



II ENCONTRO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL DO PARÁ: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA



15, 16 e 17 de maio de 2019



Universidade Federal do Pará
(Campus Cametá)

Realização:

FACHTO



ANÁIS

PROEX

Pró-Reitoria de Extensão | UFPA

DPPG

Divisão de
Pesquisa e
Pós-Graduação
UFPA - Abaetetuba

PROPESP

Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA



Ed. Abaeté



Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins – Cametá
Faculdade de História - FACTHO

Anais do
II Encontro de História Antiga e Medieval do Pará:
Historiografia e Ensino de História

15, 16 e 17 de maio de 2019

Universidade Federal do Pará
Reitor: Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho
Vice-Reitor: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Coordenador do Campus Tocantins/Cametá/UFPA:
Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Vice Coordenador: Prof. Dr. Adalberto Portilho Costa

DDPG – Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus
Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA
Diretor: Prof. Dr. Osvaldo dos Santos Barros
Tel(91) 3751-1131 – e-mail: dppg@ufpa.br

Coordenação do II Encontro de História Antiga e Medieval
do Pará – Prof. Dr. Josué Berlesi

Projeto Gráfico e Capa
Gabriel Ribeiro Barros

Revisão
Prof. Dr. Osvaldo dos Santos Barros

Edição
Editora Abaeté

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do *Campus* Universitário de Abaetetuba/UFPA-Abaetetuba-PA**

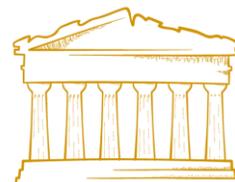
E56a Encontro de História Antiga e Medieval do Pará: historiografia e ensino de
 História (2. : 2019 : Cametá-PA)
Anais [recurso eletrônico] / II Encontro de História Antiga e Medieval do Pará. — Cametá :
[Editora Abaeté], 2019.

Acesso: <http://www.osvaldosb.com>
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-92786-26-7

1. História antiga – Congressos. 2. Idade Média - História - Congressos. I. Título

CDD 23. ed. – 930

Elaborado por Luciane Silva da Silva – CRB-2/1632



Coordenação Geral

Prof. Dr. **Josué Berlesi**, UFPA – Cametá.

Comissão Organizadora

Elen Pereira Monteiro, graduanda em Licenciatura em História (UFPA-Cametá)

Erick da Silva Cruz, graduando em Licenciatura em História (UFPA-Cametá)

Jéssica Moia Brito, graduanda em Licenciatura em História (UFPA-Cametá)

Jhone Tavares Pinto, graduando em Licenciatura em História (UFPA-Cametá)

Neiza Vanessa Pinheiro Ferreira, graduanda em Licenciatura em História (UFPA-Cametá)

João Vitor Fernandes da Silva, graduando em Licenciatura em História (UFPA-Cametá)

Silvio Lucas Alves da Silva, graduando em Licenciatura em História (UFOPA)

Vinicius de Freitas Cardoso, graduando em Licenciatura em História (UFPA – Cametá)

Cristian Caio Silva Moreira, graduando em Licenciatura em História (UFPA – Cametá).

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ariel Feldman, UFPA – Cametá

Prof. Dr. Carlile Lanzieri Junior, UFMT

Prof. Dr. Douglas Mota Xavier de Lima, UFOPA

Prof. Dr. Josué Berlesi, UFPA – Cametá

Prof. Me. Neles Maia da Silva, SEDUC/PA

Prof. Dr. Renan Marques Birro, UPE – Mata Norte

Prof. Dr. Thiago de Azevedo Porto, UFPA - Bragança

Apresentação

O II Encontro de História Antiga e Medieval do Pará é fruto do esforço coletivo de discentes e docentes que elegeram a antiguidade e o medievo como seus objetos de análise. A pesquisa das referidas temáticas é recente no estado do Pará de modo que a reunião dos pesquisadores a elas devotados visa dar subsídios para a análise crítica desses conteúdos enfatizando tanto a historiografia pertinente a esses temas bem como questões relacionadas ao ensino de tais temáticas em diferentes níveis de formação. Para além disso, o referido encontro é uma afirmação da possibilidade de se trabalhar com Antiguidade e Medievo a partir do contexto amazônico.

Coordenador Geral do Evento
Prof. Dr. Josué Berlesi
UFPA – Cametá.

SUMÁRIO

**A FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE TOULOUSE: AS
RELAÇÕES ENTRE O PAPADO, AS FORÇAS LOCAIS E OS
DOMINICANOS. 6**

Cássia Luana De Freitas Moreira

**ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL:
REFLEXÕES SOBRE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE
AULA 19**

Neles Maia da Silva

**O CEMITÉRIO COMO FONTE: AS REFERÊNCIAS
GRECO-ROMANAS NO CEMITÉRIO DE CAMETÁ. 37**

Josué Berlesi

**O COMBATE AOS ALBIGENSES EM TOULOUSE
(SÉCULO XIII): APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE
A ATUAÇÃO DO BISPO FULCO 46**

Silvio Augusto da Silva Ramos Júnior

**O PAPADO E OS DOMINICANOS EM TOULOUSE
(SÉCULO XIII): O COMBATE AOS CÁTAROS E AS
RESISTÊNCIAS LOCAIS 60**

Thiago de Azevedo Porto

**UM OUTRO PASSADO POSSÍVEL: IDADE MÉDIA,
MEDIEVALISMO E ENSINO DE HISTÓRIA 78**

Douglas Mota Xavier de Lima



A FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE TOULOUSE: AS RELAÇÕES ENTRE O PAPADO, AS FORÇAS LOCAIS E OS DOMINICANOS.

Cássia Luana De Freitas Moreira¹

Introdução

No ano de 2018 iniciei minha atividade como pesquisadora bolsista no projeto coletivo intitulado “Igreja, Cidade e Santidade: as instituições de Toulouse na canonização de Domingos”, que tem como intuito a adjeção de ponderações na porfia historiográfica acerca do processo de canonização de Domingos de Gusmão, a fins de entender quais as motivações e as significações que enredam os grupos que estavam envolvidos no processo de canonização do santo aqui referido, mais objetivamente na cidade de Toulouse, por ter sido o cenário das articulações políticas que fizeram parte daquela causa de santidade dominicana. Dentro dessa possibilidade delimitarei minha pesquisa, a origem da universidade de Toulouse, objetivando esclarecer a dinâmica de forças e de interesses que levou a fundação da Universidade de Toulouse, no Sul da França no século XIII.

Analisar a origem das universidades como produto espontâneo e inovador da idade média, retirando do poderio da igreja, o saber. Trazendo a luz a o crescimento e fortalecimento das universidades como espaço de produção do saber, bem como os jogos de interesses que surgiram com essa nova instituição, tanto por movimentação da igreja, quanto por poderes seculares a fins de englobarem as universidades dentro de seus respectivos poderios.

Em seguida, trazer para discussão a importância, para Domingos, dos estudos, e como a Ordem Dominicana se aproxima do público acadêmico a ponto de alguns autores relacionarem a identidade dominicana diretamente com as universidades, trazendo para o âmbito da discussão, a origem de tal

¹ Discente do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Pará – Campus de Bragança. Pesquisadora Bolsista do projeto coletivo “Igreja, Cidade e Santidade: as instituições de Toulouse na canonização de Domingos”, sob a orientação do Prof. Dr. Thiago de Azevedo Porto. E-mail: cassiafreitas402@gmail.com





ordem, e como o estudo está presente na organização da vida religiosa dominicana naquele contexto histórico, para assim buscar evidenciar como os dominicanos se inseriram na vida universitária toulouseana.

Por fim, através da análise das fontes, buscar esclarecer os jogos de interesses que cercam a fundação da Universidade de Toulouse, relacionando com a historiografia (já discutida no primeiro momento) e também com a presença dos dominicanos naquela região, e com sua reconhecida inclinação ao ambiente acadêmico. E, por fim, debater hipóteses sobre como aquela

universidade se relacionou com a política anti-herética instaurada naquela região por atuação papal, e sobre como os dominicanos estavam inseridos em tal política e influenciaram para a criação da Universidade de Toulouse.

Gêneses das universidades

A Igreja Católica é uma peça fundamental para entender as principais forças políticas que atuavam na idade média ocidental. Pode-se afirmar que a partir do século VI a Igreja dominava e monopolizava a educação, visto que as imensas maiorias das escolas funcionavam em mosteiros e nas catedrais, tendo conteúdo e metodologia de ensino direcionado e controlado pelas autoridades eclesiásticas. É importante ressaltar que essas escolas não atingiam grande parte da população e sim uma pequena minoria de religiosos (clérigos ou monges). No entanto o período medieval é marcado por diversos renascimentos, como por exemplo, o renascimento carolíngio do Século VIII, o mais importante para este estudo é o renascimento do século XII, que é considerado por Verger, como uma mudança sem precedentes no âmbito escolar. (VERGER, 2002, p. 574)

Os séculos XI e XII apresentam-se como um contexto favorável ao nascimento das universidades no século posterior, pois são marcados por mudanças, como a reforma da Igreja relegando maior centralidade ao poder papal, o fortalecimento político e institucional das cidades, o crescimento econômico e demográfico, fatores que podem ilustrar as condições auspiciosas para a diversificação rede educacional até então existente. Tanto que as escolas monásticas vão cedendo espaços para as escolas catedralícias, além de um crescimento das escolas “particulares” abertas por mestres clérigos leigos, de forma autônoma, independente das instituições mais tradicionais. É perceptível, além disso, uma mudança no conteúdo, com os estudos da dialética, da teologia, da medicina e do direito, bem como na sua





significância e modo de aplicação. (VERGER, 2002, p. 575).

Nota-se também certa afirmação de autonomia nessas escolas, além do *status* social que ela possibilitava aos “homens de saber” e as garantias de maior participação política e cargos, tanto no âmbito eclesiástico quanto no secular. Por outro lado, percebe-se já nesse momento a tentativa de apadrinhamento por parte do Imperador, a Igreja Católica por sua vez, para assegurar o domínio acerca da educação, incentiva a multiplicação das escolas, instituindo um método de certificação das formações, que conferia exclusivamente ao bispo (ou algum representante diocesano) a emissão da licença para ensinar. Com os problemas inevitáveis advindos com a consolidação e multiplicação dessas escolas, pôde-se perceber a insuficiência dos métodos antigos, a primeira universidade, nasce em Paris na primeira metade do século XIII, com intervenção papal (OLIVEIRA, 2007, p. 120).

As universidades surgem como instituições francas e originalmente medievais, como resposta às demandas de uma época, dotadas de características singulares, a exemplo de sua universalidade tanto nos conteúdos e métodos adotados quanto na língua (ainda que isso possa ser relativizado), munidas com certa autonomia, visto que, por serem corporações de ensino (“*universitas*” segundo o termo mais frequente nos documentos da época), tinham alguma liberdade para construir suas regras internas, como pontua Verger: “Em suma, a autonomia universitária era bem real e garantia, simultaneamente, um funcionamento interno bastante democrático e o exercício de uma liberdade eminentemente favorável à atividade intelectual” (VERGER, 2002, p. 580).

Oliveira afirma que as dinâmicas de forças entre o papado e o império, foram imperativas na origem da universidade, tanto que as duas primeiras e mais influentes universidades daquele contexto, Paris e Bolonha, surgem a partir de interditos desses protagonistas (OLIVEIRA, 2007, p. 120). Destarte, a origem das universidades está relacionada com diversos fatores, tanto econômicos quanto sociais, e principalmente culturais, visto que não se pode descartar a importância da influência de filósofos como Aristóteles, e das próprias aspirações de parte das populações contemporâneas ao surgimento das mesmas no ceio das cidades (como mencionado acima, as cidades foram nodais para a criação dessas corporações de ensino) e do fenômeno urbano.





Consolidação e mutações

Dado a importância histórica que essas instituições adquiriram desde o século XIII, claro está que a sua consolidação viria acompanhada de significativas mudanças, nos variados setores que configuravam as sociedades da época. Destacam-se duas mudanças essenciais: uma social e outra cultural. A importante mudança social advinda das universidades aponta para os poderes constituídos e a hierarquia social, pois permitiu questionar o poder da Igreja sobre a produção intelectual; a universidade era já naquele contexto um espaço social direcionado à produção do saber, que deixava de ser revelado exclusivamente sob a lógica da ação divina e passava a ser pensado/construído também com base na racionalidade aristotélica. Segundo Terezinha Oliveira, surgiu um novo papel social associado aos intelectuais, e também ao ensino, como uma nova profissão: “Ousaríamos afirmar que se forma um novo personagem social vinculado ao saber: o doutor” (OLIVEIRA, 2007, p. 124).

A maioria dos alunos universitários fazia parte de uma elite, a manutenção dos estudos exigia considerável poder aquisitivo naquele contexto do século XIII. No entanto, pode-se assinalar que a ascensão social de mestres e formandos é uma característica marcante da universidade, o saber passa a ser definitivo de função e *status* social, possibilitando, por vezes, alcançar cargos diretamente influentes nas estruturas de poder.

Todavia, apesar das alterações sociais que as universidades provocaram, Verger chama atenção que o papel mais importante das universidades está mais vinculado ao campo cultural. O autor enumera as criações e métodos, bem como os grandes nomes que exerceram importante papel para a produção intelectual da época, a exemplo de Alberto Magno e Thomas de Aquino, o desenvolvimento da escolástica, a importância atribuída a razão, ao empirismo, ou seja, Verger considera as universidades medievais como importantes centros de produção do saber, que influenciaram de forma significativa as mudanças intelectuais, tanto da forma pelo qual se desenvolveu a produção do saber, quanto pelo novo significado a ele adquirido (VERGER, 2002, p. 585).

As universidades se afirmaram como instituições autônomas e de livre produção de saber, espaços cosmopolitas que, mesmo tendo que conviver com as pressões e as intervenções advindas do papado e do império, não deixavam de se mobilizar em busca de suas liberdades, tal como as demais corporações que surgiram no mesmo período histórico. Nesse sentido,





as universidades chamaram a atenção das autoridades mais tradicionais daquele período medieval desde o seu surgimento: o papa e o imperador.

Neste sentido, as universidades são apadrinhadas pela Igreja, a fim de garantir seu relativo poderio sobre a educação, e manter sobre controle a produção intelectual. A licença “*Ubiquedocendi*” é uma prova cabal da intervenção da igreja. O imperador por sua vez, em tentativa de intervenção, anunciou proteção pessoal aos estudantes de direito; esses são exemplos dos assédios sofridos pelas universidades por parte desses dois poderes, tal como a interferência direta do imperador na universidade de Bolonha, Alexandre Correia, afirma que das universidades existentes àquela época, 15 eram criações do imperador (CORREIA, 1950, p. 293); E como deixa explícita na citação a seguir a interferência do Papa na universidade de Paris e Toulouse, deixando claro que as mesmas estão sob sua guarda: “Bispo Parisiense o papa concedeu privilégio para a Universidade de Toulouse, não autorizo qualquer prejuízo aos estatutos da Universidade de Paris” (AUVRAY, 1896, n. 1852, p.1014)

Naquele contexto do século XIII as universidades precisavam de algum suporte dos poderes laicos e eclesiásticos, dado a época de sua origem e todos os problemas que se manifestavam inevitáveis, como alojamento, ordem, abastecimento, por isso não se pode desconsiderar a importância das terras e das rendas nesse período. Desta forma, a Igreja protegia as universidades e garantia sua autonomia livrando-as das incertezas dos poderes temporais, citadinos e até mesmo dos clérigos locais.

Nessa relação de ambiguidade, a Igreja se favorecia através da obediência por parte das universidades ao papado, mantendo-se dentro da ortodoxia, além de garantir controle sobre esse espaço complexo e inovador no campo educacional:

Assim, Gregório IX, na bula *Parens scientiarum* de 1231, a Magna Carta da Universidade de Paris, autorizou os *magistri* a suspender os cursos, em caso de ofensa feita a um professor ou estudante, e não reparada dentro de 15 dias. Honório III, em 1220, toma a defesa dos *scolares* de Bolonha contra o *podestà*, que tentava coarctar as liberdades universitárias. Em 1212 Inocêncio III dá ganho de causa aos mestres da Universidade Parisiense na sua resistência ao *Cancellarius*, que pretende exigir deles juramento de obediência. (CORREIA, 1950, p. 283).

A fala elucidativa de Corrêa ilustra de forma sucinta como era conturbada a ambientação acadêmica, e as forças de interesses que as





rodeavam, assim como a atuação do papado no sentido de interferir nas universidades e garantir que tais espaços de saber e de formação estariam devidamente conformados às diretrizes romanas. Conforme será tratado na próxima parte do texto, a legislação papal não foi a única forma encontrada para se aproximar do ambiente universitário europeu e exercer sobre ele alguma influência.

A ordem Dominicana: os estudos e o combate às heresias

Por volta de 1217, Domingos Gusmão, então líder dos frades pregadores no Sul da França, dispersou os frades que viviam com ele em Toulouse para diferentes partes da Europa. Como pode ser visto na Crônica de Jordão da Saxônia “Invocando al Espíritu Santo, reunió a los frailes y les manifestó que, aunque eran pocos, había resuelto enviarlos por el mundo y que no habitasen más tiempo allí reunidos” (IORDANO DE SAXONIA, 1947, p. 182) Um grupo vai até Paris, e a estes que o estudo se aprofunda em primeira mão.

Uma vez em Paris, os frades pregadores passaram por algumas dificuldades, mas a situação foi se alterando por conta de uma carta do papa Honório III, assinalando que eles fossem acolhidos pelos mestres da Universidade de Paris. Através da ordem papal, doaram a casa de Saint Jacques aos dominicanos, o que não se deu sem exigências e uma delas era a de que os frades reconhecessem a universidade local como tutora. Tais decisões e iniciativas, de parte a parte, indicam uma paulatina aproximação entre a rede universitária e os frades pregadores. (FORTES, 2013, p. 56-58).

A referida aproximação se tornou mais evidente quando, por situações adversas com os clérigos da catedral de Notre Dame, que os proibiram de pregar e realizar seus ofícios, o Papa enviou uma carta a João de Saint, para que o mesmo ensinasse aos dominicanos em sua própria casa. Naquele mesmo contexto, os estudantes da Universidade de Paris fizeram uma greve, porém, os dominicanos não aderiram, e quando terminou a greve os dominicanos já contavam com dois mestres em teologia como frades dominicanos. Os mestres dentro da ordem aumentavam em número, assim como o número de convertidos a ordem, em meio ao crescimento institucional ocorreram muitos conflitos com relação à pobreza, a dedicação apenas à teologia dentre outros motivos, além de outros fatores que acabaram definindo a identidade dominicana como uma ordem letrada e de consciente dedicação aos estudos (FORTES, 2013, p. 62-63).





Para um melhor entendimento do que significa dizer que a identidade dominicana está relacionada aos estudos, é imperativo entender como se organiza a referida ordem religiosa. Para a consolidação e oficialização de sua ordem de pregadores, Domingos, ao lado do bispo de Toulouse, vai ao encontro papal, como pode ser mais bem evidenciado por Jordão:

Entonces juntóse al obispo fray Domingo para ir al concilio de Letrán y pedir en común al papa Inocencio que confirmase para fray Domingo y sus compañeros una Orden que se llamase y fuese de *Predicadores*, e igualmente que ratificase los réditos asignados a los frailes por el obispo y por el conde.(IORDANO DE SAXONIA, 1947, p. 180).

Foi-lhes direcionado a adotarem uma regra de vida entre as que já existiam, e a escolha foi a da regra de vida de Santo Agostinho, apesar de terem feito algumas alterações para torná-la mais austera; a ordem se organizou tendo um mestre geral, e priores provinciais, além do prior do convento, se reúnem a cada dois anos em chamados capítulos gerais da ordem.

Foi-lhes direcionado a adotarem uma regra de vida entre as que já existiam, e a escolha foi a da regra de vida de Santo Agostinho, apesar de terem feito algumas alterações para torná-la mais austera; a ordem se organizou tendo um mestre geral, e priores provinciais, além do prior do convento, se reúnem a cada dois anos em chamados capítulos gerais da ordem.

O estudo era muito prezado entre os dominicanos, pois os ajudaria em sua missão: a *cura animarum*. Para eles a pregação e as demais formas de pastoral deveriam ser fundamentadas nos estudos, servindo também com indicativo de lealdade ao Papa, e também como depuração individual, e por isso em sua ordem, na própria regra de vida havia especificações quanto ao estudo (FORTES, 2011, p.77). O convento também funcionava como uma espécie de escola, e gradativamente, a educação foi se estruturando através de níveis, mais precisamente três níveis, onde o ultimo seria *studia generalia*, que dotava os seus formandos de direitos à docência em todos os níveis. Essa característica diferenciava a Ordem dos Frades Pregadores das demais. A identificação com os estudos chegou ao seu ápice quando se corporificou em forma de normas internas com o que, posteriormente, se refletiu na chamada *ratio studiorum*, publicada em 1259.





No contexto do início do século XIII, os dominicanos foram seguidas vezes mobilizados pelo papado para missões que articulavam a *cura animarum* ao combate às heresias, colocando sua capacidade de pregação e de conversão à serviço da Igreja. Portanto, os estudos incentivados no âmbito daquela ordem religiosa também tinham alguma conexão com as missões que o papado projetava para Domingos e seus discípulos.

O Papado, os dominicanos e as heresias

A Ordem dos Frades Pregadores surgiu em um contexto histórico bastante dinâmico, pois foi marcado pelo renascimento das cidades e pela reforma gregoriana, entre outros movimentos. A mentalidade da época em que Domingos viveu, foi fortemente marcada pela espiritualidade evangélica, caracterizada por grande movimentação laica no campo religioso, originando muitas formas de vida e comunidades tidas, pela Igreja, como heréticas (VAUCHEZ, 1995, p. 142).

As ordens mendicantes surgem nessa miríade de acontecimentos, sobre a égide da Igreja, ou seja, são ordens institucionalizadas e segundo a historiografia, bastante visadas pelo papado, em vista da política de combate às heresias. Propondo assim um novo modelo de santidade, antes direcionada aos monges que abdicavam totalmente do mundo a fins de viverem somente para Deus, essas ordens mendicantes propunham uma vida no seio citadino (VAUCHEZ, 1995, p. 142 e BASCHET, 2006, p. 207-212).

No contexto do século XIII, o papado mobilizou seus aliados para criar condições favoráveis aos dominicanos, tanto em sua pregação, quanto em suas ligações com a universidade, nas diferentes cidades em que se estabeleceram. Vale lembrar alguns parágrafos acima, pois foi a mando do Papa, através de uma carta a universidade de Paris, que os dominicanos foram aceitos (não sem grandes conflitos) e lhes foi doado o convento de Saint Jacques. Posteriormente, novamente o pontífice envia outra carta, direcionando que os frades pregadores fossem ensinados no próprio convento, visto que estavam sofrendo interdições quanto ao seu ofício de pregadores.

Essa mobilização direta feita pelo papado, para que os frades dominicanos estivessem inseridos nas universidades, pode ser claramente observada na fala de Jacques Verger: “O papa esperava das universidades que fossem fiéis e ortodoxas auxiliares doutriniais do magistério romano e que acolhessem em seu seio esses agentes especialmente devotados ao papado,





que eram os religiosos mendicantes” (VERGER, 2002, 580). Diante disso é levantado um questionamento: quais seriam os interesses do papado acerca dos dominicanos?

Partindo do que já foi referido nos parágrafos anteriores, uma hipótese para responder a essa pergunta é a característica de combate às heresias, tão presente na ordem Dominicana desde o seu início, quanto importante ao papado naquele contexto histórico. Vale lembrar que a atuação de Domingos no enfrentamento aos hereges aparece como um dado associado a sua vida clerical antes mesmo da formação oficial da Ordem dos Frades Pregadores, tal como nas viagens que ele teria feito na companhia do bispo Diego, que era seu superior na diocese de Osma:

Accedió el prelado a la demanda regia, y rodeándose de honrada compañía, según lo exigia su gran virtud, tomó también consigo al varón de Dios Santo Domingo, superior de su iglesia, y emprendiendo el viaje, llegó a Tolosa.

Em cuanto advirtió que los habitantes del país habían caído em la herejía, llenóse de gran compasión. (IORDANO DE SAXONIA, 1947, p. 170).

Tomando como base as atuações de Domingos no Sul da França, tal como ficaram registradas na crônica de Jordão da Saxônia, uma das características marcantes do grupo de pregadores que atuou naquela região, no início do século XIII e antes mesmo da oficialização da ordem, era a pregação contra as heresias. Como vimos anteriormente, um forte mecanismo para a pregação dominicana, segundo a historiografia e os documentos consultados, era a pregação contra as heresias. Como vimos anteriormente, um forte mecanismo para a pregação dominicana, segundo a historiografia e os documentos consultados, era o uso dos estudos como base formativa. Algo que aliado a política anti-herética papal naquele período, permite pensar a inserção dos dominicanos em algumas universidades como parte de um programa maior.

A universidade de Toulouse

A cidade de Toulouse foi cenário de conflitos muito complexos na primeira metade do século XIII, sendo local de difusão e enraizamento da heresia Cátara, onde também houve a fundação da ordem dominicana e de intensa intervenção papal, como parte da política anti-herética direcionada





para aquela cidade. Inicialmente, quem pregava contra a heresia em Toulouse eram os cistercienses, no entanto, não obtiveram muito êxito por não praticarem a pobreza, como os Cátaros faziam, portanto não estavam em posição de ganhar conversos, por se portarem, justamente como era maior alvo de crítica: com o luxo.

Supostamente pela ineficácia dos cistercienses, a ação evangelizadora deles foi substituída, justamente com a chegada do bispo Diego e de Domingos de Gusmão em territórios do Sul da França (inicialmente com o intuito de arranjar um casamento), e afeiçoando a causa, passaram a pregar contra os hereges. Algum tempo depois, o bispo Diego retorna a Osma para visitar sua diocese e recolher rendas para a manutenção da missão de pregação, e acaba morrendo. Chegada a notícia de sua morte, Domingos decide permanecer na luta contra os hereges, no entanto, a partir das fontes analisadas, como a Crônica de Jordão da Saxônia (mestre geral da ordem, que sucedeu Domingos nessa função), percebe-se uma mudança no discurso do combate às heresias naquela região:

Después de la muerte del obispo de Osma com enzóse a predicar en Francia la cruzada contra los albigenses, pues indignado el papa Inocencio al ver que la indomable rebeldía de los herejes no se doblegaba al suave impulso de la verdad ni era quebrantada por la espada espiritual que es la palabra de Dios, decretó fuesen impugnados con la fuerza de la espada material.(IORDANO DE SAXONIA, 1947, p. 176)

Inicia-se então a cruzada contra os Cátaros, visto que estava clara a insuficiência das missões de pregação, no entanto, não nos cabe aqui analisar mais a fundo a Cruzada, pois o que nos interessa é demonstrar a proporção que a heresia Cátara tomara em Toulouse, e o forte programa de contenção levado a cabo pelo papado e seus aliados. A cruzada albigense foi iniciada por volta de 1209 e tem seu término em 1229, com a assinatura do tratado de Paris, que é o documento de capitulação do Conde de Toulouse; a universidade de Toulouse aparece como artigo no tratado de Paris 1229, que marca a data de sua fundação.

O contexto em que a universidade de Toulouse surgiu, permite levantar hipóteses quanto a sua importância para o papado. É evidente a ação direta do Papa para a fundação dessa universidade, sendo indicativo que a mesma foi fundada no ano do término da cruzada, e também no mesmo ano em que é fundada a primeira igreja dominicana na cidade de Toulouse. Como foi apontado anteriormente, tanto as universidades eram um importante





espaço de produção do saber, lugar de produção cultural e intelectual que desempenhou importantes mudanças no seio citadino, quanto os dominicanos e sua reconhecida ligação com as universidades, com a pregação erudita e luta as heresias eram instituições de grande interesse do papado.

Qual seria afinal o interesse do Papa nessa instituição universitária? O combate às heresias teria relação com a fundação dessa universidade? Os estudos posteriores as cruzadas indicam que a mesma não foi um movimento suficiente para sanar totalmente o envolvimento com a heresia cátara por parte dos habitantes daquela região, e que os dominicanos não eram bem quistos naquela região. Portanto é possível que o papado tenha intervindo de maneira direta na fundação da universidade para que a mesma servisse como um espaço de apoio tanto aos dominicanos, quanto para ter um órgão diretamente sobre a sua tutela que atuassem segundo a ortodoxia católica romana.

É imprescindível destacar, que o papa Gregório IX, não só atuou na fundação, como também mobilizou apoios para a manutenção dessa universidade, afirmação que pode ser ratificada através da análise das cartas pontifícias enviadas a membros daquela região: “À Universidade de mestres e escolares Toulouse anos confirmamos o estatuto Romano, pelo qual nossos delegados apostólicos tinham criado um *studium* geral em Toulouse, concedemos ainda a mesma liberdade utilizada pelos Parisienses”(AUVRAY,1896, n. 1273, p. 714).

Na referida epístola papal pode-se observar atenção do papa Gregório IX para com a fundação e a manutenção das atividades daquela instituição universitária, explicitando claramente o apoio papal e estendendo à Universidade de Toulouse os mesmos privilégios concedidos aos membros da Universidade de Paris. Antes mesmo de se preocupar com o status de mestres e estudantes toulouseanos, o mesmo papa já tinha redigido carta às autoridades locais, preocupado com o bom funcionamento do *studium*:

Conde, conselheiros e *populus* Toulouseanos, impedidos de receberem suas provisões de subsistência, temporariamente em carestia, por conta da água extraída da cidade de Toulouse, nem mesmo por esta falta, devem permitir a dissolução do *studium* plantado nesta cidade.(AUVRAY,1896, n. 1267, p. 714).

Observa-se no excerto acima o claro interesse, no discurso papal, em manter funcionando aquela instituição de ensino e de formação. Vale à pena destacar que não era ordinário o papa enviar cartas a uma região, mas raro





ainda, é o número de cartas enviadas àquela região. A partir disso, pode-se especular, quão importante era, manter sobre a ortodoxia católica aquela região em que a Igreja havia perdido o domínio e que através de disputas ideológicas e até mesmo armada (nota-se que a opção pela cruzada foi uma medida extrema e sem precedentes, pois as cruzadas nunca haviam sido utilizadas para combater heresia), tentava recuperar sua antiga hegemoniano condado de Toulouse.

A região de Toulouse pode ser considerada uma área importante para o papado naquele contexto, visto que anteriormente era um importante centro de influência da Igreja romana, tanto que a nobreza toulouseana liderou algumas das cruzadas ao oriente, para libertar Jerusalém. Tanto que este século foi considerado por alguns autores como, Pierre Mandonnet (FORTES, 2015, p. 3-5) como de crise para a Igreja romana, crise essencialmente relacionada à crescente adesão a Heresia Cátara no Sul da França, crise essa que as cruzadas, a universidade de Toulouse e a pregação dominicana, ações associadas ao papado e seus aliados, tentavam sanar.

Conclusão

As universidades são importantes criações da idade média, que correspondem a necessidades e pensamentos daquela época, sendo responsáveis por mudanças sócio-culturais significativas àquela época. Desde o momento de fundação tais instituições sofreram assédios dos setores dominantes a ela contemporâneos, com as dificuldades enfrentadas logo ficou claro a necessidade de apadrinhamento, disputado naquele contexto pelo papado e pelo império.

Os frades pregadores, que também são frutos da mesma época, aspirações e florescimento das cidades, criaram para si uma identidade própria como homens letrados e fervorosos pregadores e defensores da ortodoxia romana. Uma época que também é marcada pela reforma da igreja, e também com crises, principalmente por conta da heresia Cátara no Sul da França, o que leva a uma política sistemática de perseguição.

Produto de todos os acontecimentos sumariados aqui, e de muitos outros, é a universidade de Toulouse; visto que é uma cidade onde a heresia Cátara conta com inúmeros adeptos, a universidade toulouseana é fundada e mantida sobre a tutela direta do Papa, a fins de prosseguir com a política anti-herética, contando também com a ação dominicana, que há muito já atuava naquela região contra os hereges, sob proteção papal.





Referências

- AUVRAY, Lucien. **Les Registres de Gregoire IX**. Recueil de bulles de ces pape d'après les manuscritso riginiaux du Vatican. Paris: Librairie Thorin et Fils, 1896.
- BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.
- CORREIA, Alexandre Augusto de Castro. *A universidade medieval*. **Revista da Faculdade de Direito, USP**, v. 45, p. 292–329, 1950.
- FORTES, Carolina Coelho. Entre Paris e Bolonha: A inserção dos Frades Pregadores na vida universitária do Século XIII. **Rev. Hist. Comp.**, Rio de Janeiro, v 12, n. 1 p. 86-121, 2018.
- FORTES, Carolina Coelho. O convento Saint Jacques e suas relações com a Universidade de Paris: Considerações sobre a construção da identidade Dominicana na primeira metade do século XIII. **Notandum**, n. 32, p.51-66, maio/agosto de2013.
- FORTES, Carolina Coelho. O Ratio Studiorum da Ordem dos Pregadores no Século XIII: Considerações sobre a relação entre identidade e educação. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 1, p. 77-87, 2011.
- FORTES, Carolina. A Historiografia Contemporânea sobre a Ordem dos Pregadores na Idade Média. In: Semana de História da UFF, 3,23 a 27 de Março de 2015, Niterói-RJ.
- FORTES, Carolina. A Historiografia Contemporânea sobre a Ordem dos Pregadores na Idade Média. Texto apresentado na III semana de História da UFF, Março de 2015.
- IODANO DE SAXONIA. Libellus de principiisordinispraedicatorum. In: GARGANTA, José Maria; GELABERT, Miguel; MILAGRO, José Maria (Ed.). **Santo Domingo de Guzmán visto por SUS contemporâneos**. Madrid: BAC, 1947. P. 163-218.
- OLIVEIRA, Terezinha. Origem e Memória das Universidades Medievais a preservação de uma instituição educacional. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, Jan./Jun. de 2007.
- VAUCHEZ, André. **A Espiritualidade a Idade Média Ocidental** (séculos VIII-XIII). Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- VERGER, Jacques. Universidade. In: LE GOFF, Jaques; SCHMITT, Jean-Claude (Coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. V. 1, p. 573-587.





ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL: REFLEXÕES SOBRE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA

Neles Maia da Silva²

Considerações iniciais

Em tempos de ataques a educação, de modo geral, e as ciências humanas, de forma específica, se faz cada vez mais necessário refletir sobre questões relacionadas à produção do conhecimento histórico, haja vista que a compreensão dos processos históricos, da produção historiográfica e seu ensino na Educação Básica são elementos fundamentais para a construção de uma cidadania crítica e ativa (GUIMARÃES, 2012, p. 143-175). Essa característica da educação e do ensino de disciplinas relacionadas à formação humana, tais como a história, as transformam em alvos de constantes intervenções político-partidárias em nosso país.

A história do ensino de história e a história da educação são campos de pesquisa que nos permitem visualizar que esse interesse do Estado por essas áreas não é algo restrito a sociedade atual (FONSECA, 2004). Desde que o Estado Nacional se desenvolveu ao longo do século XV na Europa e XIX no Brasil, a educação foi tratada como um elemento legitimador e justificador dos poderes políticos dos governantes. O uso da educação e dos conhecimentos específicos em espaços escolares para produzir ou reproduzir projetos e políticas de governo e conjunturas econômicas e sociais foi uma constante no mundo ocidental (JANOTTI, 2015).

Nesse sentido, a escola e o saber histórico escolar não estão desconectados do contexto nos quais estão inseridos. Não é possível pensar modelos atemporais de pensamento educacionais e de ensino da história. Quando os jesuítas desembarcaram na América Portuguesa, por exemplo, a

² Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (UFPA/Ananindeua); graduado em História (UFPA/Bragança); professor da rede pública de ensino do Pará (SEDUC) e da cidade de São João de Pirabas-PA (SEMED). E-mail: nelesmaia@Hotmail.com





educação e a disciplina história estavam alinhadas ao projeto colonizador, ou seja, uma educação voltada para as elites e para a catequização dos índios, embora tenha havido divergências contundentes entre os religiosos, os colonos e a Coroa Portuguesa (ROMANELLI, 1986). A disciplina história, contida nos manuais de educacionais e nos documentos oficiais da Companhia de Jesus, tais como o *Ratio Studiorum*, especificam esta disciplina atrelada ao sagrado.

Os governos nacionalistas do século XIX também acabaram por usufruir o poder que a educação exerce para servir aos propósitos de implementar um sentimento de pertencimento a pátria e a nação – o ser brasileiro (BITTENCOURT, 2016, p. 185). A história serviu aos propósitos da construção da nação e dos ideais de governo que se sucederam no início e final do século XIX, desde as ideias de independência até os republicanismos.

Os interesses dos governos pela educação e pela disciplina história são encontrados nos diferentes contextos históricos. Contudo, a relação entre os governos e o ensino não é tão simples ou mecânica assim, pois embora haja legislações, diretrizes, resoluções e outros documentos legais, o currículo real (SILVA, 1999), ou seja, o que é realmente ensinado na sala de aula apresenta alterações e ressignificações importantes, mediadas pelo professor, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, circunstâncias e a própria comunidade onde a escola está inserida.

Desse modo, não se pode desconsiderar que os governos busquem utilizar a educação como ferramenta para seus interesses, como ocorre atualmente. Seja para ampliá-la ou suprimi-la é possível notar que a maioria deles reconhece o poder que a educação tem. Por isso os ataques às áreas das ciências humanas foram e são muito comuns, pois são nesses campos de atuação que se constroem discussões sobre a vida em sociedade.

Para que serve o ensino de história, afinal?

Essa discussão inicial é importante para compreender a relevância e o papel que a disciplina história possui na educação. É consenso entre os historiadores e educadores em geral que um dos objetivos da história enquanto disciplina escolar é formar e construir a cidadania (BRASIL, 1999, p. 20-27; BRASIL, 1996, art. 1). E tal objetivo só é possível de ser alcançado tendo em vista uma definição de cidadania clara e condizente com uma perspectiva crítica e autônoma. Que tipo de cidadãos queremos formar?





Apáticos diante das mazelas sociais e políticas? Ingênuos quanto a seus direitos e deveres? Passivos frente aos problemas que o envolvem na vida social? Ou um cidadão que entenda seu lugar no mundo, seu papel social e que participe ativamente com sujeito crítico do mundo no qual está inserido?

Se o perfil que o professor de história busca para seus alunos é o primeiro, o caminho reducionista do mero conteúdo, da avaliação “para passar de ano” e de aulas desalinhadas com os objetivos da formação histórica crítica é o melhor a ser seguido. Entretanto, se o objetivo é formar cidadãos pensantes, capazes de ver as relações sociais e culturais de forma crítica, certamente não se pode conformar com um ensino de história superficial e sem objetivos pertinentes. E para tanto é necessária uma mudança na forma como enxergamos a escola e seus sujeitos.

A escola e o espaço da sala de aula foram vistos, durante um bom tempo, como lugares de reprodução e transmissão de conhecimento (KNAUSS, 2004). Eram considerados locais nos quais haveria uma “vulgarização” e/ou simplificação de um conhecimento produzido nas universidades e trabalhado na escola, conhecida como *transposição didática* (BITTENCOURT, 2009, p. 35-37). Sendo assim, a escola não produziria conhecimento e os sujeitos que compunham este espaço seriam meros transmissores e receptores do conhecimento advindo de outro lugar.

Nesse sentido, o professor, o aluno, o conteúdo, a metodologia e os interesses educacionais tinham seus papéis definidos e delimitados conforme o paradigma educacional que existia em um dado contexto histórico. Basta uma leitura sistêmica da história da educação (ROMANELLI, 1986; FONSECA, 2004; CEZAR, 2004) para conseguirmos visualizar as formas de compreender esses elementos que fazem parte da educação escolarizada.

Apesar de haver estudos sobre a escola nos diferentes contextos e espacialidades no mundo ocidental, nota-se uma visão predominante nos estudos e pesquisas das distintas áreas do conhecimento – a visão de uma instituição destinada a instruir e educar, tendo como referência outro espaço, onde o conhecimento é produzido, ou seja, as universidades. (BITTENCOURT, 2009).

Toda essa discussão, no entanto, pode nos conduzir a uma perspectiva bastante limitada e reducionista de enxergar a escola e seus sujeitos. Por isso, é importante refletir sobre as transformações na forma de ver esses espaços na intenção de compreender tais mudanças. E para isso é necessário entender conceitualmente esse debate.





A ideia de Yves Chevallard, estudioso da área de exatas na França, ao criar o conceito de *transposição didática* era apontar a dependência do “conhecimento escolar” das chamadas “ciências de referências” (BITTENCOURT, 2009, p. 36). Nesse sentido, há uma concepção de Didática arraigada na adaptação de um saber para um espaço, onde o mesmo não se constrói, ou seja, na escola. Essa discussão teórica problematiza muito mais a posição que o conhecimento tem do que propriamente a sua adequação saindo de um espaço a outro.

Pensemos um pouco. Será que o conhecimento acadêmico seria passível de ser ensinado na escola? Se sim, então como fazê-lo? Da mesma forma como é trabalhado na academia? Certamente não. Não, por uma impossibilidade cognitiva dos alunos. Então como? Adaptando? Transpondo? Ou seria mais interessante reconstruindo? Ora o debate sobre a Didática da história pode nos ajudar a refletir sobre tais questões. Oldimar Cardoso afirma o seguinte:

“[...] a Didática da História de acordo com a atual bibliografia alemã, que a considera mais próxima da História do que da Educação. Associada à palavra *Geschichts didaktik*, essa definição se opõe aos conceitos de Didática da História como a arte de ensinar — *Lehrkunst* — História ou como uma coleção de métodos utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares — *Unterrichts methoden*.” (CARDOSO, 2008, p. 153)

O historiador brasileiro aponta que existem concepções de didática da história diferentes. *Lehrkunst*, advinda da perspectiva de Comenius seria a arte de ensinar. E “ensinar tudo a todos”. Baseia-se na busca por um método mais universalista, capaz de abarcar as diversas áreas de conhecimento, sendo possível assim, ensinar qualquer conteúdo, habilidade ou competência através dele. Essa concepção influenciou bastante a “separação” do historiador do campo do ensino de história que, segundo Cardoso, se focou na pesquisa e deixou o ensino e os debates pedagógicos para os educadores.

O conceito *unterrichts methoden* é entendido como um conjunto de métodos de ensino que servem tanto para a história quanto para outras áreas de conhecimento. Essa perspectiva, também universalista, é diferente da primeira por se embasar em múltiplas metodologias. No entanto, há ainda a *geschichts didaktik*, que se caracteriza por ser uma subárea da Teoria da história, que estuda a relação da história com o ensino de história. É uma disciplina específica e exclusiva da história, pensada por historiadores e para





historiadores. Além disso, essa concepção de didática da história não se restringe a metodologias, mas reflete sobre a epistemologia e os sentidos do conhecimento histórico para a vida prática (RÜSEN, 2011, p. 79-92).

Outra discussão importante é a feita por André Chervel, estudioso francês, ao analisar as disciplinas escolares aponta exatamente para uma relativa autonomia destas em relação à correspondente ciência de referência (CHERVEL, 1990). “A ciência de referência remete-se à Didática da História para propor operações cognitivas que estejam ao alcance dos alunos” (ABUD, SILVA, ALVES, 2013, p. 9), afirmam alguns historiadores. Ou seja, Embora ambas tenham autonomia e partam do mesmo ponto, são conhecimentos que dialogam e são intrínsecos do fazer historiográfico.

Sendo assim, a chamada *transposição didática* desconsidera a sala de aula como um lugar possível de se realizar pesquisas e de produção de conhecimento. Seria um espaço de saber menor na hierarquia do conhecimento. O que legitimaria o conhecimento escolar seria a ciência de referência. Circe Bittencourt afirma o seguinte:

“Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar.” (BITTENCOURT, 2009, p. 37)

A autora aponta para o foco no método de transpor, advindo do conceito de Chevallard. Ora se há uma transposição, significa que não há necessariamente a construção. Além disso, o professor é visto como intermediário do processo de reprodução, o que significa que ele próprio não constrói conhecimento e por extensão o aluno também não. É um movimento de adaptação de algo já pronto. Maria Auxiliadora Schmidt afirma:

“A imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambiguidade. Ora é visto como sacerdote, ora como profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução, militante... Sua imagem oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres... [...] Os dilaceramentos atingem também os alunos em sua condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos, na maioria das vezes desinteressantes, que eles





lutam por decifrar, entender... Por isso, ainda se escuta o ressoar de suas queixas, revoltas e apatias... e embates. [...] É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História travam um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como um igual e completamente aberto aos problemas e projetos dos seus alunos.” (SCHMIDT, 2015, p. 55-56).

A autora resume o quadro de uma escola na qual o professor, uma figura, às vezes sagrada, tem o papel de transmissor de conhecimento. Um conhecimento verdadeiro. Que chega de outro lugar através do docente. Os alunos são receptáculos. Recebem o conhecimento a partir da aula unilateralmente ministrada. Mas nas últimas reticências Schmidt aponta para um universo que não permite uma relação tão mecanizada assim entre professor, conhecimento, aluno, ou seja, a sala de aula. Esse espaço é um lugar de embate entre os conhecimentos, as vivências e as experiências de ambos os sujeitos – professor e aluno. A própria autora afirma a singularidade da aula: “Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula” (SCHMIDT, 2015, p. 56).

Há, ainda, uma discussão que diverge daquele conceito de *transposição didática*. É baseada no conceito de *cultura escolar*, que amplia o debate para além do conteúdo e do método de ensino. Chervel defende a existência de relações de poder no espaço escolar que dão uma dinâmica diferenciada e que influenciam todos os âmbitos desse espaço, inclusive conteúdo e método. Segundo Dominique Juliá definição de *cultura escolar*:

“Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIÁ, 2001, p. 353).

A *cultura escolar* seria então entendida como: normas, conhecimentos, condutas, práticas e comportamentos que são próprios do cotidiano da escola. São elementos que compõem a lógica de funcionamento deste espaço. E, muitas vezes, essa cultura escolar tem objetivos e intencionalidades “irredutíveis aos da ‘ciência de referência’ ”





(BITTENCOURT, 2009, p. 38). Isto significa que embora haja uma relação entre a academia e a escola, entre o saber historiográfico e o saber histórico escolar também há especificidades que vão desde os objetivos até as práticas de cada um destes polos.

Assim, o conceito de *cultura escolar* se opõe a *transposição didática*, pois faz diversas releituras que abarcam a complexidade e as especificidades do espaço escolar. Um exemplo disso é o contato que a *cultura escolar* tem com outras formas tais como “cultura religiosa, cultura política e cultura popular” (JULIÁ, 2001, p. 10), de forma a relacionar de maneira distinta da academia com tais dimensões da sociedade em geral. Outro exemplo é a finalidade e os objetivos que se tem na *cultura escolar*, que são diferentes daqueles da academia. Os objetivos de quem ensina e aprende história nas universidades e nas escolas seriam os mesmos? Certamente não.

O ponto mais interessante dessa discussão é a forma de enxergar os sujeitos que compõem o espaço escolar e estão envoltos nessa *cultura escolar*. O professor não é mais o intermediário, mas sim o mediador, que problematiza, questiona e constrói debates. Os alunos não são meros receptores, mas com suas experiências e conhecimentos prévios e suas consciências históricas participam ativamente dessa construção (RÜSEN, 2011, 41-45). O conteúdo, visto como pronto e acabado, que necessitaria apenas de uma adaptação, é sempre construído com base em conhecimentos historiográficos, saberes docentes e experiências dos alunos.

Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como espaço de reprodução e passa a ser compreendida como lugar de construção, onde os sujeitos são ativamente participantes da produção do conhecimento. A sala de aula deixa de ser um espaço “conteudista”³ e passa a ampliar as possibilidades de conhecimentos históricos e relacioná-los com a formação da cidadania dos alunos.

Com essa mudança de perspectivas utilizamos a sala de aula para fazer pesquisa e construir conhecimento. Os alunos e professor como sujeitos. O espaço da escola sob a base teórica da *cultura escolar*. Os focos das pesquisas podem ser os mais diversos possíveis, desde trabalhos baseados na relação da história com a imagem (SILVA, 2018), tais como as charges, os quadrinhos e fotografias até aqueles que focalizam na consciência histórica

³ Ressaltando que esse debate do conteúdo necessita de cuidados para não desconsiderá-lo, pois sua importância é fundamental e sua ausência no ensino seria trágica. (PINSKY, PINSKY, 2016, p. 17-36).





(RÜSEN, 2011) e no uso de fontes históricas nas aulas (PINSKY e LUCA, 2015; FERREIRA e FRANCO, 2013, p. 78-83.)

Quando dizemos que utilizamos a sala de aula para fazer pesquisa, não nos referimos a simples trabalhos de pesquisa por informações e/ou conteúdos, praticado tanto por professores quanto por alunos. Referimo-nos a refletir sobre o cotidiano escolar como objeto de pesquisa. As práticas, as atividades, as avaliações, os eventos entre outros. O campo do Ensino de história seria base para as pesquisas em torno das consciências históricas, dos saberes dos alunos, das condições sociais e das relações de poder, sociais e políticas que se estabelecem na cultura escolar.

Sendo assim, é importante pensar em uma premissa. A escola e a sala de aula não são apenas lugares para realizar pesquisas e construir conhecimentos, mas também para serem alvos de pesquisa. Ou seja, não é simplesmente pesquisar *na* escola, mas também *sobre* a escola. Não é somente produzir conhecimento na escola, mas também conhecimentos sobre o espaço escolar, suas relações de poder, suas práticas e toda a cultura escolar. As escolas não são iguais, as turmas muito menos. Portanto, para que o ensino tenha outros contornos e ganhe outras dimensões é necessário que a escola, a sala de aula e os alunos sejam alvos de pesquisas. Mas não de pesquisas generalizadas. Uma crítica que fazemos é: o ensino de história ainda está muito generalizado, as pesquisas são muito abrangentes com temáticas muito amplas. É preciso uma história social da escola, da sala de aula e do aluno. É necessário estudos mais específicos para se chegar ao todo e não o inverso.

Tendo em vista essas reflexões anteriores poderíamos nos perguntar: em que a história antiga e medieval contribuiria para a construção de um ensino de história mais crítico e para a formação da cidadania na educação básica? Esse debate parte de dois princípios: o uso da fonte no ensino e o arcabouço de contribuições das temporalidades remotas para o mundo atual.

Ensino de história antiga e medieval: fontes históricas para além da historiografia e experiências docentes

A disciplina história ministrada na escola está dividida em períodos de tempo e conteúdos que acompanham, em geral, os livros didáticos ou grade curricular, visando um estudo sistemático dessa área de conhecimento. E a história antiga e medieval está, quase sempre, atrelada as séries iniciais de cada nível de ensino, ou seja, no Ensino Fundamental II o conteúdo se





enquadra no 6º ano (antiga 5ª série) e no Ensino Médio no 1º ano.

Essa forma de organização sugere que a linearidade ainda é a base da organização do ensino de história, logo como esses períodos são os primeiros conteúdos no tempo cronológico ocidental, estas “eras” são as primeiras a ser estudadas. Os próprios livros didáticos seguem esse tempo cronológico e influenciam a organização dos currículos da escola.

Segundo Pedro Paulo Funari “a História Antiga na sala de aula constitui, desde longa data, uma preocupação para o professor” (FUNARI, 2016, p. 95). Isto se reflete nos avanços que o campo de pesquisa e sua divulgação tiveram na década de 90 no Brasil, aliando as pesquisas produzidas internacionalmente e as feitas aqui no Brasil. Esse movimento nas academias influenciou bastante a produção e o interesse pelos temas já clássicos e por outros mais recentes que foram sendo pesquisados, seja nas universidades ou nas escolas.

Já a Idade Média fora um período visto com “uma série de mal-entendidos, preconceitos, juízos apressados e lugares-comuns...” (MACEDO, 2016, p 109). Essas visões negativas, pautadas na noção de Idade das Trevas, advindas dos séculos XIV e XV (FRANCO JÚNIOR, 2006, 11-12) acabaram por se reproduzir nos livros didáticos e tornando seu ensino distante do que os estudos recentes nos mostram.

Quando se analisa o ensino das temporalidades Antiga e Medieval no espaço escolar têm-se algumas impressões e questionamentos iniciais: para que estudar tempos tão distantes no tempo e no espaço? Por que estudar gregos, romanos, francos e bizantinos? Esses questionamentos se dão por conta de uma inerência ao ensino e aprendizagem da história – a sua serventia prática. É salutar quando professores e alunos refletem sobre por que fazem o que fazem.

Nesse sentido, é necessário buscar responder tais questionamentos relacionando-os aos objetivos da disciplina. Se por um lado o foco dos pesquisadores nas universidades é produzir conhecimento de referência, o objetivo do professor de história é a construção de conhecimento com os alunos tendo como alvo uma cidadania crítica e autônoma. Sendo assim, as bases do Direto, da cidadania, da formação dos governos, da democracia, da vida em sociedade, da formação religiosa, dos conhecimentos sistematizados tais como a filosofia e a matemática estão inseridos nos mundos antigo e medieval (FUNARI, 2001; GUARINELLO, 2014; FRANCO JÚNIOR, 2006; PINSKY, 2012). Ou seja, elementos pertinentes e necessários para a construção da cidadania. Talvez nenhuma outra temporalidade abarque tantos





aspectos relacionados com os fins do ensino de história quanto a história antiga e medieval.

Ora estudar e conhecer os tempos antigo e medieval não é mero capricho do professor. Há uma necessidade de explicar o conceito de cidadania e suas transformações ao longo do tempo. De responder por que se vai à missa aos domingos, comemora-se o natal em dezembro e como os mortos deixaram de ser enterrados ao lado da Igreja. De compreender como as leis romanas influenciam nosso Direito ainda hoje, saber como nosso mundo se tornou cristão (VEYNE, 2009) e por que a Igreja Católica exerce tanto poder. É necessário saber que nosso mundo está do jeito que está por conta de diferentes e complexos processos históricos com suas rupturas, permanências e transformações.

As fontes históricas são a matéria-prima do trabalho do historiador (PINSKY e LUCA, 2015). Sem os documentos produzidos em um dado tempo e espaço a ciência história sequer existiria. Entretanto, não é apenas a esse propósito que as fontes históricas servem – base para a produção do conhecimento historiográfico. Entender o processo de construção da historiografia pode e deve contribuir de forma significativa para a formação dos alunos da educação básica.

Há um abismo enorme entre a postura do professor de história que ensina o simples conteúdo e o que se preocupa em refletir sobre alguns pontos da produção do conhecimento histórico com os alunos. Enquanto a primeira se foca no assunto em si, reduzindo ao conhecimento dos fatos, nomes e lugares, a segunda problematiza os processos e media o aprendizado autônomo de base crítica e analítica. Vejamos algumas experiências que podem nos ajudar a refletir.

Em nossa atuação como docente da rede pública de ensino, optamos por trabalhar em todos os anos (séries), com uma aula introdutória sobre a história. Essa aula é baseada na discussão dos seguintes pontos: *O que é a história? Como a história é escrita? Tipos de fontes históricas. Tempo histórico e periodização.* Essas reflexões iniciais nos permitem debater em qualquer nível, considerando suas particularidades e níveis cognitivos, sobre a construção da história. Exploraremos o segundo e terceiro pontos dessa discussão feita em sala com os alunos.

Quando os alunos foram indagados sobre como a história é escrita, a grande maioria não conseguiu responder quem escreve e nem a partir de quê a história é escrita. Com as devidas explicações do papel do historiador como escritor da história o foco das discussões passa a ser os tipos de fontes





históricas. É interessante notar a reação dos alunos ao exemplificar como a história é escrita:

“Pessoal, como é que um historiador que tem menos de 30 anos de idade sabe o que se passou na Grécia há 300 anos a. C? Como ele pode saber sobre a queda do Império Romano do ocidente no século V? Como saber se ele não estava lá no Cisma de 1054 que dividiu a Igreja Católica? – pergunto aos alunos. Ao que eles respondem: “Ele sabe por que ele estudou, professor!”, explica um. “Estudou o quê? – insisto. “As fontes históricas”, diz um. “Os documentos do passado, professor!” – ratifica outro.⁴

Esses diálogos foram comuns tanto em turmas de Ensino Fundamental II, quanto em turmas do Ensino Médio.

Debatemos sobre as diversidades de fontes históricas, pois não há um único tipo de fonte usado pelos historiadores. As tipologias são organizadas da seguinte forma:

Tipologia das Fontes Históricas

Tipo de Fonte	Descrição
Fonte oral	São narrativas coletadas de uma ou mais pessoas sobre um processo, que esta (s) vivenciou (ram) em um dado tempo e espaço. São baseadas nas memórias. Podem ser entrevistas, relatos etc.
Fonte Escrita	São todos os documentos escritos ao longo do tempo, sejam os oficiais e/ou cotidianos. É o tipo de fonte mais utilizado pelos historiadores. São exemplos: jornais, leis, livros, cartas e etc.
Fonte Imagética	São fontes visuais móveis e imóveis. São exemplos: pinturas, fotografias, desenhos etc.
Fonte Material	São todos os vestígios materiais desde as construções até monumentos. Além disso, há objetos, roupas, armas etc.

Figura 1: Tabela produzida a partir da discussão feita em sala com os alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Frei Daniel Samarate, Colônia do Prata, Igarapé-Açú, 2019. Depois estendida e adaptada para outras turmas.

⁴ Esses diálogos foram comuns tanto em turmas de Ensino Fundamental II, quanto em turmas do Ensino Médio.





Essas tipologias ajudam os alunos a compreender que o processo de escrita da história é complexo e envolve uma série de documentos de tipos variados (BARROS, 2013). Eles assimilam e constroem conhecimentos de forma efetiva, quando lhe indagamos sobre elementos tanto do seu cotidiano quanto distantes no tempo e espaço, pedindo para que classifiquem dentro dos tipos.

“Vocês se lembram do ferro de passar a brasa? Que tipo de fonte seria? – pergunto”. “Fonte material, professor!” – responde um. E o Edito de Milão promulgado por Constantino e Licínio em 313?” – continuo. “O que é um Edito, professor?” – pergunta outro. “É um tipo de lei romana” – explico. “Ah então é fonte escrita. ‘Facinho’ isso aí” – completa.

Essa proposta de trabalhar com as tipologias das fontes históricas apresentou bons resultados tanto na parte de conteúdo e avaliação quanto para as discussões visando formação do pensamento crítico. As discussões envolvendo leitura atenta das fontes permitem questionamentos interessantes como o de um aluno de 15 anos, que ao ver a seguinte imagem afirmou que se tratava de uma fonte material, mas também imagética, já que o suporte da mesma não seria o original no museu, mas sim uma foto tirada por alguém.⁵



Figura 2: Cabeça do imperador Constantino. Escultura em acrolítico, com 12 metros de altura. 312-320. Museu Capitolino, Roma, 2010. Foto de Carla Mota.

⁵ Esse trabalho fez parte da dissertação de mestrado sobre o uso das charges em sala de aula, defendida em 2018. A turma que participou do processo da criação das charges era a 9003 (9º ano) da escola Guajarina Menezes da Silva em São João de Pirabas-Pa. A dissertação pode ser encontrada na íntegra na biblioteca do Campus provisório da UFPA de Ananindeua.





Outro aspecto interessante de se analisar foram as avaliações escritas, realizadas pelos alunos nesse primeiro bimestre. Em todas as turmas foi aplicada uma questão na prova que consistia em classificar conforme a tipologia das fontes, conforme a imagem abaixo:

2) Marque conforme a legenda (2 pts):

- Fonte Oral: (FO)
- Fonte Material (FM)
- Fonte Escrita (FE)
- Fonte Imagética (FI)

- a) () Bíblia Vulgata Latina do século V;
- b) () Entrevista com uma senhora de 70 anos que viu a queda do Muro de Berlim;
- c) () Iluminura representando as Três ordens medievais: os que oram, os que guerreiam e os que trabalham;
- d) () machadinha de pedra do paleolítico

Boa prova!

Figura 3: Questão da 1ª avaliação de história, aplicada as turmas do Ensino Médio e Ensino Fundamental, com mudanças de turma para turma. Acervo pessoal, 2019.

Uma parte significativa dos alunos conseguiu distinguir os tipos de fontes históricas, estabelecendo relações com as explicações e debates propostos em sala de modo que poucos alunos não conseguiram identificar e classificar o código correto das tipologias.

Respostas corretas sobre os tipos de fontes

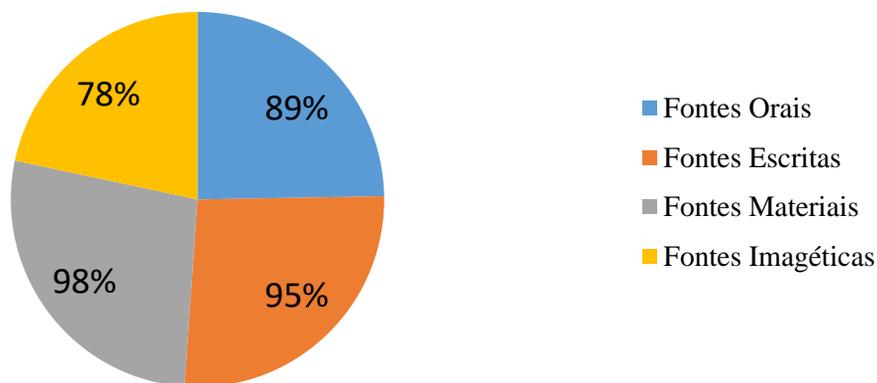


Figura 4: Dados obtidos a partir de 5 turmas do Ensino Médio e 5 do Ensino Fundamental. Aproximadamente 300 provas.





Outro trabalho interessante e importante a se realizar com os alunos em sala é a leitura e interpretação de fontes históricas. Essa atividade será aplicada conforme a seguinte metodologia: Seleção de uma fonte histórica – o Edito de Milão (PEDRERO-SANCHEZ, 2000, p. 28-28). Em seguida faremos uma aula expositiva e dialogada sobre o governo de Constantino: como chegou ao poder, suas origens sua conversão ao cristianismo, suas ações (VEYNE,2009).Essa aula terá como objetivo fazer uma contextualização geral sobre as mudanças de rumo do cristianismo e o papel que o imperador teve nesse processo.

Mais adiante organizaremos grupos de alunos para fazer a leitura do Édito de Milão, documento escrito por Constantino e Licínio no ano de 313, com vistas a tratar de questões relativas ao cristianismo. Além do texto os alunos receberão algumas imagens de Constantino para que analisem. Os grupos farão a leitura do documento, analisarão as imagens e discutirão entre seus membros.

A parte seguinte do trabalho será a produção textual individual, na qual os alunos produzirão um texto interpretando os documentos que tiveram acesso, tanto o escrito, as imagens e a fotografia do colosso de Constantino. A ideia é que os alunos escrevam da forma como queiram, fazendo interpretações livres e dando ênfases nos aspectos que considerarem importantes.

Os textos serão entregues e lidos. A finalização do trabalho se dará na aula seguinte com algumas reflexões pontuais que inevitavelmente surgirão. Por exemplo, versões e interpretações diferentes dos mesmos documentos. Com essa premissa refletiremos sobre a construção do conhecimento histórico sob a égide das múltiplas interpretações. Um segundo aspecto que surgirá – divergências de informações pontuais e factuais. Com isso discutiremos sobre a importância de voltar as fontes e do aspecto científico da história, que difere de uma narrativa literária, por exemplo.

Um terceiro ponto que será importante para os debates específicos destas questões trata-se da questão dos discursos inerentes a quem produz as fontes. Quais as intenções? A quem se direcionam? Quais as mensagens estão explícitas e quais estão implícitas? Estes questionamentos ajudam a aguçar o pensamento racional e crítico dos alunos, deixando de fazer leituras meramente superficiais e aprofundando sua capacidade de ler para além da mensagem principal.





É interessante refletir sobre o uso das fontes no contexto escolar é, nesse caso, não se restringe as temporalidades em foco aqui, pois os documentos são de diferentes tempos e espaços. O trabalho com fontes em sala pode trazer resultados a curto, médio e longo prazos, pois vão desde o entendimento de um dado assunto, até a melhora nas avaliações e por último, a ampliação da capacidade interpretativa e de argúcia.

Se o Édito de Milão, em curto prazo, possibilitar o entendimento da relação do cristianismo com Constantino e suas ações em favor da religião cristã, ao mesmo tempo em que a aprendizagem da temática levar a um bom aspecto avaliativo, a médio prazo, e desenvolver capacidades interpretativas e críticas sobre a construção da história e dos discursos, a longo prazo, o uso de fontes históricas não se restringirá ao mundo acadêmico com seus objetivos e servirá também ao espaço da sala de aula e suas metas, considerando a *cultura escolar*, a formação da cidadania e o desenvolvimento da consciência histórica.

Considerações Finais

Os debates sobre o ensino de história e o uso de fontes históricas na sala de aula são pertinentes para discutir e repensar as relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento histórico escolar. É possível, através dessas análises, pensar em uma relação mais complexa do que a mera hierarquização do saber de um espaço sobre o outro, tão comum na historiografia tradicional desde século XIX.

Esse distanciamento entre os espaços acadêmico e o escolar não são salutareos nem para um nem para outro. Deixar as discussões, tão caras a nós historiadores, nas mãos de outras áreas de conhecimento tem o alto preço de não se considerar questões particulares e peculiares da nossa área, seja em relação ao ensino, seja em relação à teoria e epistemologia da história.

Nesse sentido, é necessário que olhemos para esses debates e que nos interessemos em pensar as nossas pesquisas historiográficas, mas também o ensino de tais pesquisas, pois a razão de ser de uma pesquisa é que ela seja ensinada. Quais vantagens há no engavetamento das pesquisas de história ou de qualquer outra área? Nenhuma. Mais uma vez, a razão de ser da pesquisa é o ensino. E a razão de ser da historiografia é o ensino de história. Com essa premissa em mente poderemos aproximar de forma eficaz ambos os espaços de produção do saber e nos beneficiarmos das contribuições que cada um tem a oferecer para o outro.





Por outro lado o ensino da história antiga e medieval torna-se um campo fértil de reflexões no espaço da sala de aula, considerando os objetivos da cultura escolar. Ou seja, debates importantes para a construção da cidadania mais ativa, do pensamento crítico e consciência histórica mais aguçada e desenvolvida.

É necessário que a postura do professor mude em relação ao uso restrito das fontes nas universidades e elas passem a fazer parte do cotidiano escolar com vistas a aprimorar capacidades e habilidades caras ao aluno e ao cidadão. Essa mudança contribuirá de forma significativa para a formação dos educando, levando-os a exercer sua cidadania de forma mais consciente e menos passiva.

Referências

ABUD, K. M.; SILVA, A. C. de M. e ALVES, R. C. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

BARROS, José D'Assunção. O campo da história. Especialidades e abordagens. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, C. *Ensino de história*. Fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Identidade nacional e o ensino de história do Brasil. In: KARNAL, L. *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 185-204.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília, 1996.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, nº 55, v. 28, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>.





CÉZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da História. Historiografia e nação no Brasil do século XIX, *Diálogos*. Maringá, 2004.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, 1990. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf.

FERREIRA, Marieta Moraes e FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 78-83.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO JUNIOR, Hilário. *Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo. História Antiga. A renovação da história antiga. In: KARNAL, L. *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 95-108.

_____. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2011.

GUARINELLO, Norberto. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Selva. O ensino de história e a construção da cidadania. In: _____. *Didática e prática do ensino de história*. 13ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 143-175.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 42-53.

JULIÁ, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da educação*. n. 1, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. (Org.) *Repensando o ensino de história*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, José Rivair. Idade Medieval: repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, L. *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 109-126.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEDRERO-SANCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: Textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.





PINSKY, Jaime. e PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, 17-36.

PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. Textos e Documentos I. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Carla e LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (et al). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, 79-92.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITEENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Neles Maia da. História e imagem: reflexões sobre as charges e o ensino de história. In: NETTO, Ernesto Padovanni. *Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão*. Belém: Amazônica Bookshelf, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetiche*, v.1, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão*. Lisboa: Edições texto & grafia. 2009.





O CEMITÉRIO COMO FONTE: AS REFERÊNCIAS GRECO-ROMANAS NO CEMITÉRIO DE CAMETÁ.

Josué Berlesi⁶

As discussões em torno do currículo escolar de História ganharam grande visibilidade no Brasil em anos recentes, em especial, por conta das discussões pertinentes a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A primeira versão da BNCC de História gerou imenso debate em meio à comunidade profissional de historiadores e também no meio político, chegando a ser rechaçada por ministros da Educação.⁷ De qualquer modo, mesmo tendo sido superada, a referida discussão trouxe à tona a tese de que o conhecimento histórico a ser privilegiado deve ser aquele mais próximo a realidade do aluno. Não é à toa, por exemplo, que a mencionada proposta ao enfatizar os conteúdos de História regional, propôs a eliminação do ensino de História Antiga.

Nosso objetivo no presente estudo não é se aprofundar no debate relativo ao currículo de História em si, muito menos estabelecer uma hierarquia de importância entre as distintas áreas da História. Almejamos tão somente mostrar que as referências da Antiguidade permanecem entre nós de múltiplas maneiras e, no caso específico de Cametá, onde atuamos como docente, o cemitério pode servir como um elemento de estudo do passado greco-romano. É importante que isso seja dito, em especial, por conta de uma reclamação muito comum relativa ao ensino de história antiga nas escolas: a ausência de fontes. No caso em tela, o cemitério de Cametá apresenta-se como um objeto privilegiado de análise, não apenas das referências clássicas, mas também da própria sociedade local nas décadas finais do século XIX e décadas iniciais do XX.

6 Docente de História Antiga na UFPA- Campus Cametá.

7 <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/out/janine-diz-que-falta-de-repertorio-em-novo-curriculo-proposto-para-historia.html> (Acesso em: 19 jul. 2016). Veja-se também: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-amplia-historia-mundial-em-novo-curriculo,10000016738>. Acesso em: 18 jul. 2016.





Apesar da ausência de fontes para precisar a data de fundação do referido cemitério, sabe-se que o mesmo foi bastante utilizado na crise sanitária que atingiu o município por conta do vírus Cholera Morbus na segunda metade do século XIX.⁸ Logo no pórtico de entrada estão situadas duas pranteadoras com claras referências neoclássicas o que, seguramente, pode não ser de conhecimento comum, aliás, devido à

visível força do catolicismo no município não é raro ouvir da comunidade local que as mencionadas imagens representam Maria ou até mesmo anjos.

As pranteadoras em si figuravam como um dos motivos favoritos na escultura funerária da Itália, França e Inglaterra no século XIX.⁹ No Brasil, de igual modo, são presenças constantes em vários cemitérios destacando-se como um elemento de distinção nas sepulturas burguesas. Para Maria Elizia Borges, a presença das pranteadoras em solo pátrio está associada à maneira como a sociedade burguesa interpretava o papel da mulher perante a morte:

Apresenta-se como uma pessoa ligada às emoções: dócil; hábil para suportar a dor da separação com resignação e serenidade; capaz de consolar os familiares, enfim a representação simbólica da mãe e/ou da viúva que compatibiliza com a espiritualidade do cristianismo e/ou com a retórica política positivista, no Brasil.¹⁰

Para além das informações já citadas, cabe mencionar que as pranteadoras possuem sua origem nas estelas funerárias da Grécia antiga como se pode verificar, por exemplo, na Estela de Hegeso¹¹ desse modo, encontrá-las ainda hoje nos cemitérios de nosso país atesta uma permanência passível de estudo. As vestimentas das pranteadoras, por sua vez, para além das referências gregas, possuem relação com a Roma antiga, em especial se compararmos as vestes mais comuns das pranteadoras com as vestes das Mulheres de Herculano¹²

8 A esse respeito veja-se o documentário “Cholera Morbus: O Flagelo da população cametaense no século XIX”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZtT6K_rWBs4, acesso em 02/04/2019.

9 BORGES, 2011, p. 1

10 BORGES, 2011, p. 2

11 CARVALHO, 2009, p. 108

12 CARVALHO, 2009,, p. 120





De acordo com os dados apresentados até aqui as pranteadoras situadas no cemitério de Cametá podem servir de base para discorrer sobre os ritos funerários nas antigas Grécia e Roma bem como padrões de vestimenta nessas sociedades. O fato de ambas pranteadoras estarem apoiadas em colunas gregas também pode ser usado como suporte para abordar as técnicas de construção no mundo clássico. Desse modo, uma aula de história antiga na educação básica do município poderá incluir uma visita ao cemitério onde o docente terá condições de explicar sobre os elementos citados.

Na arte funerária, contudo, existem distintos signos, desse modo, há casos em que as pranteadoras¹³ configuram-se em signos da antiguidade clássica (aqueles que remetem diretamente aos valores culturais e simbólicos das culturas pagãs [...]) e¹⁴ há casos em que configuram como signos amalgamados (os que aparecem dentro da religiosidade cristã assumindo significados de seu interesse).

A pranteadora situada ao lado esquerdo na entrada do cemitério de Cametá parece ser a mais “laica” imagem presente ali naquele conjunto. As referências cristãs, em tese, são inexistentes. Trata-se de uma jovem apoiada em um fragmento de coluna grega, com o cotovelo esquerdo sobre o fragmento e a mão esquerda apoiando o rosto. A perna esquerda flexionada com o pé sobre a base da coluna e o braço direito junto ao corpo segurando uma coroa de flores. De vestes longas, com a cabeça descoberta, a imagem expressa um olhar melancólico seguramente representando o pranto perene pela perda dos que ali se encontram sepultados (ver figura 1).



Figura 1: Pranteadora situada ao lado esquerdo no portão de entrada do Cemitério de Cametá. Foto do acervo do autor.

13 CARVALHO, 2009, p. 103

14 Idem





A pranteadora situada ao lado direito, por seu turno, parece ser um caso de signo amalgamado, onde as referências clássicas e cristãs se mesclam. Igualmente apoiada em um fragmento de coluna grega, porém, com o cotovelo direito sobre o topo da coluna, a figura apresenta as mãos entrelaçadas expressando a ideia da prece cristã. Suas vestes são igualmente longas, contudo, a cabeça apresenta-se coberta por um manto (ver figura 2).

O mencionado manto que cobre a cabeça da citada pranteadora seria o *himation* ao passo que as vestes que cobrem ambas pranteadoras seriam os *quítton*, uma espécie de xale que cobre o corpo da mulher. Todas essas vestimentas são derivadas do mundo clássico.¹⁵ A postura corporal das pranteadoras, contudo, pode ter diferentes significados.



Figura 2: Pranteadora situada ao lado direito da entrada do Cemitério de Cametá. Foto do acervo do autor.

Na arte funerária é comum que as imagens atuem como alegorias, as quais são de variados tipos. Nosso contato com esse gênero de estudo é absolutamente recente de modo que, de momento, se torna difícil determinar qual é a alegoria exata que as pranteadoras do cemitério de Cametá representam. Apenas para que se tenha uma ideia, a arte funerária pode conter alegorias da ressurreição, alegorias da saudade, alegorias da desolação etc.¹⁶

¹⁵ BORGES, 2011, p.3-4.

¹⁶ BORGES, 2002, p. 183-186.





Assumindo o risco de cometer um equívoco, é possível sugerir que as pranteadoras em questão atuem como alegorias da paciência por conta da similaridade das mesmas com as pranteadoras analisadas no estudo de Luiza Carvalho.¹⁷

Ao entrar no cemitério, logo ao lado direito, encontra-se um dos mais opulentos sepultamentos do referido conjunto. Ao centro situa-se um ser alado abrigado sob uma estrutura arquitetônica com claras referências clássicas (ver figuras 3 e 4). Apesar de Tânato, o deus da morte na mitologia grega, também ser representado como um ser alado a referida imagem refere-se a um anjo evidenciando a simbiose entre os elementos greco-romanos e cristãos. O anjo tem a cabeça em posição inclinada em sinal de dor e reverência diante da morte. Ele está diante da morte e não da ressurreição, o que se pode interpretar por conta da sua posição de pesar. Em sua mão esquerda segura uma tocha com o fogo apontado para o chão, transmitindo a noção do apagar da chama, ou seja, trata-se da chama da vida que chegou ao seu fim. Sob os pés da imagem constam os dizeres: “Otia Tuta” que, supomos, possa ser traduzido como: “descanso seguro” (?) possivelmente remetendo a ideia de que ali, no cemitério, encontra-se o lugar do ócio perene. É interessante notar que ao lado direito da base da imagem encontra-se a inscrição “GALVANOPL. KUNSTANSTALT GEISLINGEN – ST”¹⁸ o que remete a uma empresa alemã que prestava serviços de galvanoplastia, desse modo, atesta-se a condição financeira da referida família e seu empenho em obter uma peça importada da Alemanha para perpetuar sua memória. De fato, o sepultamento em questão pôde ser identificado, trata-se do local que abriga os genitores de Firmo Braga, assim descrito:

Firmo José da Costa Braga nasceu em Cametá (PA) no dia 1º de junho de 1859, filho de Francisco José da Costa Braga e de Ana Barradas da Costa Braga. Formou-se em ciências naturais pela Escola Politécnica de Lisboa em 1880 e em medicina pela Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa em 1886. Ao final do curso, defendeu tese intitulada “As injeções intrauterinas de água quente e a evacuação uterina no tratamento das hemorragias post-partum”, publicada no Brasil em 1891. Nesse mesmo ano teve seu título de doutor validado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro,

17 CARVALHO, 2009, p. 139-166.

18 https://de.wikipedia.org/wiki/Grabdenkmal_Familie_Reinhold_Maus, acesso em 30/03/2019.





então Distrito Federal. Em 1893, foi eleito deputado estadual no Pará. Ocupou uma cadeira na Assembleia Legislativa do estado até 1899. Eleito deputado federal em 1912 pelo Partido Republicano Federal, assumiu sua cadeira na Câmara dos Deputados em maio do mesmo ano e exerceu o mandato até dezembro de 1914. Em 1918 foi eleito senador. Permaneceu no Senado de maio desse ano até janeiro de 1921, quando faleceu no Rio de Janeiro, no exercício do mandato. Foi ainda fundador e diretor do jornal Folha da Noite, no Pará, e colaborador de dois importantes jornais paraenses, A Província do Pará e Folha do Norte.¹⁹



Figura 3: Anjo com tocha caída. Foto do acervo do autor.

19 <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BRAGA,%20Firmo.pdf>, acesso em 30/03/2019.





Figura 4: Foto aproximada do anjo com a tocha caída. Foto do acervo do autor.





Seguindo pela entrada principal, situada ao lado esquerdo encontra-se outra imagem de destaque. Trata-se de uma figura angelical bastante erotizada, com vestes que deixam transparecer as curvas do corpo em especial no quadril e abdômen, além disso, percebe-se a coxa esquerda a mostra, ou seja, para fora da vestimenta e o pé, também a mostra, apresenta uma sandália ao estilo romano (ver figura 5). Lamentavelmente a referida figura encontra-se sem cabeça. Em diálogo com os profissionais que ali trabalham fomos informados que a referida imagem foi derrubada ocasionando a ruptura da cabeça a qual foi descartada no lixo. Ao lado direito da referida peça encontra-se uma urna funerária o que, igualmente, remete ao costume funerário dos antigos gregos os quais incineravam os corpos como medida de higiene, a prática da inumação veio apenas com os romanos.²⁰



Figura 5: Anjo com urna funerária. Foto do acervo do autor.

20 (CARAVLHO, 2009, p. 152).





Esses exemplos aqui citados não são os únicos sepultamentos que apresentam referências clássicas, porém, é possível dizer que são os principais. Para além de servirem como objeto de análise por meio dos quais o docente de história pode relacionar conteúdos de história antiga os referidos sepultamentos demonstram a importância de se discutir questões relacionadas à preservação do patrimônio do município. O estado de precariedade de alguns deles atesta a necessidade de se fazer perceber que a arte funerária, além de ser um patrimônio, pode servir como fonte de estudo acerca de diferentes passados. Assim, o cemitério é muito mais do que o local de descanso daqueles que já não estão mais entre nós.

Referências

BORGES, M. E. Arte Funerária no Brasil (1890-1930): ofício de marmoristas italianos em Ribeirão Preto = Funerary Art In Brazil (1890-1930): Italian Marble Carver Crast In Ribeirão Preto. 1. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

BORGES, M. E. Resignificações da saudade e da desolação: pranteadoras guardiãs perenes dos túmulos. In: XXXI Colóquio do Comitê brasileiro de História da arte, 2011, Campinas (SP). (Com/Con) tradições na História da arte. Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.artefunerariabrasil.com.br/wp-content/uploads/2018/02/cbhaapresentaE7E3o2011-1.pdf>, acesso em 02/04/2019.

CARVALHO, Luiza F.N. A antiguidade clássica na representação do feminino: pranteadoras do Cemitério Evangélico de Porto Alegre (1890-1930), Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano de Obtenção: 2009.

Cholera Morbus: O Flagelo da população cametaense no século XIX. Documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZtT6K_rWBS4, acesso em 02/04/2019.





O COMBATE AOS ALBIGENSES EM TOULOUSE (SÉCULO XIII): APONTAMENTOS E REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO BISPO FULCO

Silvio Augusto da Silva Ramos Júnior²¹

Introdução

De muita pertinência foram as discussões do grupo “Igreja, Cidade e Santidade: as instituições de Toulouse na canonização de Domingos”, do qual eu faço parte como pesquisador voluntário. O objetivo central do grupo consiste em investigar as motivações que levaram a realização do inquérito de canonização de Domingos de Gusmão em Toulouse, sendo que o ponto chave para esta pesquisa está na metodologia, porque é envolta de discussões sobre o contexto inicial do século XIII que me ajudaram a traçar o objeto da pesquisa, bem como outras discussões que ajudaram a desenvolver o meu aporte teórico e metodológico.

A partir das reuniões do mencionado projeto coletivo foi possível entrar em contato com duas fontes históricas editadas, que trazem importantes menções ao bispo Fulco e a sua atuação no referido recorte. A primeira foi a *Historie de la Croisade Contre le Heretiques Albigeois*, que traz um compilado de informações em forma de verso, sobre a Cruzada Albigense, abrangendo o recorte de 1204 a 1219, ou seja, um pouco do contexto que antecedeu a Cruzada e também da primeira metade desta. A segunda fonte consultada foi o *Libellus de principi is Ordinis Praedicatorum*, de autoria do beato dominicano Jordão da Saxônia. Nesta fonte, Jordão visou deixar registrados os elementos que contribuíram para a criação da Ordem dos Frades Pregadores, fundada por Domingos de Gusmão em 1216, com aprovação do Papa Honório III, abordando desde a chegada do bispo Diego e de Domingos na região do Langue doc e até mesmo as dinâmicas e os agentes envolvidos na referida criação.

21 Graduando do curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal do Pará – Campus Bragança. Pesquisador voluntário do projeto coletivo “Igreja, Cidade e Santidade: as instituições de Toulouse na canonização de Domingos”, sob a orientação do Prof. Dr. Thiago de Azevedo Porto. E-mail: silviojunior9753@gmail.com.





Outro trabalho que exerceu muita pertinência à esta pesquisa foi a tese *From Lover to Villain, From Sinner to Saint: The Varied Career of Folco, Troubadour, Monk and Bishop of Toulouse (c. 1150-1231)* defendida pela Nicole Morgan Schulman, na Universidade de Toronto. Nela, Schulman trabalha a longa e diversa carreira de Fulco, que não se restringiu ao campo religioso. Inicialmente ela retrata as origens de Fulco na cidade francesa de Marselha, para então tratar de sua carreira enquanto trovador, seguida da de monge cisterciense e então debater a temática que mais contribuiu para esta pesquisa: a sua atuação como titular da diocese de Toulouse.

As informações obtidas foram encaradas a partir da linha foucaultiana da análise do discurso, onde este aparece não como um elemento ligado aos conceitos e estruturações do campo linguístico, mas sim ao pressuposto de que simboliza dinâmicas de poder em contexto sociopolítico conflituoso, em que se valoriza o papel do agente social e do que é proferido por ele, seja em discurso propriamente dito ou em ação, que não deixa de simbolizar poder (CHIZZOTTI, 2010, p. 124).

Uma Breve Contextualização

O início do século XIII na Europa esteve envolto de situações preocupantes para a Igreja Católica. Tal como aponta Jérôme Baschet, a reorganização (hierárquica, institucional e litúrgica) desenvolvida no contexto da reforma gregoriana, iniciada no século XI, enfrentou diversas contestações ao longo dos séculos posteriores, sendo as ofensivas heréticas dos séculos XII e XIII importantes elementos deste processo (BASCHET, 2006, p. 222).

Nachman Falbel, ao analisar os fundamentos e as motivações que colaboraram para o surgimento destas ofensivas, aponta que o Catarismo esteve inserido neste quadro, dotado é claro de particularidades em relação às demais correntes, sobretudo no nível de difusão e no radicalismo em sua recusa à Igreja (FALBEL, 1969, p. 325). É aqui que mora a pertinência quanto ao peso que a religiosidade cátara, juntamente aos seus adeptos, os cátaros ou albigenses, tiveram ao fazer frente a uma Igreja institucional muito contestada naquela conjuntura por sua riqueza material e pelos desvios atribuídos ao clero. Mas a começar, porque o Catarismo foi tão radical? E qual foi o seu diferencial na propagação?





Moura defende que o Catarismo foi mais uma das inúmeras interpretações do evangelho (MOURA, 2016, p. 20). Não obstante, a religiosidade cátara teria suas origens vinculadas ao dualismo maniqueísta e bogomilista junto ao evangelho de São João. A sua doutrina encara que o ser humano foi criado pelo Deus do bem, ligado ao campo espiritual e não material, mas ao viver no mundo criado por Satã, o Deus do mal, acaba por se tornar prisioneiro da matéria. Com isso, os adeptos cátaros caminharam rumo a práticas e condutas de vida envolta de simplicidade e aversão ao casamento, enriquecimento material ou procriação carnal, se aproximando fortemente do exemplo de vida tipicamente praticado na cristandade arcaica (RIBEIRO JÚNIOR, 1989, p.73-75; MOURA, 2016, p. 05). Características, inclusive, que há muito tempo não eram praticadas pela Igreja Católica e que a tornaram alvo das contestações cátaras.

Quanto ao nível de difusão, a própria vivência da população do Languedoc foi muito receptiva aos preceitos cátaros, porque segundo Moura, se valorizava muito o respeito e a liberdade do próximo (MOURA, 2016, p. 14). Embora tenham existido dinâmicas feudais, só que com uma nobreza insubmissa à figura papal, possibilitando assim a chegada cátara à classe mais nobre do Languedoc (MOURA, 2016, p. 19). Ao passo em que prega a simplicidade, a doutrina assemelhava-se à classe mais pobre, e essa se somou a o contingente de nobres que também se tornaram adeptos. Quanto a isso, tem-se a ideia defendida pelo historiador José Rivair Macedo, de que a nobreza encontrou nos preceitos cátaros o fundamento necessário para as suas pretensões sobre os bens da Igreja Católica (MACEDO, 1996, p. 17), levando-os em direção ao apoio desta corrente herética. É válido citar ainda que a própria organização cátara possuiu uma classe específica para a nobreza que aos poucos foi tornando-se adepta, conhecida por “Simpatizantes” e que atuaram principalmente no exercito cátaro que lutou na Cruzada Albigense (MOURA, 2016, p. 22).

O fato é que a aplicabilidade da religiosidade cátara à classe mais nobre expandiu o campo de atuação, aumentando conseqüentemente o nível de relevância do Catarismo na região do Languedoc, tornando-a forte o suficiente para fazer frente aos atos e aos movimentos da Igreja Católica. Resultando, entre outras coisas, no anticlericalismo típico do caráter radical da vertente do dualismo cátaro presente no Languedoc (BASCHET, 2006, p. 225).

Em suma, foi nesta conjuntura que o papa Inocêncio III, em decorrência do assassinato do legado papal Pedro de Castelnau, proclama o





início da Cruzada Albigense (1209-1229), visando dizimar a cultura cátara da região do Languedoc (MOURA, 2016, p. 25). Dentre os seus aliados no seio da nobreza nortista, Inocêncio III atribuiu o cargo de liderança da cruzada ao 6º conde de Leicester, Simão de Montfort (COSTA, 2018, p. 68). Sendo principalmente neste contexto que o bispo Fulco, então titular da diocese toulouseana, atuou mais ativamente no referido combate.

Bispo Fulco no Combate aos Albigenses

“Folco provided a vital aid to the crusaders. The preachers would preach, the women at Prouille would pray, and Simon's army would continue to win victories because they hadensured that they had God on their side.” (SCHULMAN, 1998, p. 161).

Fulk, Foulques, Folquet ou simplesmente Fulco, assumiu a diocese toulouseana em Novembro de 1205. Schulman (1998) levanta uma ressalva interessante quanto à inserção de Fulco nesta diocese, ao passo em que destaca a possível influência dos legados papais Pedro de Castelnau, Ralf e Arnaldo Amauric, todos membros da ordem cisterciense, na referida efetivação. Isso se deve ao já citado contexto herético conflituoso na região do Languedoc e os esforços do papa Inocêncio III frente aos avanços do Catarismo nesta região, tanto que houve a circulação de diversas cartas papais, na tentativa de amenizar minimamente o que se estava tendo e para deixar claro que estava disposto a fazer o necessário para que tal problema fosse dissipado (SCHULMAN, 1998, p. 106).

Em 1203, motivado em certa familiaridade quanto aos ideais religiosos cistercienses, o papa enviou os já citados legados rumo ao Languedoc para que realizassem uma reforma na região. Estes, sendo defensores da ideia de que os bispos eram primordiais para o bom andamento da sociedade, direcionaram as suas atenções para este campo, podendo inclusive, como argumenta Schulman, ter influenciado as opiniões do papa quanto a isso.

E claro, como representantes oficiais do papa, certamente eles tiveram jurisdição nos mais diversos âmbitos. Schulman acredita que a nomeação de Fulco ao cargo episcopal pode ter surgido na ocasião em que os legados estiveram em Toulouse, entrando em contato, inclusive, com a eleição da reitoria da catedral toulouseana (SCHULMAN, 1998, p. 105-107). É válido citar que, seguindo a ordem do que tinham se proposto a realizar na região e





bem como fizeram com diversos bispos, foram os legados que analisaram e condenaram o conde Raimundo de Toulouse, e também o antigo bispo local, alegando que os trâmites de sua eleição episcopal tinham sido simoníacos, embora não pudessem afirmar que o eleito estivesse ligado diretamente à Heresia (SCHULMAN, 1998, p. 108)

Outro fator que Schulman destaca sobre a ascensão de Fulco naquela conjuntura é que, pelo fato dos lordes locais tradicionalmente dominarem as eleições episcopais, possivelmente houve influência dos nobres em sua eleição, incluindo a do conde de Toulouse, Raimundo VI (SCHULMAN, 1998, p. 104). A nobreza toulouseana sentiu-se atraída por sua criação ter ocorrido no seio de algumas práticas comerciais, presumindo que em nível das instituições e problemáticas urbanas Fulco saberia lidar de maneira aceitável, embora estivesse afastado há muito tempo destas práticas, pois antes de assumir a diocese, ele foi trovador e depois monge cisterciense (SCHULMAN, 1998, p. 117).

Talvez seja nesse apoio advindo da nobreza de Toulouse que se encontra o motivo pelo qual Fulco manteve-se cauteloso quanto a tornar público a sua real fidelidade à Igreja e ao anti-catarismo. Pois ao longo do debate de Schulman junto a informações encontradas na *Chanson*, foi possível mapear alguns episódios em que o bispo agiu de maneira absolutamente velada. Um destes momentos diz respeito ao contexto de acusação do conde de Toulouse pela morte do legado papal Pedro de Castelnau. Schulman, ao contextualizar o que o cronista de umas das fontes consultadas por ela considera sobre a pressa de Fulco ao deixar Toulouse, defende que enquanto bispo local, ele esteve em posição proporcional a um testemunho muito pertinente para a referida condenação (SCHULMAN, 1998, p. 139).

Outro episódio que remete a fidelidade cautelosa de Fulco se dá num processo investigativo que Arnaldo Amauric, líder espiritual da Cruzada Albigense, realiza em Toulouse, que contém grande quantidade de nomes da alta nobreza toulouseana entre os acusados de heresia cátara. A própria Schulman argumenta que Amauric não tinha contatos suficientes para elaborar uma lista tão intuitiva, acreditando que o próprio Fulco a tenha elaborado no intuito de livrar-se de nobres hostis a ele (SCHULMAN, 1998, p. 144).

No entanto, a partir de um dado momento as coisas ficaram mais evidentes e Raimundo VI e seus aliados ficaram mais atentos quanto aos





reais objetivos de Fulco. Um claro exemplo disso ocorreu no contexto da Cruzada Albigense, em uma reunião dos toulouseanos em que foi requerida a presença de Simão de Montforte do bispo Fulco. Na narrativa da *Chanson*, ambos são descritos pelos toulouseanos como conspiradores e minuciosos, interessados unicamente em destruir a nobreza local (FAURIEL, 1837, p. 367). Nesta mesma reunião, o bispo realiza um discurso, deixando bem claro as suas convicções, ao passo em que se objetivou em apaziguar a relação conflituosa entre estes agentes e o conde Montfort:

Seigneurs, dit-il, j'ai grande peine au cœur, de voir entre vous des haines ey des troubles. j'adore de bon cœur Jésus, et je prie de dissiper vete pernicieuse séve ey méchante humeur, d'adoucir vos cœurs, de vous remettre en prospérité et de rétablir bonne amitié entre le comte et vous. (...) Je vous prie donc de m'honorer du pouvoir de rétablir l'amour et la paix entre le comte et vous, de manière que sans perdre ni avoir, ni terres, ni personnes, vous vous mettiez sans aucune frayeur en son pouvoir. (FAURIEL, 1837, p. 367-368).

Partindo rumo às atuações do bispo Fulco no combate aos albigenses, é de suma importância evidenciar suas principais frentes de combate às heresias: o campo religioso e o campo bélico.

Campo Bélico

A atuação do bispo Fulco na frente bélica deu-se por meio de pregações e intermediações ligadas ao líder campal da Cruzada Albigense, Simão de Montfort. Antes de abordar uma das referências à pregação praticada por Fulco, encontrada na *Chanson*, é pertinente demarcar que, segundo Schulman, os sermões proferidos nestas pregações foram perdidos, o que acaba sendo um fator que dificulta a tarefa de traçar ideias quanto às suas motivações e do conteúdo das suas falas (SCHULMAN, 1998, p. 153). Muito embora, segundo os próprios episódios identificados na fonte e na tese de Schulman que serão trabalhados mais a frente, tais pregações se deram em momentos bélicos importantes ou dificultosos para os Cruzados, o que não necessariamente embasa a afirmativa de que o bispo Fulco fora pregar no Norte unicamente com o intuito de ajudar o exército cruzado, mas possivelmente tais pregações acabaram ajudando-os.





Além do mais, o bispo Fulco tinha uma imagem de exímio pregador, embora modesto, mas muito persuasivo e habilidoso. E como já foi dito, não se têm mais os registros dos sermões de suas pregações no Norte, mas alguns pregadores testemunharam as habilidades de Fulco, como o Jaques de Vitry e Foulques de Neilly. No caso de Vitry, Schulman acredita que tenha sido, sobretudo, ao perfil de pregador da Cruzada Albigense que este se referiu ao bispo toulouseano (SCHULMAN, 1998, p. 154).

Pois bem, o primeiro episódio de pregação situa-se no contexto toda primavera da Páscoa de 1211, onde os cruzados estavam iniciando as suas movimentações envoltas de muitas expectativas quanto às futuras conquistas. As ações do referido bispo neste momento remontam à cautela, porque ao deparar-nos com as informações contidas no verso em questão, Fulco aparentemente envolto de toda “boa vontade” aceita de volta uma parcela de habitantes excomungados (provavelmente hereges). No entanto, a própria fonte aponta que durante este mesmo período, o titular diocesano passara um tempo considerável pregando a cruzada no Norte da França. E tal ideia é reforçada quando o próprio autor da canção acredita que a paz entre o bispo e os excomungados hereges havia de fato sido selada, mashouve este episódio de pregação, que contrapõe esta ideia (FAURIEL, 1837, p. 103).

Muito corriqueiramente, Schulman realiza algumas discussões quanto às pregações de Fulco. Uma delas se dá quando a autora aponta que um dos impasses que o exército cruzado enfrentou estivera ligado a uma perda de combatentes, seja por morte em batalha ou por não respeito ao tempo de serviço que os votos cruzados estipulavam. É na soma desse recorrente problema junto ao momento em que Montfort decide adentrar Toulouse para tomá-la, que Schulman aponta a decisão de Fulco de não mais acompanhar o exército cruzado nas constantes batalhas, mas sim de dirigir-se novamente até o Norte da França, dessa vez junto ao abade Guy de Vaux-de-Cernay, para pregar a cruzada na tentativa de conseguir mais combatentes para se unir ao exército cruzado (SCHULMAN, 1998, p. 163). Situação que se repete no início de 1213, quando o bispo se dirige à Paris com o mesmo intuito (SCHULMAN, 1998, p. 170).

Outro episódio importantíssimo em relação à frente bélica se encontra no seio do IV Concílio de Latrão. Dentre as diversas pautas do referido concílio, uma exerce grande pertinência a este trabalho: o futuro das terras





toulouseanas. É nela que se dá talvez a mais importante intermediação do bispo Fulco ligada ao conde Simão de Montfort. O Papa Inocêncio III achava muito injusto conceder todas as terras toulouseanas à Montfort, pelo fato deste, ao longo das numerosas vitórias na Cruzada Albigense, ter anexado muitas terras em sua jurisdição, além de que, na perspectiva do Papa, conceder as terras à Montfort seria o mesmo que estar deserdando um conde vindo de linhagem muito nobre e o Papa valorizava isso e tinha esperanças de que a linhagem raimundina voltaria a governar o condado de Toulouse. O fato é que ele não consentiu com os barões, que lançavam constantes pedidos para que a demanda fosse aceita e as terras fossem entregues a Simão, por vezes alegando até mesmo que se caso o Papa optasse por deixá-las com a linhagem de Raimundo, todos eles estariam arruinados (FAURIEL, 1837, p. 241).

Em face disso, uma proposta é lançada: parte das terras seria entregue à Montfort e a outra seria mantida com a linhagem de Raimundo. E os versos apontam que diversos clérigos contestaram-na, dentre eles o próprio Fulco, que se dirige ao Papa da forma mais delicada possível, lançado uma argumentação em favor de Montfort, conforme o fragmento a seguir mostra:

Seigneur vrai Pape, cher père Innocent, comment peux-tu déshériter ainsi, d'une manière déguisée, le comte de Montfort qui est le fidèle sujet, le fils de la saint église, et ton ami? Il support pour toi chagrins, fatigues et combats; il pourchasse l'hérésie, les routiers et les bandits, et toi, tu lui enlèves des pays, des villes et des forteresses conquis par la croix et par les glaives reluisants! Tu lui enlèves de cette manière Montauban et Toulouse, sans compter la terre des hérétiques ou des vrais croyants, ni celles des orphelins et des veuves que tu exceptes aussi. Jamais si dur jugement, si ténébreuse sentence ni si grand contre-sens ne furent prononcés ou commis. L'octroi que tu fais à Montfort est une spoliation, si une portion du pays reste au comte Raymond. Tu le tiens pour bon catholique, pour bon et saint homme, ce comte, de même que ceux de Comminges et de Foix. Mais s'ils sont catholiques, si tu les reçois pour tels, reprends là-bas la terre que tu veux octroyer à Simon, cepeu, ce rien de terre que tu lui donnes, ou livre-la tout entière et sans en rien retenir á lui et à sa race. Si tu ne la lui fonnes pas toute, s'il ne la possède pas an entier, il faudra que le glaive et le feu dévorant passent par tout le pays. L'en prives-tu pour eux, les croyant bons catholiques ? Eh bien ! Moi, qui suis ton évêque, je te jure en vérité que pas un d'eux n'est catholique, ni





ne garde ses serments. Et si tu condamnes Simon par ce motif, tu feras voir que tu rejettes de loyaux services et n'as point de gratitude (FAURIEL, 1837, p. 244-245).

Apesar de utilizar grande cordialidade, afinal estava lidando com o Papa, Fulco contesta com veemência a decisão papal. Ele traça o perfil de servo fiel de Montfort ao passo em que aponta a sua luta constante contra os albigenses, além de atacar a imagem de bom católico que o Papa tem sobre o conde Raimundo. Certamente houve argumentação de outros clérigos, a maioria deles apontando situações que embasaram ainda mais a fala dos demais, incluindo a do próprio titular da diocese de Toulouse. Além de que é muito interessante atentar ao fato de que é somente o bispo toulouseano que argumentação voltada principalmente às benevolências de Montfort. Os demais clérigos argumentam mais na linha ofensiva a Raimundo, embora o arcebispo de Auch também destaque certa injustiça caso Montfort não receba as terras, mas não com a mesma carga argumentativa utilizada por Fulco (FAURIEL, 1837, p. 245).

E após isso, o Papa Inocêncio III manteve-se relutante quanto à demanda, apontando que ao acatar causaria revolta nacional por deserdar uma linhagem tão nobre, embora naquele patamar de discussão, talvez não fosse mais possível manter as terras da família raimundina. A discussão prossegue e o Papa então se pronuncia, defendendo que é uma lástima se o que estão acusando Raimundo fosse real, argumentando sendo dever da Igreja acolher o pecador e coloca-lo no caminho rumo ao perdão divino e proclama sua decisão final: as terras seriam entregues à Montfort, transformando-o no novo conde de Toulouse (FAURIEL, 1837, p. 247).

Campo Religioso

Na frente religiosa as atuações do bispo Fulco remeteram à religiosidade feminina e ao trabalho desenvolvido por Domingos de Gusmão e seus companheiros pregadores. No que tange o primeiro fator mencionado, o titular da diocese de Toulouse atuou em dois momentos específicos: o primeiro direcionando-se às mulheres religiosas de Prouille e o segundo, às de Liège.





Enquanto esteve em Lavour, ele doou a renda de uma igreja próxima à Prouille, aparentando interesse quanto ao futuro da religiosidade feminina desta localidade. Montfort, momentos após a doação de Fulco, concedeu a sua proteção para estas mulheres e doou uma porção de terra que possibilitou a ligação de Prouille à igreja detentora da renda doada pelo referido bispo (SCHULMAN, 1998, p. 161). Embora não se tenha certeza sobre um possível intermediador, Schulman acredita que Domingos não esteve ligado a estas doações, tanto pela ausência de certeza de que ele estava em Lavour naquele momento, como também pelo fato de que os doadores não fizeram menção alguma à Domingos no ato de oficialização de suas benevolências às mulheres religiosas de Prouille (SCHULMAN, 1998, p. 161).

Em relação à religiosidade feminina de Liège, Pereira debate importantes elementos do florescimento beguinal no século XIII, analisando *asvitaes* de duas mulheres liegeses, sendo que uma das figuras analisadas neste artigo é a da beguina Maria D'Oignies, cuja devoção ortodoxa interessou ao bispo Fulco. O movimento beguinal surgira no final do século XII e basicamente era formado por mulheres semirreligiosas praticantes do ideal de pobreza e caridade (PEREIRA, 2014, p. 149). Não tardou para que surgissem relatos hagiográficos, que por natural função, consistem em “expressara presença do divino em um homem ou uma mulher, os quais os fiéis devem imitar para garantir salvação eterna” (PEREIRA, 2014, p. 153). Uma concepção interessante acerca das hagiografias é a de Guy Philipart, que segundo Pereira, defende a valorização do discurso nos textos hagiográficos, o que em linhas gerais remete a um tipo de literatura pautada em expressar uma verdade, contendo assim certa preocupação com o que exatamente se tem a intenção de perpassar sobre determinada figura religiosa retratada (PEREIRA, 2014, p. 154-155).

Jaques de Vitry foi o redator da hagiografia sobre a vida D'Oignies. Schulman aponta que em 1211 Vitry começou a pregar a Cruzada Albigense junto ao arquediácono de Paris. Para a autora, é bem intuitivo apontar que possivelmente possa ter havido um encontro entre Vitry e Fulco – que também estava no Norte pregando – o que teria possibilitado a ida de Fulco à Liège dois anos mais tarde (SCHULMAN, 1998, p. 163). E de fato, no início de 1213 o bispo toulouseano se encontrava pregando em Paris junto ao Guy de Carcassona e de lá se dirigiu até Liège para comprovar empiricamente a fama de D'Oignies e do movimento beguinal liegesse, endossado dentre os seus intuitos de utilizar-se das árduas orações destas mulheres como bênçãos ao exercito Cruzado, tal como ele fez com as mulheres religiosas de Prouille.



Foi neste episódio que Fulco convocou Vitry para lhe dar assistência na pregação na diocese liegense(SCHULMAN, 1998, p. 170).

Outro fator muito interessante fica claro quando Lauwers argumenta que o relato hagiográfico sobre a vida de D'Ognies feito por Vitry, foi produzido especificamente para atender a uma demanda do bispo Fulco, que naquele momento estava em busca de exemplos plenos da ortodoxia (LAUWERS, 1989, p. 102). Schulman argumenta em linha parecida, ao passo em que aponta o pedido que Fulco direcionou à Vitry, solicitando que a vida das beguinhas liegenses e principalmente a de D'Ognies, fosse registrada para pregações futuras (SCHULMAN, 1998, p. 171). Lauwers destaca que a intenção de se utilizar dos feitos religiosos de Maria D'Ognies como exemplo ortodoxo acabara sendo contestada pelo próprio público alvo: os cátaros. O fator por trás de tal incompatibilidade diz respeito à doutrina cátara e sua radical política de não submissão à Igreja, o que nesse caso, remete às beguinhas; porque ao passo em que propõe a figura de um santo ortodoxo, ele está propondo ligações à Igreja Católica (LAUWERS, 1989, p. 103).

Jordão da Saxônia nos traz informações bem pertinentes quanto à ligação do bispo Fulco com Domingos de Gusmão e seus companheiros pregadores. A crônica escrita por ele afirma que Domingos chegou ao Languedoc acompanhando o bispo Diego de Osma (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1941, p. 170). A partir de um dado momento seus pregadores passaram a se encontrar em dificuldades financeiras, que somando ao longo tempo fora de sua diocese, levou Diego de volta à sua terra local, ocorrendo nesta ocasião a sua morte. Domingos, ao contrário dos outros pregadores, resolveu permanecer na região dando continuidade ao trabalho iniciado pelo bispo de Osma (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1941, p. 175-176).

Em linhas gerais, o bispo Fulco ajudou Domingos dando-lhe suporte material para a continuação do trabalho de pregações e conversão dos albigenses ao catolicismo. De uma forma muito amigável, Jordão aponta que no seio de muita admiração e fervor dos pregadores, Fulco doou um sexto dos dízimos de sua diocese para o sustento destes agentes (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1941, p. 180). Além de que em 1215, ele acompanhou Domingos até Roma, para deliberar junto ao papa Inocêncio III no âmbito do IV Concílio de Latrão, a respeito da criação Ordem dos Frades Pregadores, bem como sobre a doação de três igrejas feita pelo bispo de Toulouse em favor do grupo de pregadores, além de ratificar ao Papa todas as doações feitas por ele e pelo conde Simon de Montfortem favor de Domingos e seus companheiros.





O Papa então solicita que eles deliberem sobre a regra de vida a ser adotada pela Ordem e que uma igreja deveria ser doada aos frades (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1941, p. 180-181).

Algumas Considerações

A bibliografia aqui consultada interliga-se principalmente pelas referências ao bispo Fulco no contexto de combate à heresia cátara no Sul da França, embora não necessariamente todos os textos tenham sido produzidos visando o debate do referido combate. Pode-se dizer que o texto bibliográfico base foi a tese de Schulman, justamente por trazer ricas informações advindas de uma diversidade considerável de fontes. Foi possível dialogar, por exemplo, com Pereira (2014) e Lauwres (1989) ao passo em que o interesse de Fulco pela ortodoxia das beguinhas liegenses foi destacado.

É mister ressaltar também o fato dos debates de Schulman terem contribuído ricamente às informações que foram traçadas nas fontes consultadas, sobretudo no que tange às pregações feitas pelo bispo toulouseano no Norte da França, referenciada em alguns versos da *Historie de la Croisade Contre le Heretiques Albigeois* e da ligação entre Fulco e Domingos de Gusmão, referenciada na crônica do Jordão da Saxônia.

Certamente muito ainda se tem a explorar sobre o envolvimento do bispo Fulco no referido combate à heresia cátara em terras toulouseanas. Em fase inicial, nossa pesquisa conseguiu apontar alguns traços do direcionamento e das ações do referido bispo naquela conjuntura. O cruzamento das informações obtidas nas bibliografias e nas fontes consultadas apontam Fulco como um bispo de perfil intermediador e/ou articulador.

Além disso, a análise do discurso feita sobre as fontes aqui mobilizadas remete justamente a um contexto combativo contra grupos de hereges, cuja força na região do Languedoc estava naquele contexto do século XIII bem consolidada. É nessa conjuntura que se insere a figura de Fulco, um bispo local fiel à Igreja Católica que atuava em acordo com as diretrizes daquela instituição e se articulando com outras autoridades para a consecução dos objetivos traçados.

Em relação as atuações do referido bispo de Toulouse, já foi possível refletir e propor possibilidades quanto às suas motivações, embora ainda não seja possível abarcar analiticamente todos os episódios elencados ao longo das bibliografias e das fontes aqui consultadas.





Sobre a oficialização de Simon de Montfort como conde de Toulouse, há um possível fator que remete às facilidades advindas de um contexto político em que há dois importantes agentes unidos por um objetivo em comum. Schulman destaca que com a subida de Montfort ao referido cargo, o bispo Fulco pôde ocupar uma posição relativamente tranquila e logo iniciou uma reforma de sua diocese, ao passo em que autorizou a reforma da catedral de Saint-Étienne e passou a exercer jurisdição em campos que até então não sofriam interferência diocesana, como é o caso dos hospitais Maynederie, em território toulouseano e de outro hospital localizado em *Porte Arnauld Bernard* (SCHULMAN, 1998, p. 182). Este último sendo entregue aos cuidados de Domingos de Gusmão, já que Fulco expressava satisfação com o trabalho de Domingos em *Prouille* (SCHULMAN, 1998, p. 189).

Há outra questão bem pontual, só que no seio das atuações de Fulco na frente religiosa. Ele foi um agente muito pragmático em relação aos problemas da região em que sua diocese estava localizada. Schulman aponta que ele teve ciência de que era o seu dever manter o exército cruzado nos caminhos cabíveis para que Deus continuasse ao lado deles. E que apesar de toda a chacina provocada pela Cruzada ser em nome de Deus, caminhos espirituais também deveriam ser tomados (SCHULMAN, 1998, p. 162). Não é a toa que na procura das orações das mulheres de Prouille, Fulco simboliza isso, e, diga-se de passagem, em um contexto cujo combate remetia mais aos embates da Cruzada do que necessariamente à religiosidade.

Referências

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano 1000 à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, Ives Leocelso Silva. A Cruzada Albigense: Guerra, Poder e Historiografia. In: Seminário Internacional: Intercâmbios Historiográficos (Argentina-Brasil-México), 16 a 19 de novembro de 2015, São Cristóvão-SE. **Atas...** São Cristóvão: PROHIS-UFS, 2016, p. 195-206.





DA SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão. Uma Proposta De Leitura Histórica de Fontes Textuais em Pesquisas Qualitativas. **Revista Signum**, v. 16, n. 1, p. 131-153, julho de 2015.

FALBEL, Nachman. As heresias dos séculos XII e XIII. **Revista de História**, USP, v. 38, n. 78, p. 325-352, junho de 1969.

FAURIEL, M. C. Historie de la Croisade Contre le Heretiques Albigeois. In: **Collection de Documents Inédits Sur L'histoire de France**. Paris: Premiere Royale, 1837.

JORDÃO DA SAXÔNIA. Libellus de principiis Ordinis Praedicatorum. In: GARGANTA, José Maria; GELABERT, Miguel; MILAGRO, José Maria (Ed.). **Santo Domingo de Guzmán visto por sus contemporâneos**. Madrid: BAC, 1947. p. 163-213.

LAUWERS, Michel. Expérience béguinale et récit hagiographique. **Journal des savants**, n. 1-2, p. 61-103, 1989.

MACEDO, José Rivair. Nobreza, heresia e banditismo social no século XIII: O caso dos faidits. **Textos de História**, Revista da Pós-Graduação em História da UNB, v. 4, n. 1, p. 7-38, 1996.

MOURA, Crispiniano Bruno Silva. **A influência da cultura cátara na política medieval: Sul da França, séculos XII e XIII**. 2016. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Ana Paula Lopes. A caridade *ad status*. O amor do próximo e a função salvadora e libertadora da Beata nas *Vitae* de Maria D'Ognies (1213) e de Ida de Nivelles (1231). **Revista Signum**, v. 15, n. 2, p. 148-168, 2014.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **Pequena História das Heresias**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

SCHULMAN, N. M. **From Lover to Villain, From Sinner to Saint: The Varied Career of Folco, Troubadour, Monk and Bishop of Toulouse (c. 1150-1231)**. 1998. 313f. Tese de Doutorado – Universidade de Toronto. Toronto, 1998.





O PAPADO E OS DOMINICANOS EM TOULOUSE (SÉCULO XIII): O COMBATE AOS CÁTAROS E AS RESISTÊNCIAS LOCAIS

Thiago de Azevedo Porto²²

Introdução

Em agosto de 2018 teve início, no Campus universitário de Bragança/UFGA, o projeto coletivo intitulado “Igreja, Cidade e Santidade: as instituições de Toulouse na canonização de Domingos”, como parte de um esforço conjunto de pesquisa que conta com a dedicação do autor deste texto e de alguns discentes da Faculdade de História. O objetivo principal do referido projeto é explorar a dinâmica de forças (locais, regionais e supra-regionais) que atuou sobre a causa de canonização de Domingos de Gusmão, cônego e pregador castelhano que foi apontado em tradições de escrita eclesiástica e dominicana como o fundador da Ordem dos Frades Pregadores no século XIII.

A necessidade de continuar a pesquisa já desenvolvida e concluída no âmbito do doutorado em História Comparada/UFRJ, e de explorar um espaço que não foi abarcado na pesquisa anterior, acabou direcionando o foco da atual investigação para o sul da França no século XIII. Mais precisamente para a cidade de Toulouse, capital de um condado com o mesmo nome, e onde se realizou um inquérito papal em 1233 com o objetivo de levantar informações sobre a vida e a atuação de Domingos de Gusmão nas terras do Languedoc.

Por isso, o presente texto se propõe a explorar o contexto histórico dos séculos XII e XIII no sul da França, que também é conhecido como região do Languedoc, área na qual estavam inseridos o condado e a cidade de Toulouse. O objetivo principal do trabalho é identificar e propor reflexões

22 Professor Adjunto da UFGA, atuando na Faculdade de História do Campus Universitário de Bragança, desde novembro de 2009. Doutor em História Comparada pela UFRJ. Desenvolve pesquisas na área de História Medieval e atualmente coordena o projeto coletivo “Igreja, Cidade e Santidade: as instituições de Toulouse na canonização de Domingos”. E-mail: thiagoporto81@gmail.com





sobre a dinâmica de forças e as relações de poder presentes naquela conjuntura, para depois avançar sobre a inserção de Domingos e de seus discípulos naquela região francesa sobre a dinâmica de forças e as relações de poder presentes naquela conjuntura, para depois avançar sobre a inserção de Domingos e de seus discípulos naquela região francesa.

O condado e a cidade de Toulouse entre os séculos XII e XIII

A cidade de Toulouse no início do século XIII dava sinais claros de desenvolvimento, sobretudo com a organização de conselhos e outras instituições que apontavam o avanço na direção de uma autonomia de governo, que vinha sendo buscada pelos cidadãos desde meados do século anterior. Os toulouseanos formaram um conselho municipal que, no final do século XII, já contava com vinte e quatro representantes, chamados de *capitoul*sou cônsoles, desenvolvendo um governo na forma de consulado e que prontamente conquistou autonomia frente aos condes da dinastia raimundina (LE GOFF, 1992, p. 96).

Apesar da conquista de autonomia frente à autoridade condal, não seria adequado dizer que os cidadãos eram opositores ao poder dos condes raimundinos. Ao contrário, o processo histórico que marcou a afirmação das franquias cidadinas também contou com alguma anuência daquela dinastia regional, permitindo o desenrolar de uma longa relação de apoios recíprocos entre as autoridades da cidade e os condes de Toulouse, algo que ficou devidamente registrado nas moedas fabricadas nas oficinas da família raimundina ao longo do século XIII: no verso a inscrição RAMON COMES, marca daquela família, e no reverso a inscrição TOLOSA CIVI, reconhecendo a formação do governo citadino (DEPEYROT, 1982, p. 140-141).

Ainda no século XII aquela cidade despertou o interesse de grupos religiosos que ficaram mais conhecidos na historiografia como cátaros ou albigenses, mas que nos textos daquele período eram nomeados de diferentes formas: *cathari* ou *catharos*, *publicani*, *piphles*, *texerant*, *bulgarus* ou *bolgarus*, *bougre*, *bogre* ou *bougrél* (FALBEL, 1969, p. 331; ZERNER, 2002, p. 509-510; FRANCO JÚNIOR, 2018, p. 13). A variação dos nomes aponta, por um lado, a difusão destes grupos por diferentes regiões do Ocidente medieval, e por outro, para os diversos sentidos que foram historicamente mobilizados na caracterização e, em alguns casos, na estigmatização que foram submetidos tais grupos religiosos.





Por exemplo o termo *cathari* ou *catharo* pode ser explicado por diferentes versões. A presença destes grupos na cidade Colônia, na Germânia, atestada em meados do século XII, pode levar a explicar a origem do nome de duas formas: a primeira vincula o surgimento do nome ao termo *Ketzerei*, que em alemão significava “heresia”; já a segunda associa os cátaros com o termo *Kater*, que na língua alemã era “gato”, configurando assim uma tentativa de demonização dos cátaros, já que aquele animal representava a figura de Lúcifer no bestiário medieval (ZERNER, 2002, p. 509-510). Outro caminho possível para a origem do nome estaria vinculado a forma como eles eram vistos, principalmente no sul da França, seja pela admiração de seus seguidores e simpatizantes citadinos, seja pela ironia de seus opositores e perseguidores clérigos, pois a palavra *catharo* em grego significava “puro” (FRANCO JÚNIOR, 2018, p. 13).

Nas diferentes regiões em que foram identificados nos séculos XII e XIII, os cátaros mantinham discursos e práticas que se caracterizavam por um ideal de retorno ao cristianismo primitivo, com a valorização da pobreza, da humildade e da caridade, o que os levava a criticar frontalmente as instituições e os costumes eclesiásticos, considerados muito distantes daquele ideal (FALBEL, 1969, p. 325 e 329). Influenciados pelas doutrinas maniqueístas ou dualistas, os cátaros desenvolveram um código religioso e moral que se definia, dentre outros aspectos, pela valorização do espírito em detrimento da matéria, pela renúncia aos prazeres mundanos e pela afronta ao monopólio do sagrado exercido pela Igreja católica naquele período (MACEDO, 1996, p. 16).

Em suas práticas cotidianas como forma de manifestar a sua religião, os cátaros se diferenciavam dos cristãos católicos principalmente pelo sentido doutrinário que conferiam aos seus atos e também por tudo o que refutavam por considerarem maléfico. Por exemplo, não eram a favor do casamento, que era permitido aos seus seguidores apenas como uma concessão feita à sua fraqueza humana, mas proibido aos “perfeitos”, seus líderes espirituais, porque tinham que se abster da prática sexual, vista como fornicção e/ou como forma de perpetuação da matéria (no caso da gravidez), o que seria o mesmo que trabalhar a favor da obra do Deus mal (FRANCO JÚNIOR, 2018, p. 14-16).

No entanto, a difusão dos cátaros pelas terras do Languedoc não se explica unicamente por suas diferenças religiosas e doutrinárias com os adeptos do cristianismo na versão romana. Tudo indica que a formação de suas comunidades contou com o auxílio e a defesa de parte da nobreza instalada





no sul da França, o que indica dimensões sociais e políticas para a rede de apoio formada em torno dos albigenses. Como duas faces de uma mesma moeda, de um lado, se pode apontar a concentração de terras e outras riquezas nas mãos de autoridades eclesiásticas como um atrativo para as parcelas mais guerreiras e desterradas da aristocracia meridional francesa, e de outro, se pode indicar a adesão significativa de parte da nobreza sulista ao discurso cátaro como uma forma de legitimar pretensões e avanços sobre o patrimônio eclesiástico administrado pelos clérigos da Igreja católica (FALBEL, 1969, p. 344; MACEDO, 1996, p. 17).

Esta convergência de interesses e de forças locais em torno do catarismo se manifestou abertamente em diferentes regiões e cidades do condado de Toulouse, unindo diversos senhores da aristocracia toulouseana e colocando seus dependentes (diretos e indiretos) como alvo preferencial do proselitismo albigense, o que não demorou muito a chamar a atenção dos clérigos e das autoridades eclesiásticas. Desde meados do século XII, a Igreja romana identificou áreas de atuação e características diversas dos cátaros, sobretudo por meio do envio de missões de pregação coordenadas por integrantes de ordens religiosas aprovadas e alinhadas ao papado, como foi o caso dos cluniacenses, cistercienses e premonstratenses que se revezaram nas tarefas de confrontar os líderes tidos por heréticos e de converter aqueles que eram os seus seguidores nas terras do Languedoc (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2005, p. 58 e 59).

Algumas décadas se passaram até que o trabalho, de reconhecimento e de estudo feito pelos religiosos em missões papais, acabou servindo de base para delinear formas jurídicas e modalidades processuais desenvolvidas pelo papado e por autoridades temporais para o devido enfrentamento das heresias em geral, e dos cátaros em particular. Desde o final do século XII, a Igreja romana produziu uma legislação canônica fundamentada em bulas, decretos e constituições pontifícias que autorizavam o uso da força contra os hereges e o recurso às autoridades seculares para a execução de penas e de punições, culminando na equiparação entre heresia e crime de lesa majestade (tradicionalmente punido com a morte). O caminho percorrido entre a bula *Ad Abolendam*, editada pelo papa Lúcio III em 1184, e a bula *Vergentis in senium*, publicada em 1199 pelo papa Inocêncio III, aponta um processo de sistematização jurídica da repressão aos hereges (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2005, p. 61).





Em março de 1208 o papa Inocêncio III fez uma convocação geral na França para que clérigos e leigos se engajassem em uma guerra anti-herética, que ficou mais conhecida na historiografia sob o nome de “cruzada albigense”. O papado, nessa ocasião, avançava para o uso da força contra os cátaros no sul da França, aproveitando-se da base jurídica formulada no século anterior. Os conflitos e os embates entre tropas ocorreram em diferentes regiões e cidades do Languedoc entre 1209 e 1229, de modo que o objetivo do pontífice romano ao convocar aquela cruzada não era apenas a erradicação do catarismo, considerado uma ameaça para a ordem cristã, mas também o de avançar contra todas as aristocracias locais que davam apoio aos cátaros, retirando suas terras e seus bens para entregá-los aos aristocratas franceses alinhados com a realeza e a Igreja católica, e que tinham se engajado na referida cruzada (ALVIRA CABRER, 2009, p. 111).

Uma vez estabelecida a lógica do conflito, de um lado perfilaram-se os aliados da realeza francesa e da Igreja católica, sendo liderados pelo conde Simão de Montfort, nobre que conduziu as tropas cruzadistas entre 1209 e 1218, sendo depois substituído por seu filho Amauri de Montfort no período de 1218 a 1224, e por fim a nobreza nortista engajada na cruzada albigense passou a ser liderada diretamente pelo rei Luis VIII (em 1226), até o encerramento da guerra em 1229 (MACEDO, 1996, p. 15). Do outro lado alinhavam-se as forças conduzidas pela dinastia dos condes raimundinos de Toulouse, primeiramente Raimundo VI e depois Raimundo VII, que lideravam os aristocratas sulistas com base na lógica feudal e os aliados citadinos por força de sua autoridade como condes, duques e marqueses que eram, e também pela política de reciprocidade que lhes permitiu obter o apoio dos cidadãos toulouseanos em troca da manutenção de suas franquias e de um governo citadino autônomo.

Ao final da guerra albigense (em 1229) a dinastia raimundina capitulou frente ao poder da monarquia francesa e da Igreja católica, sendo submetida a uma retratação pública feita pelo conde Raimundo VII na catedral de Notre-Dame e à assinatura de um acordo de paz que impunha 32 artigos a serem seguidos como punição pelos atos praticados, dentre eles a obrigação de expulsar os hereges de suas terras, assim como a todos que lhes dessem alojamento, proteção e ajuda (LE GOFF, 1992, p. 137; JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2005, p. 64). Mas o engajamento na perseguição aos cátaros não foi a única condição imposta para a saída política que permitiu ao conde toulouseano se livrar daquele prolongado conflito sem perder todas as suas terras e seus títulos de nobreza.





A fundação e a sustentação da Universidade de Toulouse foram outras condições colocadas pelo acordo de paz ao conde de Toulouse. Aquela instituição era considerada pelo papado como uma base fundamental para a formação adequada do clero local e para a continuidade das ações contra os hereges. Raimundo VII se viu obrigado a sustentar os mestres universitários por um período de 10 anos, algo que ele fez com muita irregularidade, levando o papa Gregório IX a se engajar diretamente na organização da universidade e, seguidas vezes, na lembrança ao conde toulouseano dos compromissos que ele tinha assumido ao assinar o tratado de Paris (WOLFF, 1974,p. 122, 123 e 133).

Apesar da capitulação do conde e das condições que lhe foram colocadas pelo tratado de Paris, a Igreja romana não transferiu totalmente a Raimundo VII a responsabilidade pela erradicação do catarismo em terras toulouseanas. O papado tratou de mobilizar a hierarquia eclesiástica naquela região e de organizar mais sistematicamente a repressão aos cátaros, daí a realização de um concílio em Toulouse no mesmo ano da assinatura do tratado de Paris (1229). Neste concílio foram estabelecidas as bases e delimitados os procedimentos para a realização da inquisição episcopal, autorizando a criação de tribunais diocesanos para julgar crimes de heresia e determinando a formação de comissões locais para identificar e investigar os supostos hereges em cada paróquia toulouseana (WOLFF, 1974,p. 124; MACEDO, 1996, p. 15-16).

O modelo diocesano de perseguição aos hereges pode ter servido como um exercício para os avanços que se seguiram, pois em 1231 o papa Gregório IX começou a dar contornos mais claros e oficialidade para a Inquisição papal, com a publicação da constituição intitulada *Excommunicamus et anathematisamus*, que na prática instituiu o uso de juízes, delegados por mandato papal, para a tarefa de combate à heresia. No mesmo ano, o papado renovou as missões já existentes na Alemanha e na França, que se dedicavam a identificar e a investigar a atuação de grupos heréticos, com o acréscimo de que indicava frades dominicanos como auxiliares inquisitoriais e depois, em 1233, junto aos franciscanos, foram oficialmente apontados como inquisidores papais (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2005, p. 66 e 67).

Ao final da cruzada albigense e nos anos subsequentes, mais precisamente entre 1229 e 1233, o que se destacou até aqui com base na historiografia consultada, foi o avançar de um sistema repressivo aos cátaros e de uma política de submissão imposta aos senhores do sul da França, ambas





reforçando a autoridade e o poder exercidos pela monarquia francesa e pela Igreja católica no Languedoc, ora juntos, ora separadamente. Mas e as fontes consultadas e analisadas no âmbito da pesquisa, o que permitem apontar? Em linhas gerais, uma dinâmica sociopolítica mais complexa do que parece, em fim da cruzada albigense. Em junho de 1228, o conde toulouseano estabeleceu relações feudais com 34 cavaleiros (*militēs*) da diocese de Albi, que além de lhe prestarem homenagem e juramento de fidelidade, reconheciam “ter em feudo o *castrum* de Montégut assim como todas as suas dependências, do conde de Toulouse. Eles se engajam a lhe fornecer guerra e auxílio à sua demanda” (MACÉ, 2008, p. 392, doc. 549). Na mesma linha de ação, exatamente no mês seguinte, Raimundo VII recebeu homenagem e juramento de fidelidade de 8 senhores (*domini*) da diocese de Rodez, que “reconhecem que eles têm em feudo do dito conde o *castrum* de Najac e todas as suas dependências. Eles se engajam a lhe fornecer guerra e auxílio, e a devolver o *castrum* em qualquer requisição” (MACÉ, 2008, p. 393, doc. 551).

A movimentação do conde de Toulouse no ano de 1228, para estabelecer novas relações feudais e incrementar sua rede de apoios, não apontava naquela altura para a sua capitulação frente aos poderes da realeza francesa e da Igreja católica, configurando, ao contrário, uma estratégia para se manter política e militarmente forte diante de seus adversários. Mas os passos seguintes registrados nas atas condais apontam para outra direção, pois indicam que Raimundo VII não foi submetido a uma capitulação forçada.

Em dezembro de 1228, o conde toulouseano encaminhou uma mensagem à rainha da França (Branca de Castela) e ao legado papal, o cardeal Romano, indicando sua vontade de “retornar à unidade da Igreja e ficar sob a fidelidade do rei da França”, inclusive concedendo uma procuração ao abade de Grandselve para que apresentasse perante aquelas autoridades as suas proposições de paz. Além disso, prometia mobilizar outros senhores para o mesmo acordo, ao afirmar que “com o conselho de seus barões e especialmente dos cônsules de Toulouse, de ratificar tudo o que ele [o abade de Grandselve] fará, com o acordo de seu primo Thibaud, conde palatino de Champagne e de Brie” (MACÉ, 2008, p. 394, doc. 552).

Portando, segundo o que ficou registrado nas atas condais, Raimundo VII não tinha sido submetido à força ao tratado de Paris. Ao contrário, ele mesmo teria se engajado em mobilizar seus representantes e procurar algum





contato com as autoridades que estavam à frente da cruzada albigense, com o intuito de lhes apresentar suas proposições para a celebração de um acordo de paz. Tal movimentação diplomática e política do conde toulouseano desperta alguma estranheza quando comparada com as movimentações registradas no ano anterior. Afinal, qual era a estratégia do conde raimundino? Se fortalecer que os movimentos da dinastia raimundina se viam constrangidos de um lado pelas escolhas e alianças feitas por mais de um século, e de outro delimitada pelos avanços da monarquia francesa e do papado sobre o condado de Toulouse.

As atas dos condes de Toulouse apontam e registram a movimentação de Raimundo VII alguns meses antes da assinatura do tratado de Paris e do por meio de relações feudais de suserania, ampliando sua rede de apoio no sul da França? Ou capitular frente às forças do norte e buscar negociar um acordo que minorasse os seus prejuízos? Ao avançar um pouco nos registros documentais, mudando o período e a origem, talvez seja possível esclarecer tais questões.

Os registros do pontificado de Gregório IX, nos anos de 1233 e 1234, apontam correspondências enviadas ao rei da França, ao conde e ao clero de Toulouse, todas versando sobre formas de proceder contra os hereges. De início chama atenção que este assunto continuasse ocupando as correspondências papais com as autoridades toulouseanas, alguns anos após a assinatura do tratado de Paris (1229). Alguma coisa não estava ocorrendo conforme o que foi combinado na celebração daquele acordo de paz.

Em março de 1233, o papa Gregório IX encaminhou mensagens ao rei da França e ao bispo de Toulouse, sendo as cartas registradas um dia após a outra, o que demonstra alguma ligação entre aquelas comunicações. Na primeira delas o pontífice romano se dirige ao referido rei solicitando que aconselhasse o conde Raimundo, de forma que ordenasse “a todos os suspeitos de heresia albigense que lhe são associados e familiares”, para que estes “procurem o aconselhamento do bispo de Narbonne e dos seus sufragâneos, que estão dispostos e são capazes de dar instrução na fé e nos bons costumes” (AUVRAY, p. 662, reg. 1165). A mensagem era muito clara: o conde de Toulouse continuava a se cercar de pessoas que eram acusadas de heresia. Na prática Raimundo VII estava descumprindo a principal orientação dentre os 32 artigos do tratado de Paris: não se envolver novamente com os hereges!





Para garantir e aumentar a eficácia de seu movimento, o papa Gregório IX, no dia seguinte (08 de março), escreveu ao bispo de Toulouse identificando algumas pessoas que tinham fama pública como hereges e ordenando “a edição de um justo estatuto em concílio Toulouseano contra eles” (AUVRAY, p. 662, reg. 1166). Ao se comunicar com o bispo e não com o conde de Toulouse, o pontífice romano tentava tomar a frente das iniciativas contra os hereges naquela localidade, antes mesmo de avaliar os efeitos da comunicação mantida com o rei da França. Ou seja, era necessário retomar com rapidez a dianteira do movimento contra os hereges em terras toulouseanas.

Em janeiro do ano seguinte, o pontífice romano escreveu a Raimundo VII para dar conhecimento do novo estatuto editado contra os hereges, para que o conde toulouseano procedesse “segundo a constituição da Sede Apostólica e na forma como foi estabelecida por nossos legados”, de forma que “seus defensores ou receptores [dos hereges], ou mesmo os ouvintes de suas pregações, se estão impedindo toda e [...] qualquer assistência, se nas terras do condado encontraram contatos, devem ser confiscadas suas obras” (AUVRAY, p. 946, n. 1719). Mais uma vez a correspondência papal indicava a perpetuação de grupos acusados de heresia nas terras de Toulouse, e a orientação passada ao conde é um indício de que ele não vinha atuando na repressão aos hereges, tal como foi acertado no tratado de Paris, do contrário a comunicação papal seria uma redundância, um movimento desnecessário.

Portanto, uma breve análise da correspondência papal trocada em 1233 e 1234, permite apontar que Raimundo VII, alguns anos após a assinatura do acordo de paz que colocou fim à cruzada albigense, não esteve totalmente engajado no cumprimento dos artigos que marcaram a sua capitulação em Paris. Se não esteve, por que procurou aquelas autoridades para celebrar um acordo? Provavelmente foi uma “cartada” política para colocar fim a uma guerra que ele não tinha mais condições de sustentar. Uma vez feito o acordo que permitiu a continuidade de sua dinastia em terras toulouseanas, mesmo que abrindo mão de alguns direitos que o diminuía perante à realeza francesa, o conde de Toulouse agiu, no mínimo, com desinteresse e negligência, ou mesmo boicotando sistematicamente as ações que atingiam em cheio aos seus aliados, boa parte deles perseguidos e acusados de heresia pelos representantes papais que atuavam na inquisição.





Domingos e os pregadores em Toulouse (1204-1234): o combate às heresias e a resistência toulouseana

No início do século XIII, mais precisamente em 1204, Domingos de Gusmão teve seu primeiro contato com as terras de Toulouse, quando acompanhou o bispo de Osma em uma viagem para acordar um casamento para o filho do rei Alfonso de Castela, o que ficou registrado na crônica de Jordão da Saxônia (p. 170, capítulo IX). No ano seguinte a dupla retornou para finalizar o acordo, o que não foi possível devido a morte da donzela, mas aproveitaram a viagem para passar em Roma e se reunirem com o papa Inocêncio III, por volta de 1206 (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1947, p. 171-172, capítulo XI). Mas afinal, o que foram fazer em Roma Domingos e o bispo Diego de Acevedo? Que assuntos teriam com o papa Inocêncio III?

De acordo com o cronista dominicano, Diego de Acevedo queria renunciar ao episcopado de Osma e se dedicar exclusivamente à pregação aos infiéis, solicitação que teria sido recusada pelo pontífice romano (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1947, p. 171-172, capítulo XI). Mas naquele mesmo ano, Domingos e Diego aparecem novamente no sul da França, se integrando à missão papal que já atuava naquelas terras e auxiliando os cistercienses nas tarefas de pregação e de conversão, bem como na controvérsia com os hereges, adotando um estilo de vida similar ao dos apóstolos cristãos (ZERNER, 2002, p. 515). Fica evidente que o retorno da dupla para o Languedoc contou com a anuência do papa Inocêncio III, bastante interessado em ampliar e incrementar as missões evangélicas naquela região para enfraquecer a pastoral dos cátaros que lá atuavam.

Negotiumpacis et fidei é a expressão medieval mais adequada para caracterizar a forma como o papado atuou no sul da França durante a primeira metade do século XIII. O engajamento papal nas terras do Languedoc, com o direcionamento de missões evangélicas, que por serem pouco efetivas acabaram complementadas pela cruzada albigense, demonstra o interesse e a preocupação da Igreja romana com o estabelecimento de uma paz e de uma ordem cristã que permitissem trazer de novo aqueles territórios para o controle mais estrito da hierarquia eclesiástica. Por isso é possível definir a atuação papal naqueles territórios como um “negócio de paz e de fé” (JIMÉNEZ SÁNCHEZ, 2005, p. 63-64), mesmo que para alcançar o resultado esperado fosse necessário recorrer ao “braço secular” e sustentar uma prolongada guerra contra as aristocracias locais.





A convocação da cruzada albigense em 1208 veio pouco tempo depois da morte do legado papal Pedro de Castelnau, o principal encarregado das missões evangélicas enviadas para o sul da França. Raimundo VII, conde de Toulouse, foi acusado de tramar a morte do referido religioso, sendo a partir daquele momento caracterizado como o pior dos inimigos da Igreja romana (ZERNER, 2002, p. 514-515). O início da guerra albigense não parece ter alterado os planos de Domingos de Gusmão, que continuava atuando no sul da França contra as heresias, mesmo após a morte do bispo Diego de Acevedo, em 1207.

A associação de Domingos com o empreendimento cruzadista ficou registrada na crônica de Jordão da Saxônia: “Durante o tempo em que estiveram ali os cruzados, até a morte do conde de Montfort, atuou frei Domingos como pregador da palavra de Deus. Quantas injúrias sofreu [...] dos malvados! Quantas ciladas teve que suportar” (1947, p. 177, capítulo XX).

As palavras do cronista dominicano registraram também alguma animosidade da população local quanto ao trabalho desenvolvido no sul da França. Os anos sucessivos de atuação de Domingos e de seus frades em terras toulouseanas vão ser marcados, dentre outras coisas, pela resistência de parte da população local e, mesmo, pelos ataques sofridos por eles, demonstrando que o cronista não estava apenas dramatizando a trajetória dominicana.

A resistência dos toulouseanos não era direcionada exclusivamente aos dominicanos. Ela foi percebida desde o início da cruzada albigense, direcionada contra todos os que se associaram àquele empreendimento convocado pela Igreja romana e apoiado pela realeza francesa. Um dos momentos cruciais dessa resistência local se deu nos anos de 1217 e 1218, quando os cônsules de Toulouse, apoiados pela aristocracia local e pelo conde Raimundo VII, lideraram uma insurreição contra os cruzados e seus apoiadores, resultando na morte do conde Simão de Montfort e na expulsão dos cruzados daquela cidade (MACEDO, 1996, p. 28-29; ALVIRA CABRER, 2009, p. 111).

O movimento local de resistência em Toulouse ocorreu justamente no período em que Domingos de Gusmão decidiu dispersar todos os frades que viviam naquela cidade para outras regiões da Europa, fato que se deu menos de dois anos após a oficialização da Ordem dos Frades Pregadores pelo papa Honório III (em dezembro de 1216). A decisão tomada pelo líder dos





pregadores causou surpresa em seus discípulos, tal como registrado pelo mencionado cronista: “[...] reuniu os frades e lhes manifestou que, ainda que fossem poucos, tinha resolvido enviar-lhes pelo mundo e que não habitassem mais tempo ali reunidos. Admiraram-se todos que [ele] tivesse disposto tão prematura decisão” (JORDÃO DA SAXÔNIA, 1947, p. 182, capítulo XXVIII).

Juan de Navarra era um daqueles frades da comunidade dominicana em Toulouse, pois tinha ingressado na Ordem dos Pregadores em 1216 e, desde então, conviveu com o líder do grupo e com os demais pregadores na igreja de Saint Romain. Ele também foi uma das testemunhas ouvidas no processo de canonização de Domingos de Gusmão, e deixou registrada uma versão para aquele fato ocorrido em 1217, no âmbito do inquérito realizado em Bolonha: “frei Domingos, contra a vontade do conde de Montfort, do arcebispo de Narbonne e do bispo de Toulouse, [...], enviou a esta testemunha, contra sua vontade, com cinco frades clérigos [...] a Paris para que estudassem e pregassem e levantassem ali um convento” (ACTAS DE LOS TESTIGOS DE BOLONIA, 1947, p. 280-281).

Portanto, segundo o testemunho do frade Juan, a dispersão dos frades que viviam em Toulouse foi uma decisão unilateral de Domingos de Gusmão, que era o líder do grupo, contrariando inclusive as autoridades que davam apoio material para os frades pregadores e para a manutenção do trabalho em terras toulouseanas. Por que ele teria procedido deste modo? A insurreição ocorrida naquele ano e a expulsão dos cruzados é, provavelmente, a chave para compreender aquela decisão repentina e grave, já que interferiu na vida de todos os frades daquela comunidade. Circunstâncias excepcionais demandam decisões rápidas. O procedimento de Domingos indica que ele considerava que a comunidade estava em perigo, o que justificaria ele contrariar não só aos frades, mas também as autoridades temporais e eclesiásticas mencionadas por Juan de Navarra em seu testemunho.

Um relato hagiográfico do dominicano Constantino de Orvieto, destacado em um artigo por Christine Thouzellier, pode lançar alguma luz sobre a dispersão de 1217. Segundo a autora, o hagiógrafo dominicano falou em seu texto de um grupo de heréticos recalcitrantes, que mesmo convencidos de seus erros por Domingos, não queriam se converter, o que levou o frade “a lhes entregar ao julgamento secular” entre 1216 e 1217 (THOUZELLIER, 1968, p. 126). O líder dos frades pregadores, naquele contexto, sabia o que acontecia com os hereges que eram entregues ao “braço





secular”. Para completar o quadro basta lembrar que uma parte dos cidadãos toulouseanos engajados na insurreição de 1217, entre eles o próprio conde Raimundo VII, era composta por pessoas acusadas de heresia, ou no mínimo de se manterem na companhia de hereges. Dito isso, não é tão difícil entender o motivo para aquela decisão tomada por Domingos em 1217. Como destaca o próprio testemunho de Juan de Navarra, o líder dos frades teria dito a eles e às referidas autoridades: “Não me contrariem, eu sei bem o que faço” (ACTAS DE LOS TESTIGOS DE BOLONIA, 1947, p. 281).

Os anos se passaram e as circunstâncias mudaram, permitindo que os dominicanos voltassem a ter uma situação mais favorável em Toulouse, iniciando um período de crescimento material e consolidação de suas bases cidade. A reviravolta a favor dos frades pregadores começou a dar sinais em 1229, justamente no ano da capitulação política e militar do conde Raimundo VII, com a assinatura do tratado de Paris. Naquele mesmo ano, os dominicanos receberam doações de terras e de capital, e começaram a levantar as bases da comunidade que existe até hoje no famoso “convento dos jacobinos”.

Naquele ano de 1229, um rico cidadão chamado Ponce de Capdenier, que já tinha sido *capitoul* e atuado no conselho da cidade por três vezes, adquiriu dois terrenos próximos ao “muro sarraceno”, que marcava a divisa entre o centro da cidade e o burgo, tendo lhes doado aos frades pregadores, junto com uma soma de capital que era cinco vezes superior ao valor gasto na compra dos terrenos (WOLFF, 1974, p. 121). Com a posse dos terrenos e o apoio do capital doado, os dominicanos iniciaram prontamente uma fase de construções que resultou no surgimento de uma igreja, de uma capela e de um alojamento provisório, que foram finalizados um ano depois (SUNDT, 1989, p. 197).

Entre 1229 e 1234, os dominicanos de Toulouse adquiriram nada menos que 13 terrenos na cidade, todos com recursos da própria comunidade, culminando com uma obra de ampliação da igreja original que foi realizada no mesmo ano da canonização de Domingos de Gusmão (SUNDT, 1989, p. 198, 202 e 203). Portanto, ao que tudo indica, a derrota do conde Raimundo VII e a sua capitulação frente à realeza francesa e à Igreja romana, coincidiu com o início de um período, no mínimo, afortunado para os Frades Pregadores instalados naquela cidade. Existiria alguma relação entre a derrota do conde toulouseano (1229), o crescimento da comunidade dominicana (entre 1229 e 1234) e a canonização de Domingos (1234) pela Igreja romana?





Pelo andar da pesquisa que serve de base para este texto, ainda é cedo para uma resposta conclusiva à questão levantada logo acima. Mas não para apontar alguns indícios, que podem servir de base para o esclarecimento da questão. Nesse sentido, a bula *Fonssapientie*, publicada em julho de 1234 para anunciar oficialmente a canonização de Domingos de Gusmão, apresenta em seu discurso elementos que podem estar relacionados ao contexto toulouseano da década de 1230. A começar pela própria tonalidade que marca a argumentação desenvolvida na primeira parte do documento, que associa a missão de evangelização cristã com alguns grupos religiosos que teriam assumido essa tarefa no âmbito da Igreja católica, criando uma linha de raciocínio que liga os mártires do primeiro século cristão aos monges beneditinos, aos cistercienses e, finalmente, aos frades mendicantes, todos apontados como exércitos enviados por Deus, de tempos em tempos, para garantir a perpetuação de sua obra (BULA DE CANONIZACIÓN DE SANTO DOMINGO, 1947, p. 320-322).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, o documento em questão faz referências explícitas às dificuldades contextuais da Igreja católica, principalmente com a proliferação de grupos supostamente heréticos que estariam causando prejuízos ao cristianismo romano, simbolizado como uma vinha plantada por Deus e que “ não só estava repleta de espinhos e vícios, mas quase demolida pelas raposas, que tentavam convertê-la na amargura de uma vinha estéril” (BULA DE CANONIZACIÓN DE SANTODOMINGO, 1947, p. 322). Além da estigmatização dos hereges, a argumentação avança para identificar os *milites* que foram “eleitos para o combate”, dentre eles Domingos de Gusmão que, “distanciando-se dos prazeres da carne e iluminando as mentes obcecadas dos ímpios, sacudiu de terror as seitas dos hereges e regozijou a Igreja dos fiéis” (BULA DE CANONIZACIÓN DE SANTO DOMINGO, 1947, p. 322).

Nessa parte da argumentação é interessante notar a caracterização feita de Domingos de Gusmão, dotado do “clamor da divina pregação”, diligente “no magistério e no ministério da Igreja militante”, “subjugando a carne ao espírito e a sensualidade à razão”, o líder dos dominicanos é apresentado como um modelo do ascetismo cristão, uma espécie de campeão da ortodoxia (BULA DE CANONIZACIÓN DE SANTO DOMINGO, 1947, p. 322). As características de personalidade e as práticas atribuídas ao primeiro mestre da Ordem dos Frades Pregadores pela bula *Fonssapientie*, poderiam, naquele contexto histórico, muito bem ser associadas pela população toulouseana com a atuação daqueles grupos religiosos que, desde





o século XII, ganhavam a simpatia e a adesão dos cidadãos com seu exemplo de vida apostólica: no caso, os cátaros!

Portanto, a referida bula de canonização apresentava Domingos de Gusmão como um cristão exemplar, portador de ideais e de práticas que eram valorizadas nas regiões em que os grupos identificados como heréticos ampliavam os seus adeptos, justamente por serem praticantes de um estilo de vida que era associado com aquele dos apóstolos cristãos. Nesse sentido, ao ser canonizado e apresentado desta forma, o líder dos Frades Pregadores estava sendo hasteado como uma “bandeira da ortodoxia romana”, simbolizando que era possível permanecer na Igreja católica e levar uma vida ao estilo dos apóstolos.

Além de ser apresentado como um exemplo do ascetismo cristão, um praticante da vida apostólica, Domingos é exaltado na bula de canonização como um “terror para os hereges”, caracterização que foi diversas vezes ressaltada nas Atas dos testemunhos de Toulouse, parte integrante do seu processo de canonização realizado entre 1233 e 1234. Nos testemunhos prestados no inquérito toulouseano pelo abade de Boulbonne, Ponce, pelo mestre Arnaldo de Camprana, pelo leigo Guilherme de Verniolle, pelo mestre Bernardo de Baulhanis, e pelo abade de Saint-Paul de Narbonne, Guilherme Peyre, o primeiro líder dos Frades Pregadores é apontado frequentemente como “perseguidor de hereges”(ACTAS DE LOS TESTIGOS DE TOLOSA, 1947, p. 306, 307, 308, 309, 311).

É possível que essa fama religiosa atribuída a Domingos de Gusmão nos documentos associados à sua canonização não fosse meramente um argumento retórico, ou propriamente uma construção *exnihilo* feita com o objetivo de valorizar os inquisidores à serviço da Igreja católica naquele contexto da década de 1230. Pois a historiografia consultada no âmbito da pesquisa e aqui mobilizada na argumentação do texto, aponta que os anos de 1234 e 1235 foram difíceis para os dominicanos em Toulouse. Philippe Wolff, por exemplo, ressalta que o bispo de Toulouse, Raimundo de Fauga, que era um dominicano, teve que fugir da cidade em 1234, porque os cônsules toulouseanos empreenderam uma caça aos inquisidores locais e os impediram de manter negócios (inclusive fornecimento de alimentos) com os dominicanos, e que a rejeição local a este grupo religioso só cresceu naquele contexto, levando as autoridades locais a determinarem a sua expulsão da cidade (1974, p. 119, 125-126).

Já a historiadora Pilar Jiménez Sánchez destaca que naqueles anos de 1234 e 1235, diversas revoltas estouraram na região do Languedoc, todas





elas direcionadas contra os integrantes da inquisição papal que se dedicavam a perseguir integrantes das aristocracias locais acusados de heresia, chegando ao ponto de exumar cadáveres e de determinar o confisco de bens dos envolvidos (2005, p. 68-69). As cidades de Albi e Narbonne serão palcos destas rebeliões em 1234, enquanto a de Toulouse ocorreu no ano seguinte, tendo como atos a expulsão dos inquisidores e a invasão do convento dominicano (2005, p. 69).

Considerações finais

A atuação de Domingos de Gusmão e, depois, a de seus Frades Pregadores em terras toulouseanas não pode e/ou não deve ser explorada de forma independente, sem se levar em consideração o contexto histórico que foi marcado pelas disputas entre cátaros e católicos naquela região, e pela mobilização de forças de ambos os lados. Os documentos dominicanos analisados no âmbito da pesquisa, e que foram brevemente explorados neste texto, apontam a formação de uma rede de apoio aos frades pregadores no Languedoc: o conde de Montfort, o arcebispo de Narbonne e o bispo de Toulouse são referidos explicitamente nas fontes como bases para a sustentação do trabalho dominicano. De modo que fica bastante evidente a ligação de Domingos e de seus discípulos com as forças do Norte que, impulsionadas pelo papado e pela realeza francesa, se dedicaram a sustentar por mais de duas décadas a repressão aos cátaros e a cruzada albigense.

Não se tratava apenas de uma questão meramente religiosa. A repressão aos cátaros e a convocação da cruzada indicavam que a realeza francesa e a Igreja católica tinham interesses em comum no Languedoc: submeter as aristocracias locais a uma lógica de centralização do poder que reforçava a autoridade exercida pelos representantes daquelas instituições em terras do sul da França. Para isso era necessário superar um obstáculo: a relativa autonomia de poder que foi formada pelos condes da dinastia raimundina ao longo de séculos, sustentada principalmente pelas alianças feudais e pela política de apoios recíprocos com as cidades que formaram governos locais no condado de Toulouse.

Conforme se argumentou anteriormente, a assinatura do tratado de Paris (em 1229) não significou uma derrota absoluta do conde Raimundo VII. Do contrário, a Igreja católica não teria tido a necessidade de continuar mobilizando legados papais e aliados locais para dar continuidade à lógica de repressão aos hereges e de enfraquecimento das aristocracias sulistas que





lhes davam apoio. Tudo indica que o conde Raimundo VII e suas bases aliadas continuavam atuando para fortalecer suas posições, ora negligenciando ou mesmo boicotando os artigos do ato de capitulação assinado em Paris, ora partindo para o enfrentamento dos grupos que representavam a continuidade da interferência do papado em terras toulouseanas.

Por isso mesmo os dominicanos instalados em Toulouse passaram por momentos de dificuldade e por períodos de crescimento, uma oscilação refletia bem o contexto no qual estavam inseridos: quando as forças do Norte avançavam e conseguiam impor derrotas às forças sulistas/toulouseanas, os dominicanos iam consolidando sua presença e ampliando suas bases materiais em Toulouse e outras regiões; e quando, ao contrário, os movimentos de resistência sulistas/toulouseanos avançavam contra os defensores e os representantes daquelas forças de ocupação, os frades pregadores acabavam sofrendo alguma consequência, em decorrência das escolhas e dos caminhos que resolveram seguir.

Referências

Edições de fontes medievais:

ACTAS DE LOS TESTIGOS DE BOLONIA. In: GELABERT, Miguel; MARÍA MILAGRO, José; MARÍA DE GARGANTA, José. **Santo Domingo de Guzmán visto por sus contemporáneos**. Madrid: Editorial Católica, 1947. p. 267-300.

ACTAS DE LOS TESTIGOS DE TOLOSA. In: GELABERT, Miguel; MARÍA MILAGRO, José; MARÍA DE GARGANTA, José. **Santo Domingo de Guzmán visto por sus contemporáneos**. Madrid: Editorial Católica, 1947. p. 305-315.

ALVIRA CABRER, Martín. La Cruzada contra los Albigenses: historia, historiografía y memoria. **Clio & Crimen**, n. 6, p. 110-141, 2009

AUVRAY, Lucien. **Les Registres de Gregoire IX**. Recueil de bulles de ces pape d'après les manuscrits originaux du Vatican. Paris: Librairie Thorin et Fils, 1896.

BULA DE CANONIZACIÓN DE SANTO DOMINGO. In: GELABERT, Miguel; MARÍA MILAGRO, José; MARÍA DE GARGANTA, José. **Santo Domingo de Guzmán visto por sus contemporáneos**. Madrid: Editorial Católica, 1947. p. 320-323.

DEPEYROT, Georges. Le trésor de Toulouse et le numéraire féodal aux XII et XIIIe siècles. **Annales du Midi: revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale**, t. 94, n° 157, p. 125-149, 1982.





FALBEL, Nachman. As heresias dos séculos XII e XIII. **Revista de História**, USP, v. 38, n. 78, p. 325-352, 1969.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Catarismo, uma manifestação utópica medieval. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, p. 6-34, maio/agosto de 2018.

JIMÉNEZ SÁNCHEZ, Pilar. La Inquisición contra los Albigenses en Languedoc (1229-1239). **Clio & Crimen**, nº 2, p. 53-80, 2005.

JORDÃO DA SAXÔNIA. Orígenes de la Orden de Predicadores. In: GELABERT, Miguel; MARÍA MILAGRO, José; MARÍA DE GARGANTA, José. **Santo Domingo de Guzmán visto por sus contemporáneos**. Madrid: Editorial Católica, 1947. p. 163-213.

MACÉ, Laurent. **Catalogues raimondins**. Actes des comtes de Toulouse, ducs de Narbonne et marquis de Provence (1112-1229). Toulouse: Archives municipales, 2008.

MACEDO, José Rivair. Nobreza, heresia e banditismo social no século XIII. **Textos de História**, Revista da Pós-Graduação em História da UNB, v. 4, n.1, p. 7-38, 1996.

SUNDT, Richard A. The Jacobin Church of Toulouse and the Origin of Its Double-Nave Plan. **The Art Bulletin**, v. 71, nº 2, p. 185-207, Jun./1989.

THOUZELLIER, Christine. L'inquisitio et saint Dominique. **Annales du Midi**: revue archéologique, historique et philologique de la France méridionale, t. 80, nº 87, p. 121-130, 1968.

Livros e capítulos:

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PORTO, Thiago de Azevedo. **O papado, os dominicanos e as instituições de Bolonha na canonização de Domingos: uma análise comparativa**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós Graduação em História Comparada, 2018.

VAUCHEZ, André. **A Espiritualidade da Idade Média Ocidental** (Séc. VIII-XIII). Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

WOLFF, Philippe. **Histoire de Toulouse**. Toulouse: Privat, 1974.

ZERNER, Monique. Heresia. In: LE GOFF, Jaques; SCHMITT, Jean-Claude (Coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. V. 1, p. 503-521.

ZERNER, Monique. Heresia. In: LE GOFF, Jaques; SCHMITT, Jean-Claude (Coord.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. V. 1, p. 503-521.





UM OUTRO PASSADO POSSÍVEL: IDADE MÉDIA, MEDIEVALISMO E ENSINO DE HISTÓRIA

Douglas Mota Xavier de Lima²³

“Imaginemos”. Convidando o leitor a imaginar, a buscar uma conexão prévia com o passado medieval a ser estudado, Georges Duby inicia um dos seus belos textos sobre o medievo. Trata-se do primeiro capítulo de *A Europa na Idade Média* (1988), no qual afirma que “a Europa do ano mil, portanto, é preciso imaginá-la”. Seguindo a sugestão deste mestre do movimento dos *Annales*, também gostaríamos de fazer o mesmo convite. De certo modo, todos os presentes, tanto o público em geral como aqueles que se dedicam aos estudos medievais, imaginam a Idade Média e ao pensar nesse termo, mobilizam uma série de referências, as quais geralmente estão associadas com ruralidade, cavalaria, cristianismo, ou com feiticeiras, bruxas, dragões, príncipes e princesas. É sobre essa Idade Média multifacetada que trataremos, buscando aproximar tal diversidade do ensino de história.

Por uma outra Idade Média

Para uma outra Idade Média é o título da emblemática coletânea de Jacques Le Goff, publicada em 1977, produzida num contexto de efervescência de novos problemas e métodos, de mutações no fazer historiográfico e resultado de um movimento, capitaneado pelo diretor dos *Annales*, de redefinição da medievalística, que ultrapassou as fronteiras da França e influenciou diferentes historiografias, entre elas a medievalística brasileira. Não há dúvidas de que a produção de Le Goff transformou o olhar do meio acadêmico sobre a Idade Média, contribuindo para que a sociedade medieval fosse repensada e, de certa maneira, afastada, entre os historiadores, da noção de Idade das Trevas. No entanto, permanece atual a problemática da construção de um novo conceito de Idade Média.

23 Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará, áreas de História Antiga e Medieval. Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Líder do *Legatio – Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em História Medieval e Ensino de História*. Membro do *Vivarium – Laboratório de Estudos da Antiguidade e do Medievo/Núcleo Norte* e do *Scriptorium – Laboratório de Estudos Medievais*.





O período, apesar das décadas de investimento historiográfico, continua sendo associado a uma série de estereótipos, principalmente aos que associam a época medieval à «lenda negra» da Idade das Trevas. Constata-se, então, que os embates presentes nas obras de Jacques Heers, Régine Pernaud e do próprio Jacques Le Goff, por exemplo, tiveram um alcance limitado fora do meio acadêmico, espaço marcado por múltiplas construções discursivas acerca do passado, em especial do passado medieval. Além disso, mesmo entre os historiadores dedicados a outras temporalidades, ainda é necessário disputar os sentidos acerca do termo Idade Média, frequentemente caracterizada como o contraponto da modernidade.

Os combates pelo conceito de Idade Média marcam a trajetória do campo, tanto no meio acadêmico como, em especial, fora dos muros da universidade, e mostram-se ainda mais relevantes nesse início do século XXI. Na Europa e nos EUA, assim como no Brasil, acompanha-se o crescimento de grupos conservadores defensores de teorias supremacistas, as quais projetam a Idade Média como período uniformemente branco, patriarcal e cristão. Como assinalou Paulo Pachá (2019), “tal retórica serve para indicar que o Brasil é uma nação cristã e, como resultado, é uma orgulhosa parte da civilização ocidental”, discurso impulsionado desde o século XIX e que volta a ser enfatizado atualmente.

Ademais, em relação ao ensino de história, esse combate aflorou-se com o avanço dos *games* e da internet que, somados ao cinema e à literatura, constroem uma noção de Idade Média permeada pela fantasia, a qual pode ser expressa na noção de *medievalismo* e pouco se aproxima da Idade Média da medievalística. Os desafios impostos pelo avanço das tecnologias, em especial da internet e da web 2.0, não afetam apenas a história medieval, mas envolvem todo o campo da História e das Ciências Humanas. Como lembra Jurandir Malerba: “a história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado” (2017, p. 8).

O problema exposto por Malerba e amplamente discutido por Robert Rosenstone (2015) para o cinema, lembra-nos de que mais e mais pessoas estão usando as mídias para acionar o passado e construir outros tipos de discursos históricos. Nesse cenário, especificamente no campo da Educação, leciona-se, seja na educação básica seja na formação no ensino superior, a uma geração que pode ser definida como “nativa digital” (PRENSKY, 2001) ou como “*Homo Zappiens*” (VEEN & VRAKING, 2009), demandando





que o ensino de história medieval abarque a reflexão sobre os usos do passado e mobilize elementos da medievalística, das reminiscências medievais e da medievalidade (Cf.: TEIXEIRA & PEREIRA, 2016).

A prática de historicização da área de História Medieval, acentuada nas últimas décadas, tem favorecido a renovação de diferentes temáticas, revisitando e revisando os conceitos operativos do historiador e, especificamente, do medievalista. Do mesmo modo, a ampliação e a diversificação dos grupos de pesquisa, o diálogo interdisciplinar e as aproximações entre diferentes escolas historiográficas têm promovido novos caminhos para a história medieval.

Retomando os apontamentos já expostos, destaca-se que um dos principais pontos de revisão é a ideia de Idade Média. Nessa questão, a discussão não mais se concentra na defesa que o período não foi a Idade das Trevas, antes, as obras buscam problematizar como a Idade Média é condicionada pelos referenciais da modernidade. Tal via pode ser exemplificada na questão da “De(s)colonização da Idade Média”, que demonstra que a história da Idade Média é contemporânea do movimento de expansão colonial, sendo assim, caberia aos pesquisadores atuais rejeitarem a definição do período a partir de categorias próprias da colonização europeia (DAGENAIS & GREER, 2000). A problemática pode ser pensada em oposições recorrentes nas abordagens sobre o medievo, como: Comunidade ou coletividade/individualismo; Ruralidade/urbanidade; Cultura oral/cultura escrita; Opressão/Liberdade; entre outros. Do mesmo modo, podemos reconsiderar alguns termos-chave, ou falsas concepções, ainda fundamentais na definição do medievo: Estado, Violência e Igreja (HARRIS & GRIGSBY, 2008).

Outro aspecto do problema é o caráter eurocêntrico da Idade Média, tal como tradicionalmente ela é encarada. O legado legoffiano, por mais que tenha contribuído para a definição da sociedade medieval como sociedade da alteridade, manteve a centralidade da Idade Média como uma história da Cristandade latina, marcadamente a partir do modelo francês. Deste modo, coloca-se a questão: a Idade Média é uma especificidade europeia/ocidental? Em outras palavras, a Idade Média seria uma temporalidade exclusiva da Europa ocidental? Ao considerar que a Idade Média ultrapassa as especificidades da Cristandade latina, como avançar na resolução desse impasse? A História Global é uma via. Do mesmo modo, uma história do Mediterrâneo, que integre cristãos, judeus e muçulmanos, Europa, Ásia e Oriente Médio, por exemplo, pode se mostrar como outra via, um caminho





com potencialidades e limitações. Contudo, considera-se imprescindível “de(s)colonizar a Idade Média”, visto que, como assinalou Joseph Morsel, a Idade Média promovida pelos medievalistas latino-americanos “pode até ser uma Idade Média vista “desde outro lugar”, mas não de outra maneira” (MORSEL, 2003). No processo de construção desse olhar diferenciado sobre o período, iremos encontrar diversidade étnica e religiosa, conexões... elementos distintos dos valorizados pela Idade Média conservadora.

Recentemente, Maria de Lurdes Rosa publicou *Fazer e pensar a História Medieval hoje: guia de estudo, investigação e docência* (2017), obra que, como o título expressa, é um guia que apresenta a trajetória da área, um panorama da produção em diferentes países e apontamentos sobre “temas e problemas atuais do pensamento historiográfico sobre a Idade Média”. Nesse item, em particular, a autora explora questões como: o problema das periodizações e das grandes narrativas; o desenvolvimento dos estudos pós-coloniais entre os medievalistas e a discussão sobre descolonizar a Idade Média; as abordagens antropológicas da sociedade medieval; a interrogação sobre as fontes e os arquivos; as implicações da *linguistic turn* para os estudos medievais; e o problema dos usos da Idade Média através do medievalismo. A obra destaca-se por ser o único título em língua portuguesa que sistematiza a produção atual da medievalística internacional, apresentando uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento da área e, com a discussão dos eixos acerca do pensamento historiográfico contemporâneo, Rosa consegue indicar caminhos para as investigações em história medieval, pesquisas que podem superar os desafios anteriormente indicados. Desse universo, destaca-se a reflexão sobre o medievalismo.

Medievalismo: breves considerações

A Idade Média, inventada pelos humanistas do Renascimento e, posteriormente, ressignificada pelos séculos XVIII e XIX, está na moda, e os caminhos para esse gosto acentuado pela Idade Média, para remetermos à instigante obra de Christian Amalvi (1996), é indício de um movimento internacional muito mais amplo e que se exemplifica no significativo volume de livros, jogos, filmes e séries de Tv lançados nas últimas décadas. O Brasil está inserido nesse movimento e oferece a oportunidade de problematizar diferentes direções do medievalismo. Nas últimas décadas assiste-se, em especial nos Estados Unidos e em algumas historiografias europeias, como a francesa e a inglesa, o desenvolvimento de estudos acerca da recepção da,





Idade Média pelos séculos posteriores, reapropriação presente na literatura na arquitetura, no cinema, na música, nas histórias em quadrinhos etc.

Esse campo de estudos tem sido denominado de *medievalism*, em inglês, sendo a expressão utilizada como referência da *Society for the study of medievalism*, fundada em 1976, e da principal publicação da área, a revista *Studies in Medievalism*, publicada desde 1979; em francês, o termo *médiévalisme* tem se afirmado, diferenciando-se dos termos *médiévisme* ou *médiévistique* (FERRÉ, 2010), e orientando as pesquisas da *Association Modernités Médiévales*, fundada em 2004. Em português e espanhol o campo ainda não conseguiu afirmar sua especificidade, sendo expressão disso a diversidade de termos utilizados para tratar do uso do passado medieval, ora entendido como reminiscências medievais ou medievalidade (MACEDO, 2009), como ressurgências (NASCIMENTO, 2015), ora como medievalismo (PORTO JÚNIOR, 2018a; 2018b). Nas historiografias ibéricas e brasileira, este termo é utilizado, por vezes, para referenciar os estudos medievais em geral (cf.: AURELL, 2008; ROSA & BERTOLI, 2010; AMARAL, 2011), sendo emblemático o seu uso como título da publicação *Medievalismo*, revista que tem o objetivo de publicar investigações sobre o período medieval, com especial atenção ao medievo hispânico. Cabe ainda acrescentar o termo neomedievalismo, cunhado por Umberto Eco (1986) e que ganhou apropriações recentes nos estudos medievais (FUGELSO, 2010), frequentemente associado a trabalhos teóricos e de política internacional.

Em linhas gerais, observa-se que, apesar da historiografia anglófona e francesa apresentarem contornos mais definidos acerca da noção de medievalismo, sobressaem nos estudos atuais diferentes usos da terminologia, os quais abarcam, por exemplo, investigações sobre a construção de identidades nacionais mobilizando o passado medieval; a relação entre a medievalística (a história medieval científica) e o medievalismo; e os usos não científicos da Idade Média entre o século XIX e a atualidade (ROSA, 2017). Nesse cenário, utilizaremos o termo *Medievalismo* no intuito de remeter às recepções da Idade Média pelos séculos posteriores, especialmente presentes na cultura de massa (quadrinhos, séries e filmes, por exemplo), na literatura, nos jogos (*games* e *board games*), na arquitetura, em festivais e no recriacionismo, afastando-se, desta maneira, a noção de Medievalística, entendida aqui como o campo de pesquisa dedicado ao estudo da Idade Média em diferentes áreas do saber, como a História, as Letras, as Artes, a Filosofia e o Direito.





Especificamente em relação ao Brasil, pode-se afirmar que tanto a medievalística como o medievalismo têm conhecido um significativo crescimento nas últimas décadas. Como indícios desse movimento, lembre-se, no primeiro caso, que desde as décadas de 1980 e 1990, com a institucionalização da área em Programas de Pós-graduação, com a vertiginosa formação de especialistas e com a crescente publicação das investigações o campo se fortalece; paralelamente, no segundo caso, a partir dos anos 2000, com a organização de festas e festivais, fabricação e comércio de diversos produtos, formação de bandas e surgimento de novos sites, páginas nas redes sociais e conteúdo *web* sobre o medieval, a Idade Média se populariza.

O crescimento do medievalismo pode ser notado em sites como Cena Medieval, criado em 2015. Ele se define como espaço para centralizar e divulgar informações sobre o meio medieval no Brasil, estando diretamente relacionado a grupos recriacionistas, grupos de luta, artesãos, ferreiros, fabricantes de hidromel e outros grupos ligados direta ou indiretamente ao medievalismo. Em levantamento feito no próprio site é possível identificar que no ano de 2017 ocorreram quarenta e três (43) eventos relacionados ao medieval, e no ano de 2018 ocorreram trinta (30) eventos, entre festas, feiras, banquetes, oficinas de música, torneios etc. Destarte, somando os eventos nacionais registrados no site para os anos de 2017 e 2018, chega-se ao total de setenta e três (73) eventos.

Quadro 1. Eventos sobre Idade Média no Brasil (2017-2018)

REGIÃO	UNIDADE FEDERATIVA	QUANT. IDADE DE EVENTOS
Sudeste	São Paulo	34
	Rio de Janeiro	11
	Minas Gerais	4
Sul	Paraná	10
	Santa Catarina	1
	Rio Grande do Sul	9
Centro-Oeste	Goiás	1
	Distrito Federal	1
Nordeste	Bahia	2
TOTAL	9	73

Fonte: Cena Medieval. <http://www.cenamedieval.com.br>





Em pesquisa realizada por Wada et. Al. (2014), constatou-se que o segmento de eventos medievais tem vindo a popularizar-se no Brasil, influenciados pela crescente produção e divulgação das pesquisas acadêmicas acerca do medievo e pela inspiração nos eventos e festas que ocorrem na Europa. Outro ponto assinalado pela pesquisa é que parte das atividades investigadas são baseadas em recriações de mitos, lendas, danças, lutas e no estudo de documentos medievais, o que busca tornar os eventos o mais recriacionista possível.

Do mesmo modo, Porto Júnior (2018b) ressalta que diversos elementos e práticas socioculturais inspiradas no medievo, como músicas, danças, moda, culinária e lutas estão sendo ‘recriadas’, merecendo destaque:

as feiras, os festivais e outros eventos com temática medieval, que desde fins do século XX proliferam-se em praticamente todo o mundo ocidental e conseguem reunir milhares de pessoas. Atraídos pelo som do alaúde e animados pelas brincadeiras de saltimbancos, malabaristas, fantoches e bobos da corte, muitos ainda hoje se embriagam de hidromel, fartam-se de carne de javali, assistem e/ou participam de jogos de feitos de armas entre outras encenações históricas (PORTO JÚNIOR, 2018b, p.236).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o recriacionismo histórico (*historical reenactment* ou *living history*) constitui uma prática educativa lúdica – e crescentemente relacionada com o turismo cultural (CAMPOS, 2011) – que tem como objetivo recriar ou representar elementos de um determinado período ou evento. Esse processo de recriação visa transmitir veracidade, autenticidade e, para isso, funda-se em pesquisas históricas, arqueológicas e, mais recentemente, em investigações de iconografia e antropologia visual (PORTO JÚNIOR, 2018b).

A prática remete, ao menos, às décadas de 1960 e 1970, tendo se iniciado na Inglaterra a partir de uma campanha publicitária e de ações da Roundhead Association e da King’s Army no intuito de recriar eventos históricos através da atuação de personagens vestidas com trajes da época (COELHO, 2009). Tal como ocorre com o Medievalismo/*Medievalism*, muitos são os termos utilizados para referenciar o movimento recriacionista em português. Em Portugal, por exemplo, utilizam-se as expressões revivalismo, reconstituição e, em especial, História ao Vivo. No Brasil, crescem os grupos e as experiências desse âmbito, caracterizando-se como atividades de recriacionismo histórico.





O potencial pedagógico do medievalismo

Como argumentam Chepp, Masi e Pereira (2015), existe uma Idade Média contada na escola, que ainda remonta à “leitura iluminista e preconceituosa do medievo”, e outra, eivada de fantasia, aventura e imaginação, que permanece distante dos bancos escolares. Essa “Idade Média fantasiada” está presente no cinema, nas séries de Tv, nas músicas e nos jogos, na literatura, nas Histórias em quadrinhos (HQs), nos games..., e, sem abrir mão da pesquisa histórica sobre o medievo, demonstra um significativo potencial para a aprendizagem histórica acerca da Idade Média. Os autores propõem que:

...a aprendizagem do conceito e a possibilidade de novas experiências com o passado, possam ser auxiliadas pela exposição do aluno às numerosas alternativas de representação e “(re)encenação” do passado, através de estratégias e de formas de expressão como a música ou as séries de televisão. Essas duas formas de expressão jogam o estudante para um mundo pré-conceitual e lhes proporciona uma experiência nua do passado. (...) Ora, o que se quer é justamente essa abertura, tão difícil de ser conseguida com o uso imediato de um texto didático ou de uma explicação do professor. Essa abertura não pode ser confundida com uma aprendizagem incorreta e inadequada que levaria o aluno a aceitar uma Idade Média fantasiada, mas é a força imaginativa dessa inserção de um mundo medieval fantasiado e inexistente na pesquisa histórica, o que pode permitir o aluno a pular do *Caos* a novas formas de conhecimento sobre a Idade Média. Ele poderá saber fazer a distinção entre o que é fantasia e o que é realidade histórica, mas igualmente saberá reconhecer as representações que os povos criam sobre si mesmos e sobre os outros, e que estas podem ser transformadas em aprendizagens históricas (CHEPP, MASI E PEREIRA, 2015, p.951-952).

O trecho é instigante e abre uma série de perspectivas para o ensino de história, ultrapassando as particularidades do medievo. Os autores, por exemplo, exploram o uso de séries de Tv e músicas no referido artigo, mas as proposições que orientam o texto mostram-se adequadas para a reflexão acerca de atividades de recriacionismo no ambiente escolar.





Maria Solé descreve diversos projetos de História ao Vivo realizados em Portugal desde os anos 1980, demonstrando como essa técnica mostra-se adequada ao ensino de história, interessando e engajando os alunos através do lúdico e da imaginação histórica, além de mobilizar a comunidade e articular os professores em torno de projetos multidisciplinares. Para a autora:

A preocupação com o rigor histórico é uma constante, sendo necessário uma consulta exaustiva de várias fontes históricas e historiográficas. Um projeto deste tipo não se limita à procura do rigor científico, pressupõe também um trabalho pedagógico prévio de preparação dos alunos envolvidos, levando-os a compreender o que vão fazer, e como o devem fazer (...). A ‘História ao Vivo’ procura indicar novos caminhos para revitalizar o estudo da História e das disciplinas afins. A dramatização de uma dada circunstância histórica, num local apropriado, numa data precisa, numa encenação tão próxima quanto possível da realidade passada, onde o aluno é levado a ser participante convicto, agindo e compreendendo «como era» operará nele o salto «para dentro» da História. Ele passa a saber o circunstancial e o geral, porque participou. (SOLE, 2001)

Os apontamentos acima permitem considerar que a ‘História ao vivo’ ou recriação histórica tem diferentes potencialidades no ensino básico, abarcando desde elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante à elementos do desenvolvimento socioemocional, preocupações cada vez mais urgentes e atuais da educação integral.

No curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém/PA, em duas oportunidades, uma como avaliação final da disciplina História Medieval (2017.2) e outra como ação extensionista (2019.1), promoveu-se a realização de uma mostra de História Medieval inspirada no encontro entre a medievalística, o medievalismo e o recriacionismo histórico. As atividades foram a culminância de um processo que envolveu: os conteúdos teóricos e práticos dos componentes curriculares; a pesquisa documental e bibliográfica; a preocupação com promoção de diferentes linguagens no ensino de história, privilegiando o percurso do indivíduo/grupo para a escolha dos temas e da abordagem; o trabalho colaborativo; a expressão extensionista da universidade através do envolvimento da comunidade e das escolas da cidade.





Na I Mostra de História Medieval, ocorrida em março de 2018, os estudantes escolheram temáticas ou atividades livres, conforme os interesses individuais, realizando pesquisas a fim de explorar os itens. A seguir, estruturou-se a mostra em forma de exposições e de dramatizações, finalizadas pela entrega de relatório. Assim, foram apresentados trabalhos sobre: o uso de quadrinhos no ensino de história medieval; a literatura medieval e o medievalismo na literatura contemporânea; as séries de Tv e os usos do passado medieval; a alimentação medieval, reproduzindo um banquete. Além disso, foi produzida uma maquete de cidade medieval dos séculos XII e XIII – atualmente disponível ao público na biblioteca da Casa de Cultura do município –, foi encenada uma peça com o tema “Corpo e Sexualidade” na Idade Média e realizada uma apresentação de dança medieval.

Na II Mostra de História Medieval, ocorrida em março de 2019, estudantes de diferentes turmas e cursos novamente escolheram temáticas ou atividades livres conforme os interesses individuais, tendo como eixo central a Corte Medieval. A partir do eixo foram realizadas pesquisas bibliográficas a fim de estruturar a mostra, buscadas parcerias a fim de financiar os materiais e organizada a programação da atividade. Esse processo resultou: na ambientação do espaço, com tecidos, flores e bancos de madeira; na organização de uma sala para a exibição de animações relacionadas à Idade Média; na formação de um núcleo de jogos e brincadeiras voltadas ao público infantil, explorando jogos da cavalaria, como arco e flecha e corridas de cavalo; em exposições de quadrinhos, edições de documentos e da iconografia medieval; na dramatização de um banquete medieval e de uma batalha entre cavaleiros cristãos e guerreiros muçulmanos; e na apresentação de dança medieval.

As atividades foram bem-sucedidas e mobilizaram a comunidade acadêmica e local, além de, num primeiro momento, a turma de História Medieval, e, na segunda mostra, os alunos do curso e de outros institutos, envolvidos com a proposta. Em termos de diagnóstico da aprendizagem, a mostra medieval mostrou-se satisfatória, tendo em vista a organização em grupos menores que puderam trabalhar em temáticas de sua própria escolha; a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos, elemento que, em geral, é limitado pelo conteúdo programático e pelas avaliações individuais; a elaboração de uma avaliação flexível e processual, acompanhando o estudante desde a escolha do tema, no processo de pesquisa, na avaliação coletiva e individual, durante a atividade e na entrega de relatório contendo a





proposta apresentada, os objetivos e as justificativas, elementos fundamentados na bibliografia; a aproximação dos discentes com a comunidade, em especial, com o público escolar, apropriando-se de instrumentos diversos para a construção do saber histórico.

Em relação aos aspectos gerais presentes na mostra, destaca-se que principalmente a dança, o banquete, a batalha e o teatro permitiram aos alunos assumirem papéis de personagens históricos de outros tempos – jograis, nobres, damas, cavaleiros... –, adequando a linguagem, as vestimentas, o conteúdo da fala e dos gestos. Ao praticarem tal encenação, a mostra foi capaz de promover empatia e afetividade dos alunos ao se colocarem no papel de sujeitos de outra época, afetando tanto o aluno que apresenta como a comunidade que participa. Ao promover pesquisas para a construção da mostra, desenvolve-se tanto a consciência do período que se estuda, como a percepção das mudanças através do tempo e dos usos do passado medieval.

Ciente das limitações de ‘reconstruir’ a Idade Média, mormente em seus traços europeus ocidentais e cristãos, no ambiente universitário e de uma cidade da Amazônia sem o acesso a castelos, igrejas, praças e monumentos diversos datados dessa temporalidade, a experiência com a mostra medieval, por ser realizada com estudantes de licenciatura, tem favorecido o uso de recursos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem e a exploração do potencial pedagógico do medievalismo, mobilizando tanto os acúmulos permitidos pela historiografia como a gosto pelo medieval da fantasia. Além disso, a mostra tem possibilitado aos alunos e aos comunitários se aproximarem desse tempo de tamanha alteridade e profunda identidade que é a Idade Média, aguçando a aprendizagem e promovendo o interesse, seja o desejo da pesquisa histórica seja a vontade ou o prazer de experimentar ambientes de outros tempos.

Considerações finais

Como pensar a História Medieval no ensino de história? A área caracteriza-se atualmente por uma produção sólida e de expressão internacional, com a defesa de inúmeros trabalhos de pós-graduação, com a organização de eventos, periódicos e associações especializadas, contudo pesa sobre o campo uma série de desconfianças, as quais, por vezes, manifestam-se na constante necessidade de justificção dos estudos antigos e medievais no Brasil. A BNCC publicizou a contestação e fez sobressair





diferentes aspectos do problema.

Ao combater pela permanência da Idade Média no currículo obrigatório da Educação Básica, os historiadores mobilizaram uma série de argumentos, dentre os quais, reafirmou-se a perspectiva identitária das raízes medievais/ocidentais do Brasil, uma via que favorece o acesso ao medievo ibérico e cristão, mobilizando, por vezes, um viés tradicional de abordagem do conteúdo de Idade Média, que compreende o período condicionado aos paradigmas políticos e sociais da modernidade, como se apresentou na segunda versão da Base. Paralelamente, os medievalistas também se propuseram a criticar a Base Nacional Comum Curricular defendendo que a Idade Média fosse repensada no ensino de história, incorporando a pluralidade cultural do período, descentralizando o medievo da experiência europeia ocidental, incluindo novos grupos sociais e abordando os usos contemporâneos do passado medieval. Tal via, em diálogo com as discussões da teoria pós-colonial, da história global e do medievalismo, tem demonstrado o potencial pedagógico da Idade Média, seja pelo viés da identidade, seja pela alteridade.

Não obstante, essas reflexões são questões em aberto e em debate na historiografia, ao passo que os próprios resultados práticos da BNCC, como a reformulação dos cursos de licenciatura e dos materiais didáticos, por exemplo, ainda são uma história do porvir. Todavia, em meio a todos os percalços a Idade Média confirmou-se como um dos conteúdos obrigatórios para o ensino de história, sendo inserida apenas no 6º ano do Ensino Fundamental, através de uma lista de conteúdos de abordagem sociocultural voltados ao eixo do Mediterrâneo. Assim, prevê-se que o estudante terá contato com a História Medieval entre os 10 e 12 anos de idade, estudando a circulação de pessoas, a organização do trabalho e da vida social, o papel da religião cristã e das mulheres na sociedade medieval. Como abordar? Quais materiais usar ou quais materiais didáticos estão disponíveis?

Tais questões oferecem inúmeras vias de abordagem e atualmente dispomos de diversos recursos, os quais podem ser adaptados às diferentes realidades escolares do Brasil e, especificamente, da Amazônia. A exposição desses materiais e exemplos pontuais nos levariam a uma nova conferência e podem servir de orientação para o debate futuro. De todo modo, mais do que materiais e metodologias, convém partir de um novo conceito de Idade Média, uma época plural e marcada pela diversidade. Ao adotar essa via, o medievalismo tende a se afirmar no ambiente escolar, articulando ludicidade e experimentação, tempo passado e tempo presente, imaginação e leitura





histórica da Idade Média.

Referências

- AMALVI, Christian. *Le goût du Moyen Âge*. Paris: Plon, 1996.
- AMARAL, R. O medievalismo no Brasil. *História Unisinos*, vol.15, n.3, setembro/dezembro, 2011.
- AURELL, J. Tendencias recientes del medievalismo español. *Memoria y Civilización*, 11, 2008, p.63-103.
- CAMPOS, M. R. C. Recriações históricas em Portugal e Espanha. Relevância destes eventos para o turismo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, março, 2011.
- CHEPP, B.; MASI, G.; PEREIRA, N.M. O potencial pedagógico da Idade Média imaginada. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n.3, vol.2, jul./dez. 2015.
- COELHO, R. A. História viva. *A recriação histórica como veículo de divulgação do patrimônio histórico e artístico nacional (1986-2009). Conceitos e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado em Arte, Patrimônio e Restauro, 2009.
- DAGENAIS, John; GREER, Margaret R. Decolonizing the Middle Ages: introduction. *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 30:3, Fall 2000.
- DUBY, Georges. *A Europa na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ECO, U. The return of the middle ages. In: *Travel in Hyper Reality*. New York: Harvest, 1986.
- FERRÉ, V. Introduction. Médiévalisme et théorie: pourquoi maintenant? *Itinéraires, Littérature, textes, cultures* [en ligne], 2010-3, 2010.
- FUGELSO, K. (org.). *Studies in medievalismo XIX: defining neomedievalism(s)*. Cambridge: D. S. Brewer, 2010.
- HARRIS, Stephen J.; GRIGSBY, Bryon L. (ed.). *Misconceptions about the middle ages*. New York/London: Routledge, 2008.
- MACEDO, J. R. Introdução. Cinema e Idade Média: perspectivas de abordagem. In: MACEDO, J. R. & MONGELLI, L. M. (org.). *A Idade Média no cinema*. São Paulo: Ateliê editorial, 2009, p.13-48.
- MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2017.





- MORSEL, Joseph. *Le Moyen Âge vu d'ailleurs*. Bulletin du Centre d'Études médiévales, Auxerre/BUCEMA [en ligne], vol.7, 2003.
- NASCIMENTO, D. B. P. *Idade Média: Contexto, Celtas, Mulher, Carmina Burana e Ressurgências atuais*. Niterói: Parthenon Centro de Artes e Cultura, 2015.
- PACHÁ, Paulo. Por que a extrema direita brasileira ama a Idade Média europeia. *Viomundo*, 05/04/2019. Disponível em: www.viomundo.com.br/politica/paull-pacha-por-que-a-extrema-direita-brasileira-ama-a-idade-media-europeia.html
- PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants, On the Orizon*, MCB Univertiry Press, v.9, n.5, october 2001.
- PORTO JÚNIOR, J. B. S. As expressões do medievalismo no século XXI. In: *Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio*. 2018a.
- PORTO JÚNIOR, J. B. S. Uma viagem ao passado: o imaginário medieval na contemporaneidade. In: FRÓES, V. L.; FREITAS, E. C.; GONÇALVES, S. M. COSER, M. C.; PEREIRA, R. A.; CASTRO, A. C. M. (orgs). *Viagens e Espaços imaginários na Idade Média*. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2018b, p.236-246.
- ROSA, M. L. *Fazer e pensar a história medieval hoje. Guia de estudo, investigação e docência*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- ROSA, Maria de Lurdes. *Fazer e pensar a História Medieval hoje: guia de estudo, investigação e docência*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- ROSA, M. L.; BERTOLI, A. Medievalismos irmãos e (menos) estranhos? Para um reforço do diálogo entre as historiografias brasileira e portuguesa sobre Portugal medieval. *Revista Portuguesa de História*, T. XLI, 2010, p.247-289.
- ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes: os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- SOLÉ, M. G. P. S. A técnica “História ao vivo”. A realização de uma feira medieval no Lindoso. *Comunicação apresentada no IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação*, Évora, 26-28 de set. 2001.
- TEIXEIRA, Igor Salomão & PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, v.20, n.3, 2016, p.16-29.
- VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WADA, E.K.; MORETON, F. A.; NASCIMENTO, T. F.; MOREIRA, A. G. O medievalismo em eventos no Brasil. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, n.21/22, 2014.





II ENCONTRO DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL DO PARÁ: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

15, 16 e 17 de maio de 2019

FACHTO

PROEX
Pró-Reitoria de Extensão | UFPA

DPPG Divisão de
Pesquisa e
Pós-Graduação
UFPA - Abaetetuba

PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA

