

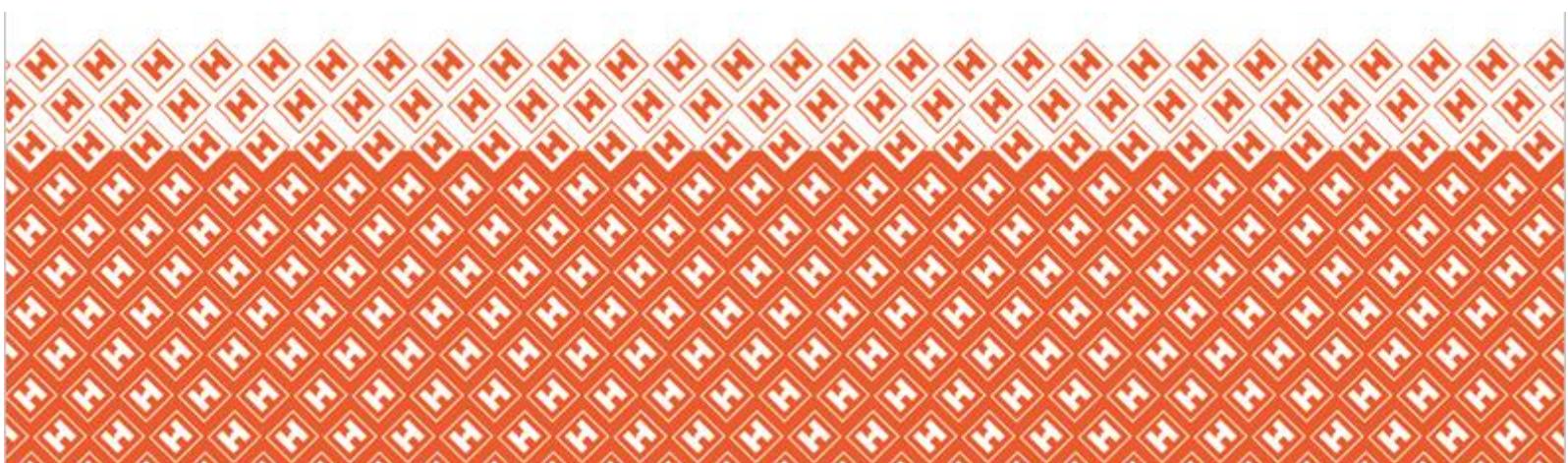


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA E DOCUMENTAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
(MESTRADO)**

PAULO ROBERTO FERREIRA

**“UM POVO IMORAL”:
O ENSINO DE HISTÓRIA E A SOCIEDADE DO ALTO PARAGUAI DIAMANTINO
SOB O OLHAR DA EXPEDIÇÃO LANGSDORFF (1827-1828)**

**CUIABÁ - MT
2025**





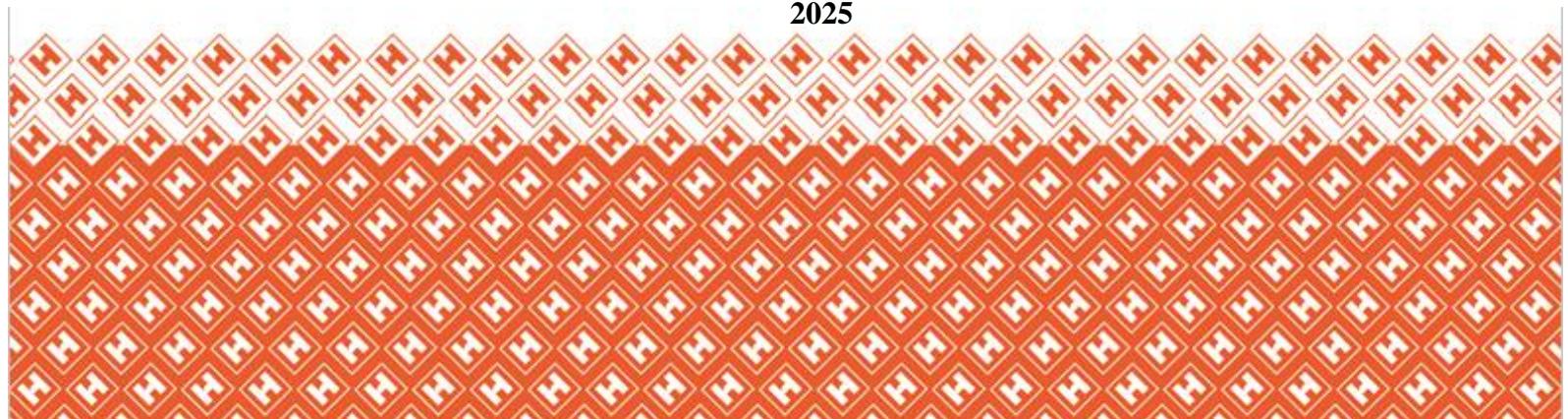
PAULO ROBERTO FERREIRA

**“UM POVO IMORAL”:
O ENSINO DE HISTÓRIA E A SOCIEDADE DO ALTO PARAGUAI DIAMANTINO
SOB O OLHAR DA EXPEDIÇÃO LANGSDORFF (1827-1828)**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes

**CUIABÁ-MT
2025**



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

F383p Ferreira, Paulo Roberto.
"Um povo imoral" [recurso eletrônico] : o ensino de História e a sociedade do Alto Paraguai Diamantino sob o olhar da Expedição Langsdorff (1827-1828) / Paulo Roberto Ferreira. --
Dados eletrônicos (1 arquivo : 137 f., il. color., pdf). -- 2025.

Orientador: Luís César Castrillon Mendes.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2025.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Relatos de viajantes; Expedição Langsdorff; Representações; Ideologia; Ensino de História.. I. Mendes, Luís César Castrillon, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Um povo imoral: o Ensino de História e a sociedade do Alto Paraguai Diamantino sob o olhar da Expedição Langsdorff (1827-1828)

AUTOR: MESTRANDO PAULO ROBERTO FERREIRA

Dissertação defendida e aprovada em **07 de ABRIL de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Luís César Castrillon Mendes [Presidente Banca]

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR)

2. Doutor Luís César Castrillon Mendes [Orientador]

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (UFR)

3. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior [Examinador Interno]

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)

4. Doutor Éder da Silva Novak [Examinador Externo]

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)

5. Doutora Marli Auxiliadora de Almeida [Examinadora Suplente]

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

CUIABÁ, 07/ABRIL/2025.



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/04/2025, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Cesar Castrillon Mendes, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 13:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Éder da Silva Novak, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7807719** e o código CRC **134D0DCB**.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à vida, seja ela como for. A meu pai, que mesmo distante sempre esteve a torcer por mim e à minha mãe, sempre presente e amorosa. Ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela oportunidade de dar prosseguimento a meus estudos e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos, fundamental para cobrir as despesas com viagem e alojamento durante o cumprimento dos créditos das disciplinas presenciais. Agradeço a todos os professores do programa de mestrado em ensino de história e, em especial, ao professor Luís César Castrillon Mendes, orientador e amigo que me ajudou na condução desta pesquisa e a quem eu devo o que nela tiver de importante para o campo do ensino de história. A todos os meus colegas professores da educação básica, particularmente aos professores de história, a quem espero que este trabalho possa prestar auxílio em suas aulas. Por fim, aos meus alunos do passado e do presente, pois foi por eles que esse esforço ganhou corpo e sentido.

“A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Dermeval Saviani)

“UM POVO IMORAL”: O ENSINO DE HISTÓRIA E A SOCIEDADE DO ALTO PARAGUAI DIAMANTINO SOB O OLHAR DA EXPEDIÇÃO LANGSDORFF (1827-1828) . 2025. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2025.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa em Ensino de História coloca-se no diálogo entre os campos de estudo da História Cultural, do pensamento decolonial e da pedagogia histórico-crítica. Parte das categorias de pensamento denominadas “práticas e representações”, desenvolvidas por Roger Chartier e outros autores, com o objetivo de analisar os relatos criados por dois membros da chamada Expedição Langsdorff, que visitaram o Brasil no início do século XIX. Nosso objetivo é contribuir com o ensino de história local e regional, abordando as representações elaboradas pelo alemão naturalizado russo barão Georg Heinrich von Langsdorff e pelo pintor francês Hercules Florence, que estiveram por alguns meses na vila de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, atual município de Diamantino, no Médio-Norte mato-grossense, entre dezembro de 1827 e março de 1828. Por meio da análise desses relatos, buscamos compreender o modo de construção da imagem negativa formada acerca do povo de Diamantino por esses viajantes, enfatizando as ideias colonialistas que subjazem a essas representações e constituem seu fundamento ideológico. Para o produto pedagógico como meio facilitador da aprendizagem escolar, utilizamos os resultados de nossas reflexões para elaboramos uma sequência de oficinas didáticas, com planos de aula, textos de apoio e sugestões de atividades que exploram o uso de relatos de viajantes como fonte histórica a ser problematizada no Ensino de História.

Palavras-chave: Relatos de viajantes; Expedição Langsdorff; Representações; Ideologia; Ensino de História.

"AN 'IMMORAL PEOPLE": HISTORY TEACHING AND THE SOCIETY OF ALTO PARAGUAI DIAMANTINO THROUGH THE EYES OF THE LANGSDORFF EXPEDITION (1827-1828). 2025. 136f. Dissertation (Professional Master's Degree in National Network – PROFHISTÓRIA). Federal University of Mato Grosso, Cuiabá, 2025.

ABSTRACT

This research work in History Teaching engages in the dialogue between the fields of Cultural History, decolonial thought, and historical-critical pedagogy. It is based on the categories of thought known as "practices and representations," developed by Roger Chartier and other authors, with the aim of analyzing the accounts created by two members of the so-called Langsdorff Expedition, who visited Brazil in the early 19th century. Our objective is to contribute to the teaching of local and regional history by addressing the representations developed by the German-born Russian baron Georg Heinrich von Langsdorff and the French painter Hercules Florence. These travelers spent a few months in the village of Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, now the municipality of Diamantino, in the Mid-North region of Mato Grosso, between December 1827 and March 1828. Through the analysis of these accounts, we seek to understand how a negative image of the people of Diamantino was constructed by these travelers, emphasizing the colonialist ideas underlying these representations and forming their ideological foundation. For the educational product as a means of facilitating school learning, we used the results of our reflections to develop a series of didactic workshops, including lesson plans, supporting texts, and suggested activities that explore the use of travelers' accounts as a historical source to be problematized in History Teaching.

Keywords: Travelers' accounts; Langsdorff Expedition; Representations; Ideology; History Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Georg Heinrich von Langsdorff.....	38
Figura 2. Antoine Hercule Romuald Florence.....	41
Figura 3. Percorso da Expedição Langsdorff.....	46
Figura 4. Ilustração de Florence com a vila de Diamantino ao fundo.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: LITERATURA DE VIAJANTES	
1.1. Representações e História Cultural	15
1.2. Relatos de viajantes e ideologia.....	20
1.3. A literatura de viagem e a visão do Outro	25
CAPÍTULO 2: A EXPEDIÇÃO LANGSDORFF	
2.1. As fontes	39
2.2. A expedição e seu contexto	46
CAPÍTULO 3: RELATOS DE VIAJANTES E O ENSINO DE HISTÓRIA	
3.1. O “buraco do inferno”.....	58
3.2. “um povo imoral, de maus costumes”.....	66
3.3. Relatos de viajantes em sala de aula	77
APÊNDICE - AULAS-OFFICINA	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIORÁFICAS	130

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, descobri que nunca é demasiado tarde para continuar estudando e, principalmente, de que o mestrado acadêmico – de difícil realização para um professor da Educação Básica do Estado do Mato Grosso devido às aulas em dias e horários inviáveis – não era a única forma de avançar na produção e atualização científica e profissional. Este curso de mestrado em ensino de história foi uma grata experiência em minha vida pessoal e profissional, na medida em que o diálogo produtivo com colegas e professores abriram novos horizontes para a revitalização de minha prática pedagógica.

Apesar de não ser natural de Diamantino, cidade onde resido atualmente e onde vivi o final da infância e toda minha adolescência antes de retornar ao Sul do Brasil para fazer minha graduação, sempre tive vontade de pesquisar algo relativo à história de Diamantino, principalmente por ser uma cidade muito antiga e que possui uma história que em muitos aspectos ainda precisa ser mais pesquisada. Logo nos primeiros meses do curso de mestrado em Ensino de História, deparei-me com os Diários de Langsdorff e com a narrativa de Hercules Florence sobre um grandioso e em muitos sentidos malfadado empreendimento expedicionário pelo interior do Brasil, passando por Mato Grosso entre os anos de 1826 e 1828, incluindo uma estadia de três meses na vila de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, hoje apenas município de Diamantino, a 190 km ao norte de Cuiabá, estado do Mato Grosso.

Ao me debruçar sobre esses relatos de viajantes, logo chamou-me a atenção o tom desfavorável, para não dizer desprezível, com que Florence e, principalmente, Langsdorff se referiam aos habitantes desta vila. A crueza dos termos utilizados e a constância das críticas acerca do caráter dos diamantinenses superavam em muito as críticas oriundas de nossas fontes sobre outras localidades também visitadas pela expedição. Isso me fez pensar que havia algo a mais que o simples preconceito etnocêntrico e sentimento de superioridade comum aos europeus que visitavam as terras brasileiras no início do século XIX.

Definidas as fontes, procurei trabalhar com os conceitos de “representação” e de “ideologia” como chaves de análise acerca dos discursos desses viajantes. Para tanto, busquei apoio na produção historiográfica que versa sobre a temática da literatura de viagem ou de relatos de viajantes, assim como me embasar em autores que trabalharam com os conceitos de representação e de ideologia de modo que me possibilitasse criar pontes entre esses conceitos e a literatura de viagem para melhor compreender essas representações e, por fim, buscar

instrumentalizar esses relatos como fontes a serem trabalhadas em sala de aula no ensino de história.

Assim, o presente trabalho tem como propósito contribuir com o ensino de história local e regional, abordando as representações elaboradas por dois dos membros da chamada Expedição Langsdorff, que percorreu o interior do Brasil na primeira metade do século XIX, passando alguns meses na vila de Alto Paraguai Diamantino, atual município de Diamantino, no Médio-Norte mato-grossense.

Entre os membros desta expedição, recorreremos aos diários e relatos do barão de Langsdorff, chefe da empreitada, e do pintor Hercules Florence, desenhista da equipe. Estes textos, que constituem nossas fontes e estão disponíveis em nosso idioma, foram por nós estudados a partir de perspectivas que à primeira vista podem parecer contraditórias ou excludentes, mas que em nossa visão são complementares e auxiliam a ampliar as possibilidades de análises acerca de nosso objeto de estudo. Trata-se da perspectiva da Nova História Cultural, com destaque para o conceito de “representação” tal como elaborado por Roger Chartier e pela leitura da historiadora brasileira Sandra Jatahy Pesavento; o pensamento decolonial, chamando ao diálogo autores como Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel; além da bagagem conceitual e analítica do materialismo histórico, particularmente ao lançarmos mão da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin, entre outros autores desta corrente pedagógica de inspiração marxista, ou seja, crítico-dialética.

Com esse suporte teórico e metodológico, procuramos descortinar e compreender as representações elaboradas por esses viajantes europeus do início do século XIX, acerca da realidade sociocultural por eles encontrada durante suas estadias na região mineradora de Diamantino, província de Mato Grosso, poucos anos após a independência do país. De forma geral, percebemos que os discursos de Florence e de Langsdorff mostram um choque, uma incompreensão das características de uma sociedade móvel, fronteiriça e extrativista. Essa incompreensão, em nosso ver, demonstra a inadequação e o choque que a realidade social, econômica e cultural diamantinense provocou na mentalidade europeia iluminista e cientificista, além de racista e etnocêntrica desses autores. Acreditamos que o trabalho com estas fontes pode ser muito proveitoso para o ensino de história local e regional, colaborando para um ensino de história que se utiliza de diferentes linguagens, como os relatos de viajantes, ao serem problematizados e contextualizados sobre a crítica e a perspectiva da História Cultural e do pensamento decolonial.

Esta dissertação contém três capítulos, sendo que o primeiro deles intitula-se “Literatura de viajantes”, onde são abordados alguns conceitos importantes para a construção teórica e metodológica da presente pesquisa.

No segundo capítulo, que nomeamos de “A expedição Langsdorff”, apresentamos as nossas fontes com a contextualização da sua criação, ou seja, o andamento da expedição científica russa no Brasil comandada por Langsdorff entre os anos de 1825 e 1829.

Já o terceiro capítulo analisará as representações e discursos de Hercules Florence e Georg Heinrich von Langsdorff, suas atividades no Brasil, suas concepções de mundo e suas impressões acerca da população da região do Alto Paraguai Diamantino. O chefe da expedição tinha um caráter controverso, e escreveu mais sobre Diamantino do que Hercules Florence, embora ambos tenham tido uma visão negativa da população da região. Desse modo, o segundo e o terceiro capítulos pretendem compor um trabalho mais aprofundado de análise das fontes, dos relatos produzidos por esses viajantes, assim como as diferenças e semelhanças nas visões destes dois viajantes acerca da sociedade diamantinense da primeira metade do século XIX.

A proposta do produto pedagógico consiste em uma sequência didática em forma de aulas-oficina, voltadas para a história regional. Contando com textos e imagens produzidas por Hercules Florence e também de textos dos Diários de Langsdorff, buscaremos problematizar as narrativas desses autores por meio de atividades e sugestões de planejamento de aulas voltadas para o Ensino Médio.

Essas aulas-oficina se baseiam no uso de metodologias ativas, tal como preconizado pelas mais recentes propostas pedagógicas desenvolvidas por Lilian Bacich e José Moran (2018) e também Fausto Camargo e Tuinie Daros (2018). A adoção de metodologias ativas no campo metodológico da prática pedagógica, ou seja, em sugestões de como trabalhar as fontes primárias de maneira significativa para a aprendizagem dos estudantes, serão complementadas com a abordagem teórica do pensamento pedagógico desenvolvida por Dermeval Saviani, conhecida como pedagogia histórico-crítica.

CAPÍTULO 1: LITERATURA DE VIAJANTES

O estudo de relatos, diários, narrativas ou simplesmente literatura de viajantes figura entre os campos férteis da nova história cultural. Os “Diários de Langsdorff” e o relato de Florence, “Viagem Fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829”, mostram um complexo de representações que permeavam o universo intelectual europeu na primeira metade do século XIX. Estamos em um campo interdisciplinar por natureza, que se ampara nas análises da antropologia e da crítica literária, destacando o estudo das mentalidades, dos sistemas de pensamento, das práticas e representações.

1.1. Representações e História Cultural

As representações sociais são apreendidas e estruturadas a partir de uma série de discursos, narrativas que edificam os valores e significados das coisas no mundo social, que configuram uma visão de mundo por meio de um amálgama de representações que se manifestam em práticas. Esses processos de apropriação se inscrevem em nossas práticas sociais, na medida que determinam ou orientam a relação (pessoal e coletiva) que estabelecemos com os objetos culturais ou os mais variados conteúdos do pensamento, produzindo historicamente um conjunto de significados. A opção por analisar os discursos de Florence e Langsdorff a partir do conceito de representação de Roger Chartier (1990) resultou do entendimento de que as narrativas desses viajantes sobre a população brasileira dessas regiões fronteiriças e extrativistas são carregadas de representações fundadas em uma visão de mundo cientificista, iluminista e eurocêntrica e colonialista. Para Roger Chartier

As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado como um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando”. (Chartier, 1990, p. 27)

A História da Cultura ou Nova História Cultural configura-se como uma grande área de estudos dentro do campo da História. No Brasil, destacamos o trabalho de Sandra Jatahy Pesavento e sua colaboração para um melhor entendimento deste campo de estudos:

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (Pesavento, 2014, p. 15)

Seguindo esse entendimento de cultura proposto por Pesavento, nos perguntamos o que levou Langsdorff a ficar tão indignado com o povo de Diamantino, a ponto de qualificá-lo de “imoral”? Seria apenas a mágoa provocada pelos prejuízos financeiros, que nem foram tão grandes assim? Ou algo feriu seu orgulho e sentimento de superioridade europeia, sua qualidade de *doctor medicinae*? O universo da cultura em sua perspectiva simbólica e de representação, agindo no e constituindo o discurso de Langsdorff, e também em certa medida o de Hercules Florence, nos parece fornecer pavimento para esta caminhada interpretativa.

Chartier enfatiza que os historiadores da cultura não devem substituir uma teoria redutiva da cultura enquanto reflexo da realidade social por um pressuposto igualmente redutivo de que os rituais e outras formas de ação simbólica simplesmente expressam um significado central, coerente e comunal. Tampouco devem esquecer-se de que os textos com os quais trabalham afetam o leitor de formas variadas e individuais. Os documentos que descrevem ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los. Os historiadores sempre foram críticos com relação a seus documentos - e nisso residem os fundamentos do método histórico. [...] (Hunt, 1992, p. 18)

Seguindo a interpretação que Lynn Hunt faz de Chartier, buscamos compreender as práticas que constroem o mundo de representações. Para isso temos de criar estratégias para ler essas representações de mundo presentes nas narrativas de Florence e de Langsdorff. Aqui, acreditamos serem valiosas e úteis os recentes debates no âmbito do que se convencionou chamar de pensamento pós-colonial, do qual temos como referência a obra “Epistemologias do sul”, de Boaventura Souza Santos (2009), e também do pensamento decolonial, com o sociólogo Aníbal Quijano (2005) e o seu conceito de colonialidade do poder, e também as noções de epistemicídio e racismo/sexismo epistêmico de Ramón Grosfoguel (2016).

Se como disse Chartier, “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (Chartier, 1990, p, 16), devemos procurar desvendar esses interesses mergulhando nos valores da elite ilustrada europeia do início do século XIX, do qual Langsdorff foi um claro representante, e Florence, embora não possa ser considerado como pertencente a uma elite econômica, ele fazia parte com toda certeza de uma elite artística ilustrada. Para penetrarmos neste universo de representações eurocêntricas e suas práticas com relação aos habitantes da América, é importante refletirmos sobre a ideia de raça, como abordado por Aníbal Quijano:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (Quijano, 2005, p. 118)

As representações do Novo Mundo produzidas por europeus, a nosso ver e acompanhando as reflexões de Aníbal Quijano, estão saturadas de elementos etnocêntricos que denunciam um arcabouço conceitual de dominação, de exploração do continente americano e expropriação de suas populações nativas. Esse movimento de expansão e domínio europeu sobre o mundo a partir do século XVI, ou um pouco antes disso, permanece até nossos dias, mudando, no entanto, os referenciais subjetivos, porém mantendo, ainda que algumas vezes de forma velada, a conotação racial. Desse modo, no decorrer deste trabalho teremos oportunidade de analisar essas construções mentais de representações acerca dos brasileiros e a flagrante inferioridade atribuída a eles pelos expedicionários europeus, salvo raras exceções. O linguajar desumanizador com que se referem a negros, indígenas e mestiços percorrem os textos desses viajantes e denunciam a interiorização de uma visão de mundo colonialista, racista e patriarcal.

O interesse em estudar os relatos de viajantes, assim como a história local e regional, com foco na região da vila de Diamantino, situada na então província de Mato Grosso, emergiu das reflexões e debates promovidos ao longo do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Esse programa, com sua abordagem direcionada para o trabalho pedagógico e os desafios enfrentados no ensino de história na educação básica, despertou uma nova percepção sobre a importância de aproximar os conteúdos históricos do cotidiano dos estudantes. Nesse contexto, os relatos de viajantes, ricos em detalhes sobre paisagens, culturas e transformações sociais do período, surgem como fontes valiosas para investigar o passado regional, oferecendo subsídios para uma compreensão mais profunda das dinâmicas locais.

A vila de Diamantino, com sua história marcada pela exploração aurífera, pelo trânsito de populações e por sua posição estratégica no interior da América Portuguesa, torna-se um objeto de estudo particularmente relevante para refletir sobre os processos históricos de formação regional e nacional. Assim, essa pesquisa busca não apenas ampliar o conhecimento acadêmico, mas também contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e enriqueçam as aulas de história ao conectar passado e presente de forma mais viva e contextualizada.

No âmbito da História Local, cabe aqui ressaltar a discussão realizada por José D'Assunção Barros:

Começaremos por dizer que, na “História Regional” ou na “História Local”, a “região”, o “local”, o “espaço” são trazidos de fato para o centro da análise. O “lugar”, na História Local, não se relaciona apenas à dimensão local dentro da qual se produz o trabalho do próprio historiador. Aqui, o “local” é trazido para uma posição importante no palco da análise historiográfica. Nada impede que esta mesma “História Local” - esta história cujo historiador considerou importante chamar de “local” em virtude da centralidade que o “lugar” ocupa na sua análise historiográfica - seja também ela uma História Cultural, uma História Política ou uma “História Econômica”, ou inúmeras outras modalidades. (Barros, 2013, p. 171)

Acompanhando essas reflexões de Barros, entendemos que a abordagem da sociedade constituída na região diamantífera do Alto Paraguai Diamantino pode ser inserida, para os fins a que nos propomos no presente estudo, no âmbito da História Regional, porém articulada com a História Cultural e o ensino de História. Para nós, o “local”, que geograficamente corresponde hoje ao município de Diamantino, no estado de Mato Grosso, corresponde não apenas ao seu

núcleo original de povoamento e de exploração aurífera e diamantífera, mas a várias localidades dos arredores onde as atividades extrativistas eram realizadas, tendo como sede ou núcleo gerencial a vila de Alto Paraguai Diamantino. Mas, afinal, buscamos realizar uma “História Local” ou uma “História Regional”? Para responder a essa questão, buscamos apoio ainda em Barros, assinalando que essa divisão faz mais sentido na historiografia desenvolvida em países de grande extensão territorial, como é o caso do Brasil.

[...] a “História Local”, na historiografia brasileira, costuma se referir a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a expressão “História Regional” volta-se mais habitualmente para regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o Estado do Piauí, e assim por diante). Mas isso é praticamente uma especificidade de países de dimensões continentais como o Brasil. Na Europa, onde esta modalidade historiográfica surgiu (por volta dos anos de 1950) não se justificava muito uma distinção entre os dois vocábulos. Isso é facilmente compreensível, uma vez que na Europa os espaços são muito mais reduzidos do que em países como o Brasil, a Argentina, os Estados Unidos ou o Canadá. (Barros, 2013, p. 183)

Para não passar a impressão de que as nossas reflexões estão centradas unicamente na área que formou originalmente o núcleo urbano da atual cidade de Diamantino, ou seja, as margens do ribeirão do Ouro e do rio Diamantino - desconsiderando assim o contexto mais amplo de relações que envolvem toda a região do Alto Paraguai Diamantino e suas conexões com Cuiabá, então capital da província, e também as importantes relações comerciais da chamada “rota paranista”, que por meio dos rios amazônicos ligava Diamantino ao norte do país -, preferimos o termo “História Regional”, embora ciente da centralidade que o espaço urbano em que estava assentada a sociedade diamantinense ocupou nos discursos e representações formulados por Langsdorff e Florence.

Os relatos de viajantes, tomados como fontes desta pesquisa, nos parecem importantes fontes de estudo de um período transcorrido na primeira metade do século XIX, em que a mineração de diamantes atingiu seu auge, seguido do declínio que marcaria o restante deste século e a primeira metade do seguinte. Esses testemunhos e relatos de viajantes se constituem em representações criadas a partir de uma visão de mundo iluminista europeia, em choque com a realidade de uma sociedade mineradora, móvel e itinerante, que tanto impressionou os visitantes europeus. Como uma forma de literatura, os relatos de viajantes constituem um tipo de fonte privilegiada para a História Cultural, como nos explica Pesavento:

Se a História Cultural está em busca do resgate das representações passadas, se almeja atingir aquele reduto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo, a Literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão.

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos, sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] (p. 82)

O “clima da época”, ou *zeitgeist*, como poderíamos dizer em linguagem filosófica, possui na literatura um meio privilegiado de manifestação, que o historiador pode analisar com vistas a captar seus elementos ideológicos constitutivos. Fonte de representações repletas de significado, a literatura proporciona ao pesquisador atento o acesso ao “algo a mais” citado por Pesavento, ou seja, a sensibilidade. Os seres humanos percebem o real por meio de suas representações, mas não como imitação ou cópia do real. A realidade existe para além do homem que a concebe, mas este homem apenas dá sentido a esse real por meio de representações, que “envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (Pesavento, 2014, p. 40). Como construção feita “a partir” do real, as representações são presentificações do que está ausente, substitui a realidade empírica do passado atualizando-a mentalmente, ideologicamente.

Agora nos voltemos para as reflexões acerca das problemáticas envolvidas no estudo de relatos de viajantes, ou da chamada literatura de viagem. Esse exercício é importante para nos aprofundarmos nas principais questões envolvidas nos estudos da literatura de viagem, ou de relatos de viajantes, para situarmos nestas discussões as obras dos escritores mais profícuos da expedição: o próprio chefe Georg Heinrich von Langsdorff e o desenhista Hercules Florence.

1.2. Relatos de viajantes e ideologia

Além do conceito de representação, o estudo de relatos de viajantes não pode passar ao largo do conceito de ideologia. Para Marx e Engels, de modo geral a ideologia é um sistema de ideias que espelham as relações de classe a atuam para manter a dominação da classe dominante detentora dos meios materiais de produção. A ideologia, nesta acepção, mascara as contradições sociais e apresenta as condições materiais de existência como naturais e imutáveis. Jacob

Gorender, em seu texto introdutório ao livro “A ideologia alemã”, de Marx e Engels, explica o sentido do conceito para os criadores do materialismo histórico.

[...] a ideologia pertence ao âmbito do que Marx chamou depois de superestrutura. Tanto ele quanto Engels, em toda sua obra posterior, empregaram o termo sempre no sentido exposto em *A Ideologia Alemã*. Conquanto fizessem numerosas análises extremamente ricas de formas e manifestações da ideologia, o sentido fundamental não mudou. Ou seja, o da ideologia *enquanto consciência falsa, equivocada, da realidade*. Porém consciência necessária aos homens em sua convivência e em sua atividade social. Consciência falsa que não resulta de manipulação calculista, de propagandismo deliberado, mas da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes etc. Manipulação e propagandismo tem sua matriz na ideologia, como *traduções* a níveis culturais inferiores e para enfrentamento de injunções imediatistas. (Gorender, 1998, p. XXII)

Tradução da realidade social em níveis culturais que, poderíamos dizer, constituem representações acerca do real. Uma “consciência falsa”, certamente, más necessária, ou melhor, inescapável ao gênero humano constituído em sociedade de classes. Gorender pontua que as ideologias se desenvolvem com algum grau de autonomia no sentido de exercerem também uma influência retroativa sobre a base econômica, mas essa relativa autonomia não anula a sua base material imanente. Marx e Engels, por exemplo, não consideravam sua teoria materialista como uma ideologia, mas sim como uma metodologia científica revolucionária capaz de compreender a realidade com argumentos que destronam a própria ideologia burguesa dominante que a legitima. Nas palavras de Marx e Engels:

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens e o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (Marx e Engels, 1998, p. 19)

A passagem citada acima é célebre na obra de Marx e Engels e, como explica Jacob Gorender, apresenta uma compreensão do conceito dentro do materialismo histórico que não se alterará fundamentalmente nas obras posteriores de seus autores. Futuras modificações e acréscimos ficarão a cargo dos discípulos de Marx e Engels.

Para os fins deste trabalho, importa-nos compreender as aproximações entre o conceito de ideologia e o de representação. Nesse sentido, nos valem os argumentos de José D'Assunção Barros:

As representações podem ainda ser apropriadas ou impregnadas de uma direção socialmente motivada, situação que remete a outro conceito fundamental para a História Cultural, que é o de “ideologia”. A Ideologia, de fato, é produzida a partir da interação de subconjuntos coerentes de representações e de comportamentos que passam a reger as atitudes e as tomadas de posição dos homens nos seus inter-relacionamentos sociais e políticos. [...]

A ideologia, poderíamos dizer, corresponde a uma determinada forma de construir representações ou de organizar representações já existentes para atingir determinados objetivos ou reforçar determinados interesses. O nível de consciência ou de automatismo com que isto é feito é questão aberta, que dificilmente poderá ser um dia encerrada. Também se discute se ideologia é uma dimensão que se refere à totalidade social (uma instância ideológica) ou se existem ideologias associadas a determinados grupos ou classes sociais (ideologia burguesa, ideologia proletária). Na verdade, ideologia é um conceito que tem sido empregado por autores distintos com inúmeros sentidos no campo das ciências humanas, e por isto um historiador que pretenda utilizar este conceito deve se apressar a definir com bastante clareza o sentido com o qual o está utilizando. Na acepção mais restrita que empregamos acima, a ideologia está sempre associada a um determinado sistema de valores. A ideologia, de acordo com este uso, tem a ver com “poder”, com “controle social” exercido sobre os membros de uma sociedade, geralmente sem que estes tenham consciência disto e muitas vezes sem que os próprios agentes implicados na produção e difusão de imagens que alimentam o âmbito ideológico tenham, eles mesmos, uma consciência mais clara dos modos como o poder está sendo exercido. (Barros, 2005, p. 138)

Destacamos aqui a sintética definição de Barros acerca do conceito de ideologia: “produzida a partir de subconjuntos coerentes de representações”. Assim, a ideologia poderia ser traduzida como a sistematização de representações em forma de discursos coerentes, que parecem automáticos em sua subjetivação, enquanto encobrem as relações de poder e dominação. Como disse Barros, é difícil determinar o nível de consciência ou automatismo que os grupos dominantes dispõem para organizar conjuntos de representações em ideologia. Ao tentarmos inferir em que nível essa determinação se dá, corremos o risco de nós próprios estarmos organizando representações alheias de acordo com nossa própria ideologia.

Para Ciro Flamarion Cardoso (2012), Marx deixou claro que as sociedades, no presente ou no passado, nunca criaram uma imagem sobre si mesmas que corresponderiam à sua realidade social profunda. As categorias dialéticas e seus esquemas lógicos existem mesmo que o ser humano não os conheça ou perceba. Em sua crítica aos historiadores herdeiros dos *Annales*, Cardoso acusa Roger Chartier de “abandonar a história social da cultura em favor da história cultural do social” (2012, p. 17), embora o historiador francês tenha amenizado sua posição posteriormente. No entanto, Cardoso reconhece que mesmo tendo colocado o econômico em segundo plano na análise em favor da cultura, Chartier ainda se enquadra no campo dos autores que insistem no caráter científico da história, evitando portanto o caminho do pós-modernismo ou pós-estruturalismo.

Enxerga-se a necessidade de levar em conta tanto a realidade social quanto a percepção dela, ou seja, as visões de mundo fazem parte da realidade e participam de sua construção, e disso derivam não só as posições de Chartier, mas também as de E. P. Thompson, para quem a classe social é o mesmo que a consciência de classe, isto é, não importam as “classes em si”, economicamente determinadas, só as “classes para si”, dotadas de uma consciência específica, cuja formação é preciso estudar historicamente e não deduzir estruturalmente. (Cardoso, 2012, p. 17)

Em um livro intitulado “Ideologia. Uma introdução”, Terry Eagleton afirma que “A palavra ‘ideologia’ é, por assim dizer, um texto, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias [...]” (1997, p. 15), sendo mais vantajoso ao estudioso do tema determinar o que há de mais importante em cada um dos seus elementos do que buscar unificá-los em uma grande teoria geral da ideologia. Essa imagem de um texto composto de diferentes fios conceituais nos parece a mais precisa definição de ideologia, sendo que cada corrente teórica privilegia alguns fios em detrimento de outros.

Terry Eagleton também fustiga aqueles para quem tudo é ideológico, pois acabam por esvaziar de substância do conceito, pois se tudo for ideológico, o que não seria ideológico? A ideologia está ligada ao poder, seja na acepção materialista da luta de classes, seja na concepção foucaultiana de micro-poderes, pois “É perfeitamente possível concordar com Nietzsche e Foucault a respeito de que o poder está em toda parte ao mesmo tempo que se busca distinguir, para certos propósitos práticos, entre exemplos de poder mais ou menos centrais (Eagleton, 1997, p. 21). Do mesmo modo, colocar todas as disputas sociais, políticas e culturais no mesmo plano hierárquico de valoração, de modo a não distinguir questões sérias de frivolidades,

configura-se um tipo de relativismo que Eagleton considera muito difícil de ser defendido: “Afirmar que certo tipo de conflito é mais importante que outro implica, é claro, argumentar em favor dessa prioridade e estar aberto a refutações” (Idem, p. 21).

Luiz Barros Montez (2022), em estudo sobre os relatos de viajantes alemães no Brasil oitocentista, busca em Althusser as bases para a sua compreensão da ideologia, particularmente para a análise da literatura de viajantes que aqui nos interessa. O autor explica que Althusser propõe duas teses para explicar o fenômeno da ideologia, sendo que a primeira marca a construção mental fruto da relação dos indivíduos com a suas condições materiais de existência, e a segunda é a de que a ideologia possui existência que também pode ser considerada material, pois “O sujeito age enquanto é agido pela ideologia existente num aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais, reguladas por um ritual material” (Montez, 2022, p. 82)

Levando esta compreensão de ideologia para o estudo de relatos de viajantes, podemos seguir os passos de Montez quando este se apropria das ideias de Tzvetan Todorov, nos seguintes termos:

Na contemporaneidade, conclui Todorov sua reflexão, a designação “relato de viagem” passou a cristalizar a tensão entre o sujeito observador e o objeto observado. O relato passa a se constituir como uma narração pessoal, e não uma descrição objetiva; mas ao mesmo tempo refere-se a uma viagem, vale dizer, a circunstâncias exteriores ao viajante. Se considerarmos os extremos dessa polaridade, no limite temos de um lado a ciência, no outro a autobiografia. O relato de viagem é a interpenetração das duas práticas narrativas. (Montez, 2022, p. 26)

As circunstâncias exteriores do viajante constituem o quadro da objetividade, pois ao entrar em contato com outras sociedades e culturas o viajante têm diante de seus olhos a alteridade, que por força de ofício ele deveria descrever ou documentar fielmente, tal como ele as vê. Mas nesse mesmo instante entra em cena sua subjetividade, sua ideologia e os conjuntos de representações por ela ordenada e hierarquizada. Como disse Chartier, “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (Chartier, 1990, p. 16). Por mais que se queira objetivo e imparcial ou até mesmo por maior que seja a boa fé e simpatia do viajante para com as sociedades visitadas, suas representações não podem se afastar do filtro de suas determinações sócio-culturais, pois “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um

grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”. [...] (Chartier, 1990, p. 17)

Até aqui vimos a interligação entre os conceitos de representação e de ideologia, noções fundamentais para o estudo da literatura de viagem. Resta para finalizar uma breve discussão sobre a ideia de verdade na narrativa histórica e a posição que assumimos quanto a ela. Novamente recorreremos aos argumentos de Roger Chartier:

Relato entre outros relatos, a história singulariza-se, porém, pelo facto de manter uma relação específica com a verdade, ou antes, por as suas construções narrativas pretenderem ser a reconstituição de um passado que existiu. Esta referência a uma realidade situada fora e antes do texto histórico, e que este tem por função reconstituir à sua maneira, não foi dispensada por nenhuma das formas do conhecimento histórico, melhor ainda, ela é aquilo que constitui a história na sua diferença mantida com a fábula e a ficção”. (Chartier, 1990, p. 84)

O que queremos destacar é que a ênfase dada à noção de práticas e representações, na história cultural elaborada por Roger Chartier, não significa um relativismo culturalista que nega o sujeito. Mesmo reconhecendo que historiografia é narrativa e que as narrativas podem ser melhor compreendidas e elaboradas com uso das técnicas e procedimentos da teoria literária, esse reconhecimento não reduz a experiência passada ao texto ou à narrativa. A história não é ficção e mesmo que se reconheça que as verdades em história se dão por aproximação ou verossimilhança, entre o texto histórico e a criação literária existe um mundo de fontes, resquícios do passado no presente. Ou seja, o passado não existe apenas na cabeça do historiador, ele de fato existiu e sua reconstrução narrativa se dá por meio da crítica das fontes e do instrumental cultural ou erudição do historiador.

1.3. A literatura de viagem e a visão do Outro

Maria Helena Machado, em sua obra “Raça, ciência e viagem no século XIX” (Machado, 2018), a autora se declara filiada a uma abordagem da história social e da cultura. Afirma a literatura de viagem como um gênero literário próprio, onde se misturam a tentativa de objetividade e os lastros subjetivos das representações do viajante narrador, que não obstante esforça-se em suprimir sua subjetividade do relato.

[...] a literatura de viagem escorava-se sobre uma experiência de viagem, na qual a vivência do viajante é o filtro condutor, experiência esta, por seu turno, sistematicamente alijada da narrativa da viagem. Banida da narrativa canônica, a experiência da viagem reaparece nos relatos de viagem, cifrada em descrições aparentemente imparciais e racionalistas das populações e das paisagens observadas. Mais ainda, o gênero da viagem encontra-se com o diário de viagem, local das anotações mais espontâneas do dia a dia em terras estrangeiras e selvagens, a partir do qual o autor-viajante, mais tarde, livre das peripécias da viagem, podia filtrar suas experiências, construindo um discurso aceitável ao público leitor desse gênero. O confronto entre os dois gêneros - o livro de viagem e seu diário - estabelece uma perspectiva complexa para análise das tensões entre a experiência da viagem e o relato publicado da mesma. (Idem, p. 89-90)

Machado destaca a tensão entre o diário de viagem, onde o viajante escreve de forma livre o que lhe vêm à mente, onde transparece as representações preconceituosas e eurocêtricas presentes em sua bagagem cultural, sendo portanto espontâneo em seus julgamentos e impressões. Posteriormente, já livre dos encargos e dificuldades da viagem, o viajante elabora o discurso para a publicação, já depurado de suas sensibilidades críticas que podem ofender o leitor. No caso de nossos escritores presentes na expedição Langsdorff, apenas Florence pode se dedicar a esse trabalho do texto para a publicação, pois o mesmo se estabeleceu no Brasil e constituiu família, sendo por muito tempo a única fonte de informações relativa à expedição Langsdorff. Já o barão, chefe da expedição, não teve a mesma sorte, perdendo as condições físicas e mentais até mesmo de continuar escrevendo seu diário em 1828, quando o grupo se encontrava em meio às matas da região ao norte do Alto Paraguai Diamantino. Devido a isso, foi-lhe impossível trabalhar o texto de seu diário para a publicação.

Foi na interseção dos gêneros do diário privado e íntimo e da literatura de viagem da era do imperialismo que floresceu o diário de viagem, testemunhando tensões e ambivalências vividas pelo viajante em sua exposição aos modos de vida de populações primitivas e/ou coloniais e que se pode ler apenas nas entrelinhas de suas obras de viagem. Documento de extremo interesse, o diário íntimo de viagem possibilita estabelecer novas abordagens sobre a literatura de viagem, permitindo acompanhar as relações do sujeito narrador europeu com o mundo colonial, a partir de um ponto de vista no qual o viajante se apresenta de forma muito mais vulnerável, testemunhando a ambivalência da própria experiência da viagem “moderna”. (Idem, p. 100)

Com relação aos diários de Langsdorff, percebemos claramente a vulnerabilidade do viajante tal como acentuada por Machado, particularmente nos momentos em que o chefe da expedição, acometido por febres e desgostoso com os reveses da empreitada, lançava censuras e críticas aos habitantes de Diamantino, esse “povo imoral”, como veremos mais adiante.

Outra estudiosa que se dedicou ao estudo dos relatos de viagem foi Ilka Boaventura Leite, em seu trabalho “Antropologia da viagem; escravos e libertos em Minas Gerais do século XIX” (Leite, 1996). Ao prefaciar essa obra, Antonio Candido afirma:

O seu procedimento [da autora] consiste em estudar o maior número possível de fatores que podem interferir na construção da imagem do “outro”: formação e objetivos do viajante, sua relação com os patrocinadores da viagem, deformações devidas à equação metrópole-colônia, noção de “raça” nos períodos estudados etc. Isso feito, ela passa à etapa decisiva: o aproveitamento dos textos para extrair deles o material necessário à sua própria construção, isto é (repito), o modo pelo qual os viajantes viram o negro, com base no que efetivamente disseram a respeito e no que se infere dos pressupostos implícitos. Por outras palavras: depois de mostrar qual é a natureza do olhar dos viajantes sobre o outro, ela passa a exercer o seu próprio olhar, para o qual o viajante é o “outro”. (Candido, 1996, p. I-II)

Para essa (re)construção da(s) imagem(s) do Outro por meio dos relatos de viajantes, a pesquisadora buscou analisar as representações presentes nestes relatos tomando-os como “um gênero próprio, produtor de representações sociais, condicionadas a um tipo de experiência específica, a viagem. Desse modo é que o relato de viagem apresentou-se em sua peculiaridade, ou seja, como um texto capaz de *conter muitos outros, de tudo poder abrigar*” (Leite, 1996, p. 15). Com foco nos africanos escravizados e negros libertos, a autora busca “captar os componentes ideológicos que fundamentam discursos, repassados através da leitura de suas obras” (Idem, p. 22), das obras dos viajantes, bem entendido. Essas representações possuem uma base ideológica com forte conotação racial, o que também verificamos nos relatos de Florence e de Langsdorff em seus discursos acerca da sociedade diamantinense, tanto no que se refere às elites quanto às camadas subalternizadas, como a população livre e pobre e os escravizados.

Além dos conceitos de ideologia e de representação, que também são caros a este trabalho que aqui desenvolvemos, a autora se utiliza do conceito de imaginário, “por mim caracterizado como o discurso sobre ‘o Outro’, num contexto colonialista” (Idem, p. 22). Não se trata de um imaginário que se reflete na literatura de viagem apenas como instrumento de representação, próprio do exercício de poder e domínio, mas também, segundo Leite, de uma forma de expressão cultural e epistemológica, pois “as representações sobre o Outro nascem de um processo de comparação, classificação e ordenação dessas experiências. A imagem do Outro dependeu invariavelmente de hierarquização, estando, portanto, diretamente vinculada ao referencial teórico disponível”. (Idem, p. 38).

Desse modo, a autora prossegue:

A forma imediata de registro foi, sem dúvida, o *diário*. Aí eram anotados, com certa frequência, todos os dados e informações da viagem. Informações novas, nomes de pessoas, indicações para rotas interessantes, nomes de lugares, palavras desconhecidas, plantas, minerais, tudo. O diário era o mais íntimo companheiro de viagem. Era o confidente, o confessor e o cúmplice. A cada parada, na beira da estrada, no quarto do hotel, na simples estalagem, na mesa do bar, à espera de alguém, sob a luz do fogo, no abrigo da chuva, à sombra de uma árvore, tudo era selecionado e pacientemente anotado. (Idem, p. 83)

Ao longo da história, os relatos de viagem foram essenciais para a transmissão de conhecimento sobre territórios desconhecidos, culturas diversas e fenômenos naturais. O diário de viagem, por sua forma imediata e espontânea, permitia o registro detalhado de impressões, nomes, lugares e descobertas, tornando-se uma fonte valiosa para estudos históricos e antropológicos. O caráter quase ritualístico de escrever em diferentes momentos e cenários – à sombra de uma árvore, sob a luz do fogo, na mesa de um bar – reforça a ideia de que esse ato era parte essencial da experiência de viajar. A historiadora Ilka Boaventura Leite destaca a importância do diário como ferramenta fundamental para os viajantes na construção de registros históricos e culturais. O texto citado enfatiza a relação íntima e quase simbiótica entre o viajante e seu diário, que se torna não apenas um instrumento de documentação, mas também um confidente, um cúmplice e um mediador das experiências vividas.

Além disso, o diário servia como um espaço de reflexão pessoal, no qual o viajante organizava suas percepções e sentimentos sobre o que via e vivenciava. Essa dimensão subjetiva do registro escrito confere aos relatos de viagem uma riqueza que vai além da simples descrição objetiva dos fatos. A seleção cuidadosa das informações anotadas revela também a intenção do viajante de construir uma narrativa que faça sentido para si mesmo e para os futuros leitores. Em síntese, Ilka Boaventura Leite ressalta a relevância dos diários de viagem como fontes primárias de conhecimento, destacando seu papel tanto na documentação histórica quanto na construção subjetiva da experiência do viajante. Essa prática de escrita, ao mesmo tempo metódica e espontânea, permite não apenas registrar o mundo exterior, mas também dar forma às emoções e percepções de quem se aventura por novas terras.

Ainda segundo Leite, para a publicação do relato, era comum uma mescla de estilos de expressão literária.

No momento da elaboração da obra, o autor transcrevia partes de seu diário, acrescentava fatos que estavam guardados na memória, comentava certas passagens ou acontecimentos que tinha registrado no diário, ou que havia lido nos diários de outros. Os viajantes se tornaram, posteriormente, cronistas deles mesmos. Nem sempre me foi possível separar nos textos o diário, a memória e a crônica, pois, como já disse, este recurso nem sempre foi explicitado pelos autores. (Idem, p. 83-84)

Também devemos enfatizar, acompanhando os argumentos da autora, que os viajantes costumavam destacar em seus escritos alguns temas em detrimento de outros. Essas escolhas seriam orientadas por quatro fatores: “interesse pessoal; lugar visitado; interesse do financiador da viagem; interesse do público leitor” (Idem, p. 90). Assim, fatores como os interesses pessoais dos viajantes eram essenciais, pois privilegiavam temas relacionados à sua área de formação e conhecimentos prévios. As características do local visitado determinavam o foco da descrição, seja na paisagem natural ou urbana, nas relações econômicas e comerciais ou nas formas organização social e política. Não menos importantes eram as demandas do financiador da viagem, que muitas vezes orientavam (ou determinavam) a coleta de informações sobre recursos naturais e humanos que podiam oferecer boas oportunidades de negócios, seguindo uma mentalidade tipicamente colonialista. Por fim, mas não menos importante, estava o interesse do público leitor, que influenciava o viajante na seleção de conteúdos que despertassem a curiosidade e garantissem a relevância de sua obra. Afinal, seguindo a tradição de Humboldt, a publicação de um relato de viagem de sucesso era o coroamento da atividade do cientista/naturalista/artista/viajante, e Langsdorff não fugia a essa regra.

Outra importante colaboração no campo dos estudos dos relatos de viajantes foi a da professora Miriam Lifchitz Moreira Leite, em “Livros de viagem (1803 - 1900)”. Focando nos relatos de viajantes como fontes para a história social da população brasileira, Moreira Leite chama atenção para as dificuldades na interpretação dos registros de viagem. O viajante, ao observar uma cultura distinta da sua, muitas vezes possuía apenas fragmentos de amostras da realidade local, o que levava a equívocos e mal-entendidos tanto por parte do visitante quanto da população descrita. Um fator determinante nesse processo era a capacidade (ou a falta dela) do viajante de se desprender de sua cultura de origem para enxergar com maior imparcialidade a sociedade visitada.

Outro ponto levantado pela autora é a discrepância entre a população retratada nos relatos e os leitores dessas obras. A elite brasileira, mais identificada com os valores europeus, era o principal público consumidor desses textos, mas não necessariamente representava a cultura

descrita pelos viajantes. Essa situação reforçava a mediação cultural e social que os relatos de viagem operam, filtrando e ressignificando as informações segundo interesses específicos. Com relação aos relatos que tomamos como fontes para esta pesquisa, verificamos que os textos de Florence, por terem sido reelaborados posteriormente à viagem e trabalhados para publicação, as críticas às elites brasileiras em geral, e diamantinenses em particular, eram mais contidas. Suas recriminações recaiam principalmente sobre as camadas subalternas da população. Já quanto aos diários de Langsdorff, cuja redação fora abruptamente interrompida em meio a selva matogrossense em 1828, apenas foram publicados na sua íntegra no final dos anos 1990. Nele, veremos de forma contundente sua visão depreciativa da sociedade diamantinense como um todo, incluindo suas elites.

os viajantes foram responsáveis por uma série de estereótipos que aderiram à historiografia do século XIX, tais como: a reclusão da mulher, a consideração da mulher de “condição” com apenas a branca abastada, a brandura do trabalho escravo no Brasil, a escravidão como instituição civilizadora, a hospitalidade e a indolência do brasileiro, a imoralidade dos negros que depravava as crianças a seu cargo. (Leite, 1997, p. 21-22)

No que concerne aos escritos de Langsdorff, parece-nos bem adequado a análise que Moreira Leite realiza sobre os viajantes naturalistas, como é o caso de Langsdorff. A autora destaca a importância desse grupo de viajantes, que se situavam em posição privilegiada, geralmente contando com apoio e financiamento por parte de alguma potência europeia (a Rússia, no caso de Langsdorff). Mas também tinham a obrigação de levantar conhecimentos importantes para a economia e a expansão imperialista dos países financiadores, como o estado das povoações visitadas e a sua história, religião, costumes, artes, economia, comércio, alimentos, medicina, indumentária, habitações, armas, táticas e capacidades guerreiras etc. Não apenas as potências europeias estimulavam esse tipo de pesquisa, também o governo brasileiro recém independente via com bons olhos essa empresa de mapeamento dos sertões, pois além de obter conhecimento pela via dos relatos dos viajantes, também acreditava poder contar com a ação civilizadora deles frente às populações do interior do Brasil:

sua utilidade ficará comprovada ao ensinar aos habitantes do Brasil as vantagens do comércio e da divulgação dos produtos de sua terra. As autoridades consideram que os nativos são indiferentes aos produtos naturais e caberia ao naturalista indagar suas propriedades. (Leite, 1997, p. 202)

Mary Louise Pratt é outra estudiosa importante no campo de estudos dos relatos de viajantes, sendo uma referência imprescindível a sua obra “Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação” (1999). Nela, a autora declara que “*Os olhos do império* deveria ser lido como uma contribuição à história de representações, especialmente das representações europeias do mundo não europeu, na literatura de viagem” (Pratt, 1999, p. 17). O trabalho de Pratt destaca-se pela utilização do conceito de “zona de contato”, exposto nos seguintes termos:

[...] O conceito “zona de contato” é utilizado frequentemente em minha discussão como sinônimo de “fronteira colonial”. Mas enquanto este último termo está baseado numa perspectiva expansionista europeia (a fronteira é uma fronteira apenas no que diz respeito à Europa), “zona de contato” é uma tentativa de se invocar a presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por discontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam. Ao utilizar o termo “contato”, procuro enfatizar as dimensões interativas e improvisadas dos encontros coloniais, tão facilmente ignoradas ou suprimidas pelos relatos difundidos de conquista e dominação. Uma “perspectiva de contato” põe em relevo a questão de como os sujeitos são constituídos nas e pelas relações uns com os outros. Trata as relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes e “visitados”, não em termos da separação ou segregação, mas em termos da presença comum, interação, entendimentos e práticas interligadas, frequentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder. (Idem, p. 32)

O conceito de "zona de contato" proposto por Mary Louise Pratt contribui para uma compreensão mais ampla dos relatos de viagem. Em vez de tratar esses encontros como meras fronteiras unilaterais, a ideia de zona de contato enfatiza a interação, improvisação e presença simultânea de diferentes sujeitos históricos e culturais. Esses espaços de contato envolvem relações assimétricas de poder, mas também trocas culturais e adaptações mútuas, permitindo novas formas de representação e interpretação das sociedades visitadas. Na zona de contato se encontram o estranhamento mútuo, estranhamento da população local curiosa quanto à presença do viajante estrangeiro, europeu, e também estranhamento do choque de alteridade em que as representações eurocêntricas são confrontadas por um modo de vida que não se conforma aos cânones europeus de sociedade civilizada. Nesse campo de embate, percebemos por meio de um estudo cuidadoso como essas tensões se manifestam nos relatos de viajantes, em nosso caso, de Hercules Florence e do barão de Langsdorff.

Pratt analisa os relatos de viagem de forma contextualizada, ou seja, no bojo do movimento de exploração europeia das áreas mais remotas do interior dos continentes americano e africano, a partir da segunda metade do século XVIII. A conexão entre a produção dos relatos e a expansão imperialista da economia europeia funciona como elemento engajador,

nas elites europeias, nesse processo de expansão e dominação do outro, inferior e incivilizado. Os leitores europeus se identificavam com o viajante aventureiro, heróico, desbravador. Com o conceito de “transculturização”, Pratt enfatiza o fator de interação que ocorria na zona de contato, um processo que não atingia somente os nativos, mas também e sobretudo o viajante europeu, que assimilava os conhecimentos provenientes das sociedades visitadas tentando traduzi-los para as referências culturais europeias. Trata-se do fenômeno que a autora denomina de transculturização, que se manifesta em toda a sua contraditoriedade nos relatos produzidos pelos viajantes na zona de contato. Retomaremos os argumentos de Mary Louise Pratt mais adiante, ao analisarmos mais detidamente os escritos de Florence e de Langsdorff.

Luis Barros Montez, no livro “Relatos de viajantes alemães no Brasil oitocentista” (2022), partindo de uma perspectiva materialista o autor destaca o papel dos valores ideológicos eurocêntricos e sua naturalização universalizadora como cruciais para a compreensão dos elementos que compõem estes relatos.

A concepção materialista do discurso afeta a análise textual dos relatos de viagem. Pela própria natureza interdiscursiva, certos elementos contidos nos relatos de viajantes, seus juízos acerca do que veem em circunstâncias cotidianas em terras estrangeiras, naturalizam valores eurocêntricos como “valores universais”, e tal fato é constantemente apagado nas ciências sociais. Estes valores infiltram-se com frequência nos estudos sistemáticos da história, e fixam-se ou solidificam-se quase naturalmente como mentalidades “estruturais”. É papel do estudioso que tem por objeto narrativas de viajantes pôr este fenômeno em destaque, pois não pode pretender fazer ciência de forma neutra. Na medida em que a construção discursiva das terras e gentes brasileiras nestes relatos atendiam - e ainda hoje atendem em boa medida - às necessidades ideológicas das elites dominantes no Brasil, para não mencionar os extratos sociais médios mentalmente colonizados por aquelas, impõe-se que os relatos de viagem sejam analisados de forma crítica, não ingênua, pela historiografia contemporânea. (Montez, 2022, p. 17)

Voltando-se especificamente para os relatos de viajantes alemães, Montez procura observar de que modo estes relatos constituíram uma base para o repertório ideológico de estereótipos com o qual os brasileiros construíram sua autoimagem. Aqui, neste aspecto específico de sua análise, Montez se utiliza de Tzvetan Todorov para problematizar as relações entre objetividade e subjetividade nos relatos de viagem. De acordo com a reflexão de Todorov:

Na contemporaneidade, conclui Todorov sua reflexão, a designação “relato de viagem” passou a cristalizar a tensão entre o sujeito observador e o objeto observado. O relato passa a se constituir como uma narração pessoal, e não uma descrição objetiva; mas ao mesmo tempo refere-se a uma viagem, vale dizer, a circunstâncias

exteriores ao viajante. Se considerarmos os extremos dessa polaridade, no limite temos de um lado a ciência, no outro a autobiografia. O relato de viagem é a interpenetração das duas práticas narrativas. (Montez, 2022, p. 26)

Essa tensão presente nos relatos de viajantes não deve ser subestimada, pois é essencial compreendê-la para escapar de análises apressadas sobre o teor dos relatos. A subjetividade do artista-viajante ou do cientista-viajante está irremediavelmente presente nas suas escolhas temáticas, em suas adjetivações e valorações construídas em torno das sociedades e culturas visitadas. Esse campo subjetivo do olhar do viajante, com suas idiossincrasias, têm de se confrontar com a realidade objetiva e material da viagem, seus percalços e limitações de recursos. Aqui encontramos uma problemática que remete ao conceito de “zona de contato” como uma possibilidade de leitura. No entanto, para Montez, não se pode subestimar o peso da bagagem ideológica trazida pelo viajante, por mais bem intencionado e aberto à alteridade que este esteja colocado.

Institui-se assim, antes mesmo da viagem, uma lógica narrativa em que se vão confrontar modelos civilizatórios basicamente opostos: o nosso mundo *versus* o mundo deles. Não há um relato de viajante entre todos os que tenho lido ao longo desses anos que não se constitua fora desta forma. Por mais aproximação com o outro e disposição para escutá-lo e compreendê-lo; por mais simpatia que o viajante demonstre com relação às gentes e aos costumes do brasileiro, ele lança mão à pena precisamente para narrar o exótico, o estrangeiro sobre quem toda uma coletividade quer ouvir, e a partir de quem toda uma coletividade confirma seus laços de coesão ideológica. (Montez, 2022, p. 29)

Concordamos com os argumentos de Montez de que as representações emanadas dos relatos de viajantes estão alicerçadas em uma sólida base ideológica que orienta seu olhar. Será essa nossa perspectiva de leitura crítica dos textos de Langsdorff e de Florence. As práticas e representações construídas acerca da sociedade diamantinense e seus costumes, nos relatos de nossos viajantes, a nosso ver, só podem ser compreendidos com base no conceito de ideologia, que em última instância fundamentam essas mesmas representações, apontando-lhes os sentidos ocultos.

De outra perspectiva teórica, dessa vez influenciada pela filosofia nietzscheana, temos a obra de Augustin Günther, “Literatura de viagem na época de Dom João VI” (2009). Logo no início de seu trabalho, o autor esclarece a base filosófica de sua abordagem teórica.

Como instrumento analítico, recorreremos ao pai da crítica do pensamento ocidental, Friedrich Nietzsche. Para ele a formação do conhecimento é uma questão de

relacionamento. Relacionamos algo novo a conceitos, categorias, esquemas ou visões previamente formados e, antes de tudo, formados pela linguagem na qual quase tudo se articula. Não há verdades absolutas, nem objetividade pura. No perspectivismo simbólico de Nietzsche, o olhar é sempre seletivo e resulta em um falar seletivo. A discursividade de um texto é a sua perspectividade historicamente formulada. A constelação das diversas perspectivas de uma época é a formação discursiva. Ela se dá através de um jogo de forças, ou seja, uma disputa ou luta cujo interesse mais básico e primitivo, conforme o filósofo, seria o instinto da sobrevivência (Günter, 2009, p. 12)

Com essa referência ao pensamento de Friedrich Nietzsche, o autor procura desenvolver uma abordagem que considera a formação do conhecimento em sua relação com a linguagem e a discursividade. Augustin Günther adota essa perspectiva para enfatizar a ideia de que o conhecimento não é absoluto, mas sim uma construção resultante de relações entre conceitos preexistentes, estruturados dentro de um contexto histórico e linguístico. De fato, a concepção nietzschiana de conhecimento é relacional, ou seja, ao entrar em contato com algo novo, não o percebemos de maneira pura ou objetiva, mas sempre o associamos a esquemas e categorias já existentes. Isso significa que o que conhecemos está condicionado pela linguagem e pela cultura em que estamos inseridos. Assim, não há verdades absolutas nem um ponto de vista que se possa afirmar inteiramente objetivo. O que chamamos de "verdade" não passaria de uma convenção socialmente construída e moldada pela linguagem. Esse perspectivismo nietzscheano postula que todo conhecimento é perspectivo, ou seja, filtrado por determinados interesses e seleções, implicando que um discurso nunca é neutro, pois reflete um ponto de vista específico e está condicionado pelas forças históricas que moldam determinada época. Aqui estamos no terreno das “formações discursivas”, que emergem por meio de um jogo de forças, ou seja, uma luta por poder, na qual os discursos dominantes não são escolhidos de maneira neutra, mas sim estabelecidos conforme interesses ligados à sobrevivência e à imposição de determinada visão de mundo. Günter estabelece uma ponte entre o perspectivismo nietzscheano e a análise foucaultiana dos discursos.

Seguindo uma linha teórica diferente da de Günter, temos o trabalho de José Carlos Barreiro, intitulado “Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX” (2022). Barreiro propõe estudar alguns aspectos da sociedade brasileira do século XIX seguindo um duplo caminho: o imaginário dos viajantes como fonte a partir da qual procura reconstituir as lutas sociais das “classes subalternas” e seu cotidiano de resistências. Barreira se utiliza dos conceitos de “representação”, com o fim de perscrutar o imaginário dos viajantes, em um primeiro momento, e o de “práticas sociais”, onde o autor busca interpretar e situar as manifestações práticas de

resistência e seus mecanismos de atuação social. Essa divisão, como o autor deixa claro, entre representações e práticas sociais, não devem ser tomadas de modo rígido, pois “É preciso enfatizar, contudo, que os limites entre as práticas sociais e representações são muito fluidos, constituindo-se estas últimas também em práticas com força de intervenção e transformação da realidade social” (Barreiro, 2022, p. 11).

Ao analisar as representações forjadas pelos viajantes acerca da situação de miserabilidade da população pobre brasileira, particularmente das áreas rurais, Barreiro diz-nos o seguinte:

Mesmo não se ignorando os momentos cruciais de privação e fome vividos por esse segmento [população livre pobre], quase sempre motivados por decisões vinculadas à defesa do capital, é preciso ressaltar o caráter ideológico dessas apreciações. Observamos que os viajantes elegem determinados parâmetros definidores do estado de pobreza e indigência das classes subalternas. A forma simples da construção das casas, a partir da matéria bruta oferecida pela natureza (barro, sapé, ramos e palhas de palmeira), bem como a alimentação baseada na coleta e na pesca, são sintomas que atestam, para o autor, o estado de necessidade e privação desses habitantes. O desasseio, o penteado e a vestimenta são elementos que completam e reforçam a ideia de miséria desse segmento social observado pelos viajantes. Portanto, o trabalho assistemático, vinculado ao artesanato e à subsistência, é associado pelos viajantes estrangeiros à ideia de escassez e de pobreza. A vinculação desse segmento social à natureza, somado ao entendimento e definição de suas características a partir de um conceito apriorístico de limpeza e beleza, são condições que permitem a esses observadores europeus a criação do estereótipo da pobreza, determinando aquelas existências. (Barreiro, 2022, p. 45)

Esse estereótipo da pobreza, enfatizado pelo autor nos relatos dos viajantes alemães, estão ligados à mentalidade capitalista e ao seu corolário, o trabalho sistemático e produtivo, o que faltaria às populações pobres do Brasil. Barreiro não quer dizer que, na visão dos viajantes, a população brasileira não trabalhasse, mas sim que faltaria uma lógica capitalista racional para esse trabalho, o que se refletiria na miséria verificada nos mais variados aspectos da vida cotidiana da parcela pobre da sociedade: moradia, vestuário, asseio pessoal etc.

Os intelectuais citados neste campo de estudos dos relatos de viajantes são, podemos dizer, em maior ou menor medida, debitários dos estudos de Edward Said, pois suas preocupações estão ligadas, mesmo que de enfoques ou perspectivas diferentes, à questão da alteridade, da concepção do Outro. Intelectual de origem palestina, Edward Said teve um impacto profundo nos estudos culturais, literários e pós-coloniais. Em sua obra mais conhecida, “Orientalismo” (2007), Said analisa criticamente a maneira como o Ocidente construiu representações sobre o Oriente, reformulando a compreensão da alteridade e da concepção do Outro, especialmente no contexto das relações coloniais e pós-coloniais. Em sua crítica ao

discurso orientalista, Said argumenta que o Ocidente, ao longo da história, construiu uma imagem do Oriente baseada em estereótipos, muitas vezes distorcidos e exóticos, que serviam para justificar a dominação colonial. Para Said, essa representação não era apenas um equívoco, mas uma ferramenta ideológica que reforçava relações desiguais de poder. O Oriente, nesse sentido, era visto não como um espaço real habitado por pessoas reais, mas como uma invenção do imaginário europeu, onde os povos orientais eram descritos como atrasados, irracionais e inferiores em comparação ao Ocidente civilizado, progressista, civilizado.

Essa perspectiva inovadora de Said redefiniu o conceito de alteridade ao demonstrar que o "Outro" não é apenas um ser diferente, mas sim uma construção simbólica moldada por interesses políticos e culturais. Ele mostrou como essas representações foram fundamentais para a formação de identidades nacionais e coloniais, influenciando a forma como o Ocidente via e interagia com outras culturas. A influência de Edward Said vai além da teoria acadêmica e de seus desdobramentos quanto aos ditos “estudos orientais”. Mais do que isso, Said influenciou e ainda influencia os estudos que se dedicam às narrativas, discursos e representações dos povos não ocidentais. Vejamos como Said expõe a estratégia do Orientalismo.

De um modo bem constante, a estratégia do Orientalismo depende dessa *posição* de superioridade flexível, que põe o ocidental em toda uma série de possíveis relações com o Oriente sem jamais lhe tirar o relativo domínio. E por que deveria ser diferente, especialmente durante o período de extraordinário predomínio europeu do final da Renascença até o presente? O cientista, o erudito, o missionário, o negociante ou o soldado estava no Oriente ou pensava a respeito porque *podia estar ali* ou podia pensar a respeito, com muito pouca resistência da parte do Oriente. Sob o título geral de conhecimento do Oriente e no âmbito da hegemonia ocidental sobre o Oriente a partir do fim do século XVIII, surgiu um oriente complexo, adequado para o estudo na academia, para a exibição no museu, para a reconstrução na repartição colonial, para a ilustração teórica em teses antropológicas, biológicas, linguísticas, raciais e históricas sobre a humanidade e o universo, para exemplo de teorias econômicas e sociológicas de desenvolvimento, revolução, personalidade cultural, caráter nacional ou religioso. (Said, 2007, p. 35)

Aqui, para nossos propósitos, podemos trocar o termo Oriente por qualquer Outro, não-ocidental, que se encaixaria nessa lógica binária que vai se mundializando com o advento da modernidade. A partir do fim do século XVIII, o Oriente-Outro passa a ser concebido pela lógica iluminista europeia que se quer científica e racional. Daí suas representações passarem a ser geradas fundamentalmente nas academias, nos museus, nos zoológicos, nos gabinetes das burocracias coloniais e imperialistas da modernidade burguesa. O Oriente-Outro deve ser

cientificamente conhecido, seus recursos mapeados, sua cultura etnografada e sistematizada em teses acadêmicas. Enfim, deve ser melhor conhecido para ser melhor explorado.

As representações orientalistas, assim, podem nos dizer mais sobre quem as produziu do que sobre aqueles que seriam objeto de tais representações. Ao levarmos isso aos relatos de viajantes, percebemos que é parcialmente correto. De fato, o pensamento colonial, que habita do lado de cá da linha abissal, como diria Boaventura de Souza Santos em “Epistemologias do Sul” (Santos, 2009), é auto-referente e totalitário, esvazia de sentido positivo tudo que se afasta de suas fronteiras. Nessa lógica, tudo no Outro é exclusão, ausência e barbárie. Mas nossos viajantes não escreveram sobre o Novo Mundo a partir de gabinetes de estudo na Europa. Eles são viajantes, buscaram lançar seu olhar sobre o Outro indo até ele, e nisso reside a especificidade dessa fonte. Portanto, precisamos levar em conta as interações da “zona de contato” para escapar às possíveis generalizações simplistas e para não desconsiderarmos o papel dos “nativos” nas representações elaboradas sobre eles. Edward Said demonstrou o caráter eurocêntrico presente das descrições do Outro, e dentro destas descrições estão presentes os relatos de viajantes, em que a supremacia da civilização europeia sobre as demais é constantemente reafirmada, reificada. Os relatos de viajantes, que antes eram tomados como fontes objetivas de conhecimento dos povos não-europeus, passaram a ser considerados como fontes privilegiadas para a desconstrução do discurso colonial, com a denúncia crítica dos estereótipos presentes nestes discursos.

CAPÍTULO 2 - A EXPEDIÇÃO LANGSDORFF

Entre os viajantes que passaram por Diamantino, escolhemos estudar dois relatos de participantes de um mesmo empreendimento, a chamada Expedição Langsdorff, que entre os anos de 1825 e 1829 percorreu milhares de quilômetros pelo interior do Brasil. Com início demorado no Rio de Janeiro, a expedição percorreu as províncias de São Paulo, Mato Grosso e Pará, com o objetivo de coletar informações da geografia, recursos naturais, flora e fauna, população e possibilidades de exploração econômica e comercial. Esses relatos são a “Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829”, de Hércules Florence, e os “Diários de Langsdorff”, escritos pelo barão G. H. von Langsdorff.

Figura 1: Georg Heinrich von Langsdorff (Associação Internacional de Estudos Langsdorff - AIEL)



Disponível em: <https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/associacao-internacional-de-estudos-langsdorff>

Acesso em: 15/07/2024.

2.1. As fontes

Os “diários de Langsdorff” ficaram esquecidos, juntamente com outros materiais produzidos pela expedição, até os anos 1930, quando foi aberto aos pesquisadores da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e no Brasil até fins da década de 1990, quando uma parceria entre Associação Internacional de Estudos Langsdorff (AIEL) e a Editora Fiocruz se lançaram a esse precioso trabalho de compilação, cotejamento e tradução dos manuscritos. Desse grande trabalho temos três volumes de seus diários, sendo que o terceiro é o que mais nos interessa aqui, voltado para a sua estadia no Mato Grosso e Amazônia. Esse terceiro volume trata dos escritos feitos entre 21 de novembro de 1826 a 20 de maio de 1828.

Esses diários compõem-se de 26 cadernos de diferentes formatos e tamanhos, abrangendo 1.388 páginas. Não resta qualquer dúvida quanto à sua autenticidade: alguns contêm a assinatura de Langsdorff, e a letra dos textos é a mesma usada em conhecidas correspondências do cientista.

Langsdorff escreveu esses diários no campo, em circunstâncias difíceis. Graças ao uso de tinta indelével, uma composição de pedrainfernal, goma arábica e fuligem de pinheiro, grande parte dos diários está em boas condições. Só os textos escritos nos versos, para os quais ele utilizou tinta de matizes, estão borrados ou apagados. As observações escritas a lápis estão descoradas.

Trata-se de leitura difícil, tendo em vista que os diários foram escritos em alemão e em ortografia arcaica, vigente na época. (Becher; Komissarov; Braga; 1997, p. 20)

Imaginamos a dificuldade de leitura e tradução deste material, visto que o barão costumava também misturar no mesmo texto expressões em latim, francês e português, além do alemão. Letra de médico em alemão arcaico, muitas vezes escritas em condições difíceis, como era a regra durante a expedição, convivendo com o calor, a chuva, os insetos e os animais peçonhentos. Corria-se o constante risco de perda ou furto dos materiais coletados, com as constantes fugas de animais, que chegavam a demorar dias para serem encontrados. Dificuldade de encontrar guias “honestos” e trabalhadores carregadores, homens livres e escravizados africanos e indígenas.

Do ponto de vista literário, os diários do cientista [Langsdorff] não são elaborados. Algumas vezes as notas são lacônicas e até mesmo mnemônicas, com frases fragmentadas, palavras soltas e desconexas. Ao lado disso, encontram-se descrições minuciosas e longos comentários. Ele achava que “em país tão distante do nosso, tudo é digno de interesse. (Komissarov, 1994, p. 15)

Já os relatos de Hércules Florence ganharam várias versões, sendo a primeira publicada em francês ainda durante a vida de seu autor, que permaneceu no Brasil vivendo no interior da província de São Paulo. As versões da ou das narrativas da viagem produzidas por Florence já foram bem analisadas por Luis Cláudio dos Santos Bonfim em sua dissertação de Mestrado, intitulada “Viajante e Nação: as versões da narrativa de viagem de Hércules Florence e o projeto nacional (1824-1878)” (Bonfim, 2013). O texto de Florence que estudamos foi escrito originalmente em francês, entre os anos de 1825 a 1829, quando o artista acompanhava a expedição científica de Langsdorff, passando pelas províncias de São Paulo, Mato Grosso e Grão-Pará. Florence nasceu em 1804 em Nice, na França, chegando ao Brasil em 1824 na condição de pintor profissional, trabalhou para seus conterrâneos no Brasil inicialmente em uma casa de negócios, depois em uma tipografia, quando por meio de um anúncio de jornal conheceu o futuro emprego na expedição russa. Logo foi contratado como segundo desenhista, pois o primeiro era Aymé-Adrien Taunay, que por sua vez já tinha substituído Maurício Rugendas.

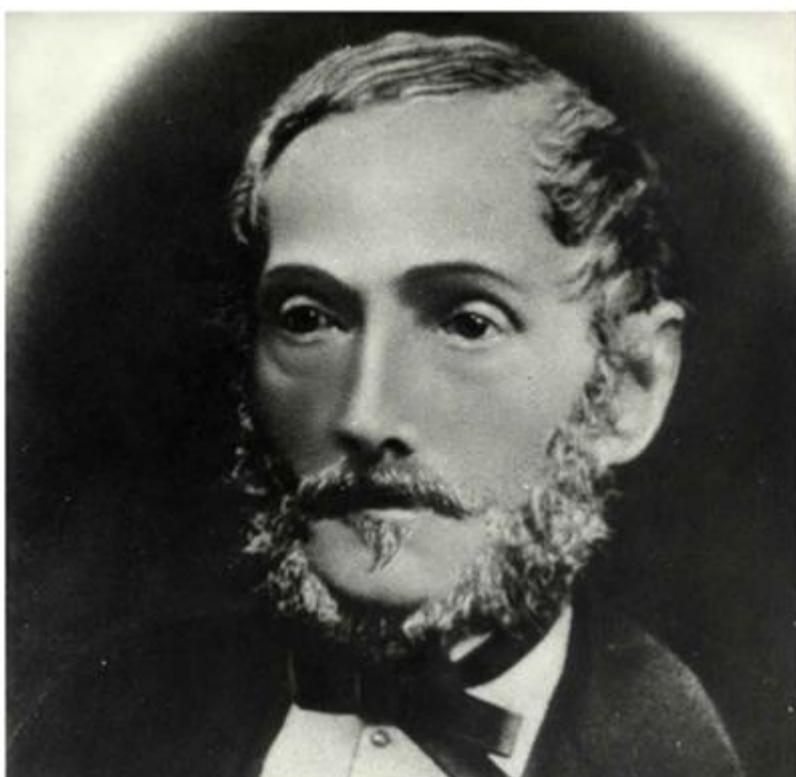
Aymé-Adrien Taunay, ou Amado Adriano Taunay, como seu nome foi abrigado, era um jovem artista promissor de importante família francesa com membros estabelecidos no Brasil. Quando do retorno da expedição, em 1829, Florence deixou seu manuscrito, ou parte dele, a cargo da família Taunay, e foi justamente um membro ilustre desta família, o Visconde de Taunay, que encontrou por acaso o manuscrito nos arquivos familiares e, com a permissão do próprio autor, traduziu este texto do francês para o português, pois o próprio Florence já havia publicado uma primeira versão em francês de seu diário, sob o título de *Amis des Arts*.

Assim, Alfredo d’Escragnolle Taunay realiza a tradução em 1874 para a publicação no ano seguinte no tomo 38 da Revista trimestral do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro. O título desta primeira tradução era longo: “Esboço da viagem feita pelo Sr. de Langsdorff no interior do Brasil, desde setembro de 1825 até março de 1829. Escrito em original francês pelo 2º desenhista da Comissão científica Hércules Florence. Traduzido por Alfredo d’Escragnolle Taunay”, conforme explica Ataliba Florence, autor do prefácio da obra publicada pelo Senado Federal em 2007 e que ora utilizamos como referência. (Florence, 2007, p. XIII)

Hercules Florence viajou ao Brasil em 1824, como nos informa Ataliba Florence (2007), a sua profissão era de pintor e, chegando ao Brasil na fragata francesa Marie Thérèse,

comandada pelo Capitão de Rosamel, ele pediu licença para desembarcar e empregou-se na casa de negócios do francês Sr. Dillon, para poder viver e sustentar-se. Depois de quase um ano passou para a livraria e tipografia do francês Sr. Pierre Plancher, o fundador do Jornal do Comércio do Rio de Janeiro. Após quatro meses nessas atividades, Florence deparou-se com um anúncio trazido a ele por um vizinho, tratava-se do barão de Langsdorff, cônsul da Rússia, procurando um desenhista para acompanhá-lo em uma expedição científica pelo interior do Brasil.

Figura 2: Antoine Hercule Romuald Florence (Instituto Hercule Florence – IHF)



Disponível em: <https://ihf19.org.br/pt-br/hercule-florence/iconografia/etnografia> Acesso em: 15/07/2024.

Consta que o manuscrito foi entregue aos cuidados da família Taunay por Hércules Florence como reconhecimento da amizade que o unia à família e pelo fato de o manuscrito conter o registro da carta de Riedel dando notícias da morte de Ayme, tentando atravessar a nado (ou a cavalo, como também se supôs) o rio Guaporé, em 1828. Assim o tradutor do texto,

Afonso d'Escragnolle Taunay, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, se refere ao seu achado:

Foi o acaso que me proporcionou este feliz ensejo. Revolvendo, há poucos meses, uns papéis velhos por ocasião de uma mudança de casa, tive a fortuna de se me deparar com um manuscrito de 84 páginas de letra muito miúda, um tanto apagada pela ação do tempo, mas ainda perfeitamente inteligível. Folheando-o, vi que continha a narração de uma viagem e o pus de parte.

Mais tarde, aplicando-me à sua leitura, achei que continha a descrição minuciosa da primeira parte da desconhecida jornada do cônsul Langsdorff, pois era o diário de um dos membros dessa expedição. (Taunay, 2007, p. XXVIII)

Além do texto e suas versões posteriores para publicação, Florence produziu um vasto material iconográfico, retratando aspectos da fauna, flora, relevo, povos indígenas e africanos, mestiços brasileiros e brancos europeus. Esse acervo encontra-se no original em São Petersburgo, mas existem cópias digitais e fac-símiles em diversas instituições brasileiras. No caso dos escritos de Hercules Florence, este artista ao permanecer no Brasil teve condições de preparar algumas versões de seu diário, publicando a primeira delas em francês.

Ao passo do esfacelamento da esperança de um apoio russo para publicação o próprio viajante levará a frente o projeto de divulgar conteúdos sobre a viagem. Fez isso do interior do Brasil, como não retornou à Europa, tendo radicado-se em São Carlos (atual Campinas), província de São Paulo, após cumprir a promessa de matrimônio à filha de Álvares Machado. No ambiente interiorano paulista, ironicamente, reescreve sobre o sertão. Remonta a narrativa de viagem para compor um capítulo do seu projeto contra o esquecimento, a coletânea *L'ami des arts*. O caderno permanece como arquivo da família. Paralelamente, não se sabe certamente o motivo, escreve mais uma versão. Essa, em 1876, é enviada a Alfredo Escragnolle Taunay, o Visconde de Taunay, para publicação na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB). (Bonfim, 2013, p. 17)

Esse conjunto de materiais, produzidos por Hércules Florence e pelo barão de Langsdorff, nos levam ao nosso espaço de pesquisa, a região do Alto Paraguai Diamantino. Atualmente, Diamantino e Alto Paraguai são municípios separados, mas no início do século XIX essa região era a parte ocupada por colonizadores europeus mais ao norte da província de Mato Grosso, uma região estratégica inicialmente para a Coroa portuguesa e depois de 1822 para o Império do Brasil.

A motivação que levou tantos cientistas-viajantes a visitar esta pequena vila encravada no coração da América do Sul se deve à importância que Diamantino tinha na época, devido à exploração do diamante, e por estar situada no divisor das bacias do Paraguai e do Amazonas. Como ao norte de Diamantino não havia nenhuma vila ou povoado de não índios, a vila era o ponto extremo da “civilização” e o ponto de partida para as expedições de comerciantes ou cientistas que adentravam rumo ao norte da Província de Mato Grosso ou para o Santarém e Belém. (Barrozo, 2012, p. 125)

Viajantes são pessoas tomadas por um ardor incomum, gostam de passar por lugares remotos, longínquos, desconhecidos. Os incidentes desta epopeia patrocinada pelo Império Russo pelo interior do Brasil foram muitos. Tivemos caso de suicídio provocado provavelmente por ciúmes, brigas entre o chefe e alguns membros da expedição, principalmente entre Langsdorff e os artistas Maurício Rugendas e depois Ayme-Adrien, mortes e acidentes, roubos e extravios de cargas, materiais científicos e mantimentos, animais que fugiam, escravizados africanos e indígenas que desertavam. E, por fim, as febres e suas sequelas, como a demência que atingiu o próprio barão, embotando suas faculdades mentais até o fim de sua vida.

A morte de Taunay, antes de completar 25 anos de idade, causou grande impacto na expedição.

[...] Adriano Taunay, levado pelo gênio fogoso, deixou a morosa comitiva; perdeu-se no meio de um grande temporal que de repente caiu; vagou por entre canaviais e, alcançando a margem do rio Guaporé, não duvidou jogar-se a nado para transpô-lo, vestido como estava. Confiado na segurança com que costumava zombar dos elementos, depois da aprendizagem entre os índios das Carolinas na Oceânia, que mais vivem n'água do que em terra, fez pouco no caudal que corria barrento e intumescido.

Venceu com facilidade até ao meio da corrente; depois, com o peso das roupas, faltaram-lhe as forças; lutou; fraqueou; soltou um grito pungente de agonia e afundou-se para não mais aparecer senão cadáver. (Taunay, 2007, p. XLI)

Apesar das diferenças entre Langsdorff e Taunay, assim como a incompreensão do chefe para com os demais artistas que fizeram parte da expedição, esse acontecimento marcou um ponto de viragem na expedição. Também importante para uma melhor compreensão das subjetividades envolvidas e em conflito entre os membros deste grupo são os relatos quanto aos conflitos e a desarmonia de seus membros. Sendo um ambiente fundamentalmente masculino, a presença de uma jovem mulher por um certo período da viagem parece ter tornado a convivência ainda mais difícil, como nos conta Maria de Fátima Costa e Pablo Diener:

Olhando à distância, constatamos que a relação de convívio no seio da expedição russa foi de uma tensão constante. Isso ocorreu já na primeira etapa da jornada, que contou com Rugendas, Ménétriès, Riedel e Rubtsov. E se tornou mais acentuada na segunda, já sem Ménétriès e Rugendas. O zoólogo foi substituído - num pequeno espaço de tempo - pelo médico alemão Christian Hesse; o lugar do artista foi ocupado, pouco depois, por Taunay, como primeiro desenhista, e Florence, como segundo desenhista. Esta segunda etapa contou ainda com a presença de Wilhelmine [Guilhermina] von Langsdorff.

Em um e outro caso é notório que nessa expedição quase nenhuma atenção foi dada ao quesito harmonia. De fato, a documentação tende a demonstrar que Langsdorff era uma pessoa inábil na relação pessoal com seus subordinados, de maneira que em nenhum momento podemos qualificar a convivência entre os membros dessa empresa científica como amena. Se na primeira etapa da viagem as desavenças estavam concentradas entre Rugendas e seu chefe, na segunda houve uma confluência de conflitos, quase sempre com Langsdorff ao centro, que se acentuou pela presença da jovem esposa do barão. (Costa e Diener, 2014, p. 66)

Segundo os estudos de Costa e Diener, a relação do chefe da expedição para com seus comandados era particularmente difícil com relação aos artistas. O contrato de trabalho exigia dos artistas que se dedicassem à função de documentadores, que deveriam “servilmente” retratar aquilo que os naturalistas indicassem como tendo valor para a catalogação. Esse trabalho de catalogador e registrador servil desagradava e feria o orgulho dos artistas, que queriam maior liberdade criativa para seu trabalho. O primeiro a se indispor com Langsdorff foi Rugendas, que partiu do Brasil levando consigo os materiais que já havia produzido, para o desgosto de Langsdorff. Depois foi a vez de Taunay, que teve uma relação ainda mais atribulada com o seu chefe, pois além das mesmas questões relativas ao seu trabalho e sua posição subordinada com relação a Langsdorff, também entraram em cena questões passionais envolvendo a jovem esposa do barão, com quem muito provavelmente teve um caso amoroso bem debaixo do nariz de seu chefe.

É sintomático, neste sentido, que Langsdorff volte a enfrentar o mesmo tipo de problemas pouco tempo depois, desta feita com Aimé-Adrien Taunay, artista que substituiu a Rugendas na função de ilustrador desta expedição. Cabe lembrar que tanto Rugendas como Taunay pertenciam a prestigiosas famílias de artistas. Um e outro tinham sido educados na consciência de que seu ofício não era um simples afazer artesanal, mas sim um trabalho criativo, no qual a individualidade jogava um papel essencial. O simples registro de motivos indicados por outrem estava muito abaixo das pretensões destes dois criativos jovens. (Diener; Costa, 2008, p. 85)

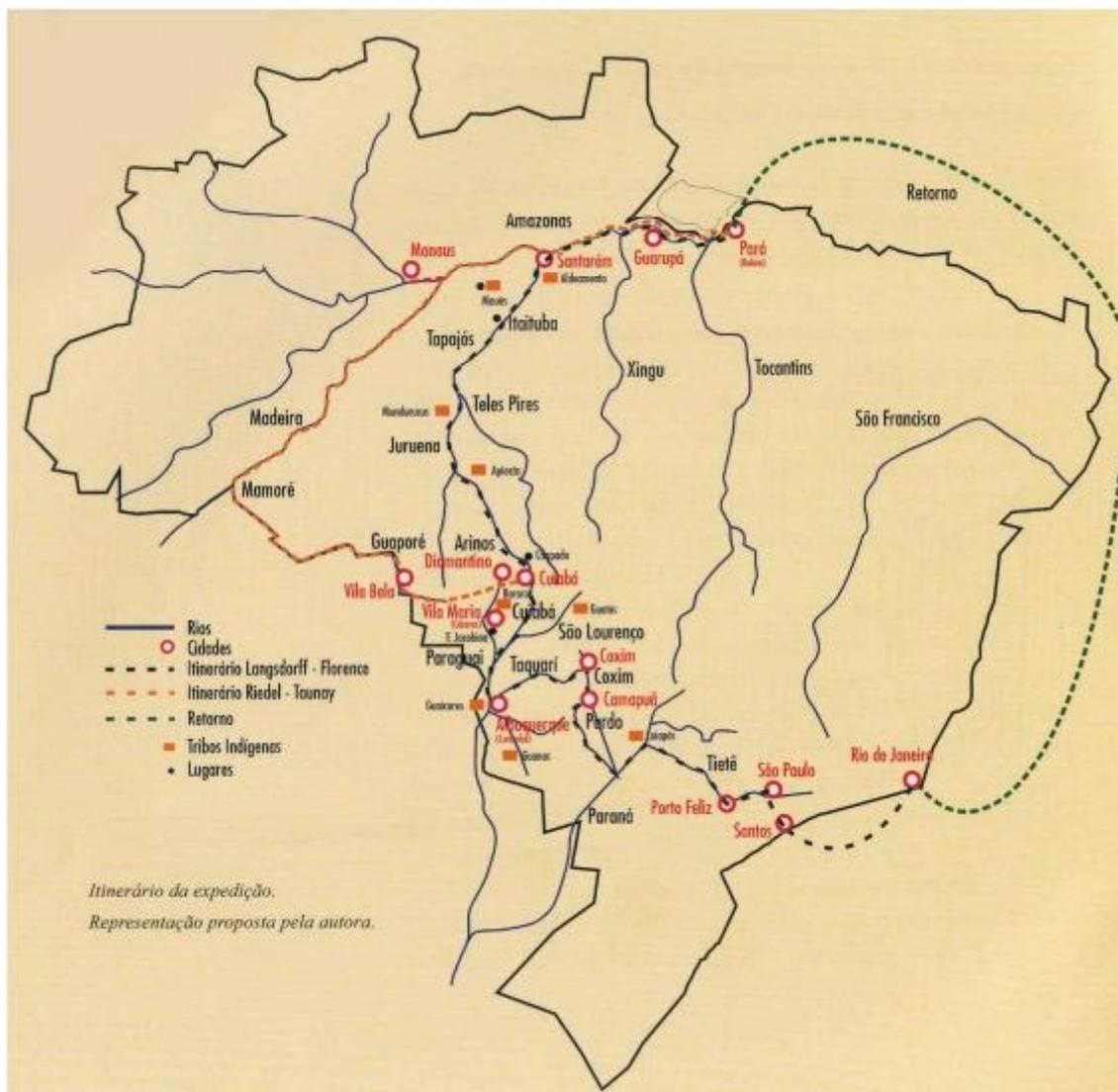
Assim, para ficarmos apenas na questão profissional, o que separava Langsdorff dos artistas era uma questão de diferença de concepção quanto ao próprio papel que deveria ser atribuído aos artistas em expedições científico-naturalistas. Com efeito, a mentalidade autoritária de Langsdorff não considerava ceder espaço à atividade livre e criativa dos artistas, pois queria, ao contrário, que a arte se subordinasse à ciência.

Num sentido tradicional, o valor informativo atribuído à linguagem visual tem apenas o caráter de uma reiteração, ilustrando conhecimentos adquiridos por outros meios. Nessa perspectiva, entendemos a exigência de um “exercício serviçal” do seu ofício, que Langsdorff impõe aos artistas. Essa questão, que já havia sido o motivo de desentendimentos profundos com Rugendas durante a primeira etapa da viagem, não mudou na segunda, e tanto Taunay como Florence - cuja identificação com o mundo dos artistas parece inicialmente muito velada - irritam o barão ao grau de este escrever, em 17 de janeiro de 1827, em seu diário: *não entendo por que todo artista tem que ser temperamental, nervoso e displicente. Talvez por isso a maioria deles morra na miséria.* (Costa; Diener, 2014, p. 71)

Percebemos assim que a mentalidade disciplinadora e autoritária de Langsdorff não coadunava com a busca de liberdade dos artistas, seu despreendimento e aparente falta de responsabilidade. Mesmo Hercules Florence, mais tímido e contido em suas aspirações artísticas, teve seus desentendimentos com Langsdorff, porém logo foram superados. Além disso, com relação aos desenhos que eram produzidos pelos artistas, o original e uma cópia deviam ser entregues à chefia da expedição, podendo o artista guardar para si apenas um terceiro exemplar de suas obras.

No mapa a seguir, podemos observar o longo percurso da Expedição Langsdorff e o local da divisão da equipe em dois grupos, que a partir de Cuiabá seguiram caminhos diversos para aumentar a área de exploração, com o objetivo de posteriormente se reencontrarem em Santarém.

Figura 3. Percurso da Expedição Langsdorff. (Fonseca, 2008, p. 24)



2.2. A expedição e seu contexto

O ambiente intelectual europeu do início do século XIX ainda carregava uma forte influência do pensamento iluminista, que cativava jovens cientistas, estudiosos abastados, mas também curiosos com as descobertas científicas e naturalistas, ansiosos de conhecer sob o prisma da ciência as terras e sociedades exóticas. Langsdorff não fugia a essa regra. O Barão Georg Heinrich von Langsdorff, ou Grigory Ivanovitch Langsdorff, como era chamado na Rússia, é natural de Wollstein, no estado do Hesse renano, um lugar então pertencente a Nassau-Usingen, em 1774, falecendo com 78 anos, também na Alemanha, em Freiburg, estado de

Breisgau, no ano de 1852. (Albuquerque, 1997, p. 41) Sobre os planos e o investimento do Império Russo no Brasil, sob o comando de Langsdorff, Manizer nos diz que

A expedição de Langsdorff ao Brasil ou seu *Iter Brasiliense*, como está designado nas etiquetas, estendeu-se de 1822 a 1828, conforme se considera oficialmente.

Como se sabe pela biografia de Langsdorff, essa expedição pelo interior do país foi tomada sob a proteção de Alexandre I ainda em 1821 e custeada com seus recursos pessoais. Sua parte principal - 1825 a 1829 - custou, segundo informações de Taunay, na *Revista Trimestral*, pág. 353, a quantia de 88.200 francos. (Manizer, 1967, p. 62)

Durante o período joanino, Rússia e Brasil uniram-se na mesma posição anti-napoleônica. Nesse contexto foi criado o consulado geral da Rússia no Rio de Janeiro, que Langsdorff assumiu em 1813. Langsdorff, que já era fluente na língua portuguesa por morar por alguns anos em Portugal, se adaptou muito bem ao Brasil, apesar das diferenças de costumes. No entanto, Langsdorff teve um importante papel em aproximar a desconhecida (para os russos) e longínqua possessão portuguesa da América do Sul no então único aliado comercial do Império Russo nessa região do globo.

Até o início de 1816, Langsdorff ainda não fazia planos futuros de sua vida no Brasil, mas depois tudo mudou. Em dezembro de 1815, foi criado o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve. Na corte já não se falava sobre regresso à Europa. O Rio de Janeiro deveria ficar, por um tempo indefinido, a capital dos Bragança. O Brasil tornava-se assim, a segunda pátria de Langsdorff. (Komissarov, 1997, p. 27)

Langsdorff tinha planos de fundar uma colônia agrícola alemã em sua fazenda no Rio de Janeiro, chamada Fazenda Mandioca. Esse projeto foi a primeira tentativa de colonização alemã no Brasil, porém não rendeu o esperado. Já em seu projeto científico, embora não tenha atingido todos os seus objetivos, o barão foi mais produtivo. Para sua expedição científica e naturalista, o barão recrutou um botânico (L. Riedel), zoólogo (Christian Hasse, que se matou por “amores”), astrônomo (Nestor Rubtsov), mineralogistas e desenhistas/artistas (João Maurício Rugendas, Aimé-Adrien Taunay, Hércules Florence). Ele próprio médico e naturalista, Langsdorff recrutou franceses, russos e alemães para seu projeto, ficando o trabalho de guias, ajudantes e carregadores para brasileiros, sobretudo indígenas e mestiços.

O barão achava estranho o fato de o imperador da Rússia se interessar mais pelas riquezas naturais do país do que o próprio imperador do Brasil. Para melhor compreender essa afirmação, temos que ter em mente o contexto de expansão capitalista da Rússia no primeiro quartel do século XIX. Havia interesses científicos e econômicos/imperialistas conjugados, pois não podemos nos esquecer que no início do século XIX, no auge da Segunda Revolução Industrial, o processo de industrialização nos países mais avançados da Europa e também nos Estados Unidos tornava as matérias-primas e fontes de energia uma questão de soberania e desenvolvimento nacional.

Assim, a partir da abertura dos portos brasileiros com a chegada da Corte portuguesa, vários viajantes, aventureiros, cientistas e exploradores, comerciantes, afluíram ao Brasil. Muitos jovens naturalistas viam no Brasil a chance de iniciar sua carreira, adquirindo experiência e reconhecimento explorando uma região ainda pouco conhecida pela maioria dos europeus. O exemplo de Humboldt se tornou paradigmático dessa prática oitocentista dos jovens naturalistas ansiosos por conhecimento, fama e reconhecimento. (Figueirôa, 1997, vol. I, p. 53)

Podemos considerar que o “espírito do tempo” era favorável ao desenvolvimento científico e às viagens de exploração. O período entre os séculos XVIII e XIX fazem parte de um ideário filosófico e científico que busca “uma visão do mundo e dos métodos de conhecimento da natureza e da sociedade que deixa de estar sujeita aos dogmas religiosos sobre a criação”.

Ao pensamento escolástico de um mundo criado por Deus e que se mantém imóvel, se contrapõe a ideia de uma dialética da natureza, cujo princípio fundador é procurado na evolução de complexos fenômenos naturais. A filosofia libera o pensamento para dar passo à prática científica. O francês René Descartes tinha aberto o caminho separando o mundo “metafísico” do mundo “físico”, que uma vez criado por Deus, continua sua evolução segundo suas próprias leis naturais desconsiderando a interferência divina. Já as teorias do conhecimento e a metodologia científica se apropriam dos princípios do “empirismo” e do “pensamento positivo”, desenvolvidos por uma série de filósofos britânicos como Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Hume, que buscam nos fatos e nas comprovações experimentais, os critérios para expor uma nova verdade científica e inaugurar o que foi chamado de “Reino da Razão”. Apesar de muitos desses pensadores terem declarado sua fé religiosa, a partir da publicação de suas obras se tornou muito mais difícil uma leitura literal das sagradas escrituras para explicar a ordem dos processos e da diversidade da natureza. Langsdorff pertence, como médico, cientista e homem multifacetado, à estirpe de pensadores que tem em Charles Darwin e na sua “Teoria da evolução das espécies”, seu ápice nesta etapa histórica. (Alonso, 2010, p. 43)

A primeira estadia de Langsdorff no Brasil se deu anos antes, em fins de 1802, quando passou pela atual região de Santa Catarina como membro da primeira expedição russa de circunavegação, sob o comando de Kruzenstern. Passou pela Ilha de Nossa Senhora do Desterro e de São Miguel, por cerca de dois meses, coletando informações sobre a natureza e populações locais. Miriam Moreira Leite fala sobre a importância destes registros para as potências coloniais:

Desde o século XVIII, em instruções aos naturalistas-peregrinos, as autoridades coloniais portuguesas recomendavam, com meticulosas cautelas, o registro diário de atividades e descobertas, bem como a revisão semanal dos registros para o aperfeiçoamento dos mesmos. Fonte de conhecimento e de indicações de recursos econômicos disputados pelas potências europeias, esses diários eram peças valiosas e segredos de Estado. (Leite, 1997, vol. I, p.60)

Essa preocupação com a objetividade estará presente nos discursos de Langsdorff e nos seus relatos sobre o Brasil. O barão procurava obter todo tipo de informação, sobre as atividades econômicas e sua rentabilidade, motivos de sucesso ou fracasso das fazendas e manufaturas, características das ocupações artesanais, manufatureiras, modo de se aproveitar melhor os recursos naturais, como a água, minérios, madeira, plantas medicinais e alimentícias. A sua curiosidade era inesgotável, assim como a sua capacidade de descritiva.

A Expedição Langsdorff foi uma das primeiras expedições científicas de ampla abrangência realizadas no Brasil. Participaram da expedição um astrônomo, cartógrafo e geógrafo (Néster Rubtsov), um botânico (Ludwig Riedel), um zoólogo (Edouard Ménétries) e alguns pintores (Johann M. Rugendas, Aimé-Adrien Taunay e Hercules Florence). Este grupo multidisciplinar se incumbiu de pesquisar e investigar, sobretudo a flora e a fauna, os cursos de água (rios, lagos e cachoeiras), os povos nativos, as aglomerações urbanas e sua população, o relevo, os minerais.

A primeira ideia fora seguir por terra o caminho de Santos a Goiás, com destino a Cuiabá; entretanto essa direção, por motivos de economia, foi abandonada, e o chefe decidiu ir embarcar em Porto Feliz no rio Tietê, a fim de aproveitar a comunicação fluvial que, com curta interrupção de duas léguas e meia de varadouro, leva à capital de Mato Grosso. (Taunay, 2007, p. XXXIV)

Hercules Florence relatou com os mínimos detalhes tudo o que observou durante a viagem. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar apenas a parte referente à vila de Diamantino.

Florence apresenta vários comentários acerca do caminho até a vila, suas dificuldades e os homens encontrados nesta localidade.

Em cinco de dezembro de 1827 a Expedição Langsdorff partiu da vila de Cuiabá para a vila de Diamantino, com o objetivo de explorar as cabeceiras do rio Paraguai. Faziam parte da expedição o barão de Langsdorff, como chefe da expedição, o astrônomo Néster Rubtsov e o pintor Hercules Florence. A expedição foi dividida em duas frentes. O botânico Ludwig Riedel e o artista Aimé-Adrien Taunay partiram para Vila Bela de Mato Grosso, de onde deveriam descer os rios Guaporé, Mamoré e Madeira para posterior encontro com o restante da expedição que iria subir o Amazonas através da rota “paranista”, seguindo pelos rios Arinos, Juruena e Tapajós.

A estadia da expedição na vila de Diamantino, ou Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, durou cerca de três meses. No início do século XIX, depois de décadas fechada, a exploração diamantífera havia retornado na região, como nos explica Barroso:

No início, os mineradores exploravam o ouro em Minas Gerais, onde encontraram também o diamante. Em Mato Grosso o diamante foi descoberto quase na mesma época, nos córregos e rios formadores do Rio Paraguai. A mineração de diamantes era feita onde hoje estão as cidades de Diamantino, Alto Paraguai, Nortelândia, Arenápolis. Como a exploração do diamante só podia ser feita pelo governo português, as áreas de mineração foram fechadas, e os mineradores expulsos de Diamantino.

Com a decadência dos garimpos de diamantes do Tijuco (Minas Gerais), no início do século XIX, o governo permitiu a exploração do diamante no Alto Paraguai-Diamantino a partir de 1805. (Barroso, 2002, p. 13)

A província de Mato Grosso, assim como outras a exemplo de Goiás e Minas Gerais, surgiram a partir da descoberta de metais preciosos no bojo do movimento bandeirista e caça a indígenas e de prospecção de minérios. Nas regiões mais a Oeste, que pelo Tratado de Tordesilhas pertenciam à Espanha, a ocupação desse território pelos luso-brasileiros foi facilitada pela União Ibérica (1580-1640), período que as monarquias de Portugal e Espanha estiveram unidas sob o governo de reis espanhóis. Mato Grosso, nesse contexto, além de região produtora de riqueza mineral também possuía localização estratégica, fazendo fronteira com as possessões espanholas na América do Sul, no período colonial, e depois com os países latino-americanos de língua espanhola. Para garantir a posse de áreas disputadas em litígio, era necessário povoar.

Apoiando-se em Laura de Mello e Souza (Souza apud Barroso, 2002), Barroso destaca a atração de população colonial para as áreas mineradoras, o que ocorreu também em Mato Grosso. No entanto, essa riqueza era efêmera, pois o ouro era de aluvião, de rápido esgotamento. Onde havia diamantes, como no Alto Paraguai Diamantino, a autorização de exploração no início do século XIX concorreu para o repovoamento da região. As oportunidades geradas pela mineração contrastavam com as poucas possibilidades de crescimento econômico oferecidas em outras áreas do Brasil Colônia:

Na área canavieira, a mão-de-obra era escrava e poucos portugueses tinham posses suficientes para o empreendimento canavieiro, que exigia um grande investimento de capital.

A mineração, ao contrário, oferecia às pessoas pobres, a possibilidade de trabalhar por conta própria, visto que no Brasil não se exploravam minas, como no México e Peru, mas ouro e diamante de aluvião. Não era necessário capital, nem mão de obra alugada, ou paga, a não ser o próprio “fiscador”. Quem tivesse capital, podia comprar escravos e ferramentas, e explorar um serviço maior. (Barroso, 2002, p. 16)

Citando Selvaggi, (apud Barroso, 2002, p. 32; Barroso, 2007, p. 50) Barroso trabalha com a ideia de que em 1811 a população de Diamantino tinha cerca de 1.314 habitantes, chegando a 4.500 em 1822 e 6077 em 1825, “sendo 1095 de brancos, 1266 de pardos e 3716 de pretos, dos quais 186 era, livres e 3.530, escravos”. Essa exploração aurífera e diamantífera era em sua maioria escoada pela chamada “rota paranista”, que a partir de Diamantino segue pelo rio Preto, Arinos, Juruena, Tapajós e Amazonas. Tal era o desenvolvimento decorrente da combinação da mineração com a rota paranista em Diamantino, que a Junta Governativa da Província propôs a D. Pedro I, que o município fosse elevado à capital da província, no entanto D. Pedro optou por Cuiabá.

A fama da região do Alto Paraguai Diamantino não era nada boa. Entre os habitantes da província de Mato Grosso, Diamantino e Vila Bela eram as regiões consideradas mais insalubres e pestilentas. O próprio Langsdorff comenta essa visão em algumas passagens de seu relato:

A província do Mato Grosso é o lugar onde mais se criam galinhas; em nenhum lugar se comem tanto dessas aves quanto em Diamantino – por causa das doenças. (Langsdorff, 1998, p. 141) [...]

O médico da freguesia ou do governo (até hoje não houve nenhum) deveria proibir expressamente, pelo menos no âmbito de sua administração, a atividade dos charlatães. (Langsdorff, 1998, p. 144) [...]

Diamantino está situada em uma cadeia de montanhas, onde nascem os rios Paraguai, Diamantino, Cuiabá e vários outros. É um planalto de superfície irregular, com morros, colinas e vales. Nas vizinhanças das várias nascentes, há lagos, alagados e, como em todas as nascentes, buritizais e bosques de arbustos baixos e fortes. Portanto, perto das nascentes acumulam-se folhas apodrecidas, troncos, frutas, peixes, jacarés. Com a falta de ventilação e de ar puro, formam-se correntes de ar produzindo vapores mefíticos, o que torna insalubres não apenas as imediações das nascentes mas também toda a região circundante. (Langsdorff, 1998, p. 145)

A situação das doenças que afligiam a população da região, sobretudo próximo ao porto do rio Preto, levou Langsdorff a atender muitos pacientes, incluindo pessoas pertencentes à elite. A falta de reconhecimento de seu trabalho por essas pessoas, assim como o abandono e desleixo das autoridades e o grande número de “charlatães” que se aproveitavam da miséria e superstição da gente humilde, será tema recorrente em suas linhas.

A 5 de dezembro de 1827, oito dias após a partida de Riedel e Taunay de Cuiabá, G. I. Langsdorff, Rubtsov e Florence seguiram para o norte, rumo ao primeiro ponto da etapa de sua rota: Diamantino (Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino).

Cruzando o rio Cuiabá no dia 9, a 11 a expedição já escalava a escarpada Serra do Tombador. No dia seguinte visitou as nascentes do rio Paraguai, no lugar chamado Sete Lagoas, e às quatro horas da tarde já estava em Diamantino.

A estada ali prolongou-se por três meses. Ésse povoado, atualmente quase desaparecido, ainda atraía os faiscadores de ouro e garimpeiros de diamantes.

Florence, não se cansando de admirar a natureza circundante, refere-se, porém, desfavoravelmente à povoação. (Manizer, 1967, p. 148)

Manizer se refere a Diamantino como um povoado “atualmente quase desaparecido”, pois escreveu ainda em meados do século XX, antes do novo impulso econômico levado a essa região pelo avanço do agronegócio da soja, que hoje sustenta a economia da região. Mesmo assim, em comparação com cidades próximas e muito mais jovens, como Nova Mutum e Lucas do Rio Verde, Diamantino permanece com uma população relativamente baixa, de 21.941 pessoas segundo o censo de 2022. (IBGE, 2022).

A região do Alto Paraguai Diamantino começou a ser ocupada por não indígenas ainda no começo do século XVIII, com a descoberta de ouro de aluvião às margens do rio Cuiabá ainda em 1719. A institucionalização do povoado, com a criação do município e da vila foi

efetivada apenas no início do século XIX, em 1820. (Queiroz, 2013) Seu crescimento foi rápido, pois atraiu mineradores de outras regiões da província e de outras áreas do Brasil, onde a mineração estava em declínio. Já na década de 1830, logo após a passagem da Expedição Langsdorff pela região, começou o lento declínio, ligado ao esgotamento das minas e à falta de mão de obra escravizada (Fragoso, 1990). Outro fator importante para a decadência econômica da vila de Diamantino foi a abertura da navegação pelo rio Paraguai, que atraiu para si o comércio que antes era realizado pela chamada rota paranista, que partia do rio Preto, nas proximidades da vila de Diamantino, e seguia rumo ao norte seguindo os rios amazônicos (Queiroz, 2013).

Até o início do século XIX, o Brasil era pouco conhecido dos europeus, devido em parte às dificuldades criadas pela Coroa portuguesa, que apenas permitia a presença de outros europeus em suas colônias, mesmo a de cientistas ou estudiosos, quando convidados pelo governo português. (Queiroz, 2013). Essa situação mudou com a chegada da família Real ao Brasil e a consequente abertura dos portos, em 1808. A partir daí temos um afluxo de expedições bem organizadas, sendo a expedição russa chefiada pelo barão de Langsdorff provavelmente a mais bem estruturada do período, além da expedição austríaca que chegou ao Brasil em 1817, junto à comitiva que trouxe a princesa Leopoldina no contexto das alianças entre as casas reais de Bragança e Habsburgo.

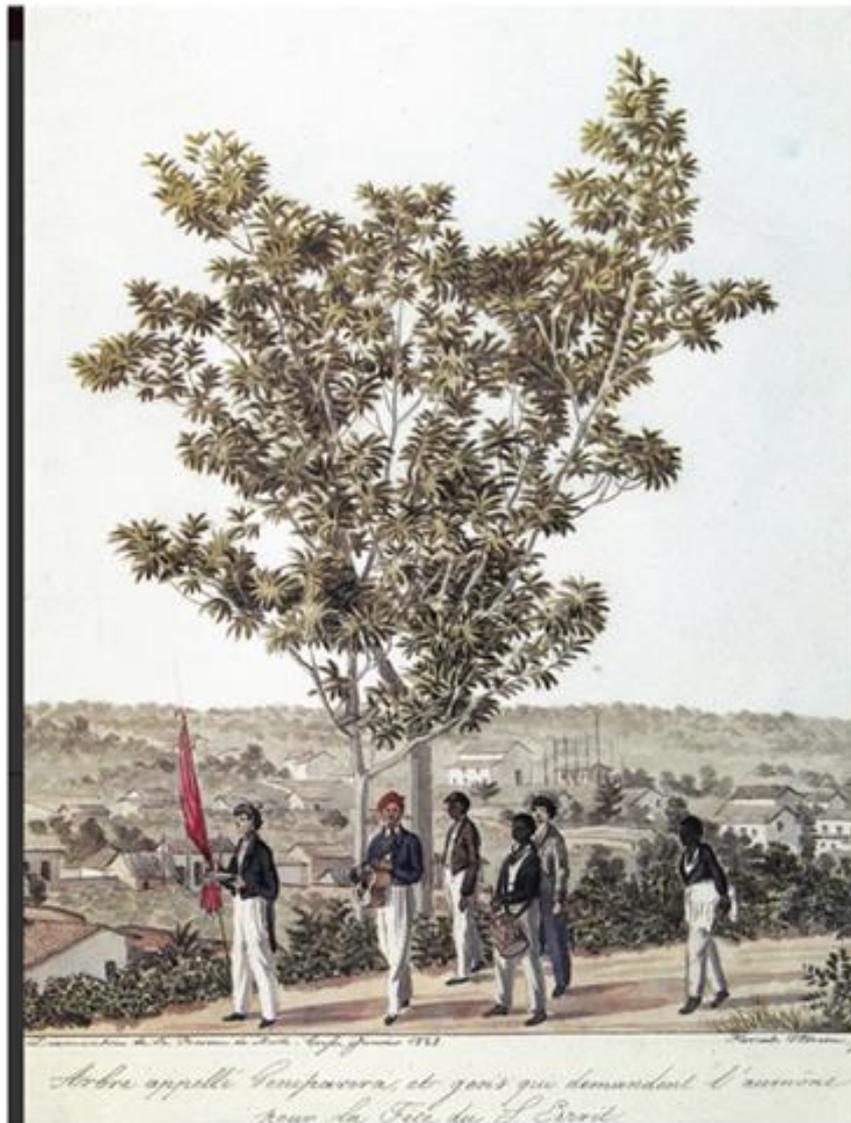
Essas expedições científicas, a russa liderada por Langsdorff e a austríaca, em que teve destaque as participações dos bávaros Spix e Martius, foram praticamente contemporâneas, embora oficialmente a expedição austríaca tenha terminado antes. Além dessas duas expedições, não podemos deixar de mencionar a Missão Artística Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, na esteira da derrota de Napoleão e da normalização das relações luso-francesas. Chefiada e organizada por Joaquim Lebreton, desse empreendimento fizeram parte pintores como Jean-Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay, do escultor Auguste Marie Taunay e do arquiteto Grandjean de Montigny, entre outros. Sua missão era a de organizar a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Nesse ano de 1816 o Brasil deixava oficialmente de ser colônia, sendo elevado à categoria de Reino Unido a Portugal.

Em sua pesquisa de mestrado, Charles Barbosa de Queiroz (2013) chegou à conclusão de que Diamantino surgiu “como produto da formalização dos próprios moradores que participavam da vida urbana, pois além da igreja não se encontravam outros indícios da

organização por parte do Estado” (Queiroz, 2013, p. 131). Essa falta de apoio e de investimento público no desenvolvimento da região foi motivo de muitas críticas por parte tanto de Langsdorff quanto de Hercules Florence. Essas críticas à ação ou inação do Estado era algo comum na literatura de viajantes, particularmente naquelas voltadas para explorações científicas e de mapeamento de recursos e potencialidades econômicas, e refletia a posição de superioridade que esses viajantes tomavam para si frente às incompetentes autoridades locais e também da suposta falta de conhecimentos racionais de exploração econômica da parte das elites nativas. Caberia aos doutos europeus ensinar os brasileiros a explorar melhor seus recursos.

Langsdorff e Hercules Florence produziram as fontes escritas fundamentais dessa expedição pelo interior do Brasil. Outros escritos e breves anotações referentes à viagem por outros membros da expedição são esparsos e fragmentários, sendo talvez as cartas os documentos mais completos pertencentes a outros participantes. Desses escritos, tomaremos alguns de forma pontual, pois os relatos de Florence e de Langsdorff são de longe os mais abundantes e de especial interesse para nosso propósito, o de analisar as representações ideológicas elaboradas por esses autores acerca da sociedade que se formou na vila de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino.

Figura 4: Ilustração de Florence com a vila de Diamantino ao fundo.



Arbre appellé Genipavera, 1828

FLORENCE, Hercule - Arbre appellé Genipavera, et gens qui demandent l'aumône pour la Fête du S. Esprit. Diamantino de la Province de Matto-Grosso, Janvier 1828. Hercule Florence, f. - 1828 - Aquarela sobre papel - 31,5 x 22,6 cm - Coleção Arquivo da Academia de Ciências (São Petersburgo)

CAPÍTULO 3: RELATOS DE VIAJANTES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo nos dedicamos à análise dos relatos que Georg Heinrich von Langsdorff e Hercules Florence produziram sobre a sociedade do Alto Paraguai Diamantino. Com essa finalidade buscamos compreender as representações produzidas por esses viajantes submetendo seu conteúdo à crítica decolonial de seu fundo ideológico. Essa preocupação está ligada à instrumentalização dessa crítica como fonte para o ensino de história, pois tomamos como referencial teórico para nossa concepção de educação a chamada pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani entre o final da década de 1970 e início da década de 1980. Essa concepção pedagógica materialista e dialética do processo de ensino-aprendizagem sustenta uma perspectiva que propõe a educação como um instrumento de transformação social, capacitando os indivíduos a compreenderem criticamente a realidade para intervir nela e para transformá-la.

O trabalho do professor de história, sua função social, assume cada vez mais importância em uma época de avanço do obscurantismo, dos negacionismo e do autoritarismo conservador e reacionário de parcela expressiva da elite política e da sociedade brasileira. Em uma época em que crescem movimentos que pregam o patrulhamento ideológico da prática docente, sobretudo dos professores de ciências humanas, se torna imperioso que nós não nos acovardamos diante das pressões. Para isso é essencial refletir criticamente sobre a nossa prática e sobre o tipo de ser humano que buscamos ajudar a formar nos bancos escolares. Para desempenharmos nosso papel de formadores de pensamento crítico, precisamos estar atentos quanto às condições de nosso trabalho, suas especificidades e métodos.

No caso do professor de história, nosso “objeto” de pesquisa e ensino carrega singularidades que escapam a outras áreas do conhecimento, como a das ciências naturais, por exemplo. Paulo Miceli nos deixa uma boa reflexão sobre o trabalho do professor de história.

É claro que trabalhar com uma experiência desenvolvida no laboratório da escola e lidar com a vida social do presente e do passado são coisas muito diversas. No primeiro caso, os resultados são programados, previsíveis e podem ser repetidos infinitamente; no segundo, são produzidos pelo conhecimento. Além disso, não se deve esquecer que, no caso da História, o professor também faz parte do *laboratório* que estuda e onde se desenvolve a aprendizagem: os compromissos políticos do professor de Ciências não determinam o resultado de suas experiências, ao contrário do que acontece com o professor de História, cujas opções acabam caracterizando seus procedimentos, em todo o processo de ensino e aprendizagem. (Miceli, 2023, p. 39)

Devemos sim ter um compromisso político claro, sem tergiversações, pois a política subjaz toda a reflexão histórica e seu ensino. Não me refiro a partidatismo político ou militância ideológica barata, mas sim à consciência de que, se a política não entre pela porta da frente em nossas aulas de forma clara e reflexiva, ela acaba por entrar inadvertidamente pela janela de forma sorrateira, simplista e orientada pelo senso comum. Nossos compromissos políticos e ideológicos devem estar a serviço da emancipação do indivíduo e da sociedade, da descolonização do pensamento e da prática.

Sabemos que os reacionários defensores da chamada Escola Sem Partido possuem um alvo claro, as ciências humanas e, dentro delas, a disciplina de história em particular. Esse movimento e outros de caráter semelhante costumam se valer de argumentos relativistas para desacreditar os professores de história, como se a história fosse questão de opinião, como se a aderência a um determinado ponto de vista interpretativo fosse simples causa de “liberdade democrática”. Jaime Pinsky esclarece bem essa questão nos termos a seguir.

Até em nome da democracia a História chega a ser atacada. Há pseudo-historiadores relativistas, que dizem que não há histórias, mas apenas versões e narrativas. Há os que, por ignorância ou malícia, alegam que qualquer um tem o direito de opinar, como se a História fosse questão de opinião, não de pesquisa, de estudo, de formação séria. Como se a cultura histórica não existisse. Ela existe. É evidente que um historiador bem preparado (e falar em historiador inculto seria uma contradição em termos) passa mais credibilidade do que um “chutador” emérito, por mais que este fale muito, grite alto ou profira palavrões. Temos a obrigação de enfrentar e sobrepujar a ignorância, mesmo quando ela se apresenta de forma ameaçadora. (Pinsky, 2021, p. 11)

Da mesma forma que a internet facilitou o acesso à informação, as redes sociais facilitaram o acesso ao emburrecimento. Em nossas aulas somos constantemente questionados por estudantes “formados” por influenciadores do YouTube, que nos trazem ideias como a de que a escravidão não foi tão ruim assim, inclusive para os povos africanos, pois eles se escravizaram a si mesmos!; ou de que Stalin foi pior do que Hitler; de que a ditadura no Brasil foi branda; ou ainda, ao discutirmos o ambiente político atual do país, a ideia de que hoje o Brasil vive uma suposta ditadura do judiciário. Não defendo que devemos censurar os estudantes que chegam à nossas aulas com tais ideias, mas sim convidá-los a reflexão com base em fontes confiáveis, em estudos sérios baseados em método e disciplina.

3.1. O “buraco do inferno”

No final do ano de 1827, a Expedição Langsdorff parte de Cuiabá, se dividindo em duas partes, uma delas liderada por Riedel, que era acompanhado pelo pintor Aimé-Adrien Taunay, e a outra liderada pelo próprio Langsdorff, que levou consigo Rubzoff e Hercules Florence. Esse grupo tinha como destino a vila de Alto Paraguai Diamantino.

A 5 de Dezembro de 1827, dez meses e cinco dias de nossa primeira chegada à cidade de Cuiabá, dela saímos, os Srs. Langsdorff, Rubzoff e eu, com destino à vila de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino. Adiantaram-se de oito dias na partida os Srs. Riedel e Taunay que se dirigiam para Vila Bela de Mato Grosso. Havíamos-nos separado a fim de explorarmos mais terras. Deviam eles alcançar aquela cidade, descer os rios Guaporé, Mamoré e Madeira, ao passo que seguíamos para o Diamantino, onde iríamos ao Amazonas pelo Arinos, Juruena e Tapajós. Era a barra do rio Negro, no Alto Amazonas, o ponto de nosso encontro. (Florence, 2007, p. 197)

O francês Hercules Florence ocupava o cargo de segundo desenhista na expedição científica e naturalista chefiada por Langsdorff. O primeiro desenhista era o talentoso jovem Aimé-Adrien Taunay, também francês, que por sua vez já havia substituído o pintor bávaro Johann Moritz Rugendas. Com a morte por afogamento de Taunay ao tentar atravessar o rio Guaporé a nado, Florence assumiu a tarefa de principal desenhista, além de outros encargos na administração da expedição. Como vimos, Florence mantinha um caderno na forma de diário em que relatava os principais acontecimentos da expedição, assim como suas impressões sobre os locais e habitantes visitados.

Os arraiais brasileiros, para Florence, pareciam todos iguais, sem grandes variações de configuração: “Ver um povoado do Brasil, é vê-los quase todos. Uma praça oblonga com a igreja e a cadeia nos lados estreitos; uma ou duas ruas de cada lado traçadas a cordel; casas baixinhas, eis o que compõe um arraial.” (Florence, 2007, p. 188) Ao fim da expedição, e como o estado de saúde de Langsdorff impossibilitava que este cumprisse a promessa de indicar Florence a uma posição acadêmica na Rússia, ou mesmo de um apoio russo para a publicação de seus escritos, o artista se estabeleceu na vila de São Carlos, atual cidade paulista de Campinas, e logo começou a trabalhar na edição de seus manuscritos para a publicação por conta própria.

Esse caderno de notas servirá de base para as posteriores narrativas sobre a viagem. O projeto de publicação tinha sido assumido já em 1828, quando em carta à mãe

Florence comenta que se ocuparia pessoalmente de levar texto e desenhos a prelo. Segundo as considerações daqueles que pesquisaram a obra de Florence, há três versões da narrativa de viagem, elaboradas entre os anos de 1829 e 1859. Cabe ressaltar que não tomamos o diário na contagem das versões da narrativa. Isso porque concebemos o diário e a narrativa como projetos diferentes. (Bonfim, 2013, p. 18)

Essas notas manuscritas serviriam de base para as versões posteriores da narrativa, que segundo Bonfim não devem ser tratadas do mesmo modo que os relatos acabados *a posteriori* para publicação, pois correspondem a diferentes momentos e contextos de produção e com diferentes intencionalidades. Como observa Bonfim:

O diário é escrito durante o percurso, quando a experiência é uma novidade extrema, da qual, o viajante procura dar conta de forma apressada, em notas mais ou menos padronizadas. Certa recorrência de temas e formas será notável, quanto mais o viajante tiver se dedicado a etapa da formatação. Os estereótipos aprendidos nas leituras e na formação antes da viagem se manifestaram na cabeça do passante, como uma força, um imaginário que se esforçando para enquadrar os sentidos. Pela condição prática, escrever nas condições adversas da viagem, o diário de campo é mais estreito quanto a comentário e arranjos literários. A linguagem é mais técnica e a marcação das datas e lugares forma o fio condutor do texto, amarrando as observações pela cronologia e percurso.

A narrativa da viagem já não é um texto impulsivo. Escrita no retorno, quando o viajante reabilitado, procura dar sentido à experiência acumulada, apresenta uma elaboração mais cuidada. É importante notar que a narrativa é um projeto de publicação, como foi comum com a massificação das viagens continentais no século XIX, quando as narrativas de viagens tornaram-se um gênero específico, voltado para o público científico das acadêmicas de ciências europeias e também ao público médio. Tendo tempo para a redação, às narrativas permitem uma formulação em linguagem mais solta, com termos literários, ao mesmo tempo em que inclui comentários e ganha coerência de obra, para além da pura amarração cronológica. (Bonfim, 2013, p. 19)

A elaboração da narrativa, a partir do diário, como bem observado por Bonfim, ocorre dentro de uma lógica tradicional do trabalho dos viajantes. Sejam eles artistas ou cientistas, seus apontamentos consistiam no registro de suas experiências imediatas no calor dos acontecimentos, em que registravam observações sobre a sociedade, a flora e a fauna, os caminhos e estradas, as atividades econômicas realizadas e possíveis oportunidades comerciais não exploradas. Neste trabalho utilizamos a versão mais recente do texto de Florence, publicado em 2007 pela Editora do Senado Federal. Como bem observado por Bonfim, no caso de Florence não temos um diário de viagem que tenha chegado às nossas mãos tal como o autor o escreveu no calor dos acontecimentos, como é o caso dos Diários de Langsdorff. Ao contrário deste, Florence teve tempo de trabalhar suas anotações para a publicação. Embora esse fato acabe por submeter o texto de Florence a uma espécie de depuração para a publicação, o que

podia implicar em certa autocensura, ainda assim podemos vislumbrar a carga ideológica presente em suas representações acerca da sociedade diamantinense, seus tipos humanos, seus costumes e cultura que foram avaliados pelo desenhista da expedição.

Ao chegar em Diamantino em dezembro de 1827, como vimos, Florence não se impressionou. Suas primeiras considerações toponímicas chamam-lhe a atenção pelo que sinalizam quanto à atividade econômica predominante na região, a mineração de ouro e diamantes, o que se verifica na nomenclatura da vila e dos córregos que a atravessam.

Assenta a vila nas duas encostas de um vale que corre na direção de O. para E. No meio passa uma corrente chamada o ribeirão do Ouro, o qual durante a seca se reduz a quase nada, mas cujo leito é largo e pejado de rochedos. Quando cai um violento aguaceiro esse insignificante ribeirão transforma-se em furiosa torrente.

Ao sul é a vila flanqueada pelo córrego Diamantino que recebe o ribeirão do Ouro e vai, a algumas léguas de distância, juntar-se a E. com o Paraguai. A parte que fica no outeiro N. é a maior. As ruas que descem para o ribeirão são de forte declive, semeadas de pedras e buracos que fazem os transeuntes dar pulos e na escuridão só consentem o trânsito às apalpadelas a quem não seja vaqueano no lugar.

Nada de notável à vista apresenta a localidade.

Tomamos casa no quarteirão da colina S., entre o ribeirão do Ouro e o Diamantino, e nos relacionamos logo com todos os vizinhos que formam quase uma única família, a dos Pais Leme.

Pelo menos já indicam alguma coisa esses nomes de ribeirão do Ouro e córrego Diamantino. (Florence, 2007, p. 199)

Com relação aos costumes da população pobre, sobretudo dos africanos escravizados, Florence destaca uma festividade de grande importância para esse grupo, a festa de São Benedito. Ao avaliar o dispêndio gasto nestas confraternizações, o francês não esconde sua reprovação com o fausto.

Uma vez os negros fizeram uma festa, na qual desenvolveram luxo tão ostentoso quão estúpido. Segundo o uso, elegeram um juiz e uma juíza pretos, que deviam presidir aos festejos e ainda atender às despesas. Estenderam pela terra uma peça de seda de França, a começar da porta da igreja, para que a juíza, ao sair da missa cantada, não pisasse no chão.

Em geral não sabem tirar proveito das riquezas que lhes caem às mãos. Há no Diamantino e em todas as lavras, uma classe de homens chamados garimpeiros que são os que fazem bons negócios, e nunca os mineiros ou seus escravos. Aqueles chegam ao lugar pobres, mas aguilhoados pela ganância, sentimento afortunado que nem todos nutrem, estabelecem uma venda e metem-se a vender cachaça, panelas,

rolos de fumo e bananas. No fim de um ou dois anos, transformam-se em negociantes, fazem o comércio dos diamantes e não tardam a ficar ricos.

Provém essa rápida fortuna da compra de pedras pela quarta parte do valor real que conseguem dos escravos, os quais, ou por desconhecerem o exato preço, ou porque as furtaram aos seus senhores, tratam logo de vendê-las. Os garimpeiros não gozam de estima; são, contudo, considerados quando têm muito dinheiro. (Florence, 2007, p. 201-2)

Além de criticar o gasto excessivo da parte de pessoas que não possuem sequer a própria liberdade, Florence discorre sobre um grupo social importante no contexto econômico da vila de Alto Paraguai Diamantino: a “classe de homens chamados garimpeiros”. Estes não eram os responsáveis pela extração dos minérios, mas eram comerciantes que viviam abastecendo os mineradores com os mais diversos produtos, pois pouca coisa era produzida localmente. Neste grupo de garimpeiros, que entre seus membros encontravam-se pessoas que enriqueceram em pouco tempo, podemos observar que Florence lhes atribui um predicado positivo ligado à iniciativa capitalista: “pois aguilhoados pela ganância, sentimento afortunado que nem todos nutrem”. A ganância aqui é colocada como sinal de desenvolvimento e progresso, uma espécie de espírito empreendedor. Esse grupo não seria estimado por outros setores e classes da sociedade, pois vendiam seus produtos a altos preços, o que ademais era a regra em qualquer localidade mineradora, além de atuarem no comércio ilegal e do contrabando. São pessoas mal vistas em ambiente privado, criticadas pela avaréza e por agir de modo ilegal, porém ao mesmo tempo estimadas em público e bajuladas por seu poder econômico.

No entanto, essa mesma ganância e sede de lucro fácil será uma característica duramente criticada por Langsdorff, nos termos mais cruéis, como logo veremos. Por ora, continuemos com as impressões de Florence, que não deixou de notar uma das características mais marcantes da região de Diamantino: as doenças:

O horizonte é limitado em Diamantino; os arredores incultos e o clima por demais insalubre. Reinam muitas febres intermitentes, cuja pernicioso influência é atestada pela falta de cores dos habitantes.

Durante nossa estada de três meses, dessas febres morreram três rapazes, uma mocinha, cuja enfermidade não durou mais de três dias, duas ou três pessoas de idade e cinco ou seis crianças. Por toda a parte só se vêem doentes; entretanto a população não passa de 3.000 almas. (Florence, 2007, p. 200)

Essa alta mortalidade assinalada por Florence, e também por Langsdorff, não causava de imediato uma sensível diminuição da população da cidade. Os habitantes que morriam eram rapidamente substituídos por outros aventureiros que vinham de outras partes do Brasil e da própria província de Mato Grosso, principalmente de regiões em que no passado havia produção de ouro, mas que rapidamente entraram em declínio, como Cuiabá, Vila Bela da Santíssima Trindade e Poconé. A fama de vila pestilenta de Diamantino era grande, como nos narra Florence:

Quando de Cuiabá partíramos para o Diamantino, pelo que nos diziam das moléstias que íamos encontrar, bem poderíamos crer que íamos para a costa de Guiné ou para Batávia. O Rio Preto está para o Diamantino na mesma relação que esta vila para Cuiabá.

Estiveram logo a braços com as febres intermitentes, chamadas aqui sezões, os Srs. de Langsdorff e Rubzoff, e mais oito camaradas.

Da vasta província de Mato Grosso são o Diamantino e Vila Bela os dois pontos mais insalubres. Esta cidade está em decadência, e se a vila se mantém é pelos diamantes; entretanto já começa a ser abandonada.

Nesses dois lugares existe uma moléstia mais perigosa ainda e que é conseqüência da outra. Chamam-na corrupção. Quem for atacado fica, pelo que contam, com o ânus dilatado do tamanho de um punho fechado, e cai em sonolência e insensibilidade.

O remédio heróico é então o sacatrapo, clister de vinagre, pimenta, pólvora e tabaco. Por meio de um pau, cuja ponta leva um chumaço embebido de cada vez, introduz-se no ânus essa terrível mistura. (Florence, 2007, p. 103-4)

Esse tratamento narrado por Florence era de causar horror a todos que o testemunharam. Um dos habitantes mais ricos da vila apenas acedeu a se submeter a ele quando já estava a perder as esperanças de sobreviver, devido à dor causada e à humilhação decorrente do tratamento anal.

A vila de Diamantino é muito próxima do rio Preto, berço das febres que acometiam seus habitantes. Essa região do médio-norte do atual estado de Mato Grosso, está situada bem no divisor das águas: ao Norte a bacia Amazônica e ao sul a bacia do rio Paraguai. O porto do rio Preto servia de ponto de partida para a chamada “rota paranista”, que por meio dos rios Preto, Arinos, Juruena e Tapajós levavam até o Amazonas, na localidade de Santarém, província do Pará.

Lugar bastante tristonho é o porto do Rio Preto; a corrente estreita e escura, com fundo de vasa como indica o nome; o terreno úmido; o ar pouco livre, encerrado numa floresta de légua e meia de circunferência, e tão sujeito as febres intermitentes, que os negociantes não se arriscam ali ter senão quando todas as canoas estão prontas. (Florence, 2007, p. 103)

Ao descrever o porto do rio Preto e sua insalubridade, Florence se refere ao “ar pouco livre”, ou seja, ao fato do lugar ser abafado, mal arejado. Essa preocupação com os ares e “vapores” são constantes nas descrições de Florence. Em outros casos, algumas enfermidades eram reconhecidas por Florence como resultado do contato com povos não indígenas: “Tinha um dos índios na virilha direita um bubão, do qual saía pus que lhe corria pela coxa. É um dos presentes dos europeus, pois os selvagens, que com eles não têm relações, não conhecem esse mal” (Florence, 2007, p. 168)

Também Langsdorff, que era médico, atribuiu aos ares pestilentos a causa das doenças febris que grassavam na região. Para o barão, a situação de saúde da vila se agravava pela falta de médicos e pela atuação dos charlatães. Dizia Langsdorff:

Fui o primeiro *Doctor medicinae chirurgiae* a chegar a esta província e, como tal, tive que passar por algumas situações difíceis: sempre que tratava de um doente grave, eu precisava proibi-lo terminantemente de ingerir remédios de qualquer curioso, curandeiro ou velha senhora.

O médico da freguesia ou do governo (até hoje não houve nenhum) deveria proibir expressamente, pelo menos no âmbito de sua administração, a atividade dos charlatães. (Langsdorff, 1997, p. 144)

Langsdorff se ocupou longamente com o tratamento de doentes durante sua estadia em Diamantino. Apesar de não gostar desta atividade, Langsdorff afirma ter sido responsável pela cura ou melhora do quadro de saúde de várias pessoas, incluindo filhos de figuras importantes da vila. A má administração da província, que ocasionava o desperdício de recursos preciosos, era outra queixa constante de Langsdorff: “Para uma pessoa preocupada com o bem-estar comum e com o progresso da civilização, assistir a tanto descaso é de cortar o coração. A cada passo que dou, eu penso: ‘Meu Deus, como esta terra poderia ser rica, se não fosse tão mal-administrada!’” (Langsdorff, 1997, p. 159). De forma semelhante a Florence, porém com mais detalhes “técnicos”, Langsdorff discorre sobre o que considera serem as causas das doenças e se queixa da incompetência governamental.

A exposição constante à umidade; banhos de chuva sobre o corpo suado; resfriamento dos pés; banhos de rio recém-inundado; ingestão de água de rio impregnada de material em decomposição; outras circunstâncias semelhantes, tudo isso pode ocasionar febres intermitentes, febres infecciosas e tifo. [...]

Muitos fatores contribuem para as doenças: organismos enfraquecidos por vários motivos; casas abertas semelhantes a celeiros, sem telhado ou forro, expostas assim às pancadas de chuva; umidade constante; roupas inadequadas; pés descalços. Não me admira que, nesta estação do ano, apareçam tantas doenças. Eles preferem tomar a água suja do rio, impregnada de barro e outros elementos estranhos do que aproveitar a água limpa da chuva (eu poderia dizer destilada).

Falta fiscalização médica e policial, falta um médico ou um cirurgião oficial sensato, falta um magistrado esclarecido e patriota, falta um governo preocupado com o bem-estar de seus cidadãos.

Numa população de cerca de 3.000 habitantes, morrem anualmente por volta de 100 pessoas, que nem chegam a ser registradas nas listas de população, pois, todo ano, chegam levadas de habitantes em busca de ouro e diamantes. (Langsdorff, 1997, p. 187-188)

Langsdorff também se impressiona com a forma como os habitantes da vila, que o procuravam em busca de diagnósticos para seus males, o viam com desprezo quando o médico não satisfazia as expectativas dos doentes:

“Disseram-me também que existe uma velha senhora que sabe sentir o pulso melhor do que um médico e que ela nunca se enganou. Eles me acharam um ignorante quando confessei, com toda franqueza, que eu não sabia identificar uma gravidez pelo pulso” (Langsdorff, 1997, p. 140-141).

Para o barão, que não gostava de atender aos doentes em suas misérias, era ao mesmo tempo irônico e surpreendente como as pessoas da vila o criticavam sua suposta falta de capacidade médica, pois perdiam a confiança nas habilidades do doutor, principalmente quando este se mostrava inferior “a uma velha senhora” quanto à segurança do diagnóstico. Os povos indígenas e africanos eram considerados pelos viajantes como não muito diferentes do restante da população pobre de Diamantino. No ambiente urbano da vila, era difícil saber se um negro era forro ou escravizado. Com relação aos povos indígenas apiacás, que habitavam a região de Diamantino em aldeias nas margens do rio Arinos, sendo que muitos deles trabalhavam na vila, Florence dá a seguinte descrição:

De seu não tem o apiacá senão o arco, flechas e enfeites.

Da sociedade que formam pode-se dizer o mesmo que de sua nudeza, alimentação, etc., comparados com o estado do povo entre nós. Tudo entre eles é simples; nada, portanto, repelente. Vão nus; também nunca vestem farrapos nem roupa suja e remendada. O corpo está sempre limpo, dispostos pela nudez em que vivem a se atirarem por qualquer cousa à água. Desconhecem o grande princípio da propriedade; também entre eles não há ladrões nem assassinos, nem envenenadores, nem falsários, nem ratoneiros, nenhum desses males morais que afligem os homens civilizados.

Para ficar impressionado é preciso contemplar os grandes contrastes. Estudemos esses índios em suas matas; acharemos o sentimento de cada um a bem de todos; consideremos a civilização, veremos que cada qual só em si cuida não que o estado selvagem possa ser jamais aceitável e de desejar – ainda ali vi mulheres fazerem de suas fezes o que fazem os cães. Embora escoimado de seus defeitos, esse estado não passaria de um período de infância. Cem vezes preferível é a civilização com todos os seus horríveis tormentos: aí há a luta pelo bem, a melhor partilha que o homem possa aspirar. (Florence, 2007, p. 223-4)

Dessa descrição o que salta aos olhos de Florence são os contrastes com relação aos europeus. Suas qualidades vistas como positivas são assinaladas pela falta, pela ausência: nus, sem propriedade, “grande princípio” que desconhecem, sem ladrões nem assassinos. Se lhes falta tudo, também lhes faltam os “males morais” da civilização. Aqui parece que Florence teme em ser mal interpretado por seus futuros leitores e se apressa em dizer que não está a fazer um elogio do estado “selvagem”. O senso de coletividade e companheirismo dos apiacás são elogiados e contrastados com o individualismo e egoísmo dos brancos, mas esse elogio está longe de ser uma defesa de seu modo de vida. Para Florence, esses povos nativos vivem “um período de infância”, ainda estão na menoridade, portanto por mais qualidades de caráter que possam ter, ainda existe um abismo que os separa da civilização.

As condições logísticas precárias, sem estradas e pontes, os povoados sem estrutura de hospedagem, com pouca disponibilidade de mantimentos e animais de carga, sendo que o pouco que havia só podia ser adquirido a preços inflacionados, além da insalubridade da região e da incompatibilidade de temperamento dos viajantes para com os habitantes da vila fizeram com que a percepção de Florence e principalmente de Langsdorff sobre o povo de Diamantino fosse a pior possível. O barão se acostumou em adjetivar os habitantes da vila e a própria vila da forma mais depreciativa possível: “povo imoral”, “escuma da sociedade”, “ladrões”, “velhacos”, impostores” e “ciganos”. A própria vila de Diamantino foi apelidada pelo barão de “buraco do inferno”. “Isolado neste canto da Terra, o lugar mais insalubre do mundo, cercado de um punhado de miseráveis, que só me acompanham para garantir o seu sustento, aqui estou eu sentado em minha barraca, rodeado de doentes” (Langsdorff, 1997, p. 232).

3.2. “um povo imoral, de maus costumes”

A estadia de cerca de três meses da expedição em Diamantino teve profundo impacto no seu chefe. Nessa localidade Langsdorff imergiu no mundo do comércio de diamantes, que era a principal atividade econômica do lugar, ao ponto de chegar a negligenciar alguns aspectos da logística da expedição - como o atraso em deixar a vila para dar prosseguimento à viagem rumo à Amazônia -, o que raramente acontecia com o disciplinado e autoritário alemão naturalizado russo. Foi também em Diamantino, provavelmente às margens do rio Preto, que Langsdorff contraiu a doença (malária) que lhe embotaria as faculdades mentais alguns dias depois em meio à selva do norte do Mato Grosso.

A relação de Langsdorff com os diamantinenses não foi nada boa, pelo menos para o barão, que logo passou a declarar que se encontrava “no buraco do inferno”, em meio a um “povo imoral”, interesseiro e ardiloso.

Não se vê o rosto das pessoas, muito menos a forma do corpo. Há mulheres e moças bonitas, jovens e encantadoras, mas, vestidas assim na igreja, ficam irreconhecíveis. Normalmente elas ficam trancadas em casa. Quando saem para passear com toda a família, o que acontece raramente, usam aquela capa de tecido escocês. Enfim, não é fácil, nesta terra, ver o contorno dos corpos femininos em público. Mas quem estiver disposto a começar um romance não terá dificuldade. É como se diz: os frutos proibidos são sempre mais saborosos do que os permitidos. (Langsdorff, 1997, p. 196) O povo de Diamantino, de uma maneira geral, é um povo imoral, de maus costumes, escravo da luxúria, constituído de muitas misturas de raças e de cores, entre negros, índios, mulatos, brancos e outros. O mais terrível é que as mulheres brancas realmente honradas se acostumam, desde a juventude, a assistir aos maus exemplos de infidelidade dos homens, que, todos os anos, trazem crianças estranhas para dentro de casa. Elas acabam se deixando contaminar por esse espírito e passam a achar que têm o mesmo direito, ou seja, que podem retribuir na mesma moeda a infidelidade dos homens. Acho que posso dizer que não conheci nenhuma esposa fiel nesta província. (Langsdorff, 1997, p. 204)

Em sua estadia entre os diamantinenses, Langsdorff teve que suportar a má vontade das autoridades, salvo raras exceções, precisou negociar animais, víveres e outras mercadorias a preço inflacionado, o que de resto é algo comum em regiões de garimpo mesmo em nossos dias. No entanto, os possíveis prejuízos que Langsdorff sofreu ao adquirir diamantes em Diamantino para a sua coleção mineralógica particular e também para a academia de ciências russa, não pode ser considerada uma explicação suficiente para o ódio que Langsdorff alimentou quanto ao povo de Diamantino. As representações elaboradas por ele acerca da

sociedade diamantinense precisam ser buscadas em raízes mais profundas. Antes, porém, vejamos o que diz Komissarov sobre as inimizades de Langsdorff em Diamantino.

O cientista foi vítima da animosidade existente entre o capitão-mor Ramos e Costa, e o administrador militar de Diamantino, capitão Vicente Coelho. Este, aborrecido com os contínuos contatos entre Langsdorff e o capitão-mor, negou-se obstinadamente em fornecer os soldados necessários para trazer de volta de Santarém a Porto Velho [rio Preto], as três canoas emprestadas à Expedição. O capitão enviou apenas oito homens, quando se faziam necessários dez. A disputa pelos dois soldados que faltavam prolongava-se. (Komissarov, 1996, p. 100)

Lembremos que a animosidade entre chefes locais da vila colocou Langsdorff em problemas, como falta de abastecimento dos mais diversos víveres, dificuldade em recrutar trabalhadores, em se comunicar com os representantes legais tanto em nível provincial como da Corte no Rio de Janeiro.

Um primeiro elemento que destacamos é a questão racial, com a condenação da miscigenação como degeneração da “raça”: “muitas misturas de raças e de cores, entre negros, índios, mulatos, brancos e outros”. Com relação à condição feminina, Langsdorff prefere dirigir a maioria de suas observações às mulheres brancas da elite, que apesar de passarem a maior parte do tempo enclausuradas e com o corpo todo coberto, não deixam de “imitar” os hábitos de infidelidade conjugal dos seus maridos. Em uma sociedade mineradora, em que o número de mulheres geralmente é inferior ao de homens, Langsdorff prefere se escandalizar com as traições das mulheres de “boa família” do que com a pública poligamia praticada pelos homens.

A questão de as mulheres acharem que poderiam ter os mesmos direitos que os seus maridos acaba sendo tratada por Langsdorff em termos jocosos, ligados à libertinagem e ao adultério, como se as mulheres não pudessem se equiparar aos homens em atividades ou posições respeitáveis, como tocar por conta própria a exploração de uma mina de diamantes ou um estabelecimento comercial.

Aqui a questão racial é importante para melhor compreender as representações de Langsdorff acerca das mulheres. Vimos no trecho acima citado de seu diário que o barão via problema no hábito da traição conjugal quando esta se referia às mulheres brancas de boa família. Às negras, indígenas e mestiças, tidas no ideário patriarcal como mulheres para o trabalho e o prazer sexual, nunca para o matrimônio, a prática de tais comportamentos não eram

mencionados ou reprovados, pois subtende-se que desses grupos marginais não se esperaria bom comportamento moral. Aqui é importante lembrar das considerações de Ilka Boaventura Leite:

Interessante observar que, já no início do século XIX, os termos “negro” e “mulato” eram utilizados para diferenciar os de ascendência europeia, chamados “brancos”. “Branco” e “negro” já se constituíam como as principais categorias de classificação. Desde o início, portanto, não expressam exclusivamente *status* mas também a origem, no sentido de procedência. Há, portanto, uma generalização no termo, incluindo em “negro” todos os escravos e libertos, e em “branco”, todos os descendentes exclusivos de europeus, independentemente da procedência étnica. Os “mulatos” aparecem como um grupo derivado pela miscigenação entre todos estes, inclusive com índios. As viagens abrangem um período significativo do ponto de vista da constituição dos próprios grupos, portanto são contemporâneos à construção dos sujeitos. Neste sentido é que a linguagem dos relatos encerrará também a mesma ambiguidade e generalidade existentes nas relações e formas de classificação da época. (Leite, 1996, p. 107-108)

Como explicado por Ilka Boaventura Leite, no início do século XIX já temos o início de um tipo de classificação racial, que terá seu apogeu no final do século. Leite considera corretamente, ao nosso ver, que estamos falando de um período e de um processo de constituição dos sujeitos, em que a divisão entre “brancos” e “negros” se constitui como base a partir da qual aparecem derivações do elemento negro: mulatos e mestiços. Essa classificação social com base na raça pode ser melhor compreendida seguindo os argumentos de Aníbal Quijano, com base no conceito da colonialidade do poder.

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu-se entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, da colonialidade do poder capitalista mundial. (Quijano, 2005, p. 120)

Adotando a categorização de “sistema-mundo” de Immanuel Wallerstein, onde a Europa ocupou posição central, Quijano aborda a constituição do etnocentrismo europeu como de um tipo diferente de outros etnocentrismos surgidos na história dos grandes impérios do passado.

Esse etnocentrismo europeu moderno baseou-se na ideia de uma superioridade que não era apenas circunstancial à tecnologia e à economia, mas sim “natural”, ou seja, os europeus seriam natural e racialmente superiores. Afinal, porque se deveria pagar salários a um povo bárbaro e naturalmente inferior. Para merecer essa dignidade a pessoa pobre devia ser pelo menos branca, socialmente inferior, portanto, mas não racialmente inferior.

Para Ilka Boaventura Leite, a literatura dos viajantes a respeito da escravidão constitui uma fonte privilegiada para se analisar essa representação do outro, porém isso deve ser feito com o devido cuidado, levando-se em conta de que trata-se do “olhar do branco”:

O uso da literatura dos viajantes como fundamentos empíricos de explicações sociológicas, históricas, antropológicas etc., sem a sua devida relativização em relação ao colonialismo, ao racismo e ao etnocentrismo, acaba por efetivá-los, ou seja, reproduz, no interior de trabalhos que pretendem ser críticos, as ideias que tentam superar. As intensas críticas às teorias racistas, porém, não foram suficientes para desmistificar a autoridade incondicional dos relatos dos viajantes como fontes etnográficas e históricas. Além de não terem escapado às formulações racistas, os viajantes não estavam atentos para aspectos relacionados aos métodos de observação. A falta de distanciamento crítico e do método dialético conduziram as obras produzidas no contexto das viagens muito mais pelo seu valor literário. Ao reproduzir o discurso dos viajantes, reifica-se apenas o olhar do “branco” e do “senhor”. Acredito que, de todos os escritos elaborados pelos viajantes, de todos os assuntos por eles tratados, é no tema do escravo e do liberto que tais aspectos podem ser melhor percebidos, porque é aí onde esses autores, ao se verem como “brancos”, encontram o espaço necessário para estabelecer as diferenças e demarcar mais as fronteiras entre o “nós” e o “eles”. (Leite, 1996, p. 230)

Ao invés de reproduzir os relatos dos viajantes, devemos problematizar suas representações por meio da crítica que, em nosso caso, fundamenta-se em autores relacionados ao pensamento decolonial. Esse trabalho deve ser levado a cabo em sala de aula pelo professor de história, como faremos adiante. Por ora, continuemos analisando os relatos de Florence e Langsdorff. Se à primeira vista parece que os viajantes que aqui estudamos tinham apenas representações negativas sobre os diamantinenses, também encontramos uma menção positiva a um grupo social determinado: os fazendeiros.

Se há algum homem honesto em Diamantino, que Deus o guarde! Mas, para dizer a verdade, acho que não há nenhum: são todos ciganos. A classe honesta é a dos proprietários de terras da região. Estes possuem casa na Vila, mas só vão lá com a família aos domingos - como acontece em todo o Brasil - ou quando estão doentes, mas sempre por pouco tempo e carregando consigo todos os mantimentos. Todo proprietário de terras tem uma venda na Vila.

No dia em que o governo estabelecer normas, leis e medidas mais liberais e razoáveis para o comércio de diamantes, tanto legal quanto ilegal, então terá fim toda inescrupulosidade, e as gerações futuras terão, pelo menos, mais senso de moral. Evidentemente, será necessário mais rigor na observância das leis, pois não pode existir um Estado onde aos direitos da sociedade se sobrepujam os interesses de parentes e compadres. (Langsdorff, 1997, p. 228)

Sendo o próprio Langsdorff um produtor rural e proprietário de terras no Brasil, a famosa fazenda Mandioca, o barão considera os fazendeiros mais honestos que a população urbana, pois raramente vão à vila, mantendo pouco contato portanto com os vícios e trapanças dos garimpeiros e comerciantes. Para que o ambiente urbano da vila fosse moralizado, seria necessário a ação rígida do governo para garantir a observância das leis, impedindo que os mais fortes continuassem oprimindo os mais fracos, em uma sociedade em que reina o clientelismo e o compadrio. Refletindo neste momento sobre esses relatos de Langsdorff, escritos há quase duzentos anos, percebemos que pouca coisa mudou em Diamantino com relação ao poder e impunidade dos poderosos.

Os habitantes dos estabelecimentos distantes da Vila são mais ingênuos, de sentimentos e ações puros. Mas abomino, cada dia mais, o caráter dos habitantes de Diamantino. Enquanto puderam se aproveitar de meus serviços como médico, foram atenciosos, adutores, hospitaleiros e amáveis. Mas, tão logo anunciei a minha intenção de não regressar, esqueceram tudo: que lhes dei remédios de graça, que aceitei as mixarias que me davam como pagamento por ter salvo suas vidas e as de seus filhos. Não se dignaram a me dizer um mísero "muito obrigado", nem a me fazer uma visita de despedida. Quanta mesquinhez! Em termos de ingratidão, Antônio Rodrigues de Barros Neves, um dos habitantes mais ricos e cujo filho salvei da morte, é o primeiro da lista. (Langsdorff, 1997, p. 219.)

Seria a ingratidão a única fonte desta abominação de Langsdorff quanto ao caráter dos diamantinenses? Por nosso lado, defendemos que essas representações se originam de um fundo ideológico mais profundo, mas que também se mesclaram às impressões cultivadas no que Mary Louise Pratt chamou de “zona de contato”, ou seja, da interação com a alteridade cultural presentificada junto à sociedade local com a qual manteve convivência.

Uma “perspectiva de contato” põe em relevo a questão de como os sujeitos são constituídos nas e pelas relações uns com os outros. Trata as relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes e “visitados”, não em termos da separação ou segregação, mas em termos da presença comum, interação, entendimentos e

práticas interligadas, frequentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder. (Pratt, 1999, p. 32)

Pratt também destaca outro conceito importante relacionado ao de zona de contato, trata-se da “transculturação”, pois “Etnógrafos têm usado este termo para descrever como grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir de materiais a eles transmitidos por uma cultura dominante ou metropolitana” (Pratt, 1999, p. 30). Para a autora, a transculturação também ocorre no sentido contrário, ou seja, dos dominados para os dominadores, embora esse seja um movimento mais difícil de verificar. O mais comum é que a transculturação se manifeste nas sociedades colonizadas, fruto das interações produzidas na zona de contato, onde os grupos subalternos que tiveram seus referenciais culturais marginalizados assimilam elementos da cultura dominante, moldando-os de acordo com seus próprios fins de resistência. Mais difícil de diagnosticar é o movimento inverso, quando o dominante se apropria de conhecimentos do grupo dominado integrando-os à sua própria visão de mundo, geralmente instrumentalizada como justificativa e legitimação da dominação imperialista.

Talvez a indignação de Langsdorff com a ingratidão dos diamantinenses se devesse ao fato de que essa sociedade se parecesse mais com a europeia do que gostaria o próprio barão, principalmente em termos de uma mentalidade individualista, formada por pessoas que precisavam se esforçar para sobreviver em um meio econômico de decadência da produção diamantífera e de alto custo de vida. Nesse meio socioeconômico, o que Langsdorff interpreta como falta de caráter e malandragem pode ser interpretado como uma sagaz estratégia de sobrevivência.

Hercules Florence, por seu lado, também deixou algumas impressões acerca do modo de vida dos diamantinenses:

Ociosamente vivem os habitantes do Diamantino daquilo que lhes trazem seus pretos ou do que acham quando assistem aos trabalhos, e não pensam senão em satisfazer à paixão dominante, que é o jogo. Todos os dias se reúnem, ou numa ou noutra casa, e ali jogam desde manhã até meia-noite, uma hora da madrugada ou até ao dia seguinte. Para cada indivíduo eleva-se diariamente o ganho ou perda a 50, 100 ou 400 francos.

Quando eles se animam, ganham ou desbaratam, num dia, de 3 a 6.000 francos, o que jamais lhes altera a boa inteligência, pois, quando jogam, dão de barato tais somas. (Florence, 2007, p. 202)

A questão do jogo de cartas, elemento de diversão do público masculino da vila de Diamantino, chamou a atenção do desenhista Florence. Locais de mineração são ambientes predominantemente masculinos, e tanto hoje quanto no passado um grande ajuntamento de homens de origens diversas, tendo em comum a busca pelo ganho rápido prometido pelo garimpo, buscam nos jogos, no álcool e nas mulheres um meio de aliviar a tensão. Mas o que Florence destaca como negativo não era o hábito do jogo em si, mas as altas somas jogadas e perdidas por essas pessoas, que por possuírem escravizados não precisavam ganhar a vida com seus próprios braços. Lembremos que, entre as pessoas que se queriam pertencer a grupos ou classes sociais superiores, o trabalho manual era desvalorizado. O próprio Langsdorff se referiu a homens de Diamantino que se orgulhavam em ostentar a unha do polegar em tamanho grande como uma prova de que não precisavam pegar no pesado:

As unhas dos dedos da mão, principalmente a do polegar nos homens, são enormes, que eles exibem com orgulho, pois são uma prova de que não fazem nenhum trabalho braçal. As unhas são mais fortes e crescem mais rápido do que na Europa ou outros lugares que conheço. (Langsdorff, 1997, p. 170)

Vejamos agora outro documento da lavra de Langsdorff, que difere formalmente do seu diário que até agora nos serviu como fonte. Trata-se de uma missiva endereçada a José Saturnino da Costa Pereira, então presidente da província de Mato Grosso, que foi transcrito pelos pesquisadores Pablo Diener e Maria de Fátima Costa:

Carta de G. H. von Langsdorff a José Saturnino da Costa Pereira

Porto do Rio Preto, 24 de março de 1828.

[...]

Chegando neste lugar pestífero e tendo deixado ao 10 do corrente a Vila nada se fez - as barracas não estiveram prontas os mantimentos não eram comprados e o mesmo Provedor me tendo dado as contas assinadas ao 18 Fevereiro do ano corrente quis mutálas e negou a sua assinatura do auto que eu tive a honra de remeter a V. E.

Endoici, fui atacado d'uma sessão, o Sr. Rubtzoff o mesmo, oito camaradas doentes, e pedi, por amor de Deus de me despachar com tudo até hoje estou esperando - desesperando.

Mandaram-me enfim as barracas e V. E. perdoe a expressão a mim parece que a Provedoria me quis tratar como um Caxurro botando lhe a alguns ossos para satisfazelos - As Barracas não tinham a dimensão requerida, a baeta delas não era forrada.

Agora neste tempo das águas! E as contas todas ao meu grande prejuízo - não é a quantia e [ilegível] do dinheiro é de um corpo público contra o que me estou queixando. [seguem várias palavras riscadas que estão ilegíveis]

Os habitantes da Vila são uma escuma da sociedade humana.

Há poucos dias que peço por amor de Deus mandar os remos, e o Provedor me mandou dizer que posso ir buscalos - Mandei-os buscar, com efeito, a minha custa, participando, contudo, a V. Ex as últimas circunstâncias na minha demora nesta Província, declarando no mesmo tempo que a culpa do Comandante Militar dessa Vila e falta de gente não hei de poder cumprir com a minha promessa de mandar reconduzir as três canoas nesse Porto. Ele dissuadiu uns do serviço, e não quis dar 10 pedestres em lugar de oito.

Estando doente não posso expor todo o desaforo que tenho sofrido não da parte do Snr. Capitão-Mor que me tem assistido com bons conselhos e com tudo.

[o parágrafo que segue abaixo está riscado, como anulado. Aqui se transcreve tal como se apresenta]

É contra todos os habitantes desta terra pestiferal, aonde até o moral é empestado aonde um amigo furta ao outro Diamantes por não ter recurso em juízo de uma fazenda de contrabanda - Um sujeito muito elevado, dos 1^{os} cidadãos furtou ao Snr. Felizardo em Cuiabá 19 oitavas de Diamantes com ouro em pó etc. etc. merecia ser enforcado e é um dos tais cidadãos desta Vila.

Não posso mais.

Deus o Guarde estimadíssimo. Saúde de V. Ex de que me confesso mais [ilegível] obrigado do Servo.

24 de março de 1828. (Langsdorff *apud* Costa e Diener, 2014, p. 95-96)

Nesta carta Langsdorff condensa, em um texto confuso que denuncia seu estado febril, as suas representações sobre a vila de Diamantino e sua sociedade. Escrevendo em português, logo de início o barão faz referência ao “lugar pestífero” em que se encontrava, ou seja, o porto do rio Preto nos arredores da vila de Diamantino. Em seguida vêm as reclamações quanto à falta da devida assistência pelo comandante militar da vila, que tratou de dificultar o mais que pode os planos de Langsdorff, atrasando o envio dos materiais solicitados. Ao declarar que foi tratado como um cão (Caxurro), o chefe da expedição quis dar a conhecimento da maior autoridade da província a ineficiência da Provedoria da vila. Somada a essas dificuldades, vêm a doença, que já aflige a maioria dos companheiros de Langsdorff e que também nele começa a se manifestar. Junto às doenças está o clima ainda chuvoso de fins de março, que agrava as dificuldades dos expedicionários e tornava mais perigosa a navegação pelos rios amazônicos. Por fim, vem o principal alvo da revolta de Langsdorff: os habitantes da vila, “uma escuma da sociedade humana”. Esse termo, que em seu sentido figurado significa “ralé, escória”, traduz bem o sentimento do barão acerca dos diamantinenses neste momento de sua viagem: causava

espécie em Langsdorff saber que os habitantes mais desonestos da vila eram justamente os cidadãos mais considerados, ao invés de serem enforcados.

Segundo Komissarov (1994), Langsdorff tinha ideias sobre as relações sociais que podiam ser consideradas contraditórias. Vislumbrava o Brasil do futuro como um grande país baseado no trabalho livre, pois chegou a trazer imigrantes alemães para serem colonos em sua fazenda Mandioca, além de ser partidário de uma relação mais humana e benevolente com os escravizados. Porém, “em nenhuma parte de seus manuscritos há uma denúncia contra a escravidão” (Komissarov, 1994, p. 17). E considerava que os indígenas apenas poderiam ser aproveitados como força de trabalho para o desenvolvimento do país mediante a atuação enérgica do poder público por meio de leis e decretos e da colaboração dos missionários, cujo trabalho de catequese e de ensino de ofícios práticos Langsdorff admirava. “Não podia, portanto, compreender a essência das lutas dos índios contra a colonização. Profundamente religioso, achava que ao clero caberia o importante papel na difusão da cultura e educação moral da população” (Komissarov, 1994, p. 17).

Essa visão colonizadora, denunciada por autores como Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Aníbal Quijano, pode ser melhor compreendida se nos voltarmos para o significado do termo “colonização”. Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva realizam a seguinte abordagem desse conceito no verbete destinado à palavra “colônia” em seu “Dicionário de conceitos históricos” (2019):

A palavra *colônia* e suas variantes *coloniais*, *colonização*, *colonizador* vieram do verbo latino *colo*, que, segundo Alfredo Bosi, significa “eu moro, eu ocupo a terra, eu cultivo”. Dessa matriz, o termo *colônia* adquiriu sentido de espaço que está sendo ocupado. A mesma matriz gerou ainda as palavras e os conceitos de culto e cultura: *Cultus*, o particípio passado de *colo*, e *culturas*, o particípio futuro. Assim, para Bosi, uma colonização é um projeto que engloba todas as forças envolvidas nos significados do verbo *colo*. Ou seja, colonizar significa ocupar um novo chão, trazer a memória da terra antiga (o culto) e transmitir práticas e significados às novas gerações (a cultura). Mas, se o significado de *colo* é *cuidar*, também é *mandar*, e o autor ressalta que dominar, explorar e submeter os nativos também são sentidos inerentes à colonização. Nesse contexto, *colonizar* está sempre associado a *conquistar*. (Silva; Silva; 2019, p. 67-68)

Baseando-se em Alfredo Bosi, os autores destacam que a colonização é um processo que envolve todas essas dimensões: a ocupação territorial, a preservação de elementos culturais da terra de origem (o culto) e a construção de novos significados e práticas para as gerações futuras

(a cultura). No entanto, Bosi também chama atenção para o fato de que *colo* não significa apenas "cuidar", mas também "mandar". Isso indica que a colonização não se restringe a um simples processo de ocupação e transmissão cultural, mas também implica dominação, exploração e submissão dos povos nativos. Assim, a colonização está intrinsecamente ligada à ideia de conquista, envolvendo tanto a imposição do poder quanto a transformação cultural e territorial. Trata-se da colonização da terra e do pensamento.

Ligando a compreensão da colonização com a modernidade e centralidade europeia, Enrique Dussel (2000) faz as seguintes observações em seu texto “Europa, modernidad y eurocentrismo”.

Si se entiende que la "modernidad" de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su "centralidad" en la Historia Mundial, y la constitución de todas las otras culturas como su "periferia", podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la "universalidad-mundialidad". El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como "centro".

El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera "Voluntad-de-Poder" moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno. Europa (España) tenía evidente superioridad sobre las culturas aztecas, mayas, incas, etc., en especial por sus armas de hierro -presentes en todo el horizonte euro-afro-asiático-. Europa moderna, desde 1492, usará la conquista de Latinoamérica (ya que Norteamérica sólo entra en juego en el siglo XVII) como trampolín para sacar una "ventaja comparativa" determinante con respecto a sus antiguas culturas antagónicas (turco-musulmana, etc.). Su superioridad será, en buena parte, fruto de la acumulación de riqueza, experiencia, conocimientos, etc., que acopiará desde la conquista de Latinoamérica¹. (Dussel, 2000, p. 29)

¹ “Se se entende que a ‘modernidade’ da Europa será o desdobramento das possibilidades que se abrem a partir de sua ‘centralidade’ na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua ‘periferia’, poderá ser compreendido que, embora toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’. O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente ter confundido a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como ‘centro’.

O *ego cogito* moderno foi precedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (Eu conquisto) prático do hispano-lusitano, que impôs sua vontade (a primeira "Vontade-de-Poder" moderna) ao indígena americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., especialmente por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra em jogo no século XVII) como trampolim para obter uma "vantagem comparativa" determinante em relação às suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande parte, fruto da acumulação de riqueza, experiência, conhecimentos, etc., que reunirá desde a conquista da América Latina”. Tradução livre do autor.

Podemos observar nos argumentos de Dussel que, embora toda cultura seja etnocêntrica, a cultura europeia desenvolveu um tipo de etnocentrismo que se quer universal. Dussel aponta que essa imposição foi possível porque a Europa, através da colonização e da dominação econômica, política e cultural, conseguiu se posicionar como o "centro" da história mundial, reduzindo todas as outras culturas a meras periferias. O problema, segundo ele, é que essa centralidade não é natural ou inerente, mas antes uma imposição de poder de conquista, domínio e exploração. Assim, por consequência, temos a exclusão e marginalização de outras formas de pensar, viver e organizar a sociedade. O etnocentrismo europeu moderno, ao contrário dos outros etnocentrismos, não apenas se enxerga como superior, mas impõe essa visão ao mundo e se autoproclama universal, apagando outras culturas ou relegando-as a uma posição inferior. Essa crítica de Dussel está inserida em sua proposta de uma filosofia descolonizadora, que busca romper com essa lógica eurocêntrica e reconhecer a diversidade cultural e histórica da humanidade.

Aqui, para melhor localizar nossa crítica das representações eurocêntricas dos viajantes acerca da sociedade diamantinense, cabe diferenciarmos o que entendemos por pós-colonial e por decolonial.

Aqui reside uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. (p. 18-19)

[...]

A decolonialidade, como falamos acima, não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos-chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina. (Grosfoguel; Bernardino-Costa; 2016, p. 19-20)

Ramón Grosfoguel e Bernardino-Costa, neste texto intitulado “Decolonialidade e perspectiva negra”, abordam a diferença entre pós-colonial e decolonial focando na maneira como cada abordagem compreende as fronteiras do conhecimento e a relação entre lugar e pensamento. O pensamento pós-colonial trabalha a partir da ideia de fronteira como um espaço

híbrido, onde ocorre a ruptura com binarismos (exemplo: colonizador/colonizado, Ocidente/Oriente). Autores pós-coloniais enfatizam o "entre-lugar" como um espaço de fluidez e reinvenção cultural, onde as identidades deixam de ser fixas e as diferenças são reconstruídas. Ou seja, o pós-colonialismo está mais preocupado em desconstruir categorias fixas e demonstrar que a colonialidade não produziu apenas dominação, mas também espaços de resistência e criação de novas formas culturais. Já o pensamento decolonial vai além dessa desconstrução e propõe que as fronteiras não são apenas espaços de reinvenção das diferenças, mas também lugares de enunciação, ou seja, pontos a partir dos quais são formulados conhecimentos baseados nas experiências e cosmovisões dos sujeitos historicamente subalternizados.

Isso significa que a decolonialidade não se limita à crítica dos binarismos, mas busca reconstruir o conhecimento a partir da perspectiva dos marginalizados, rompendo com a hegemonia epistemológica do pensamento eurocêntrico. Outro ponto importante da decolonialidade, segundo Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016), é a recusa em se tornar um universalismo abstrato, segundo os moldes do pensamento colonial. Enquanto o pensamento pós-colonial muitas vezes ainda circula dentro do universo acadêmico conceitual ocidental, o decolonial propõe uma conexão entre pensamento e lugar, ou seja, valoriza os saberes produzidos a partir das realidades concretas dos povos subalternizados. Assim, a decolonialidade não quer apenas analisar a colonialidade, mas superá-la, criando alternativas epistêmicas baseadas nas experiências daqueles que historicamente foram silenciados.

3.4. Relatos de viajantes em sala de aula

O ensino de história tem passado por ataques virulentos dos setores mais conservadores da sociedade brasileira contemporânea. Acusações de doutrinação política são alardeadas por políticos de direita que dominam o debate no Congresso Nacional, sendo apoiados por grupos organizados da sociedade civil e até por setores da grande mídia. Galvanizados em torno do grupo chamado Escola Sem Partido, segundo a professora Maria Lígia Prado

[...] Seus defensores se dizem preocupados com o grau de “contaminação político-ideológica” nas escolas brasileiras e acusam professores de “promover doutrinação

ideológica”. Além de incentivar o patrulhamento ideológico do trabalho docente, eles também têm sido propagadores do *homeschooling*. Em suma, o ensino domiciliar e o Escola sem Partido são duas maneiras complementares de grupos políticos conservadores enxergarem a escola e a educação.

Por essas e outras, a escola, uma das instituições mais representativas da modernidade, tem sofrido fortes ataques, passando a ser vista, por certos setores da sociedade, como “espaço perigoso”. E o professor, especialmente aquele que ensina História, foi convertido em figura que precisa ser controlada. (Prado, 2021, p. 71-72)

Vemos o avanço do conservadorismo e do reacionarismo político em todas as áreas da sociedade, particularmente na educação. Professores são demitidos devido a exibição de um filme com cenas de nudez entre comunidades de neanderthais e *homo sapiens*, pois até a pré-história sofre censura². Cada vez mais se discute nas mídias ou redes sociais certo interesse quanto aos conteúdos que são transmitidos em sala de aula. Não aos conteúdos de matemática ou física, mas os veiculados pelos professores de ciências humanas, em especial o professor de história. Fala-se muito em ideologização e doutrinação de esquerda, que se estivesse de fato sendo realizada, sua efetivação está sendo muito falha, visto o aumento de jovens que se autointitulam de direita que se manifestam na internet.

Para a professora Maria Lígia Prado, esse projeto conservador travestido de proteção às crianças na verdade esconde um projeto político de educação elitista:

O ensino domiciliar se caracteriza por uma feição elitista e está em sintonia, no Brasil, com os discursos de privatização e de valorização do âmbito privado em detrimento do espaço público. Em termos simbólicos, o *público*, caracterizado pelo contato com realidades, pessoas e ideias diferentes, é visto no projeto de Eduardo Bolsonaro como algo “perigoso” do qual a família (ou seja, o mundo privado) precisa estar protegida. Em termos sociopolíticos, se configura como um projeto que pode resultar, no limite, na desobrigação da legislação constitucional em que o Estado deve oferecer educação pública, laica e gratuita para toda a população. (p. 78-79)

O discurso político privatista avança vorazmente sobre a educação brasileira. Um discurso que quer tratar a escola como empresa capitalista a prestar o serviço de má qualidade

² Recentemente, um professor da rede estadual do Mato Grosso foi demitido por transmitir o filme “A guerra do fogo”, para alunos do 1º ano do ensino médio. Apesar de o filme estar dentro da recomendação etária para o público referido, devido à pressão de um grupo de pais que reclamou de uma cena de sexo entre neardertais e *homo sapiens*, o profissional, que não era efetivo da rede, acabou demitido.

para certo público, enquanto para outro tipo de público essa instituição seria desnecessária, visto que a família poderia assumir o lugar do Estado. Quanto mais se discute a possibilidade de o Estado se desobrigar de certas funções, como o oferecimento de educação pública, laica e gratuita para todos, pois certos setores privilegiados dela não necessitam, menos se investe em um projeto sério de desenvolvimento nacional da educação, pois a necessidade de sua universalidade é posta em causa.

Nesse ambiente cada vez mais insípido, de desconfiança, patrulhamento, violência e bullying, é imperioso falar de conceitos complexos, como os de ideologia, raça e representação³, por exemplo, de forma crítica e desmistificadora. Destacamos aqui os conceitos de ideologia, raça e representação por serem os conceitos fundamentais presentes nesse trabalho com a literatura de viajantes de um modo geral, focando nos relatos de Langsdorff e Florence em particular, porém inseridos no contexto da produção desses relatos no Brasil da primeira metade do século XIX. Consideramos que a abordagem desses relatos em sala de aula na disciplina de história se constitui como uma fértil ferramenta de análise capaz de instrumentalizar nossos estudantes para a leitura crítica desses relatos.

Continuando com os argumentos de Prado, é falso que os pais não tenham a devida liberdade de escolher os princípios políticos e/ou morais e religiosos que vão orientar a educação de seus filhos:

No século XXI, reafirma-se no mundo ocidental a conquista de uma educação universal. E as famílias, de acordo com suas convicções, têm muitas opções de escolha. Ao lado do ensino público, há escolas confessionais de variadas denominações, estabelecimentos com concepções de educação mais conservadoras e outros com linhas educacionais mais críticas e progressistas. Porém, em qualquer das circunstâncias, a escola continua sendo o lugar fundamental para a ampla socialização de crianças e adolescentes, para o conhecimento da diversidade e pluralidade das sociedades em que vivem, para a ampliação do olhar sobre o mundo e para um aprendizado integral que os prepare para enfrentar o futuro mercado de trabalho e para as regras de convivência democrática em sociedade. (Prado, 2021, p. 79)

A escola pública aberta à diversidade, mesmo com todos os seus problemas estruturais, continua sendo fundamental para a socialização das crianças e adolescentes. O respeito pelas

³ Conferir no Apêndice: Oficinas de História, onde apresentamos exemplos do trabalho com literatura de viagem no ensino de história, com foco no desenvolvimento dos conceitos de raça, ideologia e representação para os estudantes do ensino médio.

diferenças, pelas nossas próprias limitações e as dos colegas, assim como a valorização de nossas potencialidades, surgem e se desenvolvem em ambiente escolar democrático. Em uma sociedade cada vez mais tecnocrática, de relações sociais tratadas de cada vez mais impessoal, em que os chefes de departamentos de recursos humanos das empresas reclamam de que os jovens têm dificuldade em se comunicar, em olhar nos olhos da pessoas, deveríamos ficar perplexos com a própria existência de pais que querem criar e educar seus filhos dentro de “bolhas” assépticas, longe de qualquer mundo real.

Defendemos a pertinência e a importância da literatura de viagem como fonte para o ensino de história, pois esses relatos possuem o poder de despertar não apenas a nossa atenção enquanto pesquisadores, mas também despertam a curiosidade dos estudantes, pois mostram representações de estrangeiros sobre as pessoas próximas a nós que viveram no passado.

O interesse contemporâneo no reexame da contribuição dos viajantes que passaram pelo Brasil é um reconhecimento de que eles escreveram páginas fundamentais de uma história que nos diz respeito. O legado iconográfico e a literatura de viagem dos cronistas europeus trazem sempre a possibilidade de novas aproximações com a história do Brasil. No entanto, essas obras só podem dar a ver um Brasil pensado por outros. O olhar dos viajantes espelha, também, a condição de nos vermos pelos olhos deles.

As obras configuradas pelos viajantes engendram uma história de pontos de vista, de distâncias entre modos de observação, de triangulações do olhar. Mais do que a vida e a paisagem americana, exigem que se focalize a espessa camada da representação. Evidenciam versões mais do que fatos.

Na sua origem, as imagens elaboradas pelos viajantes participam da construção da identidade europeia. Apontam modos como as culturas se olham e olham as outras, como estabelecem igualdades e desigualdades, como imaginam semelhanças e diferenças, como conformam o mesmo e o outro. (Beluzzo, 2016, p. 10)

De modo semelhante à curiosidade que nossos estudantes têm de saber a opinião dos outros a seu respeito, percebemos que ao trabalhar os relatos de viajantes na sala de aula ocorre curiosidade semelhante, pois o que é analisado são as visões de outros (europeus) sobre nós (diamantinenses do início do século XIX). Como bem expressou Ana Maria Beluzzo no extrato acima citado, “o olhar dos viajantes espelha, também, a condição de nos vermos pelos olhos deles”, ou seja, como fomos representados pelo olhar estrangeiro que se colocou como superior a nós, tentando nos enquadrar em seus esquemas de pensamento e de valoração ideológica.

Essas representações ao mesmo tempo conformam a identidade europeia e em certa medida também está presente na forma como representamos a nós mesmos, pois é inegável a

permanência da reprodução desses discursos elaborados pelos viajantes que percorreram o Brasil no século XIX, momento de constituição do Estado Nacional brasileiro e de criação de identidades a fim de dar unidade à multiplicidade social do Brasil pós-independência. Cabe ao professor de história elaborar uma abordagem crítica dessas fontes para fugir à sua simples reprodução, remarcando os velhos estereótipos ligados aos africanos, indígenas e demais membros dos baixos estratos da sociedade brasileira.

Para enriquecer o diálogo sobre a temática da utilização documental dos relatos de viagem, é fundamental destacar a significativa participação do professor nesse processo. Ele é responsável por integrar os escritos dos viajantes como uma fonte valiosa em sala de aula. A escolha e a aplicação desse tipo de material dependem da formação e do discernimento dos educadores, que devem estar aptos a selecionar textos, fontes e documentos relevantes para os temas abordados, como questões raciais ligadas à escravidão e assuntos indígenas, além de explorar conteúdos no contexto regional e local. Ao introduzir os relatos de viajantes em sala de aula, o professor tem a oportunidade de instigar a curiosidade dos alunos sobre as raízes de sua localidade, permitindo um estudo da percepção do outro em um período distinto. Essa abordagem, que enfatiza a perspectiva local e regional, possibilita uma análise das condições sociais e de vida, bem como dos contextos que moldaram a formação dos espaços urbanos.

Assim, o Ensino da História Local e Regional não se limita à construção de conteúdo voltado à realidade mais próximos dos alunos, mas se configura também como uma estratégia pedagógica que enriquece os estudos e análises da história, que é tangível para os alunos, refletindo a história de seu próprio meio. Nesse sentido, os relatos de viagem se tornam uma ferramenta valiosa para os diversos objetivos do ensino de história local e regional, servindo como uma rica fonte documental que permite explorar como o outro nos representou e como representou uma determinada região. É importante, ainda, que se tenha atenção a alguns cuidados preparatórios para a utilização eficaz desses materiais. Questões como a identidade do autor dos relatos, as ideias ou concepções de mundo que influenciaram o olhar do viajante e o contexto em que as obras foram escritas devem ser consideradas.

Os relatos de viajantes são profícuos para um aprendizado multicultural, como nos informa bell hooks:

[...] Trabalhando para criar estratégias de ensino que abrissem espaço para o aprendizado multicultural, constatei a necessidade de reconhecer aquilo que em outros textos de pedagogia chamei de diferentes “códigos culturais”. Para ensinar eficazmente um corpo discente diverso, tenho de aprender esses códigos. E os alunos também têm. Esse ato por si só transforma a sala de aula. A partilha de ideias e informações nem sempre progride tão rápido quanto poderia progredir num contexto mais homogêneo. Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias. (hooks, 2017, p. 59)

Devemos estar abertos à partilha com nossos alunos, não no sentido de transformar as aulas em sessões de terapia em grupo, mas para vencer as resistências, a indiferença ou a timidez de alguns estudantes, estimulando assim que eles também se sintam livres para expor suas opiniões e pensamentos. Sabemos das dificuldades do dia a dia da rotina escolar, e que na escola a cada momento algo novo pode ocorrer, inviabilizando o planejamento por nós elaborado e nos obrigando a lançar mão de um plano B ou, na pior das hipóteses, agir no improvisado. A realidade multicultural de nossas salas de aula, ou melhor, do perfil de nossos estudantes, ao mesmo tempo em que se apresenta como um desafio no sentido de fazer com que todos progridam no mesmo nível, também abre possibilidades de engajar os estudantes apresentando visões sobre outras alteridades, baseadas em estudos de fontes primárias e contextualizadas, como pretendemos fazer ao trabalhar com relatos de viajantes.

Outra função importante do professor de história em nossos dias é zelar pela própria noção de “verdade histórica”. Obviamente não no sentido da história metódica no sentido de Leopold von Ranke, mas sim no sentido de afastar o relativismo absoluto apregoado por algumas correntes ditas pós-modernas. Vejamos o que o historiador Jaime Pinsky nos diz a este respeito:

Infelizmente, o ataque à verdade histórica não provém apenas de governos. Militantes organizados também se acham no direito (e, segundo suas convicções, na obrigação) de nos impingir sua versão sobre os fatos. Muitas vezes há choque frontal entre o que aconteceu e a “interpretação” que eles dão ao acontecido. Nesses casos, pior para os fatos, que saem perdendo, uma vez que o compromisso do militante - que, às vezes, até pode ter boas causas - é apenas com sua militância. Interpretações “convenientes” também são ataques contra a história. (Pinsky, 2021, p. 10)

Não podemos ser injustos com alguns autores ditos pós-modernos, como Keith Jenkins⁴, por exemplo, que por mais que não concordemos com seus argumentos que aproximam muito a história da ficção, são minimamente coerentes em seus pontos de vista. O problema aqui colocado por Pinsky é com relação ao que poderíamos chamar de pós-verdade presente em discursos de militantes políticos, à esquerda é à direita, porém com predomínio da direita no que concerne às redes sociais. No Brasil, a negação do racismo é um dos tipos de negacionismo da moda, que tende a minimizar suas consequências nefastas. Precisamos nos valer da História para desconstruir esses discursos, mostrando, com Pedro Paulo Funari, que nos séculos XIX e XX se deu uma “valorização da branquidão” ou mesmo tempo em que se depreciava “a tez escura” por meio de justificativas baseadas num racismo cientificista.

Assim, para justificar o racismo cientificista moderno, foi necessário criar, nos séculos XIX e XX, com sua valorização da branquidão e depreciação da tez mais escura, uma imagem de que a Antiguidade era branca e ariana (ou indo-europeia) - imagem essa cercada de conceitos racistas anacrônicos, inexistentes no mundo antigo.

Muita gente ainda hoje se surpreende ao saber que as estátuas gregas e romanas de mármore não eram originalmente brancas, mas pintadas, ou seja, se pareciam mais com as imagens de santos em uma Igreja Católica ou de divindades indianas do que com imagens reluzentes e branquinhas que se encontram nos museus. (Funari, 2021, p. 129)

Nos séculos XIX e XX, segundo Funari, foi criada uma narrativa que retratava a Antiguidade como predominantemente branca e ariana, uma visão considerada anacrônica e distorcida, pois não reflete a realidade do mundo antigo, onde a diversidade de tons de pele era muito mais ampla. O autor também destaca que muitas pessoas ainda se surpreendem ao descobrir que as estátuas gregas e romanas, que hoje vemos como brancas, eram originalmente pintadas, o que as tornava mais semelhantes a representações coloridas de santos ou divindades de outras culturas, em vez de serem as figuras brancas e reluzentes que costumamos ver nos museus. Essa argumentação busca desconstruir a ideia de uma Antiguidade homogênea e racialmente pura, mostrando como essa concepção é influenciada por preconceitos modernos.

⁴ Cf. JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001. e JENKINS, Keith. **A história refigurada**: novas impressões sobre uma antiga disciplina. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Contexto, 2014.

A história deve contribuir para a desconstrução de preconceitos, modernos ou antigos, contribuindo para a formação do cidadão crítico e atuante na sociedade. Porém, cabe aqui falarmos um pouco do currículo e da prática pedagógica. Acompanhando os argumentos de Dermeval Saviani, entendemos que a finalidade da escola é a “transmissão-assimilação do saber sistematizado”:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (Saviani, 2021, p. 17)

Aqui é importante diferenciar o “conjunto de atividades nucleares” de outras atividades e eventos supérfluos que comumente ocorrem nos ambientes escolares, seja a comemoração de efemérides ou a realização de atividades de lazer cujo fundamento pedagógico no mais das vezes é, no mínimo, discutível. O conjunto de atividades nucleares aqui é a transmissão-assimilação de conhecimento sistematizado, que devem compor o currículo de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Fantasiar crianças de indígenas ao estilo norte-americano, colocando-os a fazer dança da chuva no pátio da escola não é currículo, pode ser qualquer outra coisa, menos transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Para que haja transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, o professor precisa de boa didática, ou seja, de bons instrumentos, táticas e técnicas de ensino capazes de unificar o binômio ensino-aprendizagem:

A unidade entre ensino e aprendizagem fica comprometida quando o ensino se caracteriza pela memorização, quando o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria, quando não suscita o envolvimento ativo dos alunos. Esta atitude não faz parte do sentido que temos dado ao papel dirigente do professor, pois não leva a empenhar as atividades mentais dos alunos.

Por outro lado, também se quebra a unidade quando os alunos são deixados sozinhos, com o pretexto de que o professor somente deve facilitar a aprendizagem e não ensinar. O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois, o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede. (Libâneo, 2013, p. 98)

O que Libâneo propõe não é tarefa fácil, pois é ponto nevrálgico de qualquer pedagogia. Concentrar demais a atenção em um dos pólos pode levar tudo a perder. A escola tradicional, ao centrar muito a atenção no papel do mestre, no seu preparo e na sua capacidade de ensinar bem, acaba deslocando os estudantes para um estado de passividade e desinteresse. Por outro lado, o professor-orientador que não ensina, que não dispõe de domínio de conteúdo e aposta na liberdade criativa e de pesquisa dos estudantes, não têm condições de avaliar os avanços “independentes” dos estudantes, se é que houve algum avanço. A excessiva pregação de autonomia estudantil sem a devida orientação docente pode, em nosso ver, se tornar pior que a mais tradicional das escolas.

Quando dizemos que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução do estudo e na autoatividade do aluno, estamos frente a uma contradição. Mas é uma contradição que pode ser superada didaticamente, na medida em que o ensino não ignora as exigências da autoatividade do aluno na aprendizagem. O professor, de fato, é responsável pelas tarefas de ensino, explicação da matéria, orientação das atividades, colocação de exercícios, controle e verificação da aprendizagem. Mas tudo isso é feito para encaminhar o estudo ativo dos alunos.

Não se trata de uma tarefa fácil. A contribuição mais importante da Didática é precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progredam no desenvolvimento intelectual. (Libâneo, 2013, p. 101)

Aqui podemos dizer que existe uma aproximação entre Saviani e Libâneo. Ambos se preocupam com o ensino crítico e com a necessária unificação do processo de ensino-aprendizagem:

[...] Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. Ou, por outras palavras, quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais. (Libâneo, 2013, p. 108)

A transformação das relações sociais é um projeto político que deve estar presente na escola pública, laica e gratuita. E é nesse sentido que nos apoiamos no cabedal conceitual da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani no início dos anos 1980 com a obra “Escola e Democracia”, e posteriormente desenvolvida em “Pedagogia

histórico-crítica: primeiras aproximações”. Inicialmente, devemos afirmar alguns princípios básicos desta corrente pedagógica, ligando-a a suas bases teóricas de fundo. Sendo uma teoria de base materialista e dialética, ou marxista, como preferem alguns, temos o trabalho como um conceito lapidar: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013, p. 11). Entre outras coisas, somos educados para trabalhar, para adquirir as competências e habilidades necessárias para realizar tarefas, produzir mercadorias, prestar serviços etc. A educação assim prepara para o trabalho por meio do trabalho pedagógico. Mas para além de preparar para o trabalho, a educação prepara para a vida em sociedade, sociabiliza os entes que compõem uma estrutura social de classes, portanto, desigual por princípio.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais de existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica afirma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (Saviani, 2021, p. 76)

A partir de 1979 e início dos anos 1980, a pedagogia histórico-crítica foi se desenvolvendo com as contribuições de Saviani e outros professores, como João Luiz Gasparin, cujo trabalho intitulado “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (2012), constitui uma tentativa profícua de realizar uma proposta didática fundamentada no materialismo histórico-dialético. Para Gasparin

Em substituição a esses dogmas tradicionais [memorização e transmissão passiva de teorias], passam a ser desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que eles já trazem. O conhecimento sistematizado, neste processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo e de nível superior.

A teorização é um processo fundamental para a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social. (Gasparin, 2012, p. 7)

A compreensão da totalidade social, vista deste prisma, constitui a capacidade de saber-se como sujeito de uma época, condicionado pelas determinações e possibilidades dessa época, sabendo instrumentalizar os meios técnicos e sociais para tomar parte neste mundo. Para essa compreensão, o saber empírico não é o bastante. Gasparin realiza a fundamentação de sua obra com base em Saviani, ou seja, retomando e discutindo os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica que se encontra presente sobretudo em Karl Marx, mas também em alguns elementos de Paulo Freire. Ele enfatiza a importância de compreender a realidade social e histórica dos alunos para que a educação seja significativa. Gasparin destaca a relação entre teoria e prática, pois um dos pontos centrais da obra é a necessidade de articular estes dois âmbitos de modo que a didática deve ser um espaço de reflexão crítica, onde os educadores analisam suas práticas e as relacionam com as teorias educacionais.

A contextualização do conhecimento deve ser apresentado de forma que os alunos consigam relacioná-lo com suas experiências de vida e com a realidade social, pois isso ajuda a tornar o aprendizado mais relevante e engajador. Gasparin também enfatiza a importância de desenvolver a capacidade crítica dos alunos, promovendo a reflexão sobre a realidade e permitindo que os estudantes questionem e compreendam as estruturas sociais e históricas que os cercam. Aqui entramos no campo da participação ativa dos estudantes, que deve ser valorizada por meio da criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os alunos possam expressar suas opiniões e contribuir para a construção do conhecimento. Por fim, Gasparin, discute a importância de uma avaliação formativa que não se limite a medir o desempenho dos alunos, mas que também considere o processo de aprendizagem como um todo, ou seja, um modelo de avaliação que, para além de instrumento classificatório, possa ajudar no desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Vejamos mais de perto o núcleo teórico da abordagem pedagógica histórico-crítica seguindo Dermeval Saviani:

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos. (Saviani, 2021, p. 120)

Segundo essa concepção pedagógica, o núcleo do processo educativo que dá significado ao aprendizado é a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise. Mas o que isso quer de fato dizer? Primeiramente, temos a síntese, que se constitui como o momento inicial onde os estudantes são apresentados a um conjunto de informações, conceitos ou fenômenos. Neste momento as ideias, noções e conceitos estão ainda desorganizadas, misturadas, mas já permitem que os discentes tenham um primeiro contato com os objetos de conhecimento. Na etapa seguinte, da análise, ocorre a mediação pedagógica onde o educador orienta o aluno a examinar criticamente as informações apresentadas. Essa análise permite que os estudantes identifiquem relações, contrastes e nuances, promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo. É um momento de reflexão e questionamento, onde o aluno é incentivado a pensar de forma crítica. Por fim, temos a síntese, que se constitui como fim e resultado desse processo. Nesse momento percebemos que os alunos já conseguem integrar e organizar as informações analisadas, formando um conhecimento mais estruturado e coerente. Estamos na fase de consolidação do aprendizado, estágio que permite aos estudantes a realização de conexões e de possibilidades de aplicação do que aprendeu em diferentes contextos.

Quando somos alfabetizados, por exemplo - e para citar um exemplo crítico de aprendizado -, adquirimos uma espécie de segunda natureza, como explica Saviani (2021). Essa segunda natureza se manifesta no domínio de códigos e técnicas de expressão e comunicação que nos domina por completo, ao ponto de não conseguirmos mais sequer nos conceber na condição de analfabetos. Por isso não nos alfabetizamos uma segunda vez, mesmo ao aprender uma segunda língua. Do mesmo modo, o pleno domínio de um conhecimento e arte como a da escrita não torna, automaticamente, o escritor em um bom alfabetizador, por mais talentoso que ele seja.

Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. (p. 19)

Esse domínio do processo pedagógico indispensável para conduzir o estudante da condição de analfabeto para a de alfabetizado está enraizado como uma segunda natureza do professor ou da professora, adquirida na aplicação prática da teoria e assim sistematizada como

saber. Aqui, Saviani utiliza-se da categoria de mediação, que constitui-se no próprio devir pedagógico, sua razão de ser.

No texto “Escola e democracia II - para além da teoria da curvatura da vara” (SAVIANI, 2007, pp. 59-80), tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendido, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. (Saviani, 2021, p. 120-121)

Neste ponto cremos ser propícia a inserção do estudo de relatos de viajantes e seu uso como fontes e materiais didáticos no ensino de História. Propomos a realização de aulas-oficina tendo como fundamentação essa metodologia de ensino, buscando por meio deste tipo de desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, e dialético, ampliar os horizontes de compreensão destes relatos, submetendo-os à crítica de seus valores coloniais por meio das teses de autores vinculados ao pensamento decolonial.

Retomemos alguns dos textos de Florence e de Langsdorff que abordam a questão das raças da população diamantinense.

Apesar de raros, há exemplos de comerciantes brancos que se casaram oficialmente com escravas negras com quem tinham vivido muitos anos e gerado filhos. Crianças geradas com escravas são criadas frequentemente como escravos. O irmão é o senhor; a irmã é escrava, ou vice-versa. Por outro lado, não é raro, pelo menos aqui em Diamantino, um negro rico em diamantes se casar com uma bela mulata ou até com uma branca. Não deixa de ser uma forma de regenerar a raça. Os homens mantêm, sob o mesmo teto, a esposa e as concubinas; ambas as proles crescem juntas. (Langsdorff, 1997, p. 204-205)

Conheci um velho preto de nação cabinda que, depois de conseguir a dinheiro sua libertação, a de sua mulher e filhos, comprara por seu turno lavras e escravos. Esse estimável negro tinha já por vezes dado a liberdade a uns vinte cativos seus e possuía ainda trinta, todos são, fortes e contentes.

No dia de São Benedito, santo de cor preta e padroeiro de sua raça, deu ele uma festa, para a qual convidou os principais habitantes, sem se esquecer de nós. Depois de assistirmos à solenidade religiosa na igreja, fomos levados com os mais a uma mesa de doces muito bem servida. Em seguida executaram os escravos um bailado da terra deles, percorrendo no resto do dia a vila e dançado nas ruas e casas. (Florence, 2007, p. 201)

No texto do barão de Langsdorff, entre outros elementos, podemos destacar a ideia de “regeneração da raça”, ou seja, do branqueamento. Langsdorff se escandaliza com a condição desse branqueamento que dificilmente se repetia em outras regiões do país que não tivessem sua economia baseada na escravidão. Um homem negro, ex-escravizado casado com uma mulher branca pervertia uma ordem que para esses viajantes era natural, ou seja, a da submissão do elemento africano e indígena. Ver esses instrumentos de trabalho dos brancos desposando mulheres brancas não era comum nas regiões de monocultura agrícola, da cana-de-açúcar ou do café. O elemento “sorte” na atividade mineradora poderia produzir esses quadros sociais atípicos em nível nacional, pensando no Brasil do início do século XIX. Mas era uma realidade que foi observada pelo olhar dos viajantes no sertão da província do Mato Grosso. No olhar surpreso e colonialista de Langsdorff, a única vantagem da situação era o reforço da classificação social racializada com que valorava as pessoas, a saber, o branqueamento da população para regenerar a raça. Tudo o mais refletia uma grande confusão.

Hercules Florence parte de outra forma de abordagem, que pode parecer mais positiva ou benevolente para com os afro-brasileiros. Trata-se de um africano que teve a nação de origem citada pelo viajante, o que era incomum. Também parecia incomum para Florence um africano tão europeizado em costumes e etiqueta. Ao mesmo tempo em que marca as diferenças, pois o santo de devoção é da cor preta da sua raça, marca as aproximações com o modo de vida esperado de um branco neste contexto social. Dar bom tratamento aos escravizados, libertando alguns com benevolência, era o comportamento ideal dos patrões. A seu modo, Florence inferioriza o negro pois suas representações constituídas e organizadas ideologicamente não concebe outro meio de hierarquizar as pessoas. Quanto mais próximo do europeu mais próximo do humano.

Como podemos abordar esses relatos de viajantes em sala de aula? O caminho que seguimos se constitui um entre outros possíveis. O próprio professor João Luiz Gasparin, ao publicar sua obra, deixa claro que seu trabalho constitui “uma” didática da pedagogia histórico-crítica e não “a” didática desta teoria. (Gasparin, 2012). Seguindo esse caminho iniciado por Saviani e Gasparin, esperamos que nosso exercício de compreensão e esforço pedagógico seja útil aos colegas professores de história. Em linhas gerais, a pedagogia histórico-crítica se constitui dos seguintes movimentos:

Simplemente estou querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (Saviani, 2024, p. 59)

O primeiro passo é a contextualização, não apenas do objeto de conhecimento, que no nosso caso constitui-se das representações presentes nos relatos de viajantes, mas mostrar o que tais relatos têm a ver com a vida de adolescentes da educação básica, particularmente do Ensino Médio. O que um francês e um alemão naturalizado russo disse a respeito das pessoas que viveram nesta região há quase duzentos anos já atrai a atenção de alguns. Outros estudantes um pouquinho mais sonolentos poderão achar chato, pois são relatos escritos geralmente em um português mais cansativo, antigo. Mas aí podemos lembrá-los do quanto eles mesmo são tão “vidrados” em saber a opinião dos outros a seu respeito. De como é legal saber as impressões que causamos, e também de como é ruim causar má impressão. Pois Diamantino foi decisivamente campeã no quesito má impressão sobre os nossos viajantes. O guincho com a história local abre perspectivas para mostrar aos estudantes como eles podem pensar historicamente, problematizando essas fontes.

Ainda estamos no momento da síncrese, da “visão caótica do todo”, onde os estudantes precisam organizar na mente muitas informações e realizar abstrações. A leitura conjunta dos relatos pelo professor, ajudando na compreensão dos estudantes com o significado de alguns termos mais complexos, é fundamental. Passado este primeiro momento, com o avançar da instrumentalização conceitual por parte dos alunos, processo que ocorre aos poucos pela mediação do professor que introduz conceitos e compara-os com outros divergentes, desenvolve-se o processo de mediação que leva à síntese. Esse processo de mediação é o mais longo e o que exige maior investimento por parte do professor e dos estudantes, pois consiste na apresentação/exposição de informações e conceitos que precisam ser apropriados, compreendidos e instrumentalizados pelos estudantes conforme eles avançam no aprendizado.

Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e aprendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta desse novo desafio para a escola.

O ponto de partida no novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Desse enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (Gasparin, 2012, p. 3)

Partindo da leitura crítica de nossa própria realidade, ou seja, munindo os estudantes de instrumentos de pensamento, noções, categorias e conceitos, exercemos o olhar crítico também sobre os objetos de conhecimento do passado a que se dedica a reflexão histórica. Instrumentalizar os estudantes para uma leitura crítica da realidade social, segundo Saviani, não consiste simplesmente em incutir a questão da luta de classes em nossos estudantes:

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (Saviani, 2024, p. 45)

Também não nos cabe o papel de transformar os estudantes em militantes revolucionários, pois a tomada de posição política deve partir do sujeito, de suas convicções e aspirações sociais e políticas. O que devemos fazer é proporcionar um rico instrumental de leitura e análise da realidade, com suas representações e ideologias que conformam uma visão do todo social. Na construção da didática da pedagogia histórico-crítica realizada por Gasparin, o primeiro momento do processo de ensino-aprendizagem, denominado de síncrese por Saviani, foi colocado por Gasparin nos termos de “prática social inicial do conteúdo”, ou “nível de desenvolvimento atual do educando” (Gasparin, 2012). Baseando-se em Saviani, Gasparin enfatiza que nesse momento inicial que constitui o ponto de partida do método pedagógico, pois a prática social se apresenta como um terreno comum a professores e alunos, ou, melhor dizendo, à sociedade como um todo, com cada indivíduo se relacionando diferentemente com ela. Parte-se da realidade social para retornar a ela.

Desse modo, Saviani e Gasparin, os quais acompanhamos em sua concepção pedagógica, compreendem a natureza da educação...

enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos,

ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2021, p. 20).

Essa abordagem nos coloca em uma posição de crítica à escola tradicional e suas vicissitudes, mas também de contestação à chamada Escola Nova, ou escolanovismo e sua concepção de ensino centrada exclusivamente no papel e iniciativa dos estudantes. Buscamos uma concepção crítica e dialética de pesquisa e ensino, o que encontramos na abordagem metodológica desenvolvida por Dermeval Saviani por meio da pedagogia histórico-crítica, e sua efetivação didática realizada por João Luiz Gasparin. Desse modo, desenvolvemos como solução mediadora da aprendizagem uma série de aulas-oficina objetivando o trabalho com relatos de viajantes no ensino de história para o Ensino Médio.

APÊNDICE - AULAS-OFICINA

RELATOS DE VIAJANTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: GEORG HEINRICH VON
LANGSDORFF E HERCULES FLORENCE

Caderno do Professor

Material produzido para o Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História

Universidade Federal de Mato Grosso

Produção: Paulo Roberto Ferreira

Orientação: Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes

Aos colegas professores

Minha formação como professor de história, no início do século XXI, ocorreu em um momento de transição de currículo na Universidade Estadual de Londrina, em que o bacharelado deixava de existir (minha turma foi a última a somar bacharelado e licenciatura), porém sem que a pesquisa acadêmica fosse negligenciada. Nessa época, a me parece que ainda hoje isso ocorre, havia um velado preconceito para com os pesquisadores que se enveredavam para a área do ensino na Educação Básica. Talvez contaminado por esse clima, na época não quis me aprofundar na educação, preferindo a área da Teoria da História.

Hoje, após quase duas décadas de formado e atuando como professor efetivo de história da rede estadual de Estado de Mato Grosso desde 2018, busco corrigir essa defasagem na minha formação inicial, e o Mestrado Profissional em Ensino de História se encaixou perfeitamente a esse objetivo.

Ainda no último ano da faculdade, comecei a trabalhar como assistente editorial e redator em uma editora de materiais didáticos, onde pude conhecer por dentro a produção deste tipo de material, mas me faltava a experiência de sala de aula, onde tudo acontece e precisamos de jogo de cintura, paciência e boas estratégias para realizar nosso trabalho. Esse material foi produzido com o intuito de ajudar os professores com sugestões que possam ser capazes de inspirar o trabalho docente utilizando a literatura de viagem como fonte histórica.

A proposta do produto pedagógico, ou solução mediadora de aprendizagem, consiste em cinco oficinas didáticas voltadas para a história da região do Alto Paraguai Diamantino no início do século XIX, no período imediato à Independência do Brasil. Contando com textos e imagens produzidas por Hercules Florence e também de textos dos Diários de Langsdorff, buscaremos problematizar as narrativas desses autores por meio de planejamento de aulas ou sequências didáticas voltadas para os estudantes do Ensino Médio.

Tais planejamentos e sugestões de atividades se baseiam no uso de estratégias ativas de ensino, tal como preconizado pelas mais recentes propostas pedagógicas desenvolvidas por Lilian Bacich e José Moran (2018) e também Fausto Camargo e Tuinie Daros (2018). A adoção de metodologias ativas no campo da prática pedagógica, ou seja, no passo a passo de como trabalhar as fontes primárias de maneira significativa para a aprendizagem dos estudantes, são baseadas filosoficamente na abordagem teórica do pensamento pedagógico desenvolvido por Demerval Saviani, conhecido como pedagogia histórico-crítica, e organizados segundo a inspiração do modelo de aula-oficina, elaborado pela professora portuguesa Isabel Barca.

Como não pretendemos ensinar nossos colegas professores a realizarem seu trabalho, mas apenas apresentar sugestões e possibilidades, não achamos interessante estabelecer a duração das sequências didáticas apresentadas em forma de aula-oficina, pois cada professor em seu contexto terá melhores condições de definir esse aspecto. Com relação ao ano/série, as aulas a seguir são direcionadas para o Ensino Médio.

O material a seguir é composto por uma introdução metodológica e uma sequência de cinco oficinas que podem ser desenvolvidas na própria sala de aula, intercalando aos conteúdos de referência para a série.

Desejo que este material colabore com nossa prática docente.

Paulo Roberto Ferreira - Professor de História

A AULA-OFFICINA E OS RELATOS DE VIAJANTES PELA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Mais do que ensinar história, nosso trabalho enquanto professores consiste principalmente em orientar os estudantes na sua própria atividade intelectual de compreensão dos elementos que constituem a construção do conhecimento histórico. Para que esse trabalho tenha sentido, é essencial o manuseio de fontes históricas em diversas tipologias documentais, que podem e devem ser utilizadas na sala de aula. Entre essa diversidade de fontes, destacamos os relatos de viajantes, ou seja, textos produzidos por estrangeiros que percorreram diferentes regiões do Brasil ao longo do século XIX e que nos oferecem suas descrições e impressões sobre aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos de diversos povos e lugares. Embora carreguem as marcas da subjetividade, do estranhamento e, muitas vezes, de visões eurocêntricas ou coloniais, esses relatos são fundamentais para problematizar os encontros entre culturas e refletir sobre as formas como determinadas sociedades foram representadas ao longo do tempo.

A utilização de relatos de viajantes ou da literatura de viagem como fonte histórica, e sua problematização e contextualização em sala de aula, permite que os estudantes exercitem a leitura crítica, reconhecendo as intenções do autor e/ou de seus patrocinadores, os contextos de produção do documento, os interesses envolvidos e as relações de poder implícitas nestas narrativas. Esse exercício contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, ao permitir que os estudantes questionem e confrontem versões do passado, analisando evidências e formulando interpretações fundamentadas.

Quando esses relatos se referem ao “local” ou à “região” em que vivem nossos estudantes, maior ainda se torna o envolvimento deles nas atividades, visto que essas fontes despertam a sua curiosidade pois diz respeito algo que lhes é próximo, ainda que temporalmente afastado por alguns séculos. Nesse sentido, a metodologia de aula-oficina, proposta pela professora Isabel Barca, oferece uma abordagem pedagógica que favorece o protagonismo do aluno na construção do conhecimento histórico. Nessa metodologia, o professor atua como mediador ativo, ou seja, trabalha na criação e organização de situações de aprendizagem baseadas na investigação, no trabalho colaborativo e na problematização. A análise das fontes, como os relatos de viajantes, é conduzida a partir de perguntas orientadoras que estimulam os alunos a refletirem sobre aspectos como a autoria, a intencionalidade, o contexto e a confiabilidade da informação, os jogos de poder.

A aula-oficina propõe, portanto, um ensino de História que ultrapassa, por um lado, o modelo de aula conferência, onde é exigida muita atenção e memorização dos estudantes, assim como da aula colóquio, onde se tenta estabelecer maior diálogo e debate com os estudantes, porém permanecendo a centralidade argumentativa a cargo do professor. Por outro lado, acreditamos que o modelo de aula oficina também se distancia de algumas correntes pedagógicas modernas que dão excessivo papel de centralidade ao estudante, esquecendo-se de que sua bagagem cultural é ainda muito limitada para se basear o ensino sempre a partir dos interesses do aluno, como se apenas aqueles conhecimentos de que eles gostam ou que têm alguma relação imediata com suas vidas fossem capazes trazê-los para o objeto em estudo. Assim, o que defendemos é que a proposta de aula-oficina, ao trabalhar com relatos de viajantes dentro dessa proposta metodológica, ajude os estudantes a desenvolverem habilidades interpretativas e argumentativas, além de ampliarem sua compreensão sobre a diversidade cultural e sobre os mecanismos de produção das narrativas históricas. Em síntese, a utilização de relatos de viajantes como fontes históricas, associada à metodologia de aula-oficina, constitui uma estratégia eficaz para tornar o ensino de História mais dinâmico, reflexivo e significativo, ao promover o engajamento dos alunos na investigação do passado e na construção ativa do conhecimento histórico.

Em nossa proposta, ao integrar os relatos de viajantes à metodologia de aula-oficina, sob as premissas da pedagogia histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani, é possível promover uma prática pedagógica verdadeiramente crítica, comprometida com a formação integral dos estudantes e com a transformação da realidade social. A pedagogia histórico-crítica, de base materialista e marxista, compreende a educação como um processo que deve partir da realidade concreta dos sujeitos para, por meio da mediação teórica e crítica, possibilitar a apropriação dos conhecimentos sistematizados e o retorno qualificado à prática social. O ensino de História, nesse contexto, não pode se limitar à transmissão de conteúdos prontos, mas deve ser estruturado de forma a permitir a compreensão das contradições históricas e das condições concretas de existência e de reprodução dessa existência nas diferentes sociedades humanas.

A proposta de aula-oficina elaborada inicialmente por Isabel Barca, em nosso entender, encontra importante convergência com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, instigando-o a investigar, questionar e interpretar os fenômenos históricos. Ao propor a análise de relatos de viajantes, essa metodologia estimula a leitura crítica das fontes, levando os estudantes a reconhecerem não

apenas o conteúdo informativo dos textos, mas também as intenções ideológicas que os atravessam. Essa leitura problematizadora permite identificar como a construção de imagens sobre o "outro" — frequentemente marcada pelo preconceito, pela exotização e pela negação de humanidade — contribuiu para legitimar práticas coloniais, processos de dominação e desigualdades que ainda persistem na contemporaneidade. Para avançar nessa leitura problematizadora, devemos ir além do material didático tradicional e nos libertarmos da camisa-de-força em que se converteu, em muitos contextos de ensino, o livro didático. Retomemos aqui a argumentação de Libâneo a esse respeito:

É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torná-la mais significativa e mais viva para os alunos. Muitos professores querem, a todo custo, terminar o livro até o final do ano letivo, como se a aprendizagem dependesse de “vencer” o conteúdo do livro. São ideias falsas. O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. [...] Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de conhecimentos. (Libâneo, 2013, p. 83)

Como Libâneo deixou claro, não se trata de abandonar o tradicional livro didático, mas sim de não ficar preso a ele dentro de uma obrigação conteudista que nos constrange a ter que “dar conta” de todo o conteúdo, sem que o mesmo tenha significação para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Aqui cabe destacar, no caso do professor de história, seu papel de curador de conteúdos ou objetos de conhecimento, no sentido de saber selecionar aqueles que além de fazerem parte da bagagem cultural da humanidade, também são significativos para que os estudantes reflitam sobre a constituição de seu mundo presente, dando-lhes subsídios para compreender sua realidade social, econômica e cultural, assim como as representações criadas para explicar essa configuração atual do real.

Dentro dessa articulação entre método e teoria pedagógica, os relatos de viajantes deixam de ser vistos como registros neutros e passam a ser analisados como documentos ideológicos, inseridos em contextos específicos de produção e circulação. A aula, por sua vez, deixa de ser um espaço de mera exposição de conteúdos e transforma-se em um ambiente de reflexão crítica, no qual os estudantes são desafiados a compreender os processos históricos em sua complexidade e a se posicionarem de maneira consciente diante das múltiplas narrativas sobre o passado. Da mesma forma que o aluno não é um ser passivo que se comporta como uma gaveta em que se depositam conhecimentos prontos e acríticos, também não se trata de colocá-

lo em um pedestal onde só se leva em conta seus interesses e anseios, pois muita coisa que hoje não desperta nenhum interesse no aluno amanhã pode se constituir como algo importante para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, vemos o professor ainda no centro do processo, porém não isolado, pois cabe a ele (nós) trazeremos os estudantes para esse centro. O que queremos dizer é que não buscamos substituir a centralidade do professor pela centralidade do estudante, mas sim fazer com que ambos ocupem esse centro e se desenvolvam de maneira conjunta.

Assim, a combinação entre a metodologia de aula-oficina e a pedagogia histórico-crítica permite que o ensino de História atue efetivamente como instrumento de emancipação. Ao interpretar criticamente as fontes históricas — como os relatos de viajantes — os alunos não apenas ampliam sua compreensão sobre o mundo, mas também desenvolvem as ferramentas intelectuais e políticas necessárias para intervir de forma crítica, consciente e transformadora na sociedade em que vivem.

Outra questão importante em todas as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem é a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação voltadas ao trabalho pedagógico. É lugar comum entre professores e demais estudiosos da educação o fato de que vivemos em um mundo altamente digitalizado, informatizado, onde cada vez mais se confundem os ambientes virtuais e analógicos. Defendemos, juntamente com José Manuel Moran, que esse diagnóstico é correto em nível sociocultural mais amplo, porém não pode ser transformado em uma obsessão didática que endeusa a tecnologia como uma panaceia para todos os males e desafios da educação.

É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagem de técnicas já conhecidas. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais de tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender. (Moran, 2013, p. 11-12)

Defendemos, desse modo, o uso dos recursos tecnológicos na sua qualidade de ferramenta, de instrumento facilitador e engajador de estudantes e professores, que são “as pessoas” que de fato fazem a educação acontecer. No caso do ensino de história, o uso das fontes ou documentos, sua seleção e crítica interna e externa configuram-se, a nosso ver, como mais importantes do que o suporte no qual será apresentado aos estudantes. Nas palavras de

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainele: “[...] os documentos não serão tratados como fins em si mesmos, mas deverão responder às indagações de alunos e professores, como o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado”. (Schmidt; Cainele, 2004, p. 95)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA BNCC DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS A SEREM TRABALHADAS (ENSINO MÉDIO)

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

4.1. HABILIDADES:

- (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
- (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

- (EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.
- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
- (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
- (EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Aula-Oficina 1 - texto e iconografia

Objetivos:

- Apresentar para os estudantes a obra escrita e iconográfica de Hercules Florence, com destaque àquelas produzidas em Diamantino.
- Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes acerca do que são relatos de viajantes.
- Interpretar criticamente os relatos e a iconografia, com vistas para a compreensão de quem foram Hercules Florence e o barão de Langsdorff, o contexto histórico que viveram e as suas impressões sobre Diamantino no início do século XIX.

Procedimentos:

- No primeiro momento, que chamamos de síncrese, podemos questionar aos estudantes o que eles sabem sobre Hercules Florence. Para chamar a atenção dos estudantes para esse personagem histórico, cite que ele é um pioneiro dos estudos sobre a fotografia no Brasil, após ter realizado a viagem com a Expedição Langsdorff.
- Registrar as informações no quadro, tanto as corretas, como as equivocadas, expostas pelos estudantes e, posteriormente, sistematizar com base nas informações presentes nesta pesquisa/dissertação.
- Durante a sistematização do conhecimento por meio da mediação, destacar frases e pensamentos de Hercules Florence sobre sua visão da população diamantinense, a disseminação de doenças, as festividades e sua relação com a população afrodescendente.
- Do mesmo modo pode-se proceder com o relato de Langsdorff. Chame a atenção dos alunos para o tom de desprezo na descrição que Langsdorff faz das moradias.
- Para a análise da fonte iconográfica, explique aos alunos que Florence era o segundo desenhista da expedição. Chame a atenção dos estudantes para a tipologia física das pessoas retratadas, como a presença de negros, brancos e mestiços. Para estudantes de Diamantino, questione se a paisagem urbana ao fundo lhes parece familiar.
- Realizar um debate em sala de aula, dividindo a turma em dois grupos, em que ambos possam discutir, com a mediação do professor, os relatos de Florence e Langsdorff.

Textos e fontes para serem usadas em sala e como apoio

Extrato do relato de Hercules Florence em Diamantino:

O horizonte é limitado em Diamantino; os arredores incultos e o clima por demais insalubre. Reinam muitas febres intermitentes, cuja perniciosa influência é atestada pela falta de cores dos habitantes.

Durante nossa estada de três meses, dessas febres morreram três rapazes, uma mocinha, cuja enfermidade não durou mais de três dias, duas ou três pessoas de idade e cinco ou seis crianças. Por toda a parte só se vêem doentes; entretanto a população não passa de 3.000 almas.

[...]

Conheci um velho preto de nação cabinda que, depois de conseguir a dinheiro sua libertação, a de sua mulher e filhos, comprara por seu turno lavras e escravos. Esse estimável negro tinha já por vezes dado a liberdade a uns vinte cativos seus e possuía ainda trinta, todos sãos, fortes e contentes.

No dia de São Benedito, santo de cor preta e padroeiro de sua raça, deu ele uma festa, para a qual convidou os principais habitantes, sem se esquecer de nós. Depois de assistirmos à solenidade religiosa na igreja, fomos levados com os mais a uma mesa de doces muito bem servida. Em seguida executaram os escravos um bailado da terra deles, percorrendo no resto do dia a vila e dançando nas ruas e casas.

Uma vez os negros fizeram uma festa, na qual desenvolveram luxo tão ostentoso quão estúpido. Segundo o uso, elegeram um juiz e uma juíza pretos, que deviam presidir aos festejos e ainda atender às despesas. Estenderam pela terra uma peça de seda de França, a começar da porta da igreja, para que a juíza, ao sair da missa cantada, não pisasse no chão.

Em geral não sabem tirar proveito das riquezas que lhes caem às mãos. Há no Diamantino e em todas as lavras, uma classe de homens chamados garimpeiros que são os que fazem bons negócios, e nunca os mineiros ou seus escravos. Aqueles chegam ao lugar pobres, mas aguilhoados pela ganância, sentimento afortunado que nem todos nutrem, estabelecem uma venda e metem-se a vender cachaça, panelas, rolos de fumo e bananas. No fim de um ou dois anos, transformam-se em negociantes, fazem o comércio dos diamantes e não tardam a ficar ricos.

Provém essa rápida fortuna da compra de pedras pela quarta parte do valor real que conseguem dos escravos, os quais, ou por desconhecerem o exato preço, ou porque as furtaram aos seus senhores, tratam logo de vendê-las. Os garimpeiros não gozam de estima; são, contudo, considerados quando têm muito dinheiro. (Florence, 2007, p. 200-202)

Extrato do diário de Langsdorff, sobre as condições materiais de vida da população pobre:

As pessoas vivem em cabanas miseráveis dispersas, não têm nenhuma ocupação fixa e por isso não se preocupam em juntar dinheiro para construir uma boa casa e mobiliá-la. São cabanas de palha, totalmente vazadas dos lados, com alguma proteção contra as chuvas; dentro delas, apenas redes penduradas, para o descanso noturno, uma pele de boi estendida no chão úmido ao lado de esteiras de palha, que servem de mesa e cama; malas prontas para viagens de última hora, colocadas displicentemente sobre toras de madeira, para protegê-las da umidade penetrante: esses são os únicos móveis. (Langsdorff, 1997, p. 188)

Extrato da obra de Squinelo, para leitura iconográfica. O tópico reproduzido intitula-se “Como realizar a ‘leitura’ e a interpretação das imagens visuais?”:

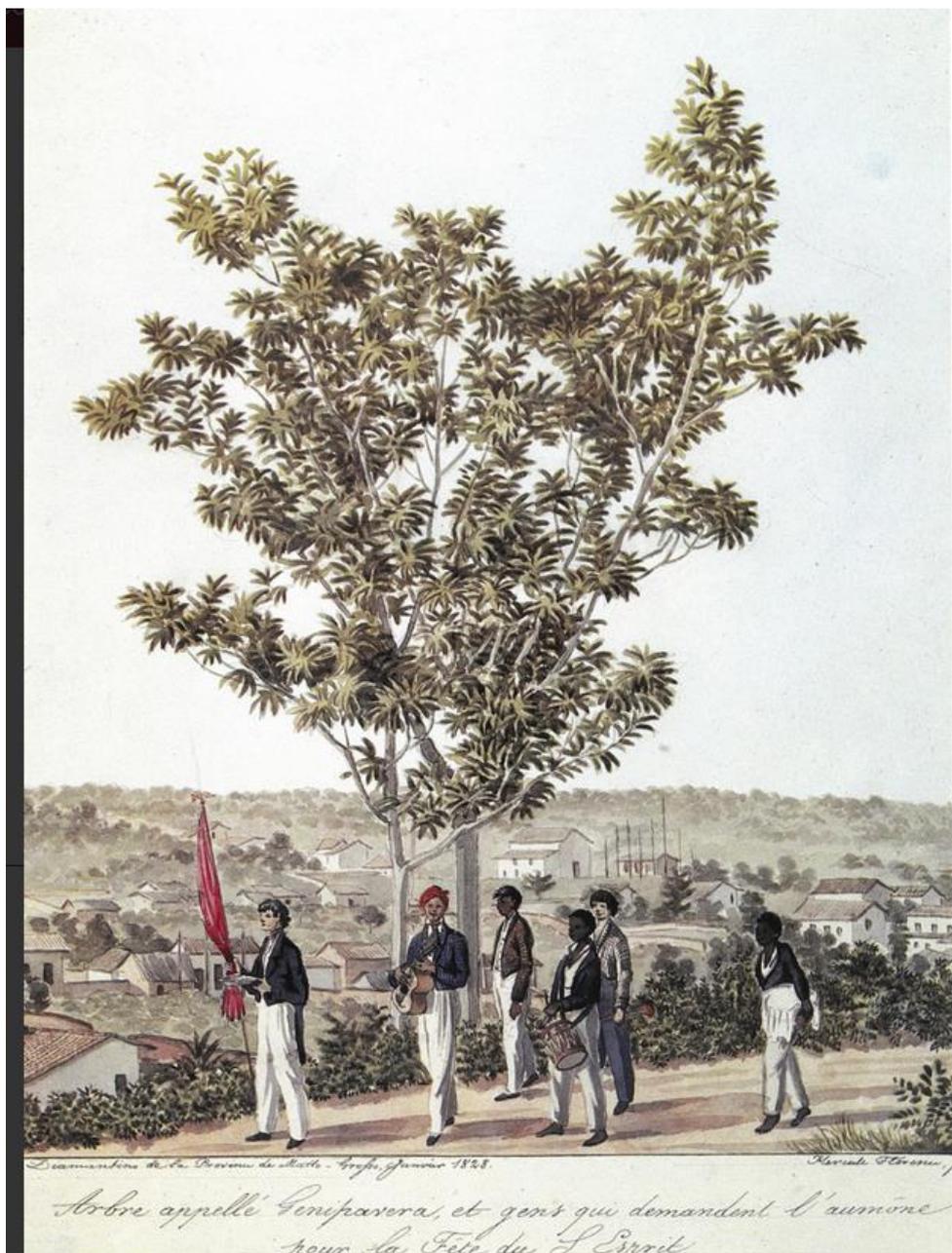
Para trabalharmos com as imagens em sala de aula, sejam elas quadros, charges, fotografias etc, temos que tomá-las como documentos e assim proceder a análise tal qual como qualquer outro documento histórico. Assim sendo, a partir das reflexões de Circe Bittencourt (2002), traçamos algumas orientações a professora e ao professor:

- *Proporcionar um primeiro contato da aluna e do aluno com a imagem sem interferências: sem legenda e sem informações. Esse momento é o primeiro contato visual da observadora e do observador na qual estabelecerá suas primeiras impressões e despertará suas primeiras sensações.*
- *As imagens visuais são constituídas de partes, então olhe-a com calma e atenção. Cada parte da imagem, cada cantinho, cada detalhe pode ocultar alguma informação.*
- *A partir dessa leitura inicial e interna da imagem é possível começar a indagação sobre o conteúdo apresentado: tema, personagens representados, espaços, posturas, vestimentas, cores, paisagem e se essas informações indicam o retrato de determinada época/sociedade.*

- *A leitura inicial e interna da imagem permite também indagar a aluna e ao aluno quais as sensações/emoções que a imagem visual desperta: medo, rancor, tranquilidade, felicidade, raiva, choro, instabilidade, paz, temor, ódio, satisfação, curiosidade, amor, leveza, sonolência, indignação, nojo etc.*
- *Na sequência, passa-se para uma leitura externa da imagem, na qual as preocupações serão norteadas pelas perguntas:
Como e por quem foi produzida?
Para que e para quem se fez esta produção?
Quando foi realizada?
Qual era o contexto à época?*
(SQUINELO, 2024, p. 153)

Fonte iconográfica:

Ilustração de Hercules Florence, intitulada “Árvore chamada genipavera”. A cena retrata pessoas pedindo doações para a festa de São Benedito, com a vila de Diamantino ao fundo, em 1828.



Arbre appellé Genipavera, 1828

FLORENCE, Hercule - Arbre appellé Genipavera, et gens qui demandent l'aumône pour la Fête du S. Esprit. Diamantino de la Province de Matto-Grosso, Janvier 1828. Hercule Florence, f. - 1828 - Aquarela sobre papel - 31,5 x 22,6 cm - Coleção Arquivo da Academia de Ciências (São Petersburgo)

Problematizações

- Quem eram os viajantes europeus no século XIX?
- É possível dizer que existia apenas miséria entre a população negra em Diamantino?

- Quais argumentos podem ser usados para sustentar que parte significativa dos habitantes de Diamantino vivia na pobreza?
- Por que os garimpeiros não eram estimados, segundo Florence?
- O que mais chama a sua atenção nos relatos quanto aos costumes dos habitantes de Diamantino? Como você explicaria essas representações?

Avaliação:

- Identificar a mudança entre as primeiras ideias apresentadas pelos estudantes sobre Hercules Florence e as ideias após a exposição do texto e da iconografia. Uma opção com o uso de tecnologia seria a tempestade de palavras, por meio do *mentimeter*, por exemplo. Se o debate for realizado, é uma boa oportunidade de avaliar a participação e o engajamento dos estudantes.

Aula-Oficina 2 - Hercules Florence, Langsdorff, economia e sociedade de Diamantino no início do século XIX

Objetivos:

- Compreender aspectos da vida cotidiana e da economia de Diamantino a partir de relatos de viajantes.
- Conhecer a figura do garimpeiro, de acordo com Langsdorff, problematizando-a.
- Analisar os relatos de viajantes com o contexto econômico de Diamantino no início do século XIX.

Procedimentos:

- Realizar a leitura conjunta com os estudantes das fontes e textos de apoio.
- Solicite que os estudantes anotem no caderno suas principais dúvidas quanto aos textos usados como fonte. Dê espaço para que eles manifestem essas dúvidas e anote os principais pontos no quadro.
- Pergunte aos estudantes o que eles acham da figura do garimpeiro. Muitos podem ter a lembrança de avós que foram garimpeiros e ou mineradores. Questione se ainda hoje a mineração é importante para a economia do município.
- Peça uma atividade de pesquisa em grupo, para que os estudantes façam um levantamento sobre a participação da mineração na economia atual do município de Diamantino.
- Visita guiada: em Diamantino existe um pequeno museu dedicado à Expedição Langsdorff, onde estão expostos centenas de textos, mapas e desenhos em *fac-símile* produzidos pelos membros da Expedição. Se possível, organizar uma visita ao Museu Langsdorff para ampliar o acesso dos estudantes a essas fontes.

Textos e fontes para serem usadas em sala e como apoio

Extrato do relato de Hercules Florence, em que o desenhista deixa suas impressões sobre costumes e economia na vila de Diamantino:

Ociosamente vivem os habitantes do Diamantino daquilo que lhes trazem seus pretos ou do que acham quando assistem aos trabalhos, e não pensam senão em satisfazer à paixão

dominante, que é o jogo. Todos os dias se reúnem, ou numa ou noutra casa, e ali jogam desde manhã até meia-noite, uma hora da madrugada ou até ao dia seguinte. Para cada indivíduo eleva-se diariamente o ganho ou perda a 50, 100 ou 400 francos.

Quando eles se animam, ganham ou desbaratam, num dia, de 3 a 6.000 francos, o que jamais lhes altera a boa inteligência, pois, quando jogam, dão de barato tais somas. [...]

Catar diamantes é a indústria do lugar, o que de fato teria grande importância, se as minas fossem inesgotáveis; parece, entretanto, que o distrito começa a depauperar-se. O comércio, que será pouco animado enquanto não se utilizar a bela navegação do Paraguai, faz-se com o Rio de Janeiro e Bahia, para onde levam diamantes para importarem mercadorias e escravos. Há também algum com o Pará pelos rios que cheios de dificuldades e cachoeiras vão desaguar no Amazonas. Carregam diamantes, alguns tecidos grosseiros de algodão, piastras e cobre em moeda, e trazem vinho, sal, louça, ferro e guaraná. (Florence, 2007, p. 202)

Extrato do diário Langsdorff, sobre a figura do garimpeiro:

Garimpeiros é o nome que se dá aos compradores que ficam circulando pelas minas e compram dos negros todos os diamantes que acham ou que roubam, que é o mais comum; em troca, fornecem-lhes aguardente e todos os meios de subsistência. Dizem que, para conseguir diamantes por preços baixos, eles se sentam com os negros durante horas, dias a fio, fazem amizade com eles e os adulam de todas as formas. (Langsdorff, 1997, p. 172)

Extrato da dissertação de mestrado de Charles Barbosa de Queiroz, “A vila de Diamantino de 1805 a 1862: o olhar dos viajantes” (2013)

[...]

Essa nova fase garantiu a continuidade histórica de Diamantino. A região registrou grande número de arraiais que tinham no primeiro arraial o ponto de apoio comercial, político e administrativo na época. Aliada à mineração encontrava-se também a principal rota comercial da época que manteve em destaque a figura da futura Vila do Alto Paraguai Diamantino como ponto de encontro entre as negociações de Mato Grosso com o norte da

colônia e império. O padre João Batista Selvaggi (apud BARROZO, 2002), aponta que nesta nova fase julgando o lento crescimento que se tinha na época, em 1811 a população de Diamantino era de 1314 habitantes. Em 1813 com o estabelecimento da navegação paranista, a população cresceu rapidamente. Devido ao crescimento de sua população, em 1820 foi criado o município de Diamantino, inaugurando a Vila em 1821.

Selvaggi (apud BARROZO, 2007, p. 50) ainda aponta que o período de maior riqueza e desenvolvimento de Diamantino foi entre os anos de 1823 e 1826. Segundo o autor, “[...] em 1822 a população alcançava a margem de 4500 pessoas na vila, e em 1825 a vila e seu distrito somavam 6077 habitantes, valores consideráveis para a época, julgando o pequeno contingente populacional das demais vilas”.

Após esta época de rápido crescimento a Vila entra em declínio. A partir de 1830 os problemas começam a intensificar, fazendo com que a população decrescesse lentamente iniciando o inevitável colapso da economia local. Em poucos anos a falta de escravos, o declínio da garimpagem, e a concorrência das descobertas diamantíferas na Bahia, marcaram o término do período minerador de Diamantino. Barrozo (2007) destaca que a abertura da navegação do rio Paraguai e Prata em 1856, deslocou grande parte do transporte fluvial via rota paranista para a bacia do Paraguai, intensificando ainda mais a crise. (Queiroz, 2013, p. 73-74)

Extrato do livro de João Carlos Barrozo, “Em busca da pedra que brilha como estrela: garimpos e garimpeiros do Alto Paraguai-Diamantino”, em que o autor fala sobre a rota paranista.

O “Caminho fluvial” do Arinos seria percorrido por muitos comerciantes e viajantes ao longo do século XIX. Em março de 1828, a expedição Langsdorff partiu de Diamantino com destino a Santarém e Belém, descendo pelo rio Preto, Arinos, Juruena e Tapajós, até sair no Amazonas. Depois de muitos contratemplos e dificuldades, eles chegaram a Belém seis meses depois. Florence, que escreveu o diário da expedição, conta que no trajeto encontraram duas ou três caravanas voltando do Pará com mercadorias. Os membros dessas expedições comerciais eram chamados de “Paranistas”, e todos estavam em péssimo estado de saúde devido às muitas febres. (Barrozo, 2007, p. 49)

Problematizações

- Quais as diferenças entre garimpeiro e minerador?
- Qual é a diferença entre o garimpeiro do século XIX e o garimpeiro ilegal do século XIX?
- O que era a navegação paranista?
- Quais fatores levaram ao declínio econômico de diamantino?
- O que diferenciava um arraial de uma vila ou uma cidade?
- Como se deu a passagem de Diamantino à categoria de município e vila? O que isso mudava para seus habitantes.

Avaliação:

- O professor pode considerar a realização da pesquisa pelos estudantes, solicitando que façam uma breve apresentação individual dos resultados obtidos. Também pode ser sugerido a produção de um relatório sobre a visita guiada ao Museu Langsdorff.

Aula-Oficina 3 - Langsdorff e a ingratidão dos diamantinenses

Objetivos:

- Desenvolver o conceito de representação com os relatos de viajantes.
- Compreender as construções ideológicas presentes nas representações de Langsdorff sobre a moralidade dos diamantinenses.

Procedimentos:

- Aproveite a menção a “mercantilismo” no texto de Langsdorff para relembrar com os estudantes o conceito histórico de Mercantilismo enquanto período da história econômica. Reforce que Langsdorff está escrevendo em pleno período de expansão da Revolução Industrial na Europa, portanto, já superando esta fase.
- Sobre o pai que não se importava com a vida do filho, no relato de Langsdorff, comente que a relação com a infância era diferente, no sentido de não tomarmos os valores morais do presente para julgar indivíduos do passado.
- Os alunos podem ser divididos em grupos com a tarefa de reescrever o trecho do relato de Langsdorff, mas agora:
 - a) Do ponto de vista de um morador de Diamantino.
 - b) Do ponto de vista de um viajante indígena ou africano observando os europeus.
 - c) Cada grupo apresentará sua versão e debateremos as diferentes visões históricas sobre o mesmo evento.

Textos e fontes para serem usadas em sala e como apoio

Extrato do diário de Langsdorff:

Finalmente, no domingo à noite, estava tudo pronto, e na segunda-feira, às 9h, partimos de Diamantino. Nunca vi tanta frieza e indiferença numa despedida, principalmente depois de uma permanência de tantos meses num lugar! Isso reflete o caráter mercantilista e mesquinho dos habitantes daqui. Atendi tantos doentes gratuitamente, restitui a vida a tantas pessoas, e ninguém, absolutamente ninguém veio se despedir de mim. Uns 20 ou 30 doentes que tratei

não se deram o trabalho de vir me agradecer pelo tratamento, nem ao menos de perguntar o preço dos medicamentos. Alguns até perguntavam ou mandavam perguntar, mas, quando o valor era muito alto, eles pagavam apenas a conta dos remédios, mas não pelo tratamento médico. Se eu não prezasse tanto a minha dignidade, eu teria ido cobrar deles o que me deviam pelos meus serviços.

Certamente, Antônio Rodrigues de Barros e Francisco Paes teriam perdido seus filhos; um deles estava muito mal, praticamente sem esperança de sobreviver, mas acabou se recuperando. O pai então me disse: "Também teria sido bom se ele tivesse morrido; crianças só dão trabalho, e eu já tenho filhos suficientes"

A imoralidade continua grassando como nos outros lugares. Eu estava feliz em poder deixar esse ninho empestado. (Langsdorff, 1997, p. 211-212)

Extrato retirado do livro “História da Expedição Langsdorff no Brasil”, de Boris Komissarov.

O cientista foi vítima da animosidade existente entre o capitão-mor Ramos e Costa, e o administrador militar de Diamantino, capitão Vicente Coelho. Este, aborrecido com os contínuos contatos entre Langsdorff e o capitão-mor, negou-se obstinadamente em fornecer os soldados necessários para trazer de volta de Santarém a Porto Velho [rio Preto], as três canoas emprestadas à Expedição. O capitão enviou apenas oito homens, quando se faziam necessários dez. A disputa pelos dois soldados que faltavam prolongava-se. (Komissarov, 1996, p. 100)

Problematizações

- O que significa “empestado”, no texto de Langsdorff e em que contexto esse termo é usado?
- O que o autor quis dizer sobre o caráter mercantilista dos diamantinenses?
- Leitura comparada: Até que ponto a indisposição de Vicente Coelho para com Langsdorff não interferiu nas suas representações sobre os diamantinenses?

Avaliação:

- Utilizar a produção de relatos realizada pelos estudantes, levando em consideração tanto o texto escrito quanto sua apresentação oral.

Aula-Oficina 4 - Langsdorff e a moralidade dos diamantinenses

Objetivos:

- Compreender as construções ideológicas presentes nas representações de Langsdorff sobre a moralidade dos diamantinenses.
- Analisar ideias sobre “raça” na população diamantinense segundo Langsdorff, assim como a crítica dessas ideias e concepções colonialistas por Aníbal Quijano.

Procedimentos:

- Introduzir a questão do pensamento racial do século XIX, ligado ao colonialismo e à classificação social. Aproveitar esse momento para realizar uma introdução ao pensamento decolonial.
- Aplicar a estratégia pedagógica “Debate dois, quatro e todos”, cujas instruções estão colocadas como texto de apoio.
- Os estudantes podem comparar os relatos apresentados com outras fontes, como relatos de viajantes brasileiros ou indígenas, para confrontar diferentes representações.
- Produção de textos, debates ou mapas conceituais para evidenciar a construção ideológica desses relatos.

Textos e fontes para serem usadas em sala e como apoio

Extrato do diário de Langsdorff

O povo de Diamantino, de uma maneira geral, é um povo imoral, de maus costumes, escravo da luxúria, constituído de muitas misturas de raças e de cores, entre negros, índios, mulatos, brancos e outros. O mais terrível é que as mulheres brancas realmente honradas se acostumam, desde a juventude, a assistir aos maus exemplos de infidelidade dos homens, que, todos os anos, trazem crianças estranhas para dentro de casa. Elas acabam se deixando contaminar por esse espírito e passam a achar que têm o mesmo direito, ou seja, que podem retribuir na mesma moeda a infidelidade dos homens. Acho que posso dizer que não conheci nenhuma esposa fiel nesta província.

Apesar de raros, há exemplos de comerciantes brancos que se casaram oficialmente com escravas negras com quem tinham vivido muitos anos e gerado filhos. Crianças geradas

com escravas são criadas frequentemente como escravos. O irmão é o senhor; a irmã é escrava, ou vice-versa. Por outro lado, não é raro, pelo menos aqui em Diamantino, um negro rico em diamantes se casar com uma bela mulata ou até com uma branca. Não deixa de ser uma forma de regenerar a raça. Os homens mantêm, sob o mesmo teto, a esposa e as concubinas; ambas as proles crescem juntas. (Langsdorff, 1997, p. 204-205.)

Extrato do texto intitulado “Colonialidade do poder e classificação social”, de Aníbal Quijano, um dos principais autores ligados ao pensamento decolonial

Na América, no capitalismo mundial, colonial/moderno, os indivíduos classificam-se e são classificados segundo três linhas diferentes, embora articuladas numa estrutura global comum pela colonialidade do poder: trabalho, raça, gênero. A idade não chega a ser inserida de modo equivalente nas relações sociais de poder, mas sim em determinados meios do poder. Esta articulação estrutura-se em torno de dois eixos centrais: o controle de produção de recursos de sobrevivência social e o controle da reprodução biológica da espécie. O primeiro implica o controle da força de trabalho, dos recursos e produtos do trabalho, o que inclui os recursos ‘naturais’ e se institucionaliza como ‘propriedade’. O segundo, implica o controle do sexo e dos seus produtos (prazer e descendência), em função da ‘propriedade’. A ‘raça’ foi incorporada ao capitalismo eurocentrado em função de ambos os eixos. E o controle da autoridade organiza-se para garantir as relações de poder assim configuradas. (Quijano, 2009, p. 101 - adaptado)

O texto a seguir, dos professores Fausto Camargo e Thuinie Daros, aborda a estratégia didática chamada “Debate dois, quatro e todos”:

[...] a maneira de garantir que o grupo todo se envolva no processo de aprendizado ativo é convocar aos colegas a tarefa simultânea por meio da fórmula “compartilhar, escutar e criar”.

Nesse sentido, a atividade debate dois, quatro e todos é simples e possibilita que o estudante reflita sobre o conteúdo e debata e compartilhe suas ideias.

Essa atividade permite aos alunos participarem na troca e confrontação das ideias. Se eles pensam de maneira ativa quanto ao conteúdo apresentado, podem construir seus conhecimentos e tomar em conta o aprendizado ou o que ainda não entendem.

[...]

Sequência Didática

1. O professor expõe o material selecionado, ou seja, o conteúdo ou texto selecionado, em, no máximo, 15 a 30 minutos, com o objetivo de situar os estudantes no contexto da aula.

2. Logo depois, o professor expõe as questões que devem ser debatidas e sugere aos alunos para fazerem a tarefa em 2 minutos, sozinhos. Isso é importante porque permite ao aluno a formulação da resposta desenvolvida pela busca da informação em sua memória de longo prazo. Nessa primeira etapa, o professor deve expor os seguintes critérios para a resolução da atividade:

- a. Formular uma resposta à questão.*
- b. Compartilhar a resposta com o colega da equipe.*
- c. Escutar com atenção a resposta do colega da equipe.*

3. Depois, solicita-se aos alunos que se agrupem em pares, e, em 4 minutos, respondam às questões (em grupo) e executem a tarefa, melhorando suas respostas. Nessa etapa, o professor apresenta os novos critérios para a construção da resposta dos estudantes:

- a. Formular uma resposta à questão.*
- b. Compartilhar a resposta com o colega da equipe.*
- c. Escutar com atenção a resposta do colega da equipe.*
- d. Criar uma nova resposta, mais complexa, considerando as respostas de todos os colegas da equipe por meio do processo de associação, confrontação e síntese.*

4. O professor pede às equipes para compartilharem suas ideias e respostas com o grupo todo.

Nesta estratégia, o professor pode solicitar que um membro do grupo exponha ou entregue uma folha de respostas em um papel e exponha, em forma de mural. O mural com as respostas, além da exposição verbal, possibilita que os demais estudantes, além de escutarem,

possam também visualizar todas as respostas, aumentando sua capacidade de apropriação e de argumentação.

Em temas mais polêmicos, o professor pode solicitar uma segunda aplicação da atividade, mas com o objetivo de “responder” à resposta dos demais grupos, favorecendo o debate.

Ao solicitar que os estudantes respondam à questão do professor, é preciso esclarecer alguns critérios:

- a. O resumo da resposta à questão.*
- b. A resolução do problema.*
- c. Os elementos da teoria, dos conceitos ou da informação apresentada.*
- d. O desenvolvimento do material apresentado (reunião do material e o conhecimento prévio para a inscrição no marco já existente).*

Na segunda fase, caso seja interessante, o professor deve solicitar que os estudantes proponham possíveis soluções à primeira questão (resposta) dos outros grupos. (Camargo; Daros, 2018, p. 49-51)

Problematizações

- **Ideologia:** Como os viajantes ajudavam a reforçar uma visão europeia do Brasil, ligada ao colonialismo e à ideia de civilização?
- **Representação:** Como os relatos de Langsdorff construíram uma imagem do Brasil para leitores europeus?
- Que impressão Langsdorff tem da população de Diamantino?
- Como ele descreve a mistura de raças?
- Que valores morais aparecem em seu discurso?
- Podemos considerar esse relato imparcial? Por quê?

Avaliação:

- Além da participação no debate e na participação nas discussões, em que são avaliados a capacidade de identificar elementos de ideologia e representação nos relatos, podemos solicitar a produção de textos e apresentações, como a produção de um texto ou cartaz comparando a visão do viajante europeu do século XIX com a forma como a região de Diamantino é representada hoje pela mídia e as redes sociais.

Aula-Oficina 5 - Langsdorff e o caráter dos diamantinenses

Objetivos:

- Analisar as representações do Brasil, de modo geral, e de Diamantino, em particular, presentes nos relatos de viajantes.
- Compreender a ideologia e o discurso colonialista submetendo-as à crítica decolonial.
- Discutir o conceito de eurocentrismo.

Procedimentos:

- Os alunos podem desenvolver atividades que relacionem o tema ao presente, como: Analisar como o Brasil ainda é representado na mídia internacional.
- Comparar os relatos de viajantes do século XIX com discursos atuais sobre os povos indígenas e o meio ambiente.
- Produzir um "relato alternativo", narrando o Brasil a partir da perspectiva dos povos indígenas ou dos escravizados.
- Aplicação da estratégia didática “Estudo de caso”, com base no texto de apoio dos professores Fausto Camargo e Thuinie Daros.

Textos e fontes para serem usadas em sala e como apoio

Extrato dos diários de Langsdorff

Ainda tenho muitas coisas para falar sobre o caráter dos diamantinenses, de como podemos ser enganados pelos homens. São tantas histórias novas que se ouvem todos os dias que não sei quando vou terminar de contá-las. Os primeiros habitantes são ladrões, velhacos e impostores, que se roubam uns aos outros por causa de diamantes, pois sabem que as denúncias de contrabando não são levadas a sério. Naturalmente, são todos contrabandistas.

[...]

Se há algum homem honesto em Diamantino, que Deus o guarde! Mas, para dizer a verdade, acho que não há nenhum: são todos ciganos. A classe honesta é a dos proprietários de terras da região. Estes possuem casa na Vila, mas só vão lá com a família aos domingos -

como acontece em todo o Brasil - ou quando estão doentes, mas sempre por pouco tempo e carregando consigo todos os mantimentos. Todo proprietário de terras tem uma venda na Vila.

No dia em que o governo estabelecer normas, leis e medidas mais liberais e razoáveis para o comércio de diamantes, tanto legal quanto ilegal, então terá fim toda inescrupulosidade, e as gerações futuras terão, pelo menos, mais senso de moral. Evidentemente, será necessário mais rigor na observância das leis, pois não pode existir um Estado onde aos direitos da sociedade se sobrepujam os interesses de parentes e compadres. (Langsdorff, 1997, p. 227-228)

Extrato da obra de Aníbal Quijano

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”. Sob essa codificação das relações entre europeu/não-europeu, raça é, sem dúvida, a categoria básica. Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (Quijano, 2005, p. 122)

A estratégia didática a seguir, conhecida como “Estudo de caso”, está apresentada na obra dos professores Fausto Camargo e Thuinie Daros, já citados anteriormente:

O estudo de caso é uma estratégia bastante disseminada no mundo acadêmico, devido à amplitude de suas possibilidades pedagógicas. Trabalhar com casos proporciona situações de aprendizagem muito significativas, devido à característica investigativa que possui, permitindo a resolução de problemas reais do campo profissional e da vida pessoal.

O estudo de caso é um instrumento pedagógico que pode ser utilizado, principalmente, em duas circunstâncias: 1) no envolvimento de problemas reais; e 2) em situações de cunho reflexivo.

O caso pode ter caráter real ou fictício. Essa estratégia destaca-se pela capacidade de suscitar questões para debate e de ter elementos que permitam a tomada de posição e a definição de soluções diferenciadas. Um bom caso não apresenta uma única resposta, mas possíveis soluções para o mesmo problema.

[...] Os mais interessantes são as possibilidades apresentadas pelos acadêmicos, desde que sejam exequíveis e pautadas no conteúdo teórico apresentado pelo professor.

O objetivo dessa estratégia é colocar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumentos fundamentados.

Sequência didática

1. O professor expõe algum texto (capítulo de livro ou artigo científico) ou unidade de aprendizagem acerca do conteúdo necessário para fundamentar o trabalho e seleciona um caso que amplie as experiências dos alunos.

2. O professor entrega o caso e determina um tempo adequado para a leitura - se achar conveniente, solicita uma rápida discussão em pequenos grupos após a leitura.

3. Para realizar uma boa exploração do caso e garantir que os alunos não fiquem apenas nas ideias do senso comum, o professor expõe algumas indagações ou apontamentos sobre o caso - este processo chama-se planificação.

4. Na planificação, o professor pode expor indagações do tipo: *Que tipo de articulações existem entre os diferentes ângulos do caso? Quais aspectos teóricos contam no caso? Como o profissional X deveria proceder? Quais resoluções estão ancoradas no posicionamento do profissional X? Quais recursos são necessários para o profissional X realizar determinada atividade?*

5. *O estudo de caso avança na medida em que novos elementos vão surgindo. É importante que o professor retome o caso original, toda vez que for necessário, articulando o texto base e as questões da planificação.*

6. *Ao término do estudo e do debate, o professor solicita que cada grupo apresente a sua solução encontrada, fundamentada no texto base. O professor deve lembrar que cabe a ele mediar se a solução encontrada pelo grupo é exequível ou se está dentro do contexto do texto base, mas, como já afirmado anteriormente, um bom caso permite várias soluções, abordagens e argumentos. Chegar a diferentes soluções ou reflexões é o que torna a estratégia mais rica.* (Camargo; Daros, 2018, p. 66-67)

Problematizações

- Você acha que as descrições de um viajante europeu sobre o Brasil eram totalmente fiéis à realidade?
- A visão do viajante era influenciada por ideologias europeias da época?
- Como a posição social e política dos viajantes influenciaram o modo como eles representavam os povos e lugares?

Avaliação:

- Participação nas discussões. Capacidade de identificar elementos de ideologia e representação nos relatos. Produção de textos e apresentações. Reflexão crítica sobre o tema. Solicitar que os estudantes façam uma autoavaliação sobre o próprio engajamento nas atividades e da turma. Também que avaliem as aulas-oficinas apontando os pontos positivos e os que precisam ser revistos para aprimorar a prática do professor.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel [Org.] **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131–144.
- BARROZO, João Carlos. **Em busca da pedra que brilha como estrela**: garimpos e garimpeiros do Alto Paraguai-Diamantino. Cuiabá: EdUFMT; Editora Tanta Tinta, 2007.
- CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história: um estudo sobre o PIBID/HISTÓRIA/UDEL. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, jul./dez. 2017. pp. 11-33.
- CAMARGO, Fausto; Daros, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- GEVIGIER, Jeferson José. Professores e estudantes produzindo o conhecimento histórico: reflexões teóricas e práticas sobre a aula-oficina. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**. Recife. v. 39, jul./dez. 2021. pp. 52-74.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. José Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- QUEIROZ, Charles Barbosa de. **A Vila de Diamantino de 1805 A 1862**: o olhar dos viajantes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em História, Cuiabá, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Clacso**: Buenos Aires, 2005.
- SQUINELO, Ana Paula. **Mulheres e a(s) Independência(s) do Brasil**: uma proposta de Aulas-Oficina para o ensino de História. Coleção Lume. Volume 3, 1º ed. Cuiabá/MT: Paruna, 2024.
- KOMISSAROV, Boris. **História da Expedição Langsdorff no Brasil**. São Paulo: Cia Aluminis Editora, 1996.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que esta pesquisa ainda tem muito o que se aprofundar no estudo das representações presentes nos relatos de viajantes produzidos na chamada Expedição Langsdorff. Nosso propósito aqui foi o de analisar os relatos produzidos na vila de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, província de Mato Grosso, no período de dezembro de 1827 e março de 1828. Esperamos poder dar prosseguimento a esse trabalho no futuro, incluindo fontes produzidas por representantes da população nativa, indígenas, africanos, mestiços e demais grupos da sociedade diamantinenses nesse período, para que possamos realizar um contraponto de narrativas e representações, o que não foi possível realizar no presente estudo.

Nossas reflexões conduziram ao entendimento de que os relatos de Hercules Florence e de Georg Heinrich von Langsdorff fazem parte da tradição eurocêntrica do pensamento moderno, caudatário de uma visão iluminista e racalista. Essas representações, transpostas para a observação da sociedade diamantinense, resultaram em uma série de preconceitos e de análises enviesadas, em que os viajantes teciam suas críticas e comentários a partir de “patamar superior” de civilização e cultura, que marginalizava e subalternizava as configurações culturais e sociais presentes em Diamantino do século XIX.

Vimos que o próprio projeto da Expedição surgiu dos esforços de Langsdorff junto ao seu patrão, o czar da Rússia, mas também que esses empreendimentos faziam parte de uma lógica imperialista e colonialista, onde as potências europeias se esforçam em não ficar para trás na corrida por novas fontes de matérias-primas e mercados consumidores, em um contexto histórico e tecnológico de expansão da Revolução Industrial para outros países da Europa para além do Reino Unido, chegando até a América do Norte. A conjuntura histórica do início do século XIX, no contexto pós guerras napoleônicas, confluía para que Rússia e Brasil estreitassem suas relações diplomáticas e econômicas, propiciando que Langsdorff fosse nomeado cônsul-geral da Rússia no Brasil.

Situamos nosso trabalho no campo da História Cultural, voltada para o âmbito local e regional ao focar a vila e a região de Nossa Senhora da Conceição do Alto Paraguai Diamantino, no médio-norte da então província de Mato Grosso. A recorrência à categoria de representação se justifica, pois, não no sentido de tomá-las acriticamente reproduzindo seus valores ideológicos e morais, mas antes ao realizarmos sua crítica realizada por pensadores que se

colocam no campo no pensamento decolonial, com destaque às ideias de colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2005) e também as noções de epistemicídio e racismo/sexismo epistêmico de Ramón Grosfoguel (2016).

Preferimos o conceito de decolonialidade ao invés de pós-colonialidade, dentre outros motivos, por entender a pertinência dos argumentos de Silvia Rivera Cusicanqui:

O multiculturalismo oficial descrito anteriormente foi o mecanismo acobertador por excelência das novas formas de colonização. As elites adotam uma estratégia de travestimento e articulam novos esquemas de cooptação e neutralização. Reproduz-se assim uma “inclusão condicionada”, uma cidadania recortada e de segunda classe, que molda imaginários e identidades subalternizadas no papel de ornamentos ou massas anônimas que teatralizam sua própria identidade. (Cusicanqui, 2021, p. 99)

[...]

As ideias correm como rios, de sul a norte, e se convertem em afluentes de grandes correntes de pensamento. Porém, como no mercado mundial de bens materiais, as ideias também saem do país convertidas em matéria-prima, que depois retorna, regurgitada e em uma grande amálgama, sob a forma de produto terminado. Forma-se, assim, o cânone de uma nova área do discurso científico social: o “pensamento pós-colonial”. Esse cânone visibiliza certos temas e fontes, mas deixa outros à sombra. [...] (Idem, p. 108-109)

A autora faz a crítica dos intelectuais do Sul Global, principalmente latino-americanos, que realizam a crítica ao colonialismo de forma domesticada, pois cooptados que são pelos programas de pesquisa em universidades do Norte-Global, onde fazem carreiras bem sucedidas, porém sem nenhuma colaboração a dar ao pensamento realizado a partir do Sul Global, sem refletir sobre o apagamento dos conhecimentos e epistemologias do Sul. Trata-se da continuidade do processo de colonização do pensamento. Mesmo entendendo que essa crítica cabe ao meu próprio trabalho, creio ser importante ter ela em mente para refletir sobre nossa prática acadêmica e, principalmente, nossa ação pedagógica em sala de aula.

No decorrer da pesquisa, tomamos consciência de que os relatos de viagem foram essenciais para a transmissão de conhecimento sobre territórios desconhecidos, culturas diversas e fenômenos naturais. Os relatos de viajantes em forma de narrativa ou de diário de viagem, por sua forma imediata e espontânea, permitiu o registro detalhado de impressões, nomes, lugares e descobertas, tornando-se uma fonte valiosa para nossos estudos acadêmicos e para prática pedagógica em sala de aula.

O conceito de "zona de contato" proposto por Mary Louise Pratt, a nosso ver, ajuda a compreender os encontros entre viajantes e os habitantes locais enfatizando a interação, improvisação e presença simultânea de diferentes sujeitos históricos e culturais. Esses espaços de contato envolvem relações assimétricas de poder, mas também trocas culturais e adaptações mútuas, permitindo novas formas de representação e interpretação das sociedades visitadas. Na zona de contato se encontram o estranhamento mútuo, estranhamento da população local curiosa quanto à presença do viajante estrangeiro, europeu, e também estranhamento do choque de alteridade em que as representações eurocêntricas são confrontadas por um modo de vida que não se conforma aos cânones europeus de sociedade civilizada. Nesse campo de embate, percebemos como essas tensões se manifestaram nos relatos de viajantes, em nosso caso, de Hercules Florence e do barão de Langsdorff.

Buscamos também vincular nosso trabalho à chamada história local, limitando a análise aos relatos produzidos na região da vila de Diamantino. Tal objetivo se efetivou principalmente no produto pedagógico, ou solução mediadora da aprendizagem, que figura em apêndice ao final desta dissertação. Entendemos que o modelo de aulas-oficina, inspirado em Isabel Barca, e nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica podem oferecer boas possibilidades para o trabalho em sala de aula com relatos de viajantes ou outros tipos de fontes primárias.

Por fim, o estudo dos relatos de Florence e Langsdorff lançou luz sobre os modos de vida e costumes dos habitantes de Diamantino do século XIX. Podemos perceber como esses habitantes viviam, sempre correndo risco de morte em meio às dificuldades do trabalho na mineração, com a disseminação das doenças e "febres" que acometiam as pessoas, sem diferenciação de classe social, embora os patrões pudessem evitar permanecer muito tempo expostos nas minas e às margens dos rios e córregos, habitat dos mosquitos transmissores de doenças. A esses problemas relativos à insalubridade da vila, somavam-se o descaso das autoridades com relação à infraestrutura de portos, pontes e estradas, tão veementemente denunciada por Florence e Langsdorff. Ao se colocar no meio das intrigas políticas dos poderosos locais, Langsdorff se encontrou em meio a um fogo cruzado, sendo prejudicado com relação aos seus planos para o prosseguimento da Expedição rumo ao norte do Brasil.

FONTES

SILVA, Danuzio Gil B. da. **Os diários de Langsdorff**. Vol. III. Campinas: Associação Internacional de Estudos Langsdorff, Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.

FLORENCE, Hercules. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829**. Tradução do Visconde de Taunay. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Ana Rodrigues. Desvelando a expedição Langsdorff. In: **Expedição Langsdorff**. Centro Cultural Banco do Brasil. 2010. p. 37-45.

BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARREIRO, José Carlos. **Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

_____. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

_____. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

_____. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROZO, João Carlos. A viagem de Cuiabá a Diamantino no século XIX. Relatos dos viajantes: Florence, Bossi, Castelnau, Badariotti, Von de Steinen. **Revista Territórios E Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, jan-jul., 2012. pp. 111–125.

_____. **Diamantino: do extrativismo à agricultura moderna**. Cuiabá: NERU/ CNPq/ SMEC de Diamantino, 2002.

_____. **Em busca da pedra que brilha como estrela:** garimpos e garimpeiros do Alto Paraguai-Diamantino. Cuiabá: EdUFMT; Editora Tanta Tinta, 2007.

BECHER, Hans. **O Barão Georg Heinrich von Langsdorff:** pesquisas de um cientista alemão do século XIX. São Paulo: Edições diá; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1990.

BELUZZO, Ana Maria. A propósito d'O Brasil dos Viajantes. **Revista USP**, São Paulo (30): 8-19, junho/agosto 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL; Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, jan-abril 2016, pp. 15-24.

BERTELS, D. E. e KOMISSAROV, B (orgs). **A expedição científica de G. I. Langsdorff ao Brasil, 1821-1829:** catálogo completo do material existente nos arquivos da União Soviética. Brasília: Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Pró-Memória, 1988.

BETHELL, Leslie e CARVALHO, José Murilo de. O Brasil da independência a meados do século XIX. In: BETHELL, Leslie (org.) **História da América Latina:** Da Independência a 1870, volume III. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BONFIM, Luís Cláudio dos Santos. **Viajante e nação:** as versões da narrativa de viagem de Hercules Florence e o Projeto Nacional (1824 - 1876). Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em História, Cuiabá, 2013.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso: 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. Perspectivas teóricas acerca da leitura e análise de relatos de viajantes: Hercules Florence, narrador. **Revista de história e estudos culturais**. vol. 2, ano II, nº 2, Abril/Maio/Junho de 2005. pp. 1-20.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de (org.). **Relatos de viagem como fontes à história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

COSTA, Maria de Fátima G. **Bastidores da Expedição Langsdorff**. Maria de Fátima G. Costa, Pablo Diener. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2014.

_____. **O Brasil de Hoje no Espelho do Século XIX**: Artistas alemães e brasileiros refazem a expedição Langsdorff. Maria de Fátima G. Costa, Pablo Diener, Dieter Strauss. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: Uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Tradução e notas Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis. São Paulo: N-1 edições, 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 24-33.

DIENER, Pablo e COSTA, Maria de Fátima. **A América de Rugendas**: obras e documentos. São Paulo: Estação Liberdade: Kosmos, 1999.

DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. A arte de viajantes: de documentadores a artistas-viajantes. Perspectivas de um novo gênero. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, vol. 15, n. 25, novembro, 2008. pp. 75-89.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução**. Tradução de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FONSECA, Dayz Peixoto. **O Viajante Hércules Florence: Águas, guanás e guaraná**s. Campinas: Pontes, 2008.

FLORENCE, Hercules. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829**. Tradução do Visconde de Taunay. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

FREITAG-ROUANET, Barbara. **Viajando com Langsdorff**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, jan-abril 2016, pp.25-49.

GUIMARÃES, Valéria dos Santos. Entrevista com Roger Chartier – Representações das práticas, práticas da representação. **História** (São Paulo), v.40, e2021065, 2021. pp. 1-11.

GÜNTHER, Augustin. **Literatura de viagem na época de Dom João VI**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOBBSAWM, Eric. O que a História tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: **Sobre História: ensaios**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia do Bolso, 2013.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JESUS, Nauk Maria de. A capitania de Mato Grosso: história, historiografia e fontes. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, jul./dez., 2012. pp. 93-113.

JÚNIOR, Florisvaldo Paulo Ribeiro. Representação e Narrativa: usos e abusos. **Em Tempo de Histórias**, n.º. 8, 2004.

JUNQUEIRA, Mary Anne. FRANCO, Stella Maris Scatena. (Orgs.) **Cadernos de Seminários de Pesquisa**. Vol. II. São Paulo: Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo / Humanitas, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **Antropologia da viagem**; escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Livros de viagem (1803 - 1900)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

LOPES DE CARVALHO, Francismar Alex. Perspectivas teóricas acerca da leitura e análise de relatos de viajantes: Hercules Florence, Narrador. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 2. Ano II. Nº 2. Abril /Junho de 2005, p. 1-20.

LUVISOTO, Rodrigo. **O diário de Langsdorff**: o *éthos* do cientista viajante. (Dissertação de Mestrado) USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Linguística. São Paulo, 2007.

MACHADO, Maria Helena P. T. **Raça, ciência e viagem no século XIX**. São Paulo: Intermeios; USP-Programa de Pós-Graduação em História Social, 2018.

MANIZER, G. G. **A expedição do acadêmico G. I. Langsdorff ao Brasil (1821-1828)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

MATOS, Marcos José dos Santos. **Os Guató segundo Hercule Florence**: Historiografia e Ensino de História Indígena. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, 27 de maio de 2020.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 14.º. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

MONTEZ, Luis Barros. **Relatos de viajantes alemães no Brasil oitocentista**: um estudo interdisciplinar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2022.

MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. **História do Brasil**: uma interpretação. Prefácio de Alberto da Costa e Silva. 5ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

PEREIRA, Sonia Maria Couto. **Etnografia e iconografia nos registros produzidos por Hércules Florence durante a Expedição Langsdorff na província do Mato Grosso (1826-1829)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela história**: desafios. São Paulo: Contexto, 2021.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Trad. Jézio Hernani Bonfim Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUEIROZ, Charles Barbosa de. **A Vila de Diamantino de 1805 A 1862**: o olhar dos viajantes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em História, Cuiabá, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Clacso**: Buenos Aires, 2005.

KOMISSAROV, Boris. **Expedição Langsdorff**: acervo e fontes históricas. Tradução de Marcos Pinto Braga. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Brasília, DF: Edições Langsdorff, 1994.

_____. **História da Expedição Langsdorff no Brasil**. São Paulo: Cia Aluminis Editora, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Ed. Almedina SA, 2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEIXO, Maria Alzira. Entre cultura e natureza: ambiguidades do olhar viajante. **Revista USP**, São Paulo (30): 120-133, junho/agosto 2016.

SILVA, Odair Vieira da. Aspectos da história cultural e as contribuições de Roger Chartier. In: PEREIRA, Denise; ESPÍRITO SANTO, Janaína de Paula do. (Orgs.) **Sentidos e sujeitos: elementos que dão consistência à história**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

SILVA, Danuzio Gil B. da. **Os diários de Langsdorff**. Vol. I-III. Campinas: Associação Internacional de Estudos Langsdorff, Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996-1998.

SOUZA, Jean Gomes de. As monções do historiador das bandeiras. Relatos monçoeiros, de Afonso d'Escragolle Taunay (Livraria Martins Editora, 1953). In: NASCIMENTO, Ana Paula; BORREGO, Maria Aparecida de Meneses. (Orgs.) **Museu Paulista e as memórias das narrativas de Aimé-Adrien Taunay e Hercule Florence**. São Paulo: Museu Paulista da USP: Instituto Hercule Florence, 2021.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2007.

THEODORO, Janice. Visões e descrições da América: Alvar Nunes Cabeça de Vaca (XVI) e Hercules Florence (XIX). **Revista USP**, São Paulo (30): 74-83, junho/agosto 1996.

TODOROV, Tzevetan. A viagem e seu relato. **Revista de Letras**, São Paulo, n. 1, v. 46, jan./jun. 2006, p. 231-244.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 8, julho/2018. pp. 1-16.