos e fazendo discursos para convencerem os trabalhadores a aderir ao movimento. A polícia armada acompanhava a movimentação de perto, mas não entrara em nenhum conflito. As lideranças do movimento, segundo Ribeiro, defendiam um movimento pacífico, e a polícia ficara quieta e até ajudara, através de seu chefe Lindolpho Pessoa, nas negociações com os patrões. A luz fora cortada quando milhares de pessoas conseguiram fazer aderir à greve os operários da empresa de eletricidade. Numa tocaia a polícia atira tiros de festim nas massas, que avançam para a polícia e retornam com tiros de pistolas e surras de cacetes.

O cenário é assustador para a população, que não compreende o que acontece. Num primeiro momento se reconhece o direito do operário entrar em greve, enquanto este permanecer em atitude pacífica. Apesar de as lideranças afirmarem que as massas manteriam atitude pacífica, houve tentativas de dinamitar a Associação Comercial do Paraná, a água da cidade fora cortada, saques que impediam fornecimento de alimentos para a cidade, etc. O chefe de polícia se reuniu com a classe patronal para levar as reivindicações dos operários, mas os patrões diziam que seus empregados não estavam em greve e

que eles mesmos os haviam dispensado. Após isso, a violência se acirrou e então a maçonaria, segundo Ribeiro, resolveu conversar com os operários e claramente buscar tirar o movimento das ruas, numa busca de restabelecer a ordem. Mas enquanto as lideranças operárias negociavam e a cidade parecia calma, surgem do interior boatos de que todo o sistema ferroviário estaria parado, e de que haviam grevistas em outros locais do estado. Algumas pessoas tentam interditar a ferrovia que ligava Curitiba ao litoral, arrancam fios de telefone, cortam a água da cidade e ocorre até o lançamento de uma bomba em um bonde elétrico.

Diante disso, a polícia resolve separar os “baderneiros” da população trabalhadora. Emite através da imprensa um aviso à “população ordeira”¹⁵ para que ficasse em casa, pois a partir do dia 24 de julho sua ação seria intensificada, devido à violência dos últimos ataques. Finalmente a greve fora sufocada, sendo seus principais personagens presos e deportados.

Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado

No relatório de Affonso Alves de Camargo a greve está incluída no subtítulo nomeado de *ordem pública*. O presidente põe neste subtítulo os mais diversos movimentos *subversivos e attentatorios* à

¹⁵ RIBEIRO, Luiz Carlos. *Op cit.*, p. 179.

ordem que impressionaram a opinião publica. A partir do relato de Camargo, podemos perceber que o ano de 1917 teve bastante movimentação da força militar, que sufocou pelo menos duas rebeliões: uma liderada por um ex-senador e outra que aconteceu no território chamado de Palmas. Somada a essas movimentações, o presidente inclui a forte greve de operarios, que se declarou nesta capital [Curitiba] e em outras localidades do Estado.

Segundo descreve Camargo, a greve no Paraná ocorreu por conta das greves acontecidas em São Paulo e também no Rio de Janeiro, e todas teriam as mesmas reivindicações (diminuição das horas de trabalho e aumento do salário). Enquanto permaneceram em *attitude pacifica* os operários teriam tido apoio geral, inclusive do governo, que teria sido intermediário entre a classe operária e a “classe dos patrões”; além de procurar, através da representação federal, aprovar leis que protegessem os operários, essa *classe tão digna de nossos carinhos*.

Porém, segundo o presidente, a polícia teve que tomar medidas enérgicas contra alguns *elementos estranhos à classe [...] [que] induziram parte dos grevistas a commeter depredações*, entre estas o corte da água e luz da capital paranaense. Essa atuação da polícia não teria ocorrido somente em Curitiba, mas em outros locais em que a greve *degenerou em anarchia*. E para finalizar a parte em que o Presidente relata as greves, ele conta que os operários voltaram a trabalhar, e mesmo assim o governo continuou preocupado com a *sórt*

dos mesmos, tendo conseguido melhorias salariais para os setores com salário mais baixo.

Diante deste relato achei bastante interessante perceber a atitude que o presidente tomou diante de tais movimentações. Segundo Ribeiro, o chefe de polícia Lindolpho Pessoa entrou em contato com a presidência do estado a pedido da liderança dos operários, ainda no primeiro dia de greve. Podemos perceber que a atitude do presidente da província condiz com a visão de Lindolpho Pessoa, que vê nas reivindicações dos operários pedidos legítimos.

O relatório demonstra claramente uma afirmação de legitimidade da luta dos trabalhadores enquanto permanecer o pacifismo. Esse discurso, que acreditei ser dissimulado, se mostrou verdadeiro, visto que o chefe de polícia esteve presente em reuniões com a classe patronal para levar-lhes as reivindicações dos operários.

Os patrões, quando afirmam que não existe greve alguma e que aqueles que estão nas ruas são desocupados, causam descontentamento, pois questionam a legitimidade de uma luta que é claramente justa para parte da elite. Então, o relatório de Camargo demonstra uma posição oposta à atitude dos patrões, desconstruindo o que supus *a priori*: que seu discurso poderia ser generalizado para o restante da elite paranaense.

Mas, longe de concordar com a violência do movimento, o presidente legitima a utilização da violência policial através do

argumento de que os operários, que estavam pacíficos, foram induzidos a causar depredações e colocar em risco a *propriedade dos cidadãos*; só neste momento a violência estatal foi utilizada. Neste trecho pode-se perceber que, como afirma Guimarães, a disciplinarização da sociedade passa da mão dos empresários para o Estado, que se utiliza da polícia para alcançar seus objetivos.

Podemos também notar que a classe trabalhadora, que é digna dos carinhos do presidente, só causou danos materiais aos cidadãos porque fora *induzida por elementos estranhos à classe*. Nesta questão, é importante frisar que o patriotismo estava aflorado por conta do torpedeamento de navios brasileiros por alemães. Segundo o mesmo relatório do presidente, *alguns comícios patrióticos degeneraram algumas vezes em manifestações hostis a subditos alemães*, mas não somente os alemães sofreram, pois um sentimento contra o estrangeiro se forma. Tanto a Greve como o Contestado ou qualquer movimentação fora do comum era vista como “ação subversiva de inimigos externos”¹⁶. Além disso, o operário curitibano não sabia utilizar essas ferramentas revolucionárias, eles haviam aprendido com imigrantes, principalmente italianos anarquistas. Nesse contexto fica claro o porquê de o presidente se utilizar de termos como *induzida [...] por elementos estranhos à classe*, estes seriam os estrangeiros subversivos que induzem o pacífico trabalhador a causar depredações; esse argumento

¹⁶ MAGALHÃES, Marion Brepohl. *Op. cit.*, p. 41.

encontra grande aceitação entre a população, que torna a repressão da greve um ato heroico e patriótico.

E finalmente, quando o presidente termina sua fala sobre a greve, demonstra que, mesmo após encerrar-se a greve, o governo continuou preocupado com a sorte dos trabalhadores que possuíam menor salário. Essa preocupação demonstra uma crescente necessidade da aceitação de que existe necessidade de se tratar a questão social trabalhista e que a efetividade da aliança entre empresários e polícia poderá acabar-se; os patrões devem perceber que precisam fazer concessões para que não ocorram outros movimentos parecidos e ainda mais violentos.

O relatório do Presidente da Província do Paraná sozinho jamais poderá exteriorizar a complexidade do pensamento da elite paranaense sobre o movimento da greve de 1917, mas acompanhado da análise de uma historiografia sobre o assunto onde se torna possível o cotejamento com outras fontes, vimos que a elite não tinha uma visão homogênea sobre o assunto, muito pelo contrário. Por um lado os empresários negando a existência de greve, do outro os intelectuais, jornalistas e até mesmo o chefe de polícia e o presidente da província apontam para uma efetividade e legitimidade do movimento. A partir de 1917 se torna praticamente impossível para a classe burguesa fechar os olhos e fingir que as movimentações operárias são somente imaginação.

Bibliografia

HALL, Michael M.; STOLCKE, Verena. A introdução do trabalho livre nas fazendas de café em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 6, 1983.

MAGALHÃES, Marion Brepohl. **Paraná: Política e Governo**. Curitiba: SEED, 2001

PAIVA, João Guilherme de. **Trabalho escravo e trabalho livre nos anúncios de jornais em Curitiba no século XIX**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da Sociedade Paranaense, 1829-1889**. Curitiba: Ed da UFPR, 1996.

RIBEIRO, Luiz Carlos. **Memória, trabalho e resistência**: Curitiba, 1890-1920. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem do progresso. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord. Geral). **História da vida privada no Brasil**. Vol. 3. República: da Belle

époque à era do rádio. SEVCENKO, Nicolau (Org. do vol.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 7-48.

Recebido em 08/01/2015, aceito para publicação em 09/05/2016

A diversidade vai à creche: reflexões sobre a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche do Morro da Queimada em Florianópolis

Paulino de Jesus Francisco Cardoso¹

Cintia Cardoso²

Resumo: Este artigo tem por propósito problematizar e discutir as implicações da implementação da Lei Federal 10.639/03 na Creche Morro da Queimada, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. A partir de um levantamento dos marcos normativos da Educação Infantil e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005), pretendemos aprofundar nossas análises nos aspectos referentes à prática pedagógica que instigou nosso interesse pela investigação das contradições e ações experienciadas no cotidiano da unidade educativa voltado à promoção da igualdade racial. Para tanto, ancoramos nossa pesquisa em dois aspectos: branquitude normativa e descolonização dos currículos. Diante de tal complexidade, nossas ações serão voltadas para analisar a aplicação da Lei

¹ Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenador do Projeto de Extensão “Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei 10.639/03 em Santa Catarina” vinculado ao Programa Memorial Antonieta de Barros, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN e coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UDESC. E-mail: paulino.cardoso@gmail.com.

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná- UFPR. Atualmente é pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UDESC) e voluntária no Projeto de Extensão “Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei 10.639/03 em Santa Catarina”. E-mail: cintiacardoso@gmail.com.

Federal 10.639/03, coadunando com as políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de educação infantil de Florianópolis/SC; pretende-se verificar quais os mecanismos utilizados para a construção de uma educação voltada para promoção da igualdade racial. O presente artigo é resultado do projeto extensionista “Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina”, vinculado ao Programa Memorial Antonieta de Barros, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UDESC. Com este estudo pretendemos contribuir para superar as contradições, favorecendo o debate sobre as relações raciais e a implementação da Lei 10.639/2003 na instituição analisada, apontando caminhos para adesão coletiva da proposta e potencializando descobertas de metodologias para aplicação efetiva da Lei nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Educação Infantil. Descolonização Curricular. Relações Étnicorraciais. Florianópolis.

Introdução

Este artigo tem por propósito problematizar e discutir as implicações da implementação da Lei Federal n. 10.639 em uma creche da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC. A partir do levantamento dos marcos normativos da Educação Infantil (BRASIL, 1995), das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2005) e um levantamento dos documentos oficiais da instituição estudada, pretende-se aprofundar alguns aspectos referentes à prática pedagógica que instigaram nosso interesse na investigação das contradições e ações no espaço escolar.

Diante de tal complexidade, destacamos a importância de analisar a adoção de ações afirmativas no âmbito educacional que têm influenciado os currículos, coadunando com a compreensão das políticas de promoção da igualdade racial na rede de educação infantil de Florianópolis. Da mesma forma, refletiremos sobre os mecanismos utilizados para a construção de uma educação referente à assunção da valorização da diversidade cultural e da promoção das relações étnicorraciais.

Para além do cumprimento de dispositivos legais, que suscitam questionamentos e indagações sobre o entendimento dos profissionais dessa instituição acerca da importância da história da cultura africana e dos afro-brasileiros, pretendemos contribuir para superar as contradições, favorecendo o debate sobre as relações étnicorraciais e acolhimento real da Lei n. 10.639/2003, apontando caminhos para adesão coletiva da proposta e potencializando descobertas de metodologias para aplicação da lei nas práticas pedagógicas.

Assim, acreditamos que a educação, vista como um caminho próspero para a transformação social, sempre foi sinônimo de lutas da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Encontros e desencontros entre os normativos e os documentos da creche

Diante do exposto, seguimos contextualizando a pesquisa no âmbito da instituição analisada, assim como em sua mantenedora: a Prefeitura de Florianópolis. A Creche³ analisada localiza-se nas encostas do Maciço do Morro da Cruz, assentamento situado no bairro do José Mendes, próximo à área central da cidade. Ela foi fundada no dia 11 de outubro de 1991 e denominada Creche São Sebastião, sendo inicialmente mantida pela Associação de Moradores do Morro da Queimada.

A partir de 2001, a Creche começou a ser mantida pela Prefeitura de Florianópolis, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), com recursos humanos, físicos, estruturais e pedagógicos, e passou a ser denominada “Creche Morro da Queimada”. Hoje, a instituição atende um total de 94 crianças com idades entre 3 e 5 anos, divididas em 5 grupos, por faixa etária. O quadro de funcionários conta com cinco professores, dez auxiliares de sala, três professores auxiliares de ensino, uma supervisora escolar, uma diretora e dois auxiliares de sala readaptadas.

A comunidade na qual a creche está inserida – Morro da Queimada – é formada por famílias advindas de diferentes regiões do estado de Santa Catarina e de outros, bem como de municípios

³ Texto extraído do Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

vizinhos; os migrantes trouxeram consigo suas diferentes histórias de vida e suas etnias, sendo que a maioria é negra. Também a maior parte dessas famílias é desfavorecida nos aspectos de ordem social e econômica, e os pais das crianças que frequentam a Unidade Educativa aqui estudada geralmente possuem pouca escolarização.

Pensando nisso, este texto busca apontar de que forma a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem trabalhado com a questão étnico-racial e de que maneira a temática é expressa na política e nos documentos normativos da SME, considerando também como essas diretrizes têm sido interpretadas na creche analisada. Iniciamos, então, pela análise dos documentos produzidos para a rede municipal de ensino, tendo os parâmetros nacionais como âncora.

Os documentos da SME de Florianópolis tiveram seu ápice no triênio 2009-2011, período em que são demarcadas as maiores mudanças de âmbito nacional. A questão racial foi posta em movimento desde 1994, com a elaboração da Lei n. 4.446/94⁴ pelo vereador Márcio de Souza, que, enquanto pesquisador e militante do movimento negro, atuou em prol da questão racial. No entanto, embora essa lei tenha sido colocada em movimento nesse período, ela não se constituiu.

Anterior às Leis de Diretrizes e Bases - LDB, a referida lei de 1994 dispõe a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas da rede. Assim diz:

⁴ Lei Municipal nº 4446/94 - insere a obrigatoriedade das ações desde a pré-escola, conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas da rede.

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo “História Afro-Brasileira”.

Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau. (FLORIANÓPOLIS, 1994, p. 1).

De acordo com Dias (2011, p. 30)⁵, a Lei Municipal n. 4.446/94 foi um avanço do ponto de vista das normativas, porém não se constituiu em execução de práticas pedagógicas que contemplassem a educação das relações étnicorraciais. Os movimentos sociais negros sempre tiveram na educação um dos focos de suas reivindicações, demandando melhoras nas condições de ensino da população negra e atendimento em regime de igualdade (CARDOSO, 2008)⁶.

A seguir, elencamos os documentos municipais, buscando investigar de que forma eles apresentam a questão racial. São eles:

- Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2009c);
- Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010);

⁵ Karina de Araújo Dias (2011).

⁶ Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2008).

- Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2012);
- Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O *Plano Municipal de Educação* de Florianópolis - SC é subdividido em dezesseis eixos temáticos, os quais contêm diretrizes e metas. Na parte introdutória, o documento traz a afirmação de uma sociedade em transformação: “O homem, as instituições, a sociedade, vivem constante e veloz processo de transformação nas relações sociais estabelecidas, alimentando as desigualdades” (FLORIANÓPOLIS, 2009c). Cada um dos nove eixos traz parâmetros para a educação infantil, destacando que o item diversidade aparece atrelado à cultura.

O Eixo Temático “Educação das Relações” se fundamenta em três princípios norteadores:

- A consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira;
- A exigência do fortalecimento de identidades plurais e a afirmação de direitos, particularmente daqueles

segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e os grupos étnicos minoritários;

- A consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnico-racial e de combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminação da sociedade multirracial e pluriétnica, justa e equânime.

Em suas metas, o *Plano Municipal de Educação*, além de reafirmar a importância de se tomar a diversidade como princípio, estabelece e orienta que os Projetos Políticos-Pedagógicos (P. P. P.) apresentem definições, visando ao combate do racismo e das discriminações, com metas para implementar as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais.

As *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2010) apresentam os princípios norteadores do ensino e vinculam o campo cultural à diversidade étnica. Na terceira e última parte do documento, há relatos de vivências de dez unidades de educação infantil de Florianópolis/SC.

Essas diretrizes municipais nos direcionam ao *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), que cita um modelo de ação e adesão de projetos educativos voltados para o acolhimento da diversidade. Porém, por se tratar de direcionamentos

que têm como objetivo estabelecer parâmetros para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, eles demarcam uma ruptura, se pensarmos no princípio dessas propostas: trazer a identidade cultural a partir de projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Educação (RME).

As *Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC* (FLORIANÓPOLIS, 2012) foram concebidas de maneira a servir como um guia de cunho educacional para a reflexão sobre os objetivos, os conteúdos e as práticas didáticas dos profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Esse documento representa um avanço e traz diversidade, gênero, etnia e cultura como princípios constituintes das relações sociais e educativas; as ações pedagógicas, com uma abordagem culturalista da diversidade, são orientadas por um olhar que contempla as crianças como sujeitos múltiplos e diversos.

Por fim, o *Currículo da Educação Infantil/PMF*⁷ (FLORIANÓPOLIS, 2015) também representa um avanço, por se tratar do primeiro currículo da rede de educação infantil estabelecendo aquilo que deve constar nas ações pedagógicas. Esse documento parte do princípio da valorização de diferentes origens culturais, sugerindo a

⁷ Prefeitura Municipal de Florianópolis.

inclusão de histórias, contos e lendas que vão ampliando o repertório das crianças para além da tradição europeia. Ele também sugere a ampliação do acervo bibliográfico da unidade escolar através da pesquisa constante das culturas africanas, indígenas, latino-americanas, orientais, entre outras. Se pensarmos em termos de escrita, ao longo do texto observamos uma continuidade das *Orientações Curriculares da PMF* (FLORIANÓPOLIS, 2015), percebendo que a abordagem parte do mesmo princípio das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2006).

Diante do exposto, concluímos que os documentos da SME⁸ de Florianópolis dialogam com os nacionais, seguindo a lógica de suas estruturas, trabalhando a diversidade de forma mais detalhada, além das relações étnicorraciais, e trazendo a construção de identidades, do respeito, da valorização e do reconhecimento como elementos imprescindíveis a serem considerados. Constatamos que a inserção da diversidade nos documentos é considerada uma das políticas educacionais propostas pela SME.

Cabe-nos destacar que nos textos apresentados pela SME a questão racial não está silenciada, embora ainda encontrássemos lacunas entre uma normativa e outra. Porém, por valorizar a diversidade como caminho próspero para combater o racismo, e o enfrentamento de questões como o mito da democracia racial, que há muito tempo tenta

⁸ Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

imprimir uma falsa igualdade entre brancos e negros, esses documentos contribuem para o não silenciamento de tais questões.

Atribuímos essas modificações à atuação e participação de militantes do movimento negro e pesquisadores/as da área que, através de lutas, debates, embates e proposições, principalmente no âmbito educacional, vêm conquistando mudanças na ação do poder público (RODRIGUES, 2011, p. 12).

No entanto, existe ao longo do processo uma distância entre as leis e a sua aplicação, que é limitada por uma forte relutância, por silenciamentos, tensões e resistências balizadas pela etiqueta das relações raciais e da cordialidade que, a partir de um discurso universalista, se utiliza do silêncio como estratégia comumente adotada. Assim, concordamos com Munanga (2001, p. 32) quando ele diz que “qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista”.

Resta-nos, nesse momento, continuar indagando sobre a forma como as políticas propostas pelos documentos municipais estão sendo traduzidas e interpretadas pela Creche Morro da Queimada. É importante ressaltar que a presente pesquisa tem uma característica singular, por emergir da aproximação da pesquisadora com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Posteriormente, houve a inclusão da instituição

investigada no projeto “Suporte às Políticas Públicas de Implementação da Lei 10.639/03 em Santa Catarina”⁹, vinculado ao Programa Memorial Antonieta de Barros, do NEAB/UDESC. Esse projeto objetiva oferecer suporte técnico e pedagógico aos/às gestores/as públicos/as responsáveis pela implementação da Lei Federal n. 10.639/03 em âmbito local, estadual e regional.

Desse modo, a finalidade do projeto de extensão está relacionada tanto ao suporte às instituições e educadores(as) quanto à contribuição na formação continuada dos profissionais de educação, apoiando-os e criando condições que proporcionem debates acerca das desigualdades raciais e das formas de implementação das leis e diretrizes. Visa-se também procurar maneiras de efetivar essas políticas na escola e articulá-las com os conteúdos lecionados pelo(a) educador(a), chegando à ponta do sistema – o chão da escola –, no que diz respeito à inserção da educação das relações étnicorraciais nos currículos e práticas escolares, como respaldado pela Lei Federal n. 10.639/03.

Falando em “chão da escola”, partem daí nossas primeiras indagações para alcançar os objetivos que nasceram da observação participante, necessitando sensibilizar nosso olhar para a compreensão do espaço e significados postos no ambiente. Por isso, foi necessário ampliar a atenção sobre o que parecia estar evidente e buscar uma

⁹ Fonte: PROEXT (2013).

observação atenta e cuidadosa, mobilizando nossos conhecimentos com elementos ínfimos, com os quais estamos envolvidos (GRAUE; WALSH, 2003, p. 118).

Buscou-se aguçar o olhar para os diferentes ângulos a serem conhecidos dentro um mesmo local, já que cada olhar nos fornecia dados essenciais para a construção da descrição da realidade a ser conhecida; o trabalho de observação possibilitou uma maior interação com o campo e com a comunidade escolar. Segundo Geertz (1989), os estudos etnográficos exigem um esforço de "interpretação" e, como salienta o autor, "fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos" (GEERTZ, 1989, p. 20).

O documento que sistematiza as propostas e concepções das unidades educativas da Prefeitura Municipal de Florianópolis é orientado com base na Resolução n. 03/2009¹⁰ (FLORIANÓPOLIS, 2009b) e na Resolução n. 01/2009 do Conselho Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009a), que fixam normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis/SC. Ao analisar o texto, fica explícito que a creche aqui analisada se trata de uma unidade escolar que tem clareza da multiplicidade de indivíduos que abriga. “Aqui dividem o espaço”

¹⁰ Resolução 003/2009 do Conselho Municipal de Educação: Fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis.

negros, brancos, pardos, evangélicos, espíritas, católicos, umbandistas, dentre outros, demonstrando a riqueza de experiências manifestas nesse meio. As diferenças referentes a cor, raça, etnia e credo abrem a creche para um espaço de crítica e diversidade, elementos que constituem crescimento e cidadania.

No entanto, o documento não apresenta dados da origem das famílias da comunidade escolar ou como elas se autodeclaram, assim como não fundamenta nem utiliza aportes teóricos sobre como aborda e trabalha com a diversidade. Infelizmente, também não contempla uma educação voltada para a luta antirracista, embora palavras como diversidade, identidade, religiosidade sejam citadas ao longo do documento. Assim, interpretamos esses termos como palavras-padrão para a produção de um discurso universal, visto que os documentos normativos nacionais não aparecem ao longo do texto.

Assim como nos fundamentos norteadores, a adesão de projetos coletivos, como o “Projeto Étnico Racial”, surge numa tentativa de visibilizar a questão, porém não traz nenhum possível princípio para concretizá-la na prática, revelando um silêncio que envolve a questão racial de trabalhos que consideram a creche e relações raciais. Na proposta pedagógica inexistem metas e ações como prioridades, visto que no diagnóstico escolar não se explicita que as relações entre crianças negras e brancas na educação infantil possivelmente são e serão marcadas por conflitos, balizadas por

preconceitos e estereótipos, inferiorizando determinadas culturas em relação às outras. Da mesma forma, o documento não utiliza dados empíricos para caracterizar a comunidade atendida, não apresentando articulação entre os Estudos Sociais da Infância e os Estudos sobre Relações Étnicorraciais no Brasil.

Nesse modelo de elaboração do P. P. P., deparamo-nos com contradições que mostram que a discussão sobre a Lei n. 10.639 não está posta. A própria concepção de educação infantil abordada no projeto da escola por si só traz a compreensão e o reconhecimento da infância e da criança, mas ao longo do documento não percebemos essas singularidades expressas nem referenciadas na sua estruturação. Os conceitos estão dispostos de uma forma muito ampla, não apontando caminho para trabalhar e incluir a Lei n. 10.639 como uma ação pedagógica dentro da instituição.

A partir daí, encontramos um dos primeiros entraves: como implementar algo que não é visibilizado nos documentos oficiais presentes na instituição? O mesmo se percebe no Plano de Gestão, em que “o documento explicita um discurso universal desconsiderando os aspectos de raça, etnia, classe social e gênero”. O discurso da gestão democrática aparece ao longo do documento, porém oculta o papel do gestor como um dos protagonistas e executores das políticas públicas do Estado. Esse documento demonstra uma ausência no que tange às questões sobre a diversidade e a consciência clara da nova perspectiva

de ressignificação do papel da gestão diante dos novos paradigmas. No *Plano de Metas Anual* inexistia qualquer ação voltada para a superação das desigualdades dentro da unidade educativa, não contemplando uma educação voltada para a luta antirracista e revelando um silêncio em relação à questão racial.

Seguindo na investigação, a partir de relatos informais ocorridos por meio de diálogos com os professores/as, com a gestora e a supervisora da instituição estudada, complementamos os dados e as observações realizadas durante a pesquisa. A partir dos relatos das/os profissionais percebemos que o desejo de implementar a Lei Federal 10.639/03 não vem sendo silenciado e, muito pelo contrário, vem borbulhando nos encontros e diálogos informais.

Todavia, a busca até então foi por propostas prontas que não estavam articuladas com as reflexões pautadas nos documentos norteadores e, na maioria das situações, com reflexões sem objetivos claros de onde se almejava chegar. Analisando a formação continuada disponibilizada pelo município de Florianópolis/SC, foi possível constatar que a capacitação complementar voltada para a questão das relações étnicorraciais na PMF ocorre na modalidade de formação em serviço, em encontros gerais, por meio de seminários, palestras e cursos. Embora a formação docente para as questões raciais tenha se intensificado na SME no ano de 2009, muitos profissionais não foram

contemplados com isso, pois em alguns momentos esse processo se concretiza através de representatividade.

De acordo com Silva (2010), o uso do recurso de professores/as multiplicadores/as levanta algumas implicações, principalmente a respeito das dificuldades de socialização das discussões, problematizações e materiais dispostos durante o curso para os/as demais integrantes das unidades. Esse cenário vem ao encontro dos resultados de pesquisas (DIAS, 2011; SILVA, 2010) que apontam que, embora existam propostas que busquem contemplar a temática, as ações são proporcionalmente pequenas, considerando a gama total de formações e demais atuações que são promovidas pelas Secretarias de Educação. Por isso a relevância da inclusão de todos os sujeitos nos ambientes de formação.

Nas falas dos profissionais, a modalidade de formação em serviço é a que tem mais contribuído para as suas práticas pedagógicas, pois abrange todos os profissionais, propiciando debates que vão ao encontro das necessidades cotidianas e acontecimentos vividos. Quando questionados sobre como lidam com as questões de racismo no cotidiano, as respostas dos profissionais de educação muitas vezes são permeadas pelo mito da igualdade racial. Com isso, muitas/os professoras/es silenciam e reproduzem ações de preconceito racial, reforçando desigualdades.

A resultante da nossa pesquisa aponta para a necessidade de uma reestruturação dos moldes atuais da visão de educação da grande maioria dos profissionais. Nesse sentido, a investigação que está sendo desenvolvida na Creche Morro da Queimada segue apontando novos caminhos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Educação Infantil**: bibliografia anotada. Brasília: MEC, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução, v. 1. Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Notas sobre o movimento negro no Brasil. In: SPONCHIADO, Inês Justina; SILVA, Vania Beatriz Monteiro (Org.). **Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

DIAS, Karina Araújo. **Formação Continuada para Diversidade Étnico-Racial**: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Câmara Municipal de Vereadores. **Lei n. 4.446 de 05 de julho de 1994**. Florianópolis, 1994.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 01/2009**. Florianópolis: SME, 2009a.

_____. **Resolução n. 03/2009**. Florianópolis: SME, 2009b.

_____. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2009c.

_____. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC**. Florianópolis: SME, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010.

_____. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, Kátia Vicente da. **A Implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti: Limites e Possibilidades**. 2010. 114

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Recebido em 31/10/2015, aceito para publicação em 27/09/2016

Helix, o streaming de memórias de Assassin's Creed Unity¹

Karen K. Kremer²

Resumo: Ao entender a memória como um constructo social, é imprescindível pensar seu papel e lugar na sociedade tecnológica contemporânea. À primeira vista, pode parecer anacrônica a existência de uma conexão entre história e tecnologia: mero engano. A história pode ser usada como instrumento de poder e dominação, ao criar um imaginário coletivo coerente com os valores e ideais da classe dominante, ou, ainda, ser usada para roubar a memória de indivíduos e usá-la contra eles. Este é o cerne do Helix, serviço de streaming de memórias integrante do game *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft, 2014), que explora os meandros da resistência à cultura dominante e exhibe a potencialidade da história em se tornar uma forma de estratégia a favor de determinadas ideologias, correspondendo à teoria cersteuniana de poder.

Palavras-chave: Games; História; Memória; Assassin's Creed;

Abstract: By understanding memory as a social construct, it is essential to think their role and place in contemporary technological society. At first glance, it may seem anachronistic the existence of a connection between history and technology, mere mistake. The history can be used as an instrument of power and domination to create a coherent collective imagination with the values and ideals of the ruling class, or even be used to steal the memory of individuals and use it against them. This is the Helix core, streaming service of memories integral the game *Assassin's Creed Unity*

¹ Artigo elaborado a partir do desenvolvimento dos estudos da disciplina Tópicos em História e Ciências Sociais, ministrada pela Profa. Dra. Andrea Mazurok Schactae em 2014, no curso de Bacharelado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

² Bacharel em História e mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Identidades da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Cineasta, membro da International Screenwriters' Association (ISA). Redatora do GameBlast. E-mail: bat.karen@hotmail.com

(Ubisoft, 2014), which explores the intricacies of resistance to the dominant culture, and shows the potential of history to become a form of strategy of certain ideologies, corresponding to Certeau's theory of power.

Keywords: Games; History; Memory; Assassin's Creed;

Memória: a janela para o passado e para o futuro

Partindo da premissa de Jacques Le Goff (1996)³ da existência de duas histórias: da memória coletiva e dos historiadores, relacionaremos estas formas de história na busca por compreender esta relação de saber e poder capaz de mudar a sociedade, raciocínio utilizado no *game* histórico ficcional *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft, 2014).

Segundo Pollak (1989), a memória coletiva refere-se aos pontos de referência da memória que a estruturam dentro de uma coletividade. Como monumentos, lugares, construções arquitetônicas e outros. Referências presentes na memória de vários indivíduos; por exemplo, a Torre Eiffel constitui-se numa memória coletiva das pessoas, em especial do povo francês, pois trata-se de uma memória compartilhada e lembrada por um coletivo, fazendo parte de suas identidades como franceses.

Le Goff (1996) classifica a memória coletiva como mítica e anacrônica, reflexo de uma conexão incompleta entre passado e presente; em contrapartida, entende a história produzida pelo historiador

³ Historiador francês especialista em Idade Média.

como aquela que deve mostrar a verdade e revelar os enganos oriundos da memória coletiva. Porém, o historiador francês usa desta organização teórica inicial para questionar justamente a “imparcialidade inerente” que é atribuída ao historiador. Neste quesito reside o poder da história.

A vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entre em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como que o quadro dentro do qual são guardadas as suas lembranças mais pessoais. É esse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela história escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória. (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Não apenas a criança, mas o jovem, o adulto e o idoso também estão imersos em um meio social, cujas experiências de vida lhes serão suas memórias mais marcantes. De acordo com Maurice Halbwachs (1990)⁴, o passado vivido é o elemento mais presente na memória de uma coletividade.

A história escrita, apesar de seu poder de discurso e representatividade, não consegue fixar-se na memória de um indivíduo como, por exemplo, experiências vividas pessoalmente ou uma história de apelo audiovisual.

⁴ Sociólogo francês da Escola Durkheimiana, célebre por seu estudo do conceito de memória coletiva.

Dito isso, é justamente nesta vivência pessoal de integrantes de uma coletividade que se foca o Helix, serviço fictício de *streaming*⁵ de memórias em *Assassin's Creed Unity*. No *game*, o jogador é imerso neste serviço digital de entretenimento proporcionado pelas memórias dos ancestrais de pessoas secretamente usadas em experiências genéticas da Abstergo Industries.

No Helix é possível vivenciar diversos momentos da história, em uma espécie de videolocadora digital, cabendo ao usuário escolher qual episódio da história irá conhecer.

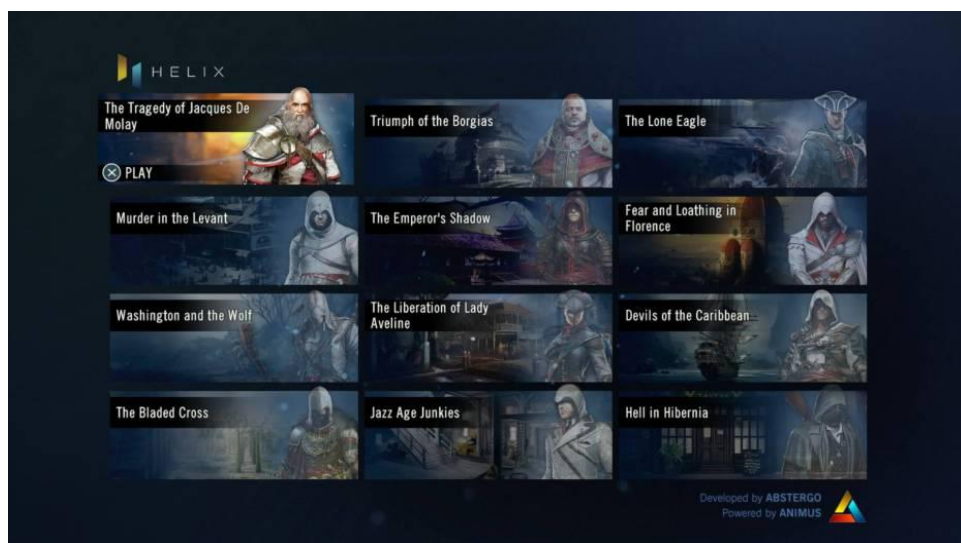


Figura 1 – Menu do Helix. Episódios históricos em forma de catálogo online de filmes ou séries de TV. Fonte: *Assassin's Creed Unity*.

⁵ Distribuição de conteúdo através da internet.

*A Tragédia de Jacques de Molay, Triunfo dos Borgias, A Águia Solitária, Assassinato no Levante, A Sombra do Imperador, Medo e Repugnância em Florença, Washington e o Lobo, A Libertação da Dama Aveline, Demônios do Caribe, A Encruzilhada de Lâminas, Drogados da Era do Jazz e Inferno em Hibernia*⁶ são as memórias disponíveis para o usuário.

É neste cenário que o poder e a dominação por meio da história são construídos. No *game*, o Helix é uma plataforma de entretenimento criada pela Abstergo Entertainment, subdivisão da Abstergo Industries, controlada pelos templários da atualidade, vilões das histórias da série *Assassin's Creed*. Assim, o serviço de *streaming* serve como disseminador da ideologia templária, contrária aos valores da Ordem dos Assassinos – os heróis do *game*.

Então, onde está a questão de memória, poder e mídia? Em toda a concepção do Helix, que serve como exemplo da utilização da história como fonte de controle da memória da coletividade.

Porém, há a pergunta central que este trabalho se propõe a responder: como a história – às vezes distante e distinta da realidade de um indivíduo - pode ser vinculada a ele?

⁶ Títulos da versão brasileira do *game*.

Utilizando como fonte o *game Assassin's Creed Unity* e como base os escritos de Denys Cuche⁷, Pierre Bourdieu⁸ e Michel de Certeau⁹, exploraremos o poder da memória coletiva, construída estrategicamente através dos meios midiáticos para convencer as pessoas da ideologia de um grupo dominante da sociedade.

A cultura da memória: dominação subliminar

A memória é parte da identidade de um povo ou nação, portanto, mudar a memória é mudar as pessoas. Porém, como chegar até esse ponto profundo do indivíduo? Como manipulá-la? Através da *cultura*. Para alcançarmos a memória de uma pessoa é preciso inserir-se no seu meio social, sua *cultura*.

Muitos pesquisadores constroem os conceitos centrais de seus textos utilizando o termo *cultura* como base de sua pesquisa; no entanto, a que se referem estes teóricos quando escrevem *cultura*? Um conjunto de intelectuais com gosto para arte e música clássica? Pessoas que frequentam museus, teatros e galerias de arte? Ou indivíduos comuns que adquirem seus saberes no seu dia-a-dia?

No presente texto, utilizarei o conceito de cultura do antropólogo Denys Cuche (1999), que entende a mesma como uma construção histórica gerada pela relação entre grupos sociais, para

⁷ Sociólogo francês. Doutor em Etnologia pela antiga Sorbonne.

⁸ Sociólogo francês. Foi docente na École de Sociologie du Collège de France.

⁹ Historiador francês. Doutor em Teologia pela antiga Sorbonne.

discorrer sobre algumas observações sobre o conceito de cultura para os teóricos Pierre Bourdieu (1996) e Michel de Certeau (1998), bem como o entrelaçamento entre cultura e história na construção da memória coletiva.

Seguindo a ideia de Cuche (1999), a cultura é uma construção social oriunda das relações do indivíduo com outros indivíduos dentro de uma sociedade com regras e hierarquias. Assim sendo, se a cultura é uma construção, significa dizer que há diferenças culturais, logo, mesmo em uma cultura coletiva, em seu interior há especificidades de cada grupo. Todavia, para a elaboração de uma memória coletiva é necessário um ponto-chave a que todos se sintam atrelados.

Para Bourdieu (1996), as noções de espaço social e espaço simbólico são realidades empíricas que provêm desta identidade de cada grupo social. O espaço só existe a partir da relação – atuação humana – e a distinção entre grupos sociais só existe em relação ao outro.

Quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

A afirmação de Bourdieu (1996) remete à ideia de resistência e luta de forças convergentes. Há conflitos entre os grupos sociais de um mesmo espaço. A exemplo, citemos a intervenção da personagem Bispo – membro da Ordem dos Assassinos – durante a primeira missão de *Assassin's Creed Unity: A Tragédia de Jacques de Molay*.

Após findar a fase em questão, uma interferência proposital é feita aos servidores do Helix no intuito de contatar um usuário do sistema de *streaming* – no caso, o jogador do *game* – para alertá-lo quanto aos reais propósitos do Helix e da Abstergo. Na mensagem, Bispo avisa ao usuário que a Abstergo está usando o Helix para acessar seus neurônios e vasculhar suas memórias genéticas com o objetivo de controlar a história da humanidade.

O que remete ao pensamento de Cuche (1999), onde ele faz a distinção entre cultura dominante e cultura dominada, cultura popular e cultura burguesa. A Abstergo Industries, através do controle de corporações, governos, ONGs e mídias, dissemina uma cultura que provém da ideologia templária, todavia, mostrando-a como parte da história de toda sociedade no papel de cultura dominante dentro do universo do *game*.

Ao analisarmos os títulos e descrições das fases presentes no *menu* da plataforma Helix, percebe-se o discurso heroico proferido aos templários em detrimento da criminalização dos assassinos. Ou seja, cria-se uma história de exaltação da figura do templário e se desconstrói

ou retira a identidade, cultura e valores da Ordem dos Assassinos, atribuindo-lhes um lugar sombrio na história, com o objetivo de transformar esta representação em uma memória coletiva contra os Assassinos.

Tomaremos por exemplo a primeira missão jogável: *A Tragédia de Jacques de Molay*. Nela, o jogador é transportado para a Paris de 1307, na pele de um cavaleiro templário que acompanha as últimas horas de *Jacques de Molay*, antes de ver o grão-mestre da Ordem dos Cavaleiros Templários ser capturado pelo exército do Rei Filipe IV e, posteriormente, ser morto por um Assassino.



Figura 2 - *A Tragédia de Jacques de Molay*. O grão-mestre da Ordem dos Cavaleiros Templários é vitimizado e apresentado na posição de mártir pela Abstergo Entertainment. Fonte: *Assassin's Creed Unity*.

No entanto, ao tomarmos a concepção de cultura de Cuche (1999) – cultura dominante e cultura dominada, cultura popular e cultura burguesa –, devemos ter em mente que este tipo de classificação só é possível utilizando o método de comparação, afinal, se a cultura fosse homogênea, não haveria divisões e classificações como “melhor” ou “pior”. Deste modo, quando dizemos que uma determinada cultura é popular e outra cultura é de elite estamos criando, mesmo inconscientemente, uma diferença entre ambas, o que pode culminar

num processo de juízo de valor como “esta cultura é superior a aquela” ou “aquela cultura é inferior a esta”.

Isso não quer dizer que necessariamente toda subdivisão refere-se a um julgamento de valor, mas que este tipo de pensamento é o predominante em nossa sociedade: o maniqueísmo. O bom e o mau, o melhor e o pior, o superior e o inferior. As pessoas procuram diariamente um meio de se sobressair aos demais, e o ato de diferenciar sua cultura das demais é um dos meios pelos quais diversos grupos sentem-se superiores a outros. Este é o papel do Helix, mostrar a cultura dos templários como superior e a dos Assassinos como inferior. Uma construção conscientemente ideológica de história, usando a memória como ferramenta de poder.

Para Certeau (1998), o conceito central de cultura foca-se na apropriação. O consumo cotidiano de informação e a percepção de sociedade. Como os sujeitos se apropriam do que lhes é imposto pelo sistema, um sistema repleto de meios midiáticos que injeta diariamente um discurso a favor do grupo dominante.

Fomos ensinados a pensar que quando se trata do consumo de informação gerado pelos meios de comunicação, a população aceita passivamente o sistema imposto. No entanto, é justamente neste aspecto que Certeau (1998) busca mostrar sua tese: as práticas cotidianas subvertem o discurso oficial.

Os indivíduos são complexos e nenhuma “teoria universal” pode compreendê-los totalmente. Ao contrário do pensamento naturalizado pelo meio acadêmico, as pessoas não são simples robôs que ingerem toda informação recebida e agem do modo esperado pelo seu criador. A massa possui a capacidade de subverter, ela não é completamente manipulada, como a maioria dos pesquisadores julgam, mas as pessoas usam o que lhes é imposto a seu favor. Elas consomem à sua maneira.

Em *Assassin's Creed Unity* você assume o controle de um usuário comum do sistema Helix que é convocado por Bispo e pela Ordem dos Assassinos a resistir e lutar contra os templários e seu discurso dominante. Contudo, seria isto um paradoxo? Afinal, se estamos usando o Helix, como lutaremos contra ele? Parece um labirinto sem saída, mas não é.

De acordo com Certeau (1998), a prática cotidiana subverte a imposição oficial, assim, trata-se da forma de ler e consumir o que lhe é imposto. Então, é possível lutar contra o sistema, dentro do sistema, ou mesmo se utilizando dele. Tal prática não faz dos indivíduos hipócritas quanto a seus valores e ideais, mas compreende esta subversão do oficial como forma de resistência.



Figura 3 - Após a intervenção de Bispo, o jogador assume o controle do assassino Arno Dorian durante a Revolução Francesa. Fonte: Divulgação Ubisoft.

Para lutar contra a Abstergo, a Ordem dos Assassinos se utilizou do próprio banco de memórias da empresa para revelar os segredos do discurso templário oficial. Assim, não se trata de submissão, mas de resistência da massa contra a cultura dominante. Mas talvez esse tipo de pensamento hierárquico e determinista faça bem ao ego dos teóricos que integram a comunidade acadêmica, que por terem uma posição privilegiada socialmente pensam que estão isentos da influência do sistema. Deste modo, é fácil reduzir a população a simples massa de manobra e a si mesmos como pessoas altamente capacitadas e que não se deixam levar pelo discurso oficial da sociedade.

Cria-se um tipo de “cultura superior acadêmica”, o que nada mais é do que uma simples utopia. Este é um tabu que Certeau (1988) quebra ao estudar a recepção de informação e mostrar a resistência da população frente às regras que a sociedade lhe impõe. Não como meros seres passivos, desprovidos de cultura própria, que seguem cegamente a cultura dominante, cuja ideologia é rechaçada pela “elite intelectual acadêmica”.

Assim sendo, para Certeau (1998), a população subjugada pelo que Denis Cuche (1999) chama de cultura dominante não aceita passivamente o sistema que lhe é imposto. Uma coisa é o que a TV e a internet projetam, outra é como as pessoas reagem. A pessoa escolhe como ela vai consumir. Isto é o que Certeau (1998) chama de *estratégia* e *tática*.

A *estratégia* é a decisão já tomada e a *tática* são as decisões a serem tomadas no momento. Por exemplo, em uma guerra a estratégia é entregue pronta aos soldados, mas no campo de batalha são eles que tomam as próprias decisões. Assim é a sociedade. A grande massa é excluída do processo da produção de bens que lhe são impostos diariamente, ela consome o que lhe é oferecido, porém, ela tem a opção de reinventar o produto, burlar o sistema e não concordar com o seu discurso.

O passado como *playground*?

O Helix é um serviço de *streaming* fictício do universo de *Assassin's Creed Unity* ou não? Se aplicarmos o conceito de idealização da plataforma de entretenimento da Abstergo ao mundo real – não o virtual –, será que não vivemos a mesma experiência proporcionada pelo *game*?

O cinema, a televisão, a música e a arte também não são experiências imersivas com um discurso próprio de seus criadores? Não é a indústria midiática que dita quais são os padrões culturais a serem seguidos?

Qual corte de cabelo é o ideal? Qual é a roupa da moda? Qual aparência possuir? Que peso ter? Quais lugares frequentar? Que carros comprar? Que bebidas beber? Que comidas comer? Para onde viajar? Com que pessoas sair? Com quem se casar? Que religião seguir? Quais músicas ouvir? Como se comportar? Qual vocabulário utilizar? Qual profissão é melhor? Quais livros ler?

A mídia, controlada por um grupo de indivíduos, injeta todos os dias no corpo da sociedade doses da ideologia que serve aos interesses dos dominadores. Certeau afirma: "O desenvolvimento excepcional, até mesmo canceroso, dos procedimentos panópticos parece indissociável do papel histórico que lhes foi atribuído, o de ser uma arma para combater práticas heterogêneas e para controlá-las" (CERTEAU, 1998, p. 115). Ou seja, os atuais meios midiáticos de que a sociedade dispõe

não são nada mais do que novos instrumentos tecnológicos de vigilância e monitoramento da população. Ferramentas de controle e poder. A história é uma arma oriunda da população, mas que tem sua mira virada para ela.

A cultura dominante se utiliza dos próprios recursos da cultura dominada contra ela. Como no Helix, em que o indivíduo tem sua memória vasculhada, monitorada e roubada, o sistema dominante faz o mesmo. Através da mídia cria-se a história dos vencedores e a história dos vencidos. A memória é manipulada visando interesses econômicos, políticos e individuais. O Helix abre nossa mente para enxergar além do óbvio, não se trata do elemento de um *game*, se trata da própria história e do lugar e papel que a contemporaneidade tem lhe atribuído. A história sempre foi utilizada como instrumento de dominação, entretanto, em um século mecanicista e tecnológico como o atual, a adulteração proposital da história com propósitos escusos e egoístas tem se alastrado como uma praga sobre a nova geração. A facilidade de produção e distribuição de informação ajuda grupos ideológicos dominantes a propagar seus valores e ideais através de um discurso persuasivo que faça a população acreditar que ela necessita do que a elite precisa. Cria-se a ilusão de memória coletiva, onde a coletividade é refém de um discurso que não se adequa a seus valores e necessidades.

Quais são os momentos mais importantes da história? Que datas estão nos calendários? Quais homenagens fazer? Quais movimentos

sociais apoiar? Quais pessoas são ameaças à sociedade? De quem são as estátuas nas ruas das cidades? Quais inventos são mais valiosos? Qual país é o melhor? Qual religião é mais importante? O que é mentira e o que é verdade? Qual cultura é superior? Enfim, de quem é a memória vigente?

A cultura é muito mais complexa que uma simples afirmação generalizadora, ela envolve ao mesmo tempo o aspecto coletivo e individual, pois, apesar de estarmos inseridos em uma cultura global, também possuímos especificidades de uma cultura particular desenvolvida a partir das nossas relações sociais.

Então, mesmo vivendo sob o domínio de uma cultura memorialista ideológica é possível resistir, reinventar e lutar. O Helix é real, ele é as formas de entretenimento em massa da contemporaneidade e nós somos a Ordem dos Assassinos, o remanescente de uma contracultura à pós-modernidade. Como diz a música-tema de *Assassin's Creed Unity*, “todos querem governar o mundo” (LORDE, 2014).

Referências:

ASSASSIN'S CREED UNITY. Ubisoft, XBox One, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas.** São Paulo: Papirus, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LORDE. Everybody Wants to Rule the World. Composição original: Tears for Fears, 1985. Trilha sonora de **ASSASSIN'S CREED UNITY**. Ubisoft, XBox One, 2014.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 3-15, 1989.

UBISOFT. **Assassin's Creed Unity E3 2014 World Premiere Cinematic Trailer [EUROPE]**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xzCEdSKMkdU>>. Acesso em: 09 set. 2015.

Recebido em 31/10/2015, aceito para publicação em 27/09/2016

A Odisseia de Chabert: um herói entre dois tempos¹

Tania Leite²

Resumo: Este estudo discute a construção, no século XIX, de uma narrativa que retoma o *topos* clássico do “retorno do herói”, com base no romance *O coronel Chabert* (*Le colonel Chabert*), de Honoré de Balzac. A obra balzaquiana foi analisada na chave do conceito de *aemulatio*, buscando perceber as apropriações que o autor faz da poesia épica *Odisseia*, de Homero.

Palavras-chave: Balzac; *O coronel Chabert*; Homero; Odisseia; emulação

Abstract: This article discusses a narrative that reclaims the classic *topos* of the “hero’s return”, built on the XIX century based on the work of Honoré de Balzac, *Le colonel Chabert*. The balzachian novel is analyzed on the key concept of *aemulatio*, as to distinguish what the author has appropriated from Homero’s epic, *Odyssey*.

Key words: Balzac; Colonel Chabert; Homer; Odyssey; emulation

A odisseia de Chabert

Tanto a historiografia literária como a historiografia da cultura têm analisado a relação entre antigos e modernos sob a luz da topologia, ou seja, a partir de *topoi* literários que, constituídos na antiguidade, são retrabalhados quando da constituição moderna da literatura, no século

¹ Este artigo originalmente foi escrito como um capítulo da Monografia apresentada ao Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, para a obtenção do Título de Bacharel em História, 2015.

² Atualmente cursando Mestrado no curso de Pós Graduação em História Social da Cultura da Puc-Rio.

XIX, como esfera de reflexão sobre a condição humana e sua historicidade. Nesse sentido, a própria historicidade dos *topoi* permite acessar o modo como modernos (como Balzac) reapropriaram a tradição.

Temístocles Cesar comenta que, no século XIX, era prática comum, na geração romântica, a conversão de textos de viagem em documentos históricos, resultando em um entrecruzado “entre tempos: o passado, o presente, mas também o descontínuo e a memória; e mundos: o velho e o novo, e, em cada um deles, o antigo e o moderno entre o passado e o presente mundos, que se imiscuem”³.

Nossa intenção nesse artigo, ao fazer uma leitura comparada de uma pequena novela de Balzac intitulada *O Coronel Chabert* com o poema épico *Odisseia*, é compreender a forma como Balzac se apropriou de um texto da tradição para *contar* o seu próprio tempo. Ao mesmo tempo em que se declara observador atento das coisas de seu tempo e lugar, o autor deixa entrever, na tessitura de sua narrativa, ecos da tradição literária.

Para Auerbach, por exemplo, Balzac “considera o presente como história; isto é, o presente é algo que ocorre *surgindo da*

³ CEZAR, Temístocles. Entre antigos e modernos: a escrita da história em Chateaubriand. Ensaio sobre historiografia e relatos de viagem. **Almanack Brasileiro**, São Paulo, n. 11, p. 26-33, maio 2010. p. 27. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/alb/article/viewFile/11735/13510>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

história”⁴, por isso o escritor, continua o teórico, “não somente localizou os seres cujo destino contava seriamente, na sua moldura histórica e social perfeitamente determinada, como o fazia Stendhal, mas também considerou essa relação como necessária”⁵.

No romance *O coronel Chabert*, publicado em 1832, estão relatadas as aventuras do personagem Chabert na sua viagem de retorno a Paris, depois de quase vinte anos de ausência – dez anos como herói das guerras napoleônicas e outros dez tentando voltar para casa. Submetido a todo tipo de reveses e sofrimentos, o herói está velho e cansado em seu retorno. Ao chegar, sem documentos que comprovem sua identidade, depara-se com um mundo completamente diferente daquele que deixou: seu palacete fora derrubado e sua esposa, Rosa Chapotel, casada em segundas núpcias, se recusa a recebê-lo.

No poema épico *Odisseia*⁶, cuja forma escrita é comumente situada entre 700 e 550 a.C. e a autoria atribuída a Homero – não sem controvérsias, tendo em vista a persistente dúvida: terá sido Homero um homem ou apenas um nome?⁷ –, Ulisses, após dez anos da longa e

⁴ AUERBACH, Eric. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 430

⁵ Ibidem, p. 423.

⁶ Carlos Alberto Nunes considera que a *Odisseia* é um agrupamento de três poemas originais: “A viagem de Telêmaco” (cantos II-IV), “Os relatos na casa de Alcínoo” (cantos V-XII) e “A vingança de Ulisses” (cantos XIV-XXIII). NUNES, Carlos Alberto. Prefácio. In: HOMERO. *Odisseia*. Ediouro, 2001, p. 14.

⁷ Trajano Vieira, o tradutor da edição com a qual trabalhamos, refere-se à imensa dificuldade de se afirmar qualquer coisa sobre a vida de Homero. “O mundo antigo não conhece nada de definitivo sobre a vida e a personalidade de Homero”. Cf. Trajano

sangrenta Guerra de Troia e saudoso de Ítaca e de sua esposa Penélope, suspira pelo regresso à pátria. O poema relata os últimos 41 dias dos dez longos anos da viagem de retorno do esposo/herói e os seus sofrimentos em terra e no mar.

Quando finalmente regressa a Paris, depois do longo e tumultuado retorno dos campos de batalhas em que lutou ao lado de Napoleão, o coronel Chabert procura o escritório do advogado Derville em busca das armas que o ajudarão a retomar o posto perdido. A missão do herói não será fácil. Logo nas primeiras linhas Balzac informa ao seu leitor que era a quinta vez que aquele estranho personagem, ainda não nomeado, tentava se aproximar do advogado. Nas vezes anteriores, tinha sido sempre recebido com hostilidade pelos escreventes e proibido de entrar no escritório – “velho do capote” e “velho senil” eram algumas das expressões usadas para nomeá-lo.

Mas enquanto nosso herói da modernidade segue tentando, uma vez mais, se aproximar do advogado, vamos dar um pulo no tempo e ver onde se encontra o nosso herói da antiguidade. Na reta final de sua odisseia, já perto de chegar a Ítaca, Ulisses perdeu sua nau. Naufrago,

Vieira, Posfácio à Odisseia, na edição da *Odisseia* da Editora 34, 2013. p. 487. Por sua vez, Giambattista Vico, em sua obra *Ciência Nova*, considera que Homero foi um poeta idealizado, não um homem particular existente. A partir de análises filológicas e filosóficas dos poemas *Ilíada e Odisseia*, Vico conclui que “Homero tenha sido uma ideia, ou seja, um carácter heroico de homens gregos, enquanto esses narravam, cantando, as suas histórias” (p. 644) e que entre os dois poemas “as opiniões são tantas e tão variadas que a divergência é do espaço de quatrocentos e sessenta anos, situando-o as mais sumamente opostas entre si, uma nos tempos da guerra de Troia, a outra cerca dos tempos de Numa” (p. 640). Cf. VICO, Giambattista. *Ciência Nova*, p. 640-4.

nadando até o limite de suas forças, conseguiu chegar à ilha dos feácios, Esquéria. Lá recebeu os socorros de Nausícaa, filha do rei Alcínoo, que depois de vesti-lo e alimentá-lo o convida para visitar o palácio do rei. Mas a deusa Atena, protetora do herói, sabe que Ulisses precisa agradar os feácios se quiser receber a ajuda que precisa. Por isso, faz com que ele retome sua antiga e nobre aparência e seja recebido na corte com a hospitalidade reservada aos da sua estirpe:

Atena infunde graça
nos ombros e cabeça, o faz mais alto e forte
do que o normal, para agradar a toda a gente.
Queria que o respeito fosse pleno, e as honras,
primaz nos múltiplos certames em que o itácio
seria colocado à prova por feácios.⁸

Ulisses apresenta-se perante a corte dos feácios e, ainda sem revelar a sua identidade, solicita a Alcínoo um navio para o seu retorno a Ítaca, no que é prontamente atendido. O princípio da hospitalidade é caro aos gregos arcaicos, sendo a relação hóspede-anfitrião o critério mesmo da moralidade. Na *Odisseia*, diversos outros personagens, do ciclope Polifemo aos pretendentes, passando pelos reis, são julgados pela maneira como exercem o ideal do tratamento adequado a estranhos⁹:

⁸ HOMERO, *Odisseia*. Editora 34, 2013. VII, vs. 18-23, p. 126.

⁹ Segundo Christian Werner: “Não é de surpreender que, numa cultura arcaica, pré-alfabetizada, onde não havia instituições internacionais ou normas reconhecidas, o

[...] Escutai-me, hegêmones
feácios, aconselhadores, pois direi
o que me dita o coração no peito. Ignoro
quem seja o forasteiro, se erramundo egresso
do país dos homens do sol-pôr, do sol nascente.
Roga uma escolta que lhe propicie a volta.
Como outrora, ultimemos uma esquadra. Nunca
alguém que tenha procurado meu palácio
lamentou não obter a pronta ajuda. Vamos!¹⁰

Antes de partir, o herói desfruta do lauto banquete que Alcínoo preparou em sua homenagem. Em honra ao hóspede, Demódoco, o aedo cego dos feácios, canta ao som da lira o mais audacioso estratagema da Guerra de Troia, o artil do cavalo de madeira. Ulisses fica profundamente emocionado ao ouvir a narrativa da sua astúcia e então, envergonhado, tenta disfarçar suas lágrimas escondendo o rosto sob o manto, evitando assim expor seu pranto aos feácios. Mas, por enquanto, deixemos nosso herói lidar com suas emoções enquanto checamos se Chabert finalmente conseguiu se encontrar com o advogado.

Nas primeiras décadas do século XIX, as armas necessárias para conseguir provar qualquer coisa, seja a sua própria identidade, seja a propriedade de um imóvel, eram os documentos legais. E o advogado

comportamento correto em relação a estranhos fosse considerado obrigação sagrada [...] Essa era, com efeito, a única maneira pela qual indivíduos podiam sobreviver além dos limites de sua comunidade local.” WERNER, Christian. Apresentação. In: HOMERO. *Odisseia*. Cosac Naify, 2014. p. 49.

¹⁰ HOMERO. *Odisseia*. Editora 34, 2013. p. 126-7, vs. 25-33.

era “o senhor” dessas armas. O escritório do advogado Derville, procurado por Chabert, era apenas um dos muitos que foram abertos em Paris durante a Restauração. Esse é o espaço perfeito para o entendimento da sociedade francesa daquele período, pois era nele que, sem outras testemunhas que não a do advogado, a nova classe burguesa, depois de ajudar a promover a Revolução e assustar-se com seu desenrolar, expunha os seus dramas para barganhar acordos vantajosos.

Por isso é que Chabert, depois de frustradas as tentativas anteriores de obter de sua esposa o reconhecimento de sua identidade, decide procurar Derville. Ele tinha conseguido a informação, por meio do seu antigo escritório de advocacia, de que Derville era o advogado que tinha ajudado a senhora Chabert por ocasião de sua “morte”. Não demorou muito para que o velho herói percebesse que a luta que teria pela frente poderia ser tão cruel quanto aquelas travadas nos campos de batalha. O código que pautava as relações sociais na França burguesa não era mais a hospitalidade, como na Grécia arcaica, era o dinheiro, ou melhor, a posse dele. Pagava-se por tudo, pela documentação e até mesmo pela hospitalidade. E Chabert não possuía dinheiro algum.

Quando, finalmente, conseguiu voltar a Paris, o coronel encontrava-se numa situação terrível: sem sapatos nos pés, sem dinheiro no bolso e com as roupas em frangalhos. Sua aparência era de mendigo. Por isso, dinheiro será a primeira “arma” que o advogado irá lhe oferecer:

Sua causa será minha causa. Breve vai aperceber-se do interesse que tomo por sua situação, que quase não tem exemplo nos fatos judiciais. Enquanto isso, vou dar-lhe um bilhete para o meu procurador, que lhe entregará, mediante recibo, cinquenta francos a cada dez dias. [...] Darei esses adiantamentos a forma de empréstimo. O senhor tem bens a recuperar, é rico.¹¹

Mas estamos nos adiantando. É preciso retroceder na narrativa e ver primeiro como foi que Chabert venceu as resistências dos escreventes. Já sabemos que a aparência de “velho do capote” não ajudou muito nesse intento, pois, tão logo se depararam com aquela estranha figura, os jovens trabalhadores perceberam que dali não viria dinheiro algum. Rapidamente trataram de pensar numa forma de se livrar daquele incômodo visitante. Expulsá-lo simplesmente não tinha funcionado antes, o sujeito era persistente. Por isso, um dos praticantes tratou logo de anunciar ao coronel que o advogado só voltaria para casa de madrugada; quem sabe se, informado daquele horário impróprio, o velho desistiria.

Se o objetivo era fazer com que o coronel desistisse, o resultado foi o oposto. Animado com a perspectiva de conversar a sós com o advogado, afinal de contas durante a madrugada eram grandes as chances de que isso pudesse acontecer, o coronel surpreendeu o

¹¹ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 356-7.

primeiro praticante ao tocar a sineta cerca de uma hora da madrugada. O advogado chegou um pouco depois e ficou estupefato ao entrever na penumbra o singular cliente que o esperava.

Balzac faz então uma minuciosa descrição do coronel, associando características físicas à disposição psíquica correspondente, bem ao gosto das ciências da frenologia e da fisiognomonia¹², em voga na sua época. Assim, por exemplo, a ausência de calor no olhar do coronel era comparada aos degradantes sintomas pelos quais o idiotismo se caracterizava. Além disso, utiliza imagens que acentuam o caráter patético e fantasmagórico do herói ressuscitado:

O coronel Chabert estava tão perfeitamente imóvel quanto uma figura de cera [...] aquela imobilidade não teria sido talvez motivo de espanto se não completasse o espetáculo sobrenatural que o conjunto da personagem apresentava [...] sua fronte, propositalmente oculta sob os cabelos de sua peruca lisa, dava-lhe um aspecto misterioso [...] o rosto pálido, lívido, em lâmina de faca, se me é permitido usar essa expressão vulgar, parecia morto [...] a aba do chapéu que cobria a cabeça do velho projetava um sulco negro sobre o alto do rosto. Esse efeito estranho, embora natural, fazia ressaltar, pela

¹² Balzac foi um entusiasta das teorias científicas do seu tempo, tanto da ciência da frenologia, do fisiologista alemão Josef Gall, segundo a qual “as protuberâncias do crânio permitem tirar conclusões acerca das disposições psíquicas do indivíduo”, quanto das ideias do filósofo Lavater, inventor da fisiognomonia, isto é, “a ciência de julgar o caráter de uma pessoa pelas feições de seu rosto”. Segundo Paulo Rónai, na nota de pé de página do “Prefácio à comédia humana, por Honoré de Balzac”, “Balzac aplicou esses princípios em grande número de retratos de suas personagens”. Cf. BALZAC, H. *A Comédia Humana*, v. 1, nota 24, p. 639.

subtaneidade do contraste, as rugas brancas, as sinuosidades frias, o sentimento desbotado daquela fisionomia cadavérica.¹³

Recuperado do choque provocado pela visão daquele pobre homem, Derville pede que o visitante se apresente: “A quem tenho a honra de falar?” pergunta o advogado. “Ao coronel Chabert”, responde o velho. “Qual deles?”, torna a perguntar o advogado. “O que morreu em Eylau”, responde o ancião. Depois de anos de errâncias e de atribulações, período em que foi dado como morto, o herói enfim retorna. Ele está pronto para retomar a palavra e contar a sua verdade sobre os fatos passados:

Deixe-me primeiro precisar os fatos, explicar-lhe antes como eles devem ter se passado, do que como realmente se passaram. Certas circunstâncias, que só o Padre Eterno deve conhecer, obrigam-me a referir vários deles como hipóteses.¹⁴

Como estudioso e interessado nas ciências do seu tempo, provavelmente Balzac teve conhecimento das discussões no século XIX acerca da constituição da História como disciplina científica, isto é, do momento em que buscou afirmar sua cientificidade tomando por modelo as ciências físicas e naturais. Com esse objetivo, o historiador deveria descrever o passado da maneira mais racional e objetiva

¹³ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 341.

¹⁴ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 344.

possível a partir da análise documental, mantendo distância dos relatos subjetivos.

E Chabert, ator dos fatos, só poderia produzir relatos a partir dos sentidos e da visão subjetiva. Por isso, Balzac avisa ao leitor que seu personagem não relata verdades, não descreve os fatos como eles realmente ocorreram, mas somente como podem ter ocorrido, o que significa que, quando se propõe a narrar e a louvar os seus feitos, o coronel produz apenas hipóteses.

Como são muitas as aventuras a serem narradas, deixemos os dois por um momento. Ainda é madrugada no século XIX, como também na ilha de Esquéria, onde Ulisses já deve ter secado suas lágrimas.

Antes de ter emocionado o herói itácio com sua narrativa sobre os feitos do cavalo, Demódoco havia surpreendido Ulisses com o canto sobre a sua querela com Aquiles. Por isso, impressionado com a “veracidade” do canto do aedo, Ulisses dirigiu-lhe o seguinte elogio:

Louvo-te muito acima dos demais mortais:
filha de Zeus, a Musa te instruiu? Apolo?
Cantas num cosmo de beleza a sina argiva,
quanto fizeram, padeceram e amargaram,
como se lá estiveras ou de alguém souberas.¹⁵

¹⁵ HOMERO. *Odisseia*. Editora 34, 2013. vs. 486-491, p. 141-2.

François Hartog descreve essa saudação de Ulisses como portadora de dois momentos diferenciados: no primeiro, o elogio convencional ao aedo inspirado, e no segundo, a surpresa com a descrição precisa da narrativa, como se Demódoco tivesse estado presente ao acontecimento, algo que o próprio Ulisses sabia ser impossível, dada a cegueira do aedo. Para Ulisses, então, a verdade da narrativa encontra-se justamente na visão das testemunhas dos fatos ou de quem ouviu os relatos diretamente delas. É o que nos afirma Hartog:

A narrativa de Demódoco é verídica “demais”, parece dizer Ulisses, para não resultar de uma visão direta das coisas. Para ele, o ator e a testemunha, esta capacidade de evocar tudo até em detalhes, sem perda e sem excesso, é a marca segura da verdade do canto. Na realidade, para a musa, ver, saber e dizer estão em pé de igualdade, são apenas uma única e mesma operação. Mas, para Ulisses, por uma curiosa inversão, é a visão humana que é tomada, pelo menos no tempo destes versos, como modelo sobre o qual medir a exatidão da visão divina.¹⁶

Alcínoo, tão logo percebe a emoção de seu convidado, pede ao aedo que silencie seu canto e ao hóspede que se apresente com sinceridade. O herói, com o famoso e convicto “Eu sou Ulisses”, começa então a desfilar para o rei e seus comensais o longo rosário de suas gestas gloriosas. De acordo com Hannah Arendt, esse é o momento

¹⁶ HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*, p. 74.

em que Ulisses se reconcilia com a verdade através das lágrimas da recordação.¹⁷ Podemos perceber que entre as duas narrativas a História percorreu um longo caminho: do seu nascimento na tradição, com Ulisses, ao momento em que se pretende ciência, com Chabert.

Como verdade ou como hipótese, as duas narrativas têm em comum o fascínio que despertam nos seus ouvintes/leitores. Ulisses e Chabert assumem o posto de narrador, tecendo histórias sedutoras, elaboradas numa narrativa autobiográfica. O resultado é uma sensação de intimidade, de intensa interação entre os heróis e o ouvinte/leitor. Assim, durante a madrugada, no palácio de Alcínoo e no escritório de Derville, os dois guerreiros desfiam maravilhosas aventuras, que incluem canibais gigantes, feiticeiras sedutoras, fantasmas e monstros marinhos, ingredientes eternos das histórias populares de todo o mundo.

Na *Odisseia*, Ulisses relata ao rei Alcínoo os episódios do ciclope Polifemo, as aventuras com os Lestrigões, como escapou ao canto das sereias e como, com a ajuda de Hermes, consegue fugir da ilha da feiticeira Circe. O mundo percorrido por Ulisses na sua década de errância não pertence às terras conhecidas pelos ouvintes de Homero, é uma viagem pelo imaginário, o que não significa que eles duvidassem, por exemplo, que a Guerra de Troia tivesse realmente acontecido.

¹⁷ A expressão de Arendt é a seguinte: “A cena em que Ulisses escuta a história de sua própria vida é paradigmática tanto para a História como para a Poesia; a ‘reconciliação com a realidade’, a catarse, que segundo Aristóteles era a própria essência da tragédia, constituía o objetivo último da História, alcançado através das lágrimas da recordação”. Cf. ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, p. 74-5.

No século XIX, o romance de Balzac também fascina aqueles leitores acostumados, desde o século XVI, às narrativas de viagens com seus relatos de terras distantes e de mundos desconhecidos. Façamos então como os ouvintes/leitores e deixemos que Balzac/Chabert nos encante com sua imaginação:

– Senhor – disse o defunto –, talvez saiba que eu comandava um regimento de cavalaria em Eylau. Muito contribuí para o êxito da célebre carga que Murat¹⁸ fez e que decidiu a vitória. No momento em que voltávamos para o lado do imperador, depois de termos dispersados os russos, encontrei um troço de cavalaria inimiga. Precipitei-me sobre esses teimosos. Dois oficiais russos, dois verdadeiros gigantes, atacaram-me ao mesmo tempo. Um deles deu-me na cabeça uma cutilada que cortou tudo, até um gorro de seda preta que eu usava, e abriu-me profundamente o crânio. Caí do cavalo. Murat veio em meu socorro, passando por sobre mim, ele e toda a sua gente, mil e quinhentos homens apenas!¹⁹

Chabert sobrevive à passagem de mil e quinhentos homens sobre seu corpo! Feito impressionante, comparável aos feitos do herói grego. Mas desde o início dessa narrativa é exatamente o que vimos fazendo, comparando Chabert ao herói Ulisses. Afinal, do que é feito o herói? Isabela Fernandes, em artigo que discute o conceito de *hybris* – a transgressão dos limites humanos –, aponta o parentesco com os deuses como o elemento constituidor do herói:

¹⁸ Nota do autor. Refere-se ao cunhado de Napoleão, Joachim Murat, cf. nota 18 na p. 13.

¹⁹ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 343-4.

Todo herói grego possui ascendência divina – em algum ponto da árvore genealógica do herói existirá um deus; mas isto não o torna um deus. Como mortal, o herói será vulnerável, e vai percorrer o destino humano de erro, queda e sofrimento. [...] Situando-se a meio caminho entre o divino e o humano, o herói vai possuir uma personalidade ambígua, contraditória [...] que vai levar o herói a experimentar aventuras pontuadas de glórias e de falhas, de vitórias e fracassos. Após alcançar vitórias sobre-humanas e conquistas memoráveis, ele também está condenado a falhar em algum ponto [...] O herói será um homem poderoso e virtuoso, mas também essencialmente voltado para o descomedimento e para a transgressão dos limites impostos aos mortais pelos deuses.²⁰

Muitas histórias míticas partem dessa perigosa colaboração entre divino e mortal. Foram muitos também os heróis que desafiaram e ofenderam os deuses, assim como foram muitos os que conquistaram sua admiração. Ulisses é exemplo das duas situações: ofendeu o deus Poseidon quando cegou seu filho, o ciclope Polifemo, e pôde sempre contar com a ajuda da deusa Atena. No século XIX, Chabert também teve o seu quinhão de ajuda dos deuses. Após ser dado como morto e jogado numa montanha de cadáveres, o coronel recupera os sentidos e só consegue se mover quando

²⁰ FERNANDES, Isabela. *Criação, hybris e transgressão na mitologia heroica*, p. 2.

ao erguer as mãos, ao tatear os mortos, descobri um vazio entre minha cabeça e o lixo humano que tinha por cima de mim. [...] Ao investigar com presteza, pois não havia tempo a perder, encontrei felizmente um braço que estava solto, o braço de um Hércules!, um osso magnífico ao qual devo minha salvação. [...] Aquela alavanca, de que me servia com habilidade, proporcionava-me sempre um pouco do ar que havia entre os cadáveres que eu ia deslocando, e eu respirava parcamente. [...] Ergui-me apoiando os pés nos cadáveres que tinham os rins sólidos e esticando as pernas como molas.²¹

O braço de Hércules! Não temos aqui uma deusa formosa como Atena, mas, como os deuses sempre sabem qual a forma mais adequada para se fazerem visíveis aos humanos, um braço era exatamente do que o nosso herói precisava. Em que momento da árvore genealógica de Chabert podemos encontrar a figura divina que justifique os seus poderes sobre-humanos? Balzac, é claro, não poderia inventar um deus mitológico para ser o pai de seu herói, mas na virada do século XVIII para o XIX um personagem real ocupava esse lugar no imaginário francês: Napoleão. Não poderia haver ascendência mais “divina” para o nosso coronel:

Se eu tivesse tido parentes, nada disso, talvez, teria acontecido; mas devo confessar-lhe que sou um filho do acaso, um soldado que por patrimônio tinha a coragem, por família, o mundo, por pátria, a França,

²¹ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 345-6.

e por único protetor Deus. Engano-me! Tinha um pai, o imperador!²²

Se na Grécia antiga os deuses eram ao mesmo tempo ancestrais e tutelares das importantes famílias reais, na França do Império esse papel era desempenhado por Napoleão. Numa sociedade onde a tradição foi destronada juntamente com a nobreza, o interesse pessoal imperava como único soberano, e cabia ao imperador a decisão de nobilitar o burguês enriquecido ou um coronel que houvesse se destacado nos campos de batalha.

Ser próximo dos deuses também podia significar estar à mercê de seus caprichos e até de suas crueldades. Foi sob o efeito do poder arbitrário de Poseidon que a nau de Ulisses se separou dos demais navios aqueus, o que deu origem à sua odisseia. Em um outro momento da narrativa, Chabert relata as andanças sem fim que eram impostas aos soldados submetidos à fúria bélica e expansionista do imperador. Assim como Ulisses, Chabert percorreu o mundo, ele e seu companheiro Boutin eram

dois destroços curiosos depois de termos rolado pelo globo como rolam no oceano as pedras levadas de uma praia a outra pelas tempestades. Entre os dois tínhamos visto o Egito, a Síria, a Espanha, a Rússia, a Holanda, a Alemanha, a Itália, a Dalmácia, a

²² Ibidem, p. 352.

Inglaterra, a China, a Tartária, a Sibéria; só nos faltara ir à Índia e à América!²³

Nosso herói consegue ser salvo com a ajuda do braço divino, é internado muitas vezes e foge outras tantas. Sem documentos e sem dinheiro, vaga como mendigo, sendo motivo de chacotas todas as vezes que afirmava ser o coronel Chabert, o herói da batalha de Eylau:

Durante muito tempo esses risos, essas dúvidas punham-me num estado de furor que me prejudicou e fez com que me encerrassem, por louco, em Stuttgart [...] Depois de dois anos de prisão que tive de suportar, depois de ter ouvido mil vezes meus guardas dizerem: “Aí está um pobre diabo que pensa ser o coronel Chabert” a pessoas que respondiam: “Pobre homem!”, eu mesmo me convenci da impossibilidade da minha própria aventura. Tornei-me triste, resignado, tranquilo e renunciei a declarar ser o coronel Chabert, a fim de poder sair da prisão e voltar à França.²⁴

A partir desse dia, astuciosamente, o coronel abre mão de seu nome. Podemos identificar, na atitude de Chabert, semelhanças com a atitude de Ulisses na ilha do ciclope Polifemo. Vamos rememorar o episódio.

²³ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 352.

²⁴ Ibidem, p. 348.

O encontro com o ciclope faz parte das aventuras que o próprio herói, no canto IX, narra aos feácios durante o banquete que o rei Alcínoo fez em sua homenagem. Chegando a uma ilha longínqua, não cultivada e sem cidades, Ulisses e seus companheiros se aventuraram até uma caverna, habitação primitiva de um monstro gigantesco com um único olho no meio da testa, o ciclope Polifemo, filho de Poseidon, o deus do mar. Movidos pela curiosidade, entram na caverna e aguardam a chegada do ciclope logo ao anoitecer. O problema é que Polifemo desconhece o princípio básico que rege a moral grega, a hospitalidade. Assim, o monstro não apenas aprisiona os viajantes/hóspedes como devora seis dos marinheiros que acompanhavam o herói.

Nesse episódio acontece um dos mais famosos ardis de Ulisses: quando o ciclope pergunta pelo seu nome, Ulisses não revela sua identidade verdadeira, mas se autoneomeia "Ninguém"²⁵:

²⁵ No artigo “Homero e a dialética do esclarecimento”, a filósofa Jeanne-Marie Gagnebin afirma que os autores Adorno e Horkheimer cometeram um erro quando afirmaram que a astúcia de Ulisses teria sido a de escolher uma palavra foneticamente semelhante ao seu próprio nome. Segundo os autores: “Em grego trata-se de um jogo de palavras; na única palavra que se conserva separam-se o nome - *Odysseus* (Ulisses) - e a intenção - Ninguém. Para ouvidos modernos, *Odysseus* e *Oudeis* ainda têm um som semelhante, e é fácil imaginar que, em um dos dialetos em que se transmitiu a história do retorno a Ítaca, o nome do rei desta ilha era de fato um homófono do nome de Ninguém. O cálculo que Ulisses faz de que Polifemo, indagado por sua tribo quanto ao nome do culpado, responderia dizendo: “Ninguém” e assim ajudaria a ocultar o acontecido e a subtrair o culpado à perseguição, dá a impressão de ser uma transparente racionalização”. Para Jeanne-Marie, “Adorno e Horkheimer não citam o texto corretamente. ‘Ninguém’ no texto homérico não é *oudeis* (que combina com *Odysseus*, o que é essencial para a problemática da negação da identidade na leitura de

[...] Ciclope, queres conhecer
meu renomado nome? Eu te direi e, em troca,
receberei de ti o dom que cabe ao hóspede:
Ninguém me denomino. Minha mãe, meu pai,
sócios, não há quem não me chame de ninguém.²⁶

Depois de sua “falsa” apresentação, o herói oferece ao ciclope doses generosas do precioso vinho que conservara no navio, último sinal do mundo culto e civilizado dos homens. O ciclope fica bêbado e adormece pesadamente. Ulisses se aproveita do seu sonho para lhe furar o único olho com um tronco em brasas. O ciclope grita de dor, seus irmãos acorrem do lado de fora, mas ele só é capaz de dizer que “Ninguém” o feriu. Os outros ciclopes zombam dele e vão embora. Ulisses consegue fugir da caverna e retornar ao navio com os seus companheiros. Foi, portanto, a astúcia de Ulisses que permitiu que ele derrotasse o ciclope.

Trajano Vieira chama atenção para a inteligência do herói, capaz de manipular a linguagem: “contra o Olhicircular (Ciclope) Multifalaz (Polifemo), ele se autoneomeia *Outis* (Ninguém)”. De acordo com o tradutor, a astúcia de Ulisses está não apenas na escolha de um nome anônimo (*Outis*, “Ninguém”) mas do sentido oculto que ninguém

ambos), mas sim *outis*, outro pronome grego possível. Isso significa que se há trocadilho em Homero, é um jogo entre *outis* (ninguém) e *metis*, essa inteligência ardilosa e concreta que é característica de Ulisses”. Cf. GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Homero e a dialética do esclarecimento*, p. 39-40 e 43-4.

²⁶ HOMERO, *Odisseia*. Editora 34, 2013. Canto IX, vs. 363-367, p. 157-8.

traz em si.²⁷ Temos, então, dois heróis que “vivendo” em tempos distintos adotam o mesmo comportamento: Chabert/Ulisses abre mão de seu nome para fugir da prisão/caverna e retornar para Paris/Ítaca.

Vamos dar seguimento às duas narrativas e observar como se comportam os dois heróis assim que se encontram livres do perigo. Começamos pelo herói grego. Já se afastando da praia, quando se encontra em uma distância segura, Ulisses deixa de ser Ninguém e brada outra vez o seu nome:

Ciclope, se um dos homens te indagar quem foi
o responsável pelo cegamento horrído,
diz que foi Odisseu Laércio, arrasa-urbes,
que habita a residência itácia.²⁸

Aqui a questão que se coloca é: por que Ulisses, assim que se percebeu livre, precisou bradar seu nome a Polifemo? Terá sido pelo desejo de alcançar a imortalidade? Segundo Hannah Arendt, a preocupação com a grandeza, para os gregos, baseava-se no fato de que somente através da imortalidade seria possível sobreviver ao seu tempo e ser acolhido pela História:

A História acolhe em sua memória aqueles mortais
que, através de feitos e palavras, se provaram dignos
da natureza, e sua fama eterna significa que eles, em

²⁷ VIEIRA, T. Posfácio. In: HOMERO, *Odisseia*. Editora 34, 2013. p. 477.

²⁸ HOMERO, *Odisseia*. Editora 34, 2013. vs. 502-505, p. 162.

que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre.²⁹

A filósofa Imaculada Kangussu, no texto “Divagações sobre uma questão homérica”³⁰, apresenta algumas possíveis respostas para essa questão. Escolhemos uma que nos parece estar mais em acordo com a nossa própria reflexão:

Conforme os helenistas costumam afirmar, entre os gregos homéricos não havia conceito algum que correspondesse ao que entendemos por “consciência pessoal”, então levantei uma hipótese, seria justamente por isso que Ulisses precisava do reconhecimento da besta? [...] Quero dizer, na ausência de autoconsciência, cada um teria percepção de si através da rede das relações, daí a necessidade essencial do reconhecimento? O não reconhecimento implicaria, então, a perda da identidade? Em outras palavras, se o herói não afirmasse seu nome ele se tornaria de fato Ninguém, ou pior, ninguém?³¹

Além disso, para a autora, foi graças à decisão de Ulisses de revelar sua identidade que Polifemo pôde pedir ao pai, Poseidon, que o retorno do herói aqueu fosse o mais sofrido e longo possível. E então,

²⁹ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, p. 78.

³⁰ KANGUSSU, I. *Divagações sobre uma questão homérica*, p. 33.

³¹ KANGUSSU, I. op. cit., p. 34.

pelas ações de Poseidon é que o poema existe e Ulisses conquistou a imortalidade: “a origem da história é a revelação do nome. Entre ser Ninguém e ser Ulisses houve uma odisseia”³².

No século XIX, Chabert também não resistiu muito tempo à tristeza de viver sem identidade. Assim que saiu da prisão, depois de ter convencido os guardas de que falava sensatamente sobre qualquer assunto e não mais mencionava ser o herói de Eylau, o coronel sentiu necessidade de novamente “bradar” o seu nome. Para que isso acontecesse, era preciso retornar a Paris e enfrentar as ameaças dos que pretendiam ocupar o seu lugar. O que, na sociedade burguesa daquele tempo, significava abrir um processo legal. Temos, então, duas narrativas que ganham “existência” quando seus heróis assumem os riscos da revelação de seus nomes: o poema épico a *Odisseia* e o romance burguês *O coronel Chabert*.³³

Já encontramos algumas respostas que nos permitiram entender os “motivos” que teriam levado Ulisses a desprezar os riscos e revelar ao ciclope a sua verdadeira identidade. Vamos agora tentar entender os motivos de Chabert. Podemos encontrar nosso herói na madrugada em

³² Ibidem, p. 40.

³³ Essa comparação nos leva a pensar no ensaio que Georg Lukács publicou no ano de 1935, com o título “O romance como epopeia burguesa”. Nesse ensaio o autor trata, fundamentalmente, do gênero romanesco, abordando suas características - sejam elas formais ou conteudísticas -, sua origem, a posição que o romance assume na sociedade burguesa, as teorias estéticas acerca do gênero e sua evolução durante o processo histórico. LUKÁCS, G. apud GALLO, Renata A. G. *Considerações acerca da concepção de romance nos escritos “A teoria do romance” (1914-15) e “O romance como epopeia burguesa” (1935), de Georg Lukács.*

que conversa com o advogado. Depois de narrar todas as agruras de seu retorno a Paris e a desilusão com a ex-esposa, o coronel, melancolicamente, profere as seguintes palavras:

Quisera não ser eu. A consciência dos meus direitos me mata. Se minha doença me tivesse tirado completamente a memória de minha existência passada, eu teria sido feliz! Ter-me-ia reengajado sob outro nome qualquer e, quem sabe?, hoje seria feld-marechal na Áustria ou na Rússia.³⁴

Aqui temos um indício das intenções que moveram o herói na modernidade do século XIX, “a consciência dos seus direitos”:

– Coronel, seu caso é excessivamente complicado – disse-lhe Derville, ao sair do quarto para caminhar ao sol, em frente à casa. – A mim – disse o soldado – , ele me parece perfeitamente simples. Julgaram-me morto, e eu aqui estou! Restitua-me minha mulher e minha fortuna; dê-me o posto de general ao qual tenho direito, porque fui nomeado coronel na guarda imperial na véspera da batalha de Eylau.³⁵

Chabert tem consciência da sua própria história. Ele sabe que o passado é o garantidor de sua identidade no presente e no futuro. O passado em que foi conde do Império, proprietário de palacete, homem

³⁴ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 348.

³⁵ Ibidem, p. 364.

casado e respeitado socialmente. Sem esse passado, o presente se mostra insuportavelmente indeterminado: sem títulos nem palacetes e até mesmo sem casamento, ele é *Ninguém*. Chabert, assim como Ulisses, estaria em busca do reconhecimento, só que, dessa vez, esse reconhecimento seria mediado por mercadorias. De acordo com Kangussu,

passados séculos de história, nos quais o espírito humano desdobrou sua capacidade de autoconhecimento, a subjetividade contemporânea também é grandemente manipulada em torno do reconhecimento – agora mediado, e medido, por mercadorias.³⁶

Quando do seu retorno a Paris, despossuído de seu nome e identidade social, Chabert percebe-se também numa “terra selvagem”. E do mesmo modo que Ulisses, somente quando novamente proferir o seu nome é que irá fixar sua identidade heroica na nova sociedade francesa.³⁷ Por isso sua revolta com a recusa da condessa em reconhecê-lo como vivo, pois sem esse reconhecimento ele continuará a ser um fantasma social, ou melhor, continuará a ser Ninguém.

³⁶ KANGUSSU, I. op. cit., p. 34.

³⁷ Segundo Lukács, enquanto o protagonista épico tem a obrigação de se tornar um herói, pois seu destino já havia sido prescrito pelos deuses, o herói romanesco, que vivia num mundo abandonado por Deus, tinha que construir o seu próprio destino heroico, através do projeto existencial que escolheu para si. LUKÁCS, G. apud GALLO, Renata A. G., op. cit., p. 42.

E por que a recusa da condessa em conferir identidade àquele fantasma que retornou do mundo dos mortos? Afinal, levando adiante a leitura comparada com a *Odisseia*, seria lógico reconhecermos na condessa traços de Penélope, a esposa fiel. O que se passou? O que se passou foi que a ex-senhora Chabert aceitou a corte de um dos pretendentes, e a volta de seu primeiro marido significa pôr em risco essa nova união. Por isso, dissimuladamente, fingiu não reconhecê-lo:

Ela o soubera vivo, ela o tinha repellido. Depois, durante o tempo em que não mais ouvira falar nele, comprovou-se em acreditá-lo morto em Waterloo com as águias imperiais, em companhia de Boutin. Não obstante, ela concebeu o projeto de ligar o conde a si pelo mais forte dos laços, a corrente de ouro, e quis ser tão rica que sua fortuna tornasse seu segundo casamento indissolúvel, se por acaso o conde Chabert tornasse a aparecer. E ele reaparecera.³⁸

Capacidade de dissimular, astúcia em conceber projetos, habilidade em enganar, sedução, sabedoria, sagacidade, são os epítetos que na *Odisseia* dizem respeito a Penélope. São os mesmos que Balzac destina a seu personagem. Senão, vejamos: ela começou como dançarina do *Palais Royal*, de onde saiu para se tornar condessa Chabert, esposa do herói do exército imperial. Depois da morte do marido, conseguiu triplicar sua herança graças a Napoleão, que lhe

³⁸ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 375.

restituiu a parte dos bens que cabia ao fisco pela sucessão do coronel, e graças à “falta de escrúpulos em ludibriar os pobres”. Em seguida, seduzida pela ideia de entrar na sociedade aristocrática do *Faubourg Saint Germain*, uniu-se ao conde Ferraud, então apenas um jovem nobre falido, depois de ter seus bens tomados pela Revolução:

A Sra. Ferraud não amava no moço apenas o amante; fora seduzida também pela ideia de entrar naquela sociedade desdenhosa que, não obstante sua humilhação, dominava a corte imperial. Sua vaidade tanto como suas paixões satisfaziam-se com aquele casamento. Ia tornar-se uma mulher “comme il faut”.³⁹

O que está em jogo aqui é a historicidade que Balzac confere ao personagem. O autor insere tão completamente o personagem na atmosfera de seu próprio tempo que, apesar de possuir algumas das características heroicas de Penélope, o uso que a condessa faz delas diz respeito muito mais à sociedade francesa da Restauração do que ao mito da tradição. Assim, enquanto Penélope utiliza o engodo de destecer com o objetivo de postergar uma escolha indesejada,

[...] Um deus primeiro me inspirou a armar
a tela enorme em casa e então tecer brocado
de perimétrica amplitude e leve.

³⁹ Ibidem, p. 372.

[...] E consegui dobrar os corações altivos.
Mas o que entretecia na jornada, eu mesma
durante a noite, à luz do archote, destecia.
Três anos iludi os aqueus, os convenci [...]⁴⁰

A condessa Ferraud planeja “especular com a ternura de seu primeiro marido, a fim de ganhar o processo por meio de algum ardil feminino”. Portanto, na modernidade dos dezenove, a escolha do personagem teve relação com o futuro e não com a manutenção do passado. Podemos perceber, nesse vaivém entre tradição e modernidade, que o tempo como agente de transformações, conforme percebido no século XIX, imprimiu na escrita de Balzac elementos distintos daqueles encontrados no texto da tradição.

Mas é chegado o momento de voltarmos aos nossos heróis para saber o que aconteceu depois de terminadas as narrativas. Vamos primeiro ao encontro de Ulisses. Assim que terminou o banquete em que cantou a verdade de sua história, o herói foi levado pelas naus dos feácios até Ítaca. Lá chegando, precisou da ajuda da deusa Atena para se disfarçar e se aproximar do palácio sem o risco de ser reconhecido. Sua intenção era atacar de surpresa os pretendentes que tencionavam ocupar o seu lugar.

Atenção, temos aqui um dado importante: passados vinte anos, o herói precisou que Atena interviesse e o disfarçasse de ancião, pois sua aparência continuava a mesma:

⁴⁰ HOMERO, *Odisseia*. Editora 34, 2013. Canto XIX, vs. 138-140, 148-151, p. 326-7.

E lhe responde Atena, olhos azuis: “Ao flanco teu estarei, não me distraio em tua presença, no momento da ação. Enrubrarás o solo vasto de encéfalo e de sangue de quem hoje almoça os teus pertences, pretendendo a rainha. Farei de ti um ser desconhecido a todos; tua epiderme rija eu encarquilharei nos membros fléxeis, tonsurando a coma loura; vestes andrajos, que o homem vê com ojeriza; teus olhos, hoje lúcidos, os faço baços: enojos, quando te apresentes, pretendentes, tua consorte e o próprio filho que deixaste!”⁴¹

Com a ajuda da deusa, do filho e da esposa, Ulisses travou uma batalha sangrenta em que chacinou todos os 108 nobres que questionavam seu poder. Com a ajuda de Atena, pôs fim às lutas sangrentas e, novamente em posse de sua jovialidade, recuperou o trono, as riquezas, o palácio e Penélope, a esposa que se manteve fiel:

[...] A deusa de olhos glaucos disse a Odisseu: “Divino Laertiade, Odisseu multiastucioso, basta, para a barafunda bélica homogeneizante; não se enfurie contigo Zeus, brado-estentor!” Nem bem falou, o herói cedeu, alegre no íntimo.⁴²

⁴¹ HOMERO, *Odisseia*. Editora 34, 2013. Canto XIII, vs. 392-403, p. 232-3.

⁴² Ibidem, Canto XXIV, vs. 540-545, p. 417.

No século XIX as coisas não se deram do mesmo modo. Depois de terminada sua narrativa, Chabert retirou-se para a periferia de Paris, bem distante do palácio em que a condessa e o conde Ferraud viviam. A passagem do tempo tinha sido cruel com o herói, sua aparência, seus valores, sua esposa, nada permanecera do modo como ele havia deixado quando partiu para lutar com Napoleão. É importante nos lembrarmos de que, enquanto Ulisses se valeu da ajuda divina para envelhecer e não ser reconhecido, Chabert se valeu da ajuda monetária para rejuvenescer e ser reconhecido.

Derville emprestou dinheiro ao coronel para que ele comprasse roupas novas e recuperasse um pouco da sua antiga aparência de cavalheiro. Assim, esperava o advogado, talvez pudesse forçar a condessa a reconhecer seu marido e assinar o acordo que permitisse ao coronel recuperar sua identidade perdida:

Os adiantamentos largamente feitos por Derville ao coronel Chabert tinham permitido a este apresentar-se vestido de acordo com sua categoria social. Assim é que o defunto veio num cabriolé muito decente. Cobria-lhe o crânio uma peruca apropriada a sua fisionomia, vestia um fraque de pano azul, com roupa branca, e por baixo do colete a fita vermelha dos grandes oficiais da Legião de Honra. Ao readquirir a abastança, recuperara sua antiga elegância marcial. Mantinha-se ereto [...] Quando o

conde desceu do carro para subir ao gabinete de Derville, saltou agilmente como o faria um rapaz.⁴³

Mas o coronel logo percebeu que, “se conhecera a condessa do Império, via agora uma condessa da Restauração”⁴⁴. Decepcionado, desistiu de lutar e recolheu-se ao hospício de Bicêtre. Um final melancólico para o sujeito da modernidade que se vê isolado entre seus semelhantes, todos tão desenraizados quanto ele. Chabert termina seus dias sem palácio e sem esposa. E, como prova do desprezo que sentia, abriu mão do título que lhe conferia identidade social: “– Nada de Chabert! Nada de Chabert! Chamo-me Jacinto – respondeu o ancião. Não sou mais um homem, sou o número 164, sétima sala”.⁴⁵

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIGONI, Maria Inês Canedo. *Illusions Perdues, de Honoré de Balzac: Jornalismo e Sociedade em Contexto*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

⁴³ BALZAC, H. *O Coronel Chabert*, p. 381.

⁴⁴ Ibidem, p. 389.

⁴⁵ Ibid., p. 402.

AUERBACH, Eric. *Introdução aos Estudos Literários*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

_____. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BALZAC, H. *A Comédia Humana*. São Paulo: Editora Globo, 2012. v. 1.

_____. O Coronel Chabert. In: _____. *A Comédia Humana: estudos de costumes: cenas da vida privada*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012. v. 4.

_____. Ilusões Perdidas. In: _____. *A Comédia Humana: estudos de costumes: cenas da vida provinciana*. São Paulo: Globo, 2013. v. 7.

BAUDELAIRE. *O pintor da vida moderna*. 5. ed. Lisboa: Nova Vega Limitada, 2009.

BOITANI, Piero. *A sombra de Ulisses*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAVALCANTE, Maria I. Do romance folhetinesco às telenovelas. *Revista do NIESC*, Catalão-Goiás, v. 5, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/9407#.VkSNwUs6GT4>>. Acesso em: 05 out. 2015.

CARPEAUX, Otto Maria. *O Realismo, O Naturalismo e O Parnasianismo por Carpeaux: o romance burguês, darwinismo e fatalismo, o romance psicológico, o século XIX*. São Paulo: Leya, 2012.

CEZAR, Temístocles. Entre antigos e modernos: a escrita da história em Chateaubriand. Ensaio sobre historiografia e relatos de viagem. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 11, p. 26-33, maio 2010. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/alb/article/viewFile/11735/13510>. Acesso em: 04 fev. 2017.

DAVIS, Natalie Zemon. *O retorno de Martin Guerre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, Isabela. *Criação, hybris e transgressão na mitologia heroica*. Disponível em: <http://www.ijpr.org.br/doc/monografias/Trabalho%20de%20%20Isabela%20Fernandes%20-%20Criação,%20Hýbris%20e%20Transgressão%20na%20Mitologia%20Heroica.pdf..> Acesso em: 20 out. 2015.

FURET, François. *Dicionário Crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Homero e a dialética do esclarecimento. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 4, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://venus.ifch.unicamp.br/cpa/boletim/boletim04/05gagnebin.pdf..> Acesso em: 04 nov. 2015.

GALLO, Renata A. G. *Considerações acerca da concepção de romance nos escritos “A teoria do romance” (1914-15) e “O romance como epopeia burguesa” (1935), de Georg Lukács*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Teoria e Crítica Literária, Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/viewFile/2099/3345>. Acesso em: 07 out. 2015.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. _____. Tradução de Christian Werner. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. _____. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

KANGUSSU, Imaculada. Divagações sobre uma questão homérica. *Scripta Classica on-line. Literatura, Filosofia e História na antiguidade*. Belo Horizonte, n. 2, abr. 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2014.

_____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2012.

LUKÁCS, G. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MORETTI, Franco. *A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. Romance: história e teoria. *Novos Estudos*, n. 85, nov. 2009.

OLIVEIRA, S. R. O século XIX e as exposições universais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*. Rio de Janeiro, n. 14, 2012. Disponível em:
<<http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/viewFile/1409/1382>>. Acesso em: 18 out. 2015.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Machado de Assis: por uma poética da emulação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SCHORSKE, Carl. A ideia de cidade no pensamento europeu: de Voltaire a Spengler. In: _____. *Pensando com a história: indagações na passagem para o modernismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TAILLANDIER, François. *Balzac*. São Paulo: L&PM Pocket, 2006.

TRILLING, L. *Sinceridade e autenticidade*. São Paulo: É Realizações, 2014.

VICO, Giambattista. *Ciência Nova*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

Recebido em 20/06/2016, aceito para publicação em 17/02/2017

Ouvir com os olhos: como promover a inclusão de alunos surdos em sala de aula¹

Natally Nobre Guimarães²

Resumo: A Educação Inclusiva é uma demanda do reconhecimento dos direitos dos portadores de necessidades como cidadãos. O título deste artigo, *Ouvir com os olhos*, reflete a realidade de um desses grupos, o dos portadores de deficiência auditiva. O que é falado na prática pedagógica pode muito bem ser também explicado de forma visual ou tátil. Ler lábios ou se comunicar por LIBRAS ainda é um privilégio de poucos portadores dessa deficiência. A História do estabelecimento da Educação para surdos e portadores de outras deficiências é um panorama de descaso e exclusão que vem recentemente sendo combatido. A legislação sobre o direito dos portadores de necessidades especiais ao ensino regular e ao convívio em sociedade é clara. Há casos em que as escolas e seus profissionais ainda não estão preparados para recebê-los, mesmo sendo lei, e há casos em que essa inclusão já funciona de forma plena. São necessárias novas metodologias e práticas didáticas para realizar de fato a inclusão, e não é de surpreender que tais metodologias estejam aumentando também o rendimento dos demais. Ao comparar as experiências de duas escolas com alunos surdos em suas salas de aula, propõem-se soluções didáticas para realizar atividades e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Auditiva; Multisensorialismo.

¹ Artigo de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão, sob orientação da Profa. Beatriz Pazini Ferreira (Faculdade Eficaz de Maringá/PR).

² Pós-graduação em **Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão** (Faculdade Eficaz de Maringá/PR). Contato: natally.gangrel@gmail.com.

Introdução

Este artigo foi produzido em meados de 2014 como TCC de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão. À época, a bibliografia sobre educação inclusiva no Brasil era bem menos volumosa. Novas pesquisas apontam outras questões e rumos sobre o assunto, que, apesar de o texto estar sendo posteriormente publicado, não convinha que fossem agregados, por conta da temporalidade da pesquisa feita.

Educação Inclusiva não é um debate teórico do campo da Pedagogia; é luta social que já conquistou o seu espaço no aparato legal e agora começa a ser debatida e aplicada nas escolas brasileiras. Tomado como marco para discutir-se esse atual modelo de inclusão dos indivíduos no espaço escolar. Uma discussão da história da Educação no Brasil apresenta o quão excludente nosso sistema tem sido, e as mudanças que vêm sendo realizadas no transcorrer do desenvolvimento do país.

Como norte dessa discussão tomou-se especificamente a análise da situação da educação para Surdos no Brasil. Lutas, Legislação e resistência marcam a realidade da Educação do grupo. As escolas não estão, em sua maioria, equipadas para receber os alunos; muito menos o corpo docente. A comparação entre as realidades de duas escolas distintas, uma onde simplesmente os surdos foram matriculados, e outra onde a estrutura física e pessoal foi preparada para

atendê-los, mostra as contradições do sistema educacional público em relação à Legislação Federal e ao respeito a este grupo.

O modelo do questionário aplicado aos professores destes alunos é simples e direto, e mostra que eles próprios buscaram se aperfeiçoar para estar preparados para atender um público de alunos que é diverso por si só, não apenas pela inclusão dos portadores de necessidades especiais. Os professores não ficaram esperando que um dia aparecessem os alunos com necessidades especiais para pensar no que fazer com eles, já haviam buscado se capacitar para isso. Os problemas da inclusão vão além do preconceito que se tem com o diferente, para incluir também a preguiça de alguns profissionais. Uma aula dinâmica não atende apenas o aluno com necessidades especiais, ela afeta a todos os alunos, simplesmente por ser mais atrativa. Segue também alguns dos materiais utilizados por estes professores como apoio para essas aulas diferenciadas.

Educação inclusiva

A Educação Inclusiva é um projeto governamental, buscado pela sociedade e amparado na Lei. São inúmeros os tipos de necessidades especiais das crianças e jovens: físicos, sociais, mentais, intelectuais. Incluir não significa apenas colocar junto, mas fazer com que o indivíduo se torne parte de um dado grupo social. São inúmeros os casos de sucessos e insucessos na inclusão de portadores de cada

especificidade humana. Para tratar desta questão de “inclusão” se tomará o exemplo dos estudantes surdos.

Eles ouvem, digo, identificam o que se está querendo dizer com o som de outras formas. Ouvem com os olhos, com as mãos, com o nariz, com a língua; utilizam os demais sentidos para tentar suprir a falta da audição. Trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência auditiva para alguns é uma tarefa hercúlea e onerosa, que não deveria ser passada para os professores do Ensino Regular. Há ainda os que defendem sua permanência nas escolas especiais, esquecendo que isto os isola da sociedade.

A inclusão, em tese, não deveria ser um programa para “largar” crianças portadoras de necessidades especiais no espaço das escolas regulares e economizar recursos. A escola tradicional não tem espaço para diferenças, sejam elas físicas ou intelectuais. Sua matriz curricular é engessada, pautada em

conteúdos mínimos de aprendizagem, em ensino sequencial, em ordenação e hierarquização dos objetivos educacionais, fragmentação disciplinar e outras mazelas da velha escola. A repetência, pela deficiência, por problemas comportamentais e por outras razões provenientes de quadros educacionais excludentes passam a ser possíveis, aceitáveis e até justificadas (MEC, 2009, 12).

A contraproposta a essa realidade é a da escola inclusiva, a escola das diferenças:

A diferença, na visão educacional inclusiva, é originária do múltiplo e não redutível ao idêntico, para que não se caia nas armadilhas em que se envolvem as escolas conservadoras. Estas se utilizam das diferenças para justificar a impossibilidade de alguns alunos nelas permanecerem, por não se enquadrarem em um padrão normal e arbitrariamente definido. A diferença precisa ser entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, que é próprio dos seres humanos (MEC, 2009, 11).

Em uma época em que se discute sobre alteridades e vive-se a era das campanhas publicitárias da diversidade, a educação inclusiva deixa de aparecer como apenas uma exigência governamental para atender uma minoria que “não faz diferença” para se configurar como uma estratégia de respeitar as diferenças individuais e coletivas na formação do cidadão.

Mas a educação inclusiva ainda se encontra em construção e, no que tange aos portadores de deficiência auditiva, ainda esbarra em questões burocráticas.

O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Por isso, a

Língua Brasileira de Sinais deve ser adquirida pelas crianças surdas o mais cedo possível - o que, em geral, acontece na escola - preferencialmente na interlocução com outros surdos ou com usuários de Libras.

Entre 2006 e 2009, o Ministério da Educação (MEC) certificou pouco mais de 5 mil intérpretes pelo Prolibras - o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - e, embora mais de 7,6 mil cursos superiores de Pedagogia, Fonoaudiologia e Letras ofereçam a disciplina de Libras, ter o número de intérpretes necessário para atender a demanda das escolas ainda é uma realidade distante (NADAL, 2014).

O direito à educação no ensino regular é garantido por lei; tendo em vista isto, ao comparar experiências de duas escolas públicas e a bibliografia sobre a inclusão de surdos nas escolas regulares, pretende-se mostrar como é possível atendê-los sem prejudicar os demais, apresentando sugestões de atividades e de apresentação dos conteúdos de forma diferenciada. A experiência apresentada sobre as experiências de professores da rede pública com alunos de inclusão portadores de deficiência auditiva, tem-se por um lado o relato de despreparo profissional para atendê-los, repassando aos demais alunos a tarefa de tentar ajudar o “surdinho”, e por outro o de profissionais que adaptaram a metodologia utilizada nas turmas com alunos surdos, de forma a trabalhar com todos os alunos os conteúdos de uma forma mais visual e prática; aumentando o interesse de todos, não apenas dos

alunos portadores de deficiência auditiva, pelo conteúdo, por este ser passado de uma forma mais dinâmica e lúdica.

Ao longo da História da educação no Brasil muitas mudanças foram vistas no trato com os “deficientes”. Em artigo sobre a Educação Inclusiva no Brasil, Vieira apresenta um breve retrospecto do descaso e exclusão que marcaram os séculos XVII e XVIII, pela rejeição dos considerados deficientes pelas famílias, escolas e sociedade, sendo depositados em instituições como orfanatos e manicômios. A partir do século XIX, os indivíduos portadores de deficiência passam a ser educados em casa, longe dos olhos e do preconceito do restante da sociedade. O século XX, marcado por intensa agitação social, contempla também as lutas pelos direitos dos portadores de deficiências (VIEIRA, 2013). Lutas estas que culminam na Declaração de Salamanca, em 1994:

as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994).

A educação é um direito de todos, e é obrigação das instituições adequar-se para receber todos os tipos de educandos, suprir

suas necessidades de aprender e na formação do caráter enquanto cidadãos; conscientes do seu espaço, limitações, direitos e deveres (LDB 9394/96).

Tendo em vista estes dados, é fácil imaginar as dificuldades que os professores das escolas regulares enfrentam em sala de aula com seus alunos. O MEC disponibiliza materiais de apoio e recursos didáticos para as escolas, que podem ajudar os professores não-intérpretes a flexibilizar as atividades para melhor atender aos alunos com deficiência auditiva (NADAL, 2014).

Ouvir com os olhos: como promover a inclusão de alunos surdos em sala de aula

Os indivíduos com deficiência auditiva, seja ela parcial ou integral, historicamente foram construindo suas próprias estratégias de inserção e comunicação, entre elas a leitura labial e as línguas de sinais, no Brasil a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

A capacidade de adaptação é natural a todos os seres humanos: óculos escuros para a sensibilidade daqueles que nasceram com olhos claros, protetor solar para os com pigmentação muito clara e assim por diante. Não ouvir demanda a adaptação da pessoa ao meio, e da comunidade à sua volta a esta realidade. Os espaços de socialização tendem também a adaptar-se às necessidades individuais, como rampas de acesso para cadeirantes e calçadas com marcações em alto-relevo

para orientar o percurso dos portadores de limitações visuais, respeitando o seu direito de ir e vir. Hoje em dia ninguém critica o uso de lentes *transition* ou de protetor solar, e há um grande mercado produtor e consumidor destes artigos. Neste caso, o produto em discussão é a linguagem a ser utilizada para a comunicação não sonora.

durante toda a história da moderna educação do surdo, a partir de Ponce de Leon, no século XVI, a disputa do oralismo e do gestualismo esteve presente. Isto é, muitos dos educadores de surdos foram ferrenhos defensores do sinal e conseguiram impô-lo de forma generalizada, quer seja no Instituto de Paris, durante a maior parte do século XIX, quer seja entre os americanos, tal como nos relata E. Gallaudet. (BUENO, 1996).

A LIBRAS não é um recurso conhecido e utilizado universalmente por pessoas que não costumam ter contato com deficientes auditivos, o que trava a comunicação entre uma pessoa que se comunique pela língua de sinais e outra que desconheça o significado destes. Dentro deste panorama, se tornou comum a chamada oralização, a leitura labial. O deficiente auditivo aprende a reconhecer nos movimentos dos lábios do seu interlocutor os fonemas que escreve, e assim faz a leitura das palavras pelos movimentos labiais.

A leitura labial (ler a posição dos lábios) não é uma habilidade natural do surdo. Ela precisa ser ensinada, como se ensina a leitura, a escrita, etc. Poucas pessoas surdas fazem uma boa leitura labial,

especialmente porque a pessoa ouvinte, ao se comunicar com um surdo, esquece-se da **deficiência**, vira-se para os lados, usa bigode, e isso atrapalha a visualização da boca falante. Isso produz alguns problemas na comunicação. Uma minoria não consegue fazer nenhuma dessas leituras e só se comunica através de sinais aprendidos no decorrer de sua história de vida familiar e social, ou mesmo através da **Língua Brasileira de Sinais**. Assim, não é verdadeiro afirmar que a leitura labial seja uma capacidade inata. (SILVA, 2014).

Como trabalhar em sala de aula com a questão da deficiência auditiva? Quais as melhores estratégias para fazer com que o aluno com deficiência auditiva tome contato com os questionamentos dos colegas e não fique fechado apenas nas palavras do professor?

Somente no momento em que nos debruçamos sobre o fenômeno social da *deficiência auditiva*, levando em consideração as restrições efetivamente impostas por uma *condição intrinsecamente adversa* (a surdez), aliada às condições sociais das minorias culturais, determinadas por diferenças de classe, raça e gênero, estaremos avançando no sentido de contribuir efetivamente para o acesso à cidadania, acesso esse historicamente negado, quer pelos defensores do oralismo, quer pelos defensores da língua de sinais, na medida em que nenhum deles conseguiu, efetivamente, se desvincular das manifestações específicas geradas pela surdez. (BUENO, 1996).

A educação é direito de todos, independente de ser portador de alguma necessidade especial ou não. "A educação, direito de todos e

dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, Artigo 205). Quanto à educação para portadores de necessidades especiais, muitos ainda insistem que estes deveriam permanecer nas escolas especiais como as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Como Tania Amara Felipe:

O discurso atual é o de *Inclusão*: “Escolas especiais são segregadoras, excludentes!” Mas de que adianta colocar uma criança surda em uma sala de ouvintes se ela não conseguirá aprender e apreender tudo que está sendo ensinado em português? Por que não ensiná-la em LIBRAS, quando já se sabe que ela iria se desenvolver muito mais rapidamente e realmente iria compreender tudo que fosse ensinado. Por que não utilizar uma metodologia apropriada para ensino de português para surdos se até para estrangeiros já existem metodologias específicas?

Precisa-se desvendar o que está por trás de um discurso que, através dos meios de comunicação, tem apregoado a volta de uma “integração” de “nossos amiguinhos deficientes”. Se a criança continua sendo verberada de deficiente é porque continua a crença de que ela é incapaz e, então, por que colocar esta “coitadinha” junto com os “eficientes”? Seria o verdadeiro motivo a contenção de verba, que tem transformado a maioria das escolas públicas em “escolas faz-de-conta”, onde crianças que não podem pagar ensino privado estudam? Há o perigo de se ter, subjacente a esta ideologia, uma intenção de extinguir, também, o

ensino público especial que representa recursos financeiros específicos. (FELIPE, 1997).

A autora defende que a educação em escolas especiais não é excludente, mas um direito, e que o discurso da inclusão é uma falácia. Esse tipo de opinião se reproduz comumente via senso comum e é grande gerador de preconceitos. Defender que o portador de necessidades especiais carece de atendimento especializado é uma luta da educação inclusiva. O que não se pode é confundir a exigência pela especialização dos profissionais da educação com a defesa do isolamento dos portadores de necessidades especiais em instituições fechadas, onde não possam causar desconforto aos olhos dos “normais”, ou negar-lhes o acesso a estas instituições limitando-os a um percurso escolar que pode tender ao fracasso, por falta de atendimento correto às necessidades de cada um. Quanto à educação inclusiva, o governo federal é muito claro:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades

individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2011, DECRETO nº 7.611).

A forma deste artigo é a mesma utilizada por Lorenzetti em *A Inclusão do aluno surdo no ensino regular* (LORENZETTI, 2014). Após análise da legislação existente e bibliografia disponível em uma escola regular onde haviam alunos com deficiência auditiva, a autora procurou ver como se deu na prática a realidade da inclusão. Seu artigo apresentou um panorama de desespero de professores despreparados para atender um aluno fora do “padrão”. Na realidade de uma escola sem a disponibilidade de um intérprete, como os professores fizeram para dar conta de ensinar um aluno surdo? Esse artigo é de 2003 e muito já se tem realizado para viabilizar a educação inclusiva. Neste artigo será apresentada a realidade de uma escola estadual do Paraná, em 2014, onde a realidade é exatamente o contrário da apresentada por Lorenzetti.

Muito se tem falado sobre educação inclusiva e um novo formato de escola que possa atender universalmente os educandos. Essa escola inclusiva, na prática ainda em construção, é resultado de esforços

de educadores, gestores, familiares e governo. A escola inclusiva se sustenta na concepção de identidade e diferenças, não na de "normalidade". Fundamenta-se na idéia de multiplicidade e do direito à diferença. Nesse modelo de escola de diferenças a educação inclusiva se concretiza a partir de mudanças, atualizações e novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, programas como o Mais Educação trazem a vida e a cidadania para dentro da escola, reunindo as escolas com suas comunidades. Fazem girar a Mandala de Saberes, integrando conhecimentos para que professores e alunos explorem os matizes infinitos dos currículos e conteúdos em todos os tempos e civilizações e façam acontecer uma educação de qualidade, multicolorida, dinâmica e equilibrada (MEC, 2009, 11-12).

Dentro desta ótica, o que se pretende apresentar são as estratégias que professores da rede pública do Paraná vêm utilizando para ensinar suas disciplinas a alunos portadores de deficiência auditiva.

A realidade na escola

Para verificar como se dá a relação entre alunos com e sem necessidades especiais auditivas, professores e o processo de ensino/aprendizagem, foi escolhido o Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato, em Curitiba³. Nessa escola a intérprete de Libras

3 SEED/PR, 2009. *Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato*. Dia a dia Educação. Disponível em:

atende alunos nos turnos da manhã (7:00hs às 11:00hs) e intermediário (11:00hs às 15:00hs). Os professores das turmas em que estes alunos se encontravam foram entrevistados seguindo o modelo do questionário em anexo.

A situação dos portadores de necessidades especiais na maioria das escolas da rede pública é terrível, são desatendidos de todas as formas e sofrem *bullying*. Não é esta a realidade vivida pelos alunos assistidos no Colégio Monteiro Lobato. Os professores fizeram um esforço coletivo para adaptar suas aulas de forma a não desassistir os demais alunos privilegiando apenas os portadores de necessidades especiais; e nem o contrário, dando suas aulas tradicionais e deixando estes de lado.

A relação das alunas portadoras de necessidades com os colegas era a normal para a faixa etária: amizades e paqueras, além do convívio escolar, como crianças e jovens “normais”, que é o que são. Um aluno que se dizia namorado de uma delas me disse assim: “todo mundo é diferente. O aaa gosta de rap, a bbb gosta de funk, eu sou bom de futebol e o ccc de vôlei. Ela só não escuta, não sei por que fazem tanta tempestade”.

Quando um aluno entre 6º e 9º ano te dá uma resposta assim, o projeto da educação inclusiva parece estar caminhando muito bem, pois os portadores de deficiência vivenciam uma relação escolar e social

<<http://www.ctamoradiaslobato.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?contudo=1>>. Acesso em: 23 maio 2014.

sadia, em um ambiente onde não se ignoram as diferenças, mas promove-se o debate de todas elas igualmente.

Tal Colégio representa o que se quer com a legislação federal em relação à Educação Inclusiva, mas não é esta a realidade da maioria das escolas brasileiras. Nem mesmo da própria região em que se localiza. Por estar equipado com materiais como datashows, televisores e telas interativas, e dispor de profissionais capacitados em Educação Especial, o Colégio se torna um referencial, não a ser imitado, mas para onde mandar essas crianças e jovens com “problemas”.

A possibilidade da Educação Inclusiva na prática existe, mas resvala em vários discursos enraizados na sociedade, como se o pai do menino namoradinho da aluna surda sabe que o filho tem uma namorada surda; ou se os pais aceitarão que seus filhos dividam o lanche e pratiquem atividades com autistas e downs? A Rede Pública de Ensino não rejeita as matrículas das crianças; já as Redes Particulares:

Uma criança portadora de autismo teve a matrícula recusada em uma escola particular de Caruaru, no Agreste de Pernambuco. De acordo com a mãe do menino, a diretora da escola teria informado que a criança não poderia estudar na escola, mas não explicou o motivo. (NE10, 2014).

Trecho e reportagem mostram a realidade da exclusão, que ainda está presente, infelizmente, na maioria das escolas brasileiras.

Atividades e materiais

Seguem abaixo algumas atividades realizadas pelos alunos e materiais utilizados pelos professores.

Atividade 1

História e Geografia

Conteúdos de Primeira e Segunda Guerra mundiais em quadrinhos, com os mapas dos países como personagens da história.



Figura 1. Primeira Guerra Mundial em quadrinhos⁴.

⁴ Disponível em: <<http://capinaremos.com/2009/07/25/primeira-guerra-mundial-resumida-em-quadrinhos/>>.

Resumida em quadrinhos



Atividade 2

Pintar com os alunos uma caixa com tinta preta, escolher os tamanhos das bolas de isopor que os alunos pintarão para fazer os planetas, e uma capa de massa de isopor para deixar mais visíveis as superfícies que não são uniformes.

5 Disponível em: <<http://www.portalcab.com/diversao/tirinha/segunda-guerra-mundial-em-quadrinhos.php>>.



Figura 3. Sistema solar construído pelos alunos⁶

Considerações finais

A Educação Inclusiva é um dilema da sociedade brasileira atual, é um modelo de escola em debate e construção. Em construção por diversos motivos: os profissionais da educação em geral não estão preparados para receber os alunos portadores de necessidades especiais.

⁶ Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-TrE83X11KiQ/UbHkC_N0NVI/AAAAAAAAAo4/dmbfm1-YN5w/s1600/DSC00731.JPG>.

Aqueles que já buscaram especializar-se na Educação Especial vêm gradativamente conscientizando a totalidade dos educandos na realidade das diferenças, que algumas são mais acentuadas que outras, que em alguns casos geram necessidades especiais; mas que todos são indiscutivelmente diferentes e portadores dos mesmos direitos.

Direitos estes oriundos, inclusive, de lutas pelo reconhecimento da cidadania destes indivíduos. Para além do cumprimento da legislação que protege o direito universal de todos à educação, a escola inclusiva leva à formação de um cidadão mais consciente na sociedade, que, ao invés de reproduzir preconceitos, constrói o respeito à diversidade.

Os desafios da sala de aula dependem muito do meio, da faixa etária e da preparação dos profissionais da educação. Os profissionais do Colégio citado deram conta do desafio porque buscaram se preparar para ele, ao invés de repetir o discurso de que os alunos com necessidades especiais deveriam ficar nas escolas especiais, porque é muito difícil atendê-los sem desassistir os demais. Há vários problemas na viabilização de Projetos para a Educação Inclusiva: a visão da sociedade civil, a visão dos próprios educadores e a falta de estruturas.

A inclusão de alunos com deficiência auditiva na instituição citada, CEMML, de Curitiba, até a conclusão da pesquisa estava em pleno curso, com várias consequências positivas.

Anexos

Questionário:

- Quais as principais dificuldades encontradas para trabalhar em sala com alunos com dificuldades auditivas?
- Como é a relação entre os alunos portadores de deficiência auditiva e os demais?
- Há diferenças do rendimento escolar entre eles?
- Qual a metodologia utilizada para atender a todos os Alunos, se é que é possível fazê-lo?

Respostas das Questões

- A Demora na contratação de um professor intérprete e o período de adaptação das turmas a ter um professor permanente em sala de aula. A figura do intérprete causava alvoroço, os alunos não sabiam muito bem se o inseriam como um aluno ou um professor.
- Num primeiro momento, a situação era de timidez das alunas portadoras de deficiência auditiva e estranhamento dos demais. Logo se tornou uma chuva de pedidos para aprender “a falar com as mãos” e poder conversar com elas sem os bilhetinhos. As alunas eram muito procuradas pelos colegas para fazer as atividades de matemática, disciplina em que tinham maior facilidade. Segundo a intérprete, entre os bilhetes vinham também pedidos de facebook e de namoro.

- As diferenças de rendimento não eram perceptíveis; como todos os alunos, elas apresentaram neste primeiro bimestre mais afinidade com algumas disciplinas do que outras; e nenhuma ficou com notas abaixo da média, nem necessitaram de avaliação diferenciada, visto que as metodologias aplicadas durante as aulas lhes proporcionaram um bom entendimento dos conteúdos.
- A linguagem visual e as atividades práticas imperaram em todas as entrevistas. Aulas de história repletas de vídeos e versões dos conteúdos em quadrinhos. As formas geométricas maciças para explicar o volume e assim os cálculos. Aulas de ciências e geografia interativas com os mapas geopolíticos e planetários, com a produção dos mesmos por parte dos alunos. O maior problema era o alvoroço na hora dos questionamentos: todo mundo queria ao mesmo tempo ajudar a explicar suas perguntas para as alunas com deficiência auditiva e tentar traduzir a resposta do professor antes da intérprete, que lhes ensinou o alfabeto em Libras que existe fixado nas paredes das salas de aula. Acalmados os alunos, tudo segue normalmente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Artigo 205. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 maio 2014.

BRASIL. DECRETO nº 7.611, DE 17 de Novembro de 2011. **Diário Oficial da União** – Seção 1. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação inclusiva: a perspectiva das diferenças e da mandala de saberes. Brasília: Secad/MEC. **Cadernos Pedagógicos**, n. 13, 2009. p. 11-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. São Paulo: Edu/PUC, 1996.

FELIPE, Tania Amara. Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 7, 1997. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.luzimarteixeira.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2009%2F06%2Fescola-inclusiva-e-os-direitos-linguisticos-dos-surdos.doc&ei=cYiCU7bqNMzNsQSDpILIBQ&usg=AFQjCNGRpeiw>>

-
muAVOIQ_2KCurop7hh3MQ&sig2=73GUA1jyGuNnGjTHZVSSQ
&bvm=bv.67720277,d.b2k.>. Acesso em: 23 maio 2014.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 521-528 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/744/596. Acesso em: 07 fev. 2017.

NADAL, Paula. Programas e Materiais que ajudam na inclusão de surdos. **Revista Nova Escola**, dez. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/programas-materiais-inclusao-deficientes-auditivos-613076.shtml>>. Acesso em: 23 maio 2014.

NE10. Núcleo SJCC/Caruaru. Mãe diz que escola particular recusou matrícula de autista em Caruaru. Notícias UOL, 26 dez. 2014. Disponível em: <http://noticias.ne10.uol.com.br/interior/agreste/noticia/2014/12/26/mae-diz-que-escola-particular-recusou-matricula-de-autista-em-caruaru-525893.php>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

PARANÁ. SEED/PR. Colégio Estadual Moradas Monteiro Lobato. **Dia a dia Educação**. 2009. Disponível em: <http://www.ctamoradaslobato.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 23 maio 2014.

SILVA, Elaine Aparecida da. **Deficiência Auditiva**: mitos e verdades – leitura labial. Disponível em: <http://idmed.terra.com.br/saude-de-a-z/indice-de-doencas-e-condicoes/deficiencia-auditiva-mitos-e-verdades/leitura-labial.html>>. Acesso em: 23 maio 2014.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação inclusiva no Brasil**: do contexto histórico à contemporaneidade. 2013. Disponível em:

<https://www.posgraduacaoredentor.com.br/hidden/path_img/conteudo_542346c163783.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Recebido em 23/07/2015, aceito para publicação em 08/11/2016

Impressões de Leitura

Uma nova abordagem à educação

Pablo Kyoshi Rocha¹

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo** – teoria e método. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARENDT, Hannah. **Crise na educação**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf

O livro de Geraldo Balduino Horn e Geyso Dongley Germinari se encaminha para uma observação nas mudanças que ocorreram na política educacional da década de 80, junto ao bojo, a afirmação da pedagogia histórico-crítica e o “seu papel no contexto social, político e econômico” p.07.

O seu foco é sobre “a necessidade de renovação, a concepção e a metodologia do ensino nos vários campos do conhecimento humano” p.07, em especial, o currículo no ensino de História. Na proposta teórica de Antonio Gramsci, eles chamam atenção a respeito da necessidade de

¹ Graduando do 4º ano do curso História Bacharelado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

formação de novos intelectuais, ligado diretamente à produção e na atuação de avanços pedagógicos no cenário da educação brasileira, e apostam nos estudos de teoria em história e a possibilidade no avanço que se refere à metodologia do ensino. Gramsci aponta que a “escola unitária não deve empenhar-se em uma formação estritamente profissional buscando atender o mercado de trabalho; ao contrario, deve ser formativa, de cultura geral humanista” p.09, a meu ver, se trata de uma crítica à comercialização da educação, onde o melhor ou mais bem preparado será a melhor opção, logo se cria uma pirâmide de desempenho para integrantes de mesma categoria, a criança que esta em processo de educação, que deveria adquirir certos hábitos valores e atitudes, acaba sendo corrompido (sei que esse termo não é o mais correto) com a inserção de valores mercadológicos e políticos; Hanna Arendt, no seu ensaio “A Crise Na Educação”, aponta que as “escolas [nesta parte, menciona apenas escolas americanas, por ser uma terra essencialmente de imigrantes, expostos em um contexto patriótico] são necessariamente levadas a assumir funções que, em qualquer estado-nação, seriam naturalmente desempenhadas em casa”, ou seja, escola desempenhando função social e política.

No primeiro capítulo os autores buscaram explicar a questão das teorias críticas e da questão do currículo na renovação do saber histórico. Os estudos sobre currículos permaneceram letárgicos até a década de 70 e passaram por mudanças somente depois de uma análise

marxista, possibilitando, através da dialética, novos estudos sobre o tema. Para entender o currículo em sua plenitude, é indispensável um resgate das fundamentações históricas, análise de suas origens, discordâncias internas e tendências na concepção para o futuro. O currículo sempre foi cuidado como objeto, fruto do conhecimento que foi chamado de “científico”, e que por sua vez, é “parcial”, pois o conhecimento está ligado ao processo histórico-cultural e representa a “hegemonia e as relações sociais” [construção social].

Em meio a esta discussão que acerca o conhecimento, a principal pauta é sobre o conhecimento estratificado, em que alguns componentes são levados como alto “status”, sendo alvos de seleção por prestígio. Logo, entende-se o que é tomado por conhecimento e o que é deixado de lado, um exemplo citado pelos autores é a figura hierárquica do professor e a subordinação do aluno. Esta parte se encaixa perfeitamente na análise feita por Arendt, envolvendo a política e sua presunção, “em vez de um indivíduo se juntar aos seus semelhantes assumindo esforço de os persuadir e correndo risco de falhar, opta por uma intervenção ditatorial, baseada na superioridade de um adulto”. Ambos os pontos de vista apontam para a mesma direção, o modelo de educação mantido e sustentado pelo Estado, em que está pré-estabelecido à relação pedagógica, o espaço e o tempo.

O modelo de currículo e educação esta intrinsecamente ligado ao modo econômico capitalista. Em uma sociedade que a meta é acumular

capital, a lógica de acumulação também se executará no meio político e cultural, portanto, outros aspectos desse sistema também serão incorporados, como por exemplo, o crescimento individual, a sacralização dos grupos dominantes, o aumento de rendimento e a competição entre currículos, e isso também se aplica ao sistema de educação dessa sociedade. Em outras palavras, temos um “capitalismo educacional” estruturado, e para romper com esse modo seria necessário repensar a educação, esclarecendo suas noções, uma vez que o ensino deve estar ligado com o processo social.

O objeto da história é dividido em uma tríade: poder, cultura e trabalho. Em um viés marxista, o poder tem como finalidade familiarizar as relações de produção e dominações de classes, reciclando-a continuamente. Sabendo que o poder assume uma postura economicista, os autores lançam uma pergunta “o que significa o poder enquanto categoria organizadora de uma proposta curricular de História?”p.33; o poder está difuso na sociedade e se institucionaliza no Estado, e por sua vez reproduz a dominação de classes, essa dominação é mediada por relações de poder que as pessoas naturalmente estabelecem entre si, ocorrendo geralmente em praticas coletivas, como família, escola, instituição, etc. Cabe à historiografia identificar o poder e as suas relações de interdependência que se constituem.

A cultura abordada pela concepção do materialismo histórico renovado é entendida como uma criação humana frente à natureza, e

não pode ser entendida como outro lugar da realidade ou reflexo da realidade, ela é a própria realidade. A concepção de cultura assumida pelo currículo é vista como uma “produção material” e como um “símbolo”, neste sentido “o que significa ter a cultura como categoria para o ensino de História?”p.35. Há dois enfoques, a primeira é a cultura vista como aspecto de uma determinada realidade social e a segunda é cultura enquanto conhecimento, ideais e crenças da forma como aparecem na vida social. “A cultura é um processo pelo qual o homem acumula experiências que vai sendo capaz de realizar”p.38.

O trabalho, sob a orientação do materialismo histórico, é o principal elemento modificador de uma sociedade, pois impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção da existência humana, e que por sua vez “humaniza a natureza e se humaniza, autoproduzindo-se” p.41. Dessa forma o homem, através do trabalho, se transforma e transforma o meio em que vive, dominando-a e acumulando experiências, o resultado disso são as criações humanas: teorias, ciências, saber e história. Por isso, o trabalho deve ser entendido como um precursor da discussão metodológica do ensino de história.

No segundo capítulo eles tratam das abordagens metodológicas do ensino de História, nele se empenham em mostrar o tempo como categoria fundamental do currículo. No currículo, houve um mal entendido quanto à abordagem, o que resultou em uma má estruturação

dos conteúdos, que partem do pressuposto de que é possível trabalhar os conteúdos por varias interpretações de tempo. Caso o tempo passe a ser tomada como ligamento, a história passará a ser articulada pela via cronológica.

“A cronologia é a datação” p.51 que feita com base no calendário e o historiador passou a usá-lo para datar acontecimentos, dessa forma foi possível trabalhar com acontecimentos que não estavam datados de acordo com a cronologia estabelecida, é necessário entender que existem outras sociedades vivendo paralelas a nossa sem ter referência à cronologia. Não é errado considerar a cronologia como categoria fundamental, no entanto, é necessário observar seu fundamento teórico e não concebê-lo como único caminho de ensino. O que é correto, portanto, é entender a cronologia como categoria temporal da teoria da História.

A escola faz parte do currículo e deve propiciar um âmbito em que o aluno esteja exposto a transmissão e assimilação do conhecimento. Sabendo disso, o professor, por sua vez, é o responsável enquanto figura simbólica de poder e de maior intelecto, pelo processo de produção de conhecimento através método dialético. O currículo é organizado por conteúdos, pensar na estrutura curricular significa pensar no que a escola ensina, e o saber escolar se manifesta através do currículo, entendi essa parte como um ciclo de recompensa - em que um compensa o outro. Na crítica de Hannah Arendt, denotam maior

importância ao conhecimento contido no currículo do que em qualquer outra atividade extracurricular.

E “como fica o saber escolar com relação ao ensino de História propriamente dito?” p68. Entender a história é entender as transformações sociais provocadas pelas intervenções humanas na natureza, e isso só será entendido a partir de um procedimento metodológico que entenda a história, não como um saber pronto, mas a partir de sua construção.

Em relação à pesquisa, deve integrar como base no processo metodológico e incorporado como prática, presente em toda a ação educativa. A inserção de documentos como fontes de pesquisa contribuirá diretamente na produção do conhecimento, colaborando e melhorando com o ensino docente na transmissão de conhecimento didático.

Sobre a tematização da história, debate-se muito sobre a renovação da disciplina, de forma que a intenção seja solucionar os problemas que acercam a teoria curricular. O modelo francês de história, que é a divisão por temas, surgiu como referência para a educação básica, ou seja, o modelo francês é a base do currículo do ensino em história. Não há como negar que há um esforço em tentar mudar o cenário atual, mas não podemos esquecer que a estrutura educacional esta categorizada por “anos” - segundo Hannah Arendt, a escolaridade obrigatória se estende até a escola secundaria, dezesseis

anos, uma espécie de continuação da escola primaria, portanto seria necessário uma reestruturação total do sistema educacional.

Sobre o terceiro capítulo, historia local, arquivos familiares e o ensino, há uma preocupação em relação à reconstrução de memória local, como cenários, municípios, áreas geográficas, etc. e o ponto chave seriam os documentos familiares. Segundo os autores, esse tipo de história se empenharia em contar a história do jeito que ela é, longe das máscaras colocadas por elites locais, ou histórias forjadas eliminando aquilo que não os interessassem. A pesquisa de história local não é uma novidade, inclusive é um dos campos de pesquisa para acadêmicos em história. O interesse se volta para uma abordagem social, que tem a intenção de restaurar as relações sociais de determinadas localidades, por outro lado, não podemos analisar o tempo a partir, somente, das relações sociais, sem que haja um aprofundamento teórico metodológico que consiga unir o contexto e o ponto de vista do observador.

Os autores deixam claro quanto ao uso do documento como fonte, mas essa não é a única forma possível de se ter contato com o passado, essa quebra de visão aconteceu na década de 30, com a formação da Escola Nova. Nele, o aluno foi colocado como o centro e o professor como o seu orientador, com o objetivo de induzir os alunos ao uso de documentos, muito semelhante ao que acadêmicos de história praticam em sua graduação. Os documentos focos não envolvem

conjuntos documentais de pessoas que se tornaram personalidades, dito como ilustres, mas sim daquele documento de fundo de gaveta, amarelados, esquecido, que para os autores, esta seria um caminho para reconstruir o ensino de história.

Este tipo de pesquisa seria de grande importância, pois, resgata costumes e cotidianos, valoriza a micro história e inclui histórias que não foram contempladas pela história tradicional. Se o objetivo é o resgate dessas “micros-histórias”, o uso e manuseamento de fontes orais são de suma importância, pois serão eles que darão formato à fonte pesquisada e ligarão as demais informações dos documentos.

O ensino de História e seu currículo cumpriram o seu papel ao tratar especificamente de cada um dos objetos abordados, com profundo embasamento teórico e bibliográfico. É triste dizer que ainda nos dias de hoje, e talvez nos próximos 50 anos, o ensino de história e o currículo permaneceram/permanecerá em estado quase que imutável, salvo as universidades que diferem um pouco da estrutura de ensino de todo o Brasil. Quando digo imutável, refiro-me ao currículo e ao método de ensino na educação básica, pois vemos cada vez mais as nossas indignações se tornarem uma parte encrostada a um sistema que já deveria ter passados por mudanças, não por falta de insistências, mas pelo próprio sistema desejar a sua permanência.

Recebido em 11/12/2015, aceito para publicação em 09/05/2016

**Revista Vernáculo, nº 39
1.º sem. 2017**

Publicado em Março de 2017

ISSN 2317 – 4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>