

Denise Pereira
(Organizadora)

Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 3



Denise Pereira

(Organizadora)

Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C198	Campos de saberes da história da educação no Brasil 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-456-6 DOI 10.22533/at.ed.566190507 1. Educação – Brasil – História. I. Pereira, Denise. II. Série. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O estudo da História da Educação sempre será muito importante para ajudar a compreender o modelo educacional que possuímos hoje, entender os possíveis erros que ocorreram de forma que possamos preveni-los e evitá-los.

Para se compreender o presente e planejar o futuro é necessário entender o passado, que neste caso é a História da Educação.

Tudo é história e tudo tem história. No processo educacional isso é ainda mais presente.

Os pesquisadores tem se interessado em compreender as ações de educação contidas na sociedade com suas diversas formas e esferas de intervenção.

Outros estudos vão de encontro com o sentido de captar as especificidades da formação e do desenvolvimento institucional observando como este modelo se articula se ao processo da construção da identidade brasileira.

Deste modo, a Editora Atena, realiza uma edição, dirigida especialmente a quem deseja compreender os diversos Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil, acolhe neste e-book a proposta de responder no meio de tantas questões que surgem do debate de compreender a educação no Brasil.

Aqui, os diversos autores investigam as questões diversas destes campos dos saberes, tais como: a arte, a cultura, a história, novas metodologias, identidade brasileira, políticas educacionais, entre outras.

Espero que essas leituras possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas pesquisas.

Boa leitura!

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
MEMÓRIA EM PAUL RICOUER: MÚSICA CAIPIRA E IDENTIDADE CULTURAL DO HOMEM DO CAMPO	
Angela Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5661905071	
CAPÍTULO 2	12
O DIREITO AO SUFRÁGIO FEMININO NO BRASIL E NA ARGENTINA: NOTAS SOBRE DISCURSOS E LUTAS FEMINISTAS	
Adriana do Carmo Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.5661905072	
CAPÍTULO 3	23
O PRINCÍPIO DA CARIDADE NO DISCURSO INSTITUCIONAL DAS IRMÃS DE SÃO VICENTE DE PAULO	
Melina Teixeira Souza	
DOI 10.22533/at.ed.5661905073	
CAPÍTULO 4	33
OS INOCENTES ÀS PORTAS: ANÁLISE SOCIAL DAS CRIANÇAS EXPOSTAS EM OUTRO PRETO, SÉCULO XIX	
Melissa Lujambio Alves	
DOI 10.22533/at.ed.5661905074	
CAPÍTULO 5	45
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	
Thiago Xavier de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.5661905075	
CAPÍTULO 6	60
“PARA TODOS OS LAVRADENSES, MEU ÚLTIMO ABRAÇO E MEU ADEUS”: HISTÓRIAS DE VIDA DA PROFESSORA MARIA ELENITA (1944-1984)	
Maria Aline Souza Guedes	
Valdenira Meneses Andrade Perone	
DOI 10.22533/at.ed.5661905076	
CAPÍTULO 7	72
ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ: LEITURAS A PARTIR DA TEORIA DOS PROCESSOS SOCIAIS DE NORBERT ELIAS	
Nadyne Venturini Trindade	
Bárbara Schausteck de Almeida	
Wanderley Marchi Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.5661905077	

CAPÍTULO 8 83

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EFA JACYRA DE PAULA MINIGUITE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Wéster Francisco de Almeida
Débora Villetti Zuck

DOI 10.22533/at.ed.5661905078

CAPÍTULO 9 100

EJA, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA INSPIRADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Jaqueline Ventura
Keilla Gomes Giron
Dayana Gomes
Daniel Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.5661905079

CAPÍTULO 10 113

CÓDIGO DE MENORES E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE SEU DISCURSO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1927 – 1979)*

Rodrigo Teófilo da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.56619050710

CAPÍTULO 11 123

PERFORMANCE: PRESERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO

Joseane Alves Ferreira
Jane Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.56619050711

CAPÍTULO 12 135

REFLEXÕES DA DANÇA À LUZ DOS QUADROS SOCIAIS DA MEMÓRIA

Isis Conrado Haun
Cláudio Eduardo Félix dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.56619050712

CAPÍTULO 13 146

RELAÇÕES ENTRE DIVERSÃO E LOUCURA: ESTUDO DA INTERNAÇÃO NO HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA, 1934 A 1946

Marcelle Rodrigues Silva
Maria Cristina Rosa

DOI 10.22533/at.ed.56619050713

CAPÍTULO 14 154

REPRESENTAÇÕES DAS AMÉRICAS NO PERIÓDICO “O UNIVERSAL”, 1825-1842

João Eduardo Jardim Filho

DOI 10.22533/at.ed.56619050714

CAPÍTULO 15 164

DIOGO GOMES E OS PORTUGUESES NOS NEGÓCIOS DO SENEGAL E GAMBIA NO SÉCULO XV

André Felipe De Souza Menezes

DOI 10.22533/at.ed.56619050715

CAPÍTULO 16	171
TRAÇOS DA CIDADE: RELEITURA DOS REGISTROS DE DEBRET NO RIO DE JANEIRO	
Bruno Willian Brandão Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.56619050716	
CAPÍTULO 17	183
CIVILIZAR O CORPO AS MODAS E AS MODISTAS NO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX	
Mariana de Paula Cintra	
DOI 10.22533/at.ed.56619050717	
CAPÍTULO 18	192
A MIGRAÇÃO INTERNA NO BRASIL E COMO LIDAMOS COM SUA MEMÓRIA: DIFERENTES OLHARES ENTRE QUEM MIGRA E QUEM PERMANECE EM UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CIDADE DE RESENDE COSTA-MG	
Eduardo Filipe de Resende	
DOI 10.22533/at.ed.56619050718	
CAPÍTULO 19	200
UM EXERCÍCIO À GUIA DE REFLEXÃO TEÓRICA: DIFERENTES INTERPRETAÇÕES ACERCA DO POPULISMO NO BRASIL E SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA	
Patrícia Costa de Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.56619050719	
CAPÍTULO 20	212
UMA SÍNTESE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MEDICINA NO BRASIL: SEUS ATORES E SUAS PRÁTICAS	
Cássia Regina da Silva Rodrigues de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.56619050720	
CAPÍTULO 21	221
VESTÍGIOS DO PASSADO NAS PÁGINAS DOS IMPRESSOS JORNALÍSTICOS	
Simone Bezerril Guedes Cardozo	
DOI 10.22533/at.ed.56619050721	
CAPÍTULO 22	229
REFLEXÕES ACERCA DO MITO DE SÃO TIAGO: HAGIOGRAFIA E OS MILAGRES DO <i>LIBER SANCTI JACOBI</i>	
Cristiane Sousa Santos	
DOI 10.22533/at.ed.56619050722	
CAPÍTULO 23	244
O CARNAVAL NO CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM - PA: ASPECTOS ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS	
Carlindo Silva Raiol	
Jeanny Marcelly Barreto Bentes	
DOI 10.22533/at.ed.56619050723	

CAPÍTULO 24 253

O ENSINO DE HISTÓRIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E SUA INTERAÇÃO COM AS NOVAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NDTIC)

Otiliana Farias Martins

Maria Zilah Sales de Albuquerque

Carlos Alberto dos Santos Bezerra

André Magalhães Boyadjian

DOI 10.22533/at.ed.56619050724

SOBRE A ORGANIZADORA..... 264

MEMÓRIA EM PAUL RICOUER: MÚSICA CAIPIRA E IDENTIDADE CULTURAL DO HOMEM DO CAMPO

Angela Maria da Silva

RESUMO: Na presente comunicação temos o intuito de mostrar que a proposta metodológica e de ensino em História com o uso da música precisa levar o aluno para uma postura reflexiva de pesquisador com capacidade de relacionar sua vivência e seu lugar com o complexo mundo das relações globalizantes culturalmente caracterizadas e de ter uma postura reflexiva frente ao conteúdo. Para isso, precisa se reconhecer como sujeito de identidade ligado ao meio por traços refletidos pela memória. A história é uma das ciências que trabalha com conceitos sociais e culturais que são influenciados e influenciam o meio ambiente e os elementos que o compõe. A música como uma linguagem possibilita na composição de suas letras e melodias retratar elementos, caracterizações e conceitos sociais que para o professor pode ser um recurso didático e metodológico que pode vir a facilitar no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os estilos musicais, a música caipira (sertaneja de raiz), no seu estilo tão singular, traz nas suas canções a retratação marcante da vida, do espaço do sujeito do campo e elementos de memória e identidade. Isso poderá instrumentalizar metodologicamente recurso didático para a aula de história, fortalecendo assim traços de

identidade com o uso da memória individual e coletiva dentro da sala de aula. Esta proposta de trabalho, nas aulas de história, com alunos do ensino médio, em Conceição do TO e, ao longo dessa pesquisa de caráter qualitativo demonstrará o quanto à memória social desses sujeitos precisam fazer parte de sua educação para o papel político-social como seres do campo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; memória; música; campo.

ABSTRACT: in this communication we have to show that the methodological approach and teaching in History with the use of music needs to take the student to reflexive posturing of researcher with ability to relate your experience and your place with the complex world comprehensive culturally characterized relations and to have a reflective stance in front of the content. For that, you need to be recognized as subject of identity connected to the Middle by traces reflected by the memory. History is a science that works with social and cultural concepts that are influenced and influencing the environment and the elements that compose it. The music as a language allows for the composition of his lyrics and melodies to portray elements, social concepts and characterizations to the teacher can be a didactic and methodological resource that

could facilitate the teaching and learning process. Among the musical styles, country music (sertaneja of root), in your style so unique, brings in his songs the disavowal of life, striking the subject field and space elements of memory and identity. This may make didactic resource for methodologically history class, strengthening thus traces of identity with the use of individual and collective memory in the classroom. This job offer, in history class, with high school students in Conceição do TO and along this qualitative character research will demonstrate how the social memory of those need to be part of your education for the social and political role as beings of the field.

KEYWORDS: education; memory; music; field.

INTRODUÇÃO

Como o processo de ensino e aprendizagem exige cada vez mais uma linguagem que possibilite compreensão e estímulo na busca do conhecimento, as ações metodológicas dentro desse processo precisam estar vinculadas à realidade do aluno.

A música como uma linguagem possibilita na composição de suas letras e melodias retratar elementos, caracterizações e conceitos sociais que para o professor pode ser um recurso didático e metodológico que pode vir a facilitar no processo de ensino e aprendizagem.

As ciências sociais, especificamente a história, trabalham com conceitos que evidenciam realidades sociais e culturais que são influenciadas e influenciam o meio ambiente e os elementos que o compõe. Esses elementos são objetos de memória e refletem identidades. E a música nas diversas épocas carrega nas suas letras e melodias elementos que podem levar a conhecimento de diversas realidades socioculturais e econômicas da sociedade brasileira. Baseado em Penna (2014) a música promove a ampliação do universo de conhecimento do aluno através da riqueza cultural e de informação que algumas músicas carregam nas suas composições.

Diante disso, a música sertaneja de raiz no seu estilo tão singular traz nas suas canções a retratação marcante da vida e do espaço do sujeito do campo, elementos de memória e identidade que podem subsidiar uma riqueza de conceitos reflexivos para os diversos conteúdos abordados na história. E o processo de ensino e aprendizagem exige do professor a capacidade de flexibilização e ampliação no uso de mecanismos e recursos que possibilite a concretização da apreensão do conhecimento e o fortalecimento de vínculo na relação com o aluno.

Nesse projeto faremos uma exposição de um relato de experiência de uma atividade de ensino. Nessa atividade lançaremos mão de duas músicas sertanejas para o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos do campo e da história do Brasil a partir do período republicano. Então veremos nessa pesquisa as possibilidades de apropriação e utilização da música no ensino.

Nesse trabalho que foi desenvolvido no Colégio Estadual Coronel José Francisco de Azevedo nas turmas do ensino médio noturno, totalizando cerca de 110 alunos,

onde trabalhamos a música caipira como elemento que pode despertar memórias sociais nesses sujeitos.

Na estruturação dessa pesquisa foi organizado capítulos voltados ao processo de ensino de conteúdos de história através do uso da música caipira (sertaneja de raiz); a música caipira com elementos de identidade e memória do sujeito do campo e a descrição do contexto do processo de construção e de aplicação da pesquisa. Isso foi possível com a soma do levantamento bibliográfico e pesquisa qualitativa através questionário aberto que compôs recurso junto à referencial teórico para o trabalho de conclusão de curso de Educação do Campo com licenciatura em Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como o processo educativo deve garantir a dimensão crítica para os sujeitos de qualquer sociedade humana e, com base no pensamento de Caldart (2009), que afirma que dentre esse processo a Educação do Campo não pode perder em sua trajetória a centralidade da dimensão da crítica prática e que só os sujeitos mais direto podem assegurar. Esses sujeitos do campo precisam na formação de suas consciências um projeto educativo que fortaleça a consolidação da identidade e o reconhecimento do espaço como lugar de memória que reflete lutas e conceitos politicamente contrários e interligados. O espaço geográfico é estruturalmente diversificado como espaços físicos e socioeconômicos. E quando falamos de campo e de cidade, ou seja, de fazenda e cidade no Brasil, esses espaços se relacionam “desde a Colônia, fazenda e cidade se contraditam e se juntam” (MOREIRA, 2011, p.138).

A história como disciplina escolar no ensino médio trabalha na sala de aula conteúdos que evidenciam as relações sociais do espaço no tempo. E isso precisa ser de maneira reflexiva. “O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (SANTOS, 1988, p.10).

A proposta de metodologias e de ensino de conteúdo dessa disciplina precisa levar o aluno para uma postura reflexiva de pesquisador com capacidade de relacionar sua vivência e seu lugar com o complexo mundo das relações globalizadas culturalmente caracterizadas e com identidade local que refletem memórias. Para isso, precisa se reconhecer como sujeito de identidade ligado ao meio por circunstâncias socioculturais refletidas pela memória.

Dentre os instrumentos metodológicos para o ensino das ciências humanas, como a história, a música torna-se material acessível ao aluno e ao professor de maneira que o processo de ensino fica mais real, com uma linguagem que possibilita melhor apreensão por fazer parte da vida do aluno.

A diversidade artística musical de décadas anteriores, podem levar ao conhecimento de diversas realidades socioculturais e econômicas da sociedade brasileira que irão de encontro ao processo de ensino e aprendizagem em sala de

aula. “O diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhada em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos” (PENNA, 2014, p.94). Diante dessa afirmativa vimos na música caipira um mecanismo de promoção à troca de experiência através da memória.

A memória, como aborda Ricouer (2007), tem a lembrança e a recordação como parte de sua existência. E essa lembrança e recordação podem ser narrados de maneira a favorecer o processo de construção do conhecimento.

Para a abordagem de conteúdos que estão relacionados ao espaço do sujeito do campo, a relação do campo-cidade e das produções socioeconômicas desses ambientes e de como são estereotipados os sujeitos do meio, a música caipira poderá ser recurso metodológico proveitoso para as aulas de história do ensino médio noturno e, também poderá vir a ser instrumento reflexivo que estimulará a construção do pensamento discente.

A disciplina de história dentro do quadro curricular que abrange as séries do ensino médio engloba o estudo do espaço social e geográfico dentro do processo histórico de construção social que analisa as sociedades modernas e sua relação processual de construção social. “As sociedades são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p.14). Essas mudanças não são periodicamente rompidas sem relação, vínculo transitório ou ligação conceptiva de construção de identidade ligada à historicidade de memória.

Pode-se dizer o seguinte: a representação historiadora é de fato uma imagem presente de uma coisa ausente; mas a própria coisa ausente desdobra-se em desaparecimento e existência no passado. As coisas passadas são abolidas, mas ninguém pode fazer com que não tenham sido...” (RICOUER, 1913, p. 294).

A memória pode trazer com ela lembrança e recordação carregada de historicidade e/ou relativização. Segundo Ricouer (2007) toda afirmação e estimativa está condicionada a maneira de enunciação. Então o processo de ensino da história precisa ser reflexivo. Porém o professor poderá lançar mão de recurso como a música para o processo de ensino e aprendizagem enfatizando a lembrança e a memória discente e do meio de convivência do aluno para o processo de construção do conhecimento. Ressaltando que, para Paul Ricouer (2007) lembrança (*mñeme*) e recordação (*anamñesis*) apoiam-se, respectivamente, em características de afecção e busca ativa da memória.

A música caipira, na sua caracterização tão marcante, traz nas composições elementos descritos em suas letras e estilo melódico recortes das relações históricas, do espaço geográfico do campo rural e de época do cenário brasileiro que mostram situações que poderão auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, realidades vividas por alunos e/ou familiares poderão ser encontradas nas letras das músicas e no ritmo melódico e no instrumento de acompanhamento como a viola, traços de identidade retratados pela memória através de recordação ou lembrança. E o

professor pode fazer uso dessas memórias, que coletivamente refletirão características socioespaciais, utilizando a música como recurso metodológico de ensino que associará conteúdos temáticos numa relação com a memória ou a busca dela como lembranças ou recordações para ligação com situações socioeconômicas presentes que são dignas de reflexão. Fornecendo ao aluno mecanismos para análise de fenômenos histórico-social. Como afirma alguns estudos sobre a memória “para falar sem rodeios, não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p.40).

Para consolidação do trabalho foi realizado levantamento de pesquisa bibliográfica em torno da temática metodologia de ensino com a música e a questão da música sertaneja de raiz como elemento fortalecedor de identidade e memória do sujeito do campo. Este trabalho de pesquisa pautado nas músicas caipiras (sertaneja de raiz), particularmente nas canções Jeitão de Caipira da dupla Liu e Léu e Caboclo na cidade da dupla Dino Franco e Mouraí e, como estas podem ser aplicadas como recurso metodológico para disciplina de história, interligaram temas de conteúdos que são necessariamente ligados ao sujeito do campo que pode ser identificados no aluno e nos familiares, através de suas memórias.

Este projeto de pesquisa traz o processo metodológico de finalidade básica com objetivo exploratório descritivo sobre a música sertaneja de raiz como instrumento e recurso metodológico que enfatiza o perfil do sujeito do campo dentro do contexto socioespacial refletido em traços de identidade e permeado por elementos da memória.

Os procedimentos para a pesquisa de natureza qualitativa contemplaram levantamento bibliográfico e implantação de metodologia de ensino com a música caipira na disciplina de história, na qual contemplou questionário aberto aos alunos do ensino médio noturno do Colégio Estadual Coronel José Francisco de Azevedo em Conceição do Tocantins – TO. Esses questionamentos sobre a relação do uso da música e a busca de memória como traço de identidade, os conteúdos da disciplina do período e a construção reflexiva da realidade para o aluno forneceram mecanismos de análise para essa prática.

Tudo isso serão pressupostos somativos para os escritos conclusivos e possibilidades de caminhos para discussões de fios metodológicos de ensino reflexivos sobre o sujeito do campo e sua identidade.

E para dentro desse processo a música caipira foi utilizada como instrumento facilitador na absorção, análise e reflexão de conceitos da disciplina de história em relação ao espaço do campo e a interrelação com o espaço urbano brasileiro com suas características.

A sociedade brasileira tem o homem do campo como personagem, mas que pelo processo de sua construção traz distorções de conceitos que precisam ser trabalhados e questionados na sala de aula. E a música caipira e a memória pessoal abordada por Ricoeur foram instrumentos metodológicos que incentivaram a busca e a reflexão do conhecimento.

Como afirmam Lakatos e Marconi (2003), nenhuma pesquisa parte hoje da estaca zero, então o pensamento e conclusões de autores como Roseli Caldart, Ruy Moreira, Milton Santos, Paul Ricoeur, Stuart Hall, Maura Penna, entre outros contribuirão para concretização dessa pesquisa. “A citação das principais conclusões a que outros autores chegam permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.225). Portanto o referencial teórico que pauta a pesquisa é fundamental na organização e validação de sua construção.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A música caipira retrata a realidade do homem do campo que precisa ser trabalhada na sala de aula de maneira a fortalecer a identidade. Como a memória coletiva dos alunos do ensino médio, dentro da realidade de Conceição do Tocantins, trazida à tona através do trabalho com as músicas caipiras (sertanejas de raiz), influenciou na aprendizagem de conteúdos contemplados na história. O ensino com a música sertaneja de raiz pode influenciar na aprendizagem de conteúdos da história, estimulando reflexões positivas sobre o sujeito do campo. E como o professor media o conhecimento da disciplina de história do Brasil republicano ancorado no conceito de industrialização, urbanização, êxodo rural-campo-cidade a mediação para a relação da metodologia de ensino e a consolidação de conceitos de conhecimento adquiridos pelo aluno mediante sua memória identitária trazem conceitos do homem do campo que precisam ser trabalhados.

Nosso objetivo foi de conhecer como a música caipira constrói a identidade do homem do campo no espaço urbano e como a escola vivencia isso e de que maneira o aluno se vê e seu lugar na história. De forma mais específica, identificar a música como recurso didático no ensino; demonstrar a caracterização social, espacial e cultural do sujeito do campo na música caipira; selecionar a música caipira para sala de aula como elemento de fortalecimento de identidade do sujeito do campo; descrever como a memória individual e coletiva pode na sala de aula ser elemento facilitador para apreensão de conhecimento reflexivo dentro de conteúdos abordados possibilitado através das composições musicais caipiras trabalhadas em sala de aula. Pois o ambiente onde a unidade escolar e os alunos que compunham o quadro discente em sua maioria são ligados ao espaço rural local.

Essa proposta de trabalho será desenvolvida com os alunos do ensino médio, tendo como foco a primeira, segunda e terceira série do Colégio Estadual Coronel José Francisco Azevedo em Conceição do Tocantins.

O ensino das ciências humanas, especificamente da história nessa escola é baseado nos PCN's (parâmetros curriculares nacionais) e no Referencial Curricular da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins e no documento curricular baseado na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), onde os eixos norteadores da disciplina

possibilitam metodologia de ensino que busque desenvolver competências e habilidades do aluno enfatizando a sua realidade e o estímulo a busca reflexiva do conhecimento. Analisando a proposta de conteúdos da disciplina de história trabalhados em cada série do ensino médio como professora e, relacionando com a realidade sociocultural do município de Conceição do Tocantins, onde os alunos vivenciam suas experiências sociais e vendo as características peculiares de cidade pequena, de identidade do campo houve uma necessidade de um trabalho na sala de aula voltado para relacionar os conteúdos da história que com essa identidade. Para isso o uso da música caipira (sertaneja de raiz) como instrumento metodológico que objetivou mudanças na postura do processo de ensino e aprendizagem para levar o aluno a uma atividade reflexiva, de pesquisa, de leitura e de compreensão numa habilidade de relacionar conteúdos presentes nas músicas brasileiras sertanejas de raiz e nos conteúdos abordados na disciplina de história.

Como o processo de ensino exige do professor uma habilidade de atuação que apresente uma relação com a realidade vivenciada pelo aluno para que o conhecimento se concretize de maneira que possibilite aprendizagem, foram utilizadas as músicas sertanejas de raiz Jeitão Caipira da dupla Liu e Léu e Caboclo na cidade de Dino Franco e Mourai como recurso metodológico para o trabalho de alguns conteúdos da história do Brasil. O processo desse trabalho foi analisado levando-se em consideração a memória do aluno, sua identidade e o contexto do processo de ensino dos conteúdos com as músicas e o quanto isso influenciou na consolidação de uma aprendizagem reflexiva e na relação do processo de ensino e aprendizagem professor-aluno.

Perante a importância e diversidade metodológica que a música se disponibiliza, não só como técnica educativa, mas como recurso metodológico para sala de aula, as músicas caipiras foram usadas durante quatro aulas entre as disciplinas de história e sociologia do ensino médio.

Diante de conteúdos trabalhados nas disciplinas, como as relações entre os indivíduos e sociedade; conceitos de configurações, felicidade na vivência coletiva; o poder e o Estado, as relações de poder no campo; a sociedade de controle e a sociedade disciplinar; cultura popular; a ideologia no cotidiano; o espaço social; o Brasil rural e urbano industrializado; agronegócio e agricultura familiar; trabalho; consumo e violência; multiculturalismo no Brasil nas séries de ensino médio, as músicas Jeitão de Caipira (de Liu e Léu) e Caboclo na Cidade (de Dino Franco e Mourai) foram usadas para reflexão, análise, associação e relação com os conteúdos trabalhados em sala de aula e contemplados nos livros didáticos, levando os alunos a verem a importância dos seres humanos das áreas rurais no Brasil, os problemas que o campo enfrenta demonstrado na letra da música e a construção de conceitos históricos construídos para cada grupo social no Brasil.

A música como recurso metodológico foram usadas as letras e as melodias com objetivo de levar o aluno a relacionar a realidade do seu município e a sua. E ainda ver a relação campo/cidade como conteúdo fundamental na sociedade brasileira,

especificamente os grupos humanos de pequenos municípios formados por parte significativamente de homens do campo. Antes do trabalho com a música os alunos foram solicitados a lerem textos sobre a relação campo/cidade, escutar aleatoriamente músicas caipiras. Após essa solicitação foram utilizadas quatro aulas de cada série nas disciplinas de história e sociologia. A primeira aula os alunos expuseram oralmente os conteúdos feitos em suas leituras e comentaram sobre sua relação, sentimento e opinião sobre a música caipira. Na segunda aula dialogada explicativa se comentou sobre a importância do campo e se apresentou as letras e melodias da música sertanejas de raiz. As músicas ouvidas e suas letras abriu discussão para diversos pontos contemplados nos conteúdos.

Em seguida numa terceira aula os alunos apresentaram textos, encenações e comentários sobre o homem do campo seus problemas em relação ao êxodo rural. Numa quarta aula a letra da música foi analisada interligando aos conteúdos contemplados durante o bimestre na história e na sociologia. E para conclusão e processo avaliativo de entendimento e desenvolvimento educativo todos os alunos responderam questões de interpretação/compreensão, escrevendo seu entendimento, reflexão e opinião.

Como os alunos que compõem o ensino médio do Colégio Estadual Coronel José Francisco de Azevedo são todos do perímetro do município de Conceição do Tocantins e neste município não há outra unidade escolar que ofereça também a modalidade de ensino médio, foi possível trabalhar com esses alunos a música como instrumento metodológico facilitador da aprendizagem nas disciplinas de história durante o bimestre de maneira homogênea quanto a realidade coletiva. O trabalho com a música durante as atividades de algumas aulas em sala foi direcionado de maneira a considerar a realidade sociocultural local, e a prática relato oral, associado a memória individual dos alunos. Como a música reflete muitas vezes características sociais de sua época, de acordo com Penna (2014) ela é uma linguagem artística, culturalmente construída, é fenômeno histórico social, é possível trabalhar letras de músicas objetivando-se uma melhoria no desempenho do aluno em sala de aula na interdisciplinaridade. É como a escola, o professor precisa expandir alternativas metodológicas no processo de ensino para desenvolver habilidades e alcançar competências na aprendizagem o modo de uso da música na sala de aula pode contemplar em êxito nesse processo. “A escola é um espaço vivo, onde o processo de ensino e aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo” (Penna, 2014, p.42). E por isso é importante o professor entender que o aluno precisa desenvolver percepção sobre sua vida, suas ações e que isso pode ajudá-lo a incorporar os saberes escolares de maneira crítica, compreendendo as relações de sua comunidade para ampliar sua interação social reconhecendo que esta também interfere na vida das outras pessoas e que estas influenciam na sua.

Na medida em que encaramos a sociedade dentro de um processo inconstante de transformações e permanência de valores, estruturas, modelos e significados, num terreno em que operam forças continuas e descontinuas de manutenção de ordens preestabelecidas, é importante destacar o papel do indivíduo como sujeito ativo, não apenas representante de um recorte específico no tempo histórico, mas também em agente que colabora para criar história (Guimarães Neto; Guimarães; Assis, 2012, p.37).

Para isso o professor deve tornar a aprendizagem um processo significativo para os alunos e superar a fragmentação de conteúdos entre as disciplinas, segundo Brodbeck (2012).

E com essa atividade envolvendo a música caipira interligando a conteúdos trabalhados interdisciplinarmente entre história e outras ciências humanas como a sociologia foi possível a associação de conteúdo para a construção de conceitos entre as disciplinas e na explanação de alguns conteúdos trabalhados na história. Como afirma Fonseca (2003):

As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. (FONSECA, 2003, p.163).

É importante que o professor perceba a necessidade de competência para a rearticulação dos saberes das ciências e da realidade dos alunos. Fonseca (2003), ressalta que desde as séries iniciais os alunos têm dificuldades em estabelecerem relações entre os vários níveis e dimensões históricas de tema por causa da fragmentação rígida dos espaços e temas estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de trabalho foi desenvolvida com os alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Coronel José Francisco de Azevedo, criada desde 1979 em Conceição do Tocantins e faz parte da Secretaria Estadual de educação do Tocantins (SEDUC), atendendo mais de 600 alunos da Educação Básica, a qual pretendeu desenvolver mudanças na postura do processo de ensino e aprendizagem que levasse o aluno a uma atividade reflexiva, de pesquisa, de leitura e de compreensão numa habilidade de relacionar conteúdos presentes nas músicas brasileiras sertanejas de raiz e nos conteúdos abordados na disciplina de história.

A música como instrumento metodológico e a memória pessoal e coletiva local para o ensino de ciências humanas como a história e outras, para jovens do ensino médio torna-se material acessível ao aluno e ao professor de maneira que o processo de ensino se torna uma ação mais real, com uma linguagem que possibilita melhor apreensão por até já ser usado pelo aluno. Pois os processos educativos devem

interpretar dinamicamente, numa multiplicidade de formas possíveis que resultem em melhor aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, como afirma Penna (2014) em relação à música e seu ensino.

A diversidade artística musical não apenas dos dias bem atuais, mas músicas de décadas anteriores podem levar ao conhecimento de diversas realidades socioculturais e econômicas da sociedade brasileira que irão de encontro ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. “O diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos”. (Penna, 2014, p.94). E o professor precisa ser sensível a isso, precisa ter a perspicácia, a habilidade e competência para aproveitar, articular e estimular a aceitação, criação e continuidade do universo cultural dos alunos. Para isso como afirma Fazenda (1994), o professor precisa ter compromisso com o aluno que busca, que pesquisa, que conduz a interdisciplinaridade. “Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor afirmando-a diariamente” (Fazenda, 1994, p.49). Portanto as atividades e metodologias usadas durante as aulas de história do ensino médio aproveitando a riqueza de bagagem conteudista retirada da música sertaneja de raiz foram importantes para a troca de experiência, conhecimento e ampliação do universo cultural dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História - Metodologia de Ensino da História**. Base Editorial. Curitiba. 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Artigo Article. Trab. Educ. Saúde. Vol.7. n.1, p.35-64, mar/jun. Rio de Janeiro. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

_____. **Lei 11.769 de 2008**. Obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222537011943/11100-sp-433581153>>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília. 1999.

_____. MEC. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Editora Papirus. Campinas – São Paulo. 1994.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Editora Papirus. Campinas – São Paulo. 2003.

GUIMARÃES NETO, Euclides. GUIMARÃES, José Luis B. ASSIS, Marcos Arcanjo de. **Educar pela sociologia: Contribuições para a formação do cidadão**. RHJ Editora. Belo Horizonte. 2012.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. Editora Atlas. São Paulo. 2003.

MOREIRA, Ruy. **Sociedade e espaço geográfico no Brasil: Constituição e problemas de relação**. Editora Contexto. São Paulo. 2011.

_____. **O que é geografia**. Editora Brasiliense. São Paulo. 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Editora Sulina. Porto Alegre. 2014.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual Coronel José Francisco de Azevedo. Conceição do Tocantins. Tocantins. 2017.

RICOEUR, Paul. 1913. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. [et al]. Editora da Unicamp. Campinas, SP. 2007.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado. Fundamentos teórico e metodológico da geografia**. Editora Hucitec. São Paulo. 1998.

SOUZA, Rodrigues de. **História, Poesia e vida (música sertaneja de raiz)**. Disponível em: <https://pensamentovivoblog.wordpress.com/2015/03/06/a-origem-e-historia-da-musica-sertaneja>. Acesso em 10/10/2017.

SEDUC. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. **Proposta Curricular do Ensino Médio**. Referencial Curricular de Conteúdos de história. Tocantins. 2017.

<https://www.ouvimusica.com.br/liu-e-leu/>. Acesso em: 15/08/2017.

<https://www.letras.mus.br/dino-franco-mourai/875791/>. Acesso em: 15/08/2017.

O DIREITO AO SUFRÁGIO FEMININO NO BRASIL E NA ARGENTINA: NOTAS SOBRE DISCURSOS E LUTAS FEMINISTAS

Adriana do Carmo Figueiredo

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais no PosLin/FALE-UFMG.

Mestre em Teoria da Literatura, pela Universidade Federal de Minas Gerais no Pós-Lit/FALE-UFMG.

Belo Horizonte, Minas Gerais.

Aluna internacional do programa de *Doctorado en Derecho*, Universidad de Buenos Aires (UBA).

Advogada constitucionalista.

Endereço eletrônico: acfigueiredo.prof@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa tem como proposta apresentar o cenário político-jurídico em que se deu a conquista do sufrágio feminino no Brasil, em 1932, e na Argentina, em 1947, tendo em vista aspectos históricos relativos às realidades específicas desses países. Serão analisados alguns dos discursos políticos que emergiram nessas épocas e também algumas das produções legislativas e literárias que contribuíram para a criação das bases embrionárias das políticas de gênero na América Latina. A metodologia é de natureza qualitativa e traz a análise do discurso como seu principal instrumento analítico.

PALAVRAS-CHAVE: sufrágio feminino; discurso; feminismo; cidadania.

THE RIGHT TO WOMEN'S SUFFRAGE IN BRAZIL AND ARGENTINA: NOTES ABOUT FEMINIST DISCOURSES AND STRUGGLES

ABSTRACT: The purpose of this research is to present the political-legal scenario in which women's suffrage was won in Brazil in 1932 and in Argentina in 1947, in view of historical aspects related to the specific realities of these countries. It will analyze some of the political discourses that emerged in those times and also some of the legislative and literary productions that contributed to the creation of the embryonic bases of the politics of gender in Latin America. The methodology is qualitative in nature and brings discourse analysis as its main analytical tool.

KEYWORDS: female suffrage; speech; feminism; citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo foi apresentado no VI *Encontro de Pesquisa em História* (EPHIS), promovido pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH), entre os dias 8 a 12 de maio de 2017. O texto original decorrente desse estudo foi publicado, em 2018, nos *Anais Eletrônicos* do VI EPHIS que trouxe como eixo-temático discussões sobre *tempo: permanências, rupturas e transições na*

História.

A trajetória histórica da conquista do direito ao sufrágio feminino no Brasil e na Argentina revela importantes reflexões que nos conduzem à compreensão da situação da mulher latino-americana na política em tempos atuais. Em meio a lutas feministas, discursos políticos, alianças e produções literário-jurídicas, nota-se a expressão significativa de mulheres que contribuíram para que a história da conquista do direito ao voto suplantasse os obstáculos dos discursos hegemônicos e patriarcais.

Neste estudo, destacaremos as figuras de Violante Bivar e Velasco, Nísia Floresta, *Leolinda* de Figueiredo *Daltro*, Bertha Lutz, Maria Lacerda de Moura e Mietta Santiago, mulheres que deixaram importantes contribuições para que a política brasileira tivesse as marcas das vozes militantes feministas; vozes estas que, sem dúvida, abriram os caminhos para que as mulheres brasileiras, em 1932, conquistassem o direito de votar no governo de Getúlio Vargas.

No cenário argentino, por sua vez, destacaremos a figura de Eva Perón e alguns dos seus discursos que propiciaram a conquista do voto feminino na Argentina, em 1947, e que nos permitem associar referida conquista à ideologia peronista. Em meio ao conturbado constitucionalismo de 1949, as mulheres argentinas foram às urnas, em 1951, e reelegeram Juan Domingo Perón como presidente.

Importante comentar que, durante a primeira presidência de Juan Domingo Perón, foi promulgada a Constituição argentina de 1949 com a perspectiva de um constitucionalismo social que trouxe a incorporação de importantes direitos trabalhistas e sociais, além da igualdade jurídica entre homens e mulheres. Essa Constituição argentina de 1949 não cumpriu sequer uma década de vigência, pois houve uma revanche daqueles que estiveram excluídos do referido processo constitucional. Esse ato fez com que a Constituição de 1949 fosse deixada sem efeito por um grupo militar da *Revolución Libertadora* de 1955. Como resultado, houve o restabelecimento da Constituição histórica de 1853 com as reformas de 1860, 1866, 1898 e a incorporação do constitucionalismo social (artigo 14 bis) ao catálogo de direitos já consagrados no século XIX pelo clássico constitucionalismo liberal

Desse modo, buscaremos resgatar alguns dos fios da história de mulheres latino-americanas que, por meio das suas lutas pela cidadania e de seus paradoxos, desenharam o projeto da ampliação dos direitos políticos femininos no Brasil e na Argentina.

2 | A CONQUISTA DO SUFRÁGIO FEMININO NO BRASIL

As primeiras organizações de mulheres surgiram, no Brasil, por volta de 1850 e tiveram como principais temáticas de luta o direito à educação e ao voto. Em 1852, foi fundado, na Bahia, o primeiro jornal dirigido por mulheres a cargo de Violante Bivar e Velasco (1816-1874). A voz feminista também se manifestou por meio da abolicionista e republicana Nísia Floresta (1809-1885) no Rio Grande do Norte, mulher responsável

por denunciar as crueldades cometidas contra as mulheres.

Em 1891, chegou ao Congresso Nacional a discussão a respeito do voto feminino apenas para as mulheres que possuíam diploma de curso superior e que não estivessem sob a custódia do pai. O resultado foi catastrófico, pois os congressistas viram a proposta como “anárquica”. O discurso político da época dizia que essa conquista seria impossível, em razão da inferioridade da mulher e dos perigos de dissolução da família (ANDREUCCI, 2012).

Em novembro de 1917, as ações da professora *Leolinda de Figueiredo Daltra* (1859-1935) se destacaram. Ela foi fundadora do *Partido Republicano Feminino*, que liderou um protesto exigindo a extensão do voto para as mulheres. No entanto, o movimento decisivo para a conquista do voto feminino teve seu principal sucesso por meio das ações da bióloga Bertha Lutz que, em 1919, trouxe para o cenário brasileiro as ideias sufragistas francesas e seus ideais de igualdade de direitos entre homens e mulheres, aliando-se à militante anarquista Maria Lacerda de Moura. A partir de então, foi fundada a *Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher* que, em 1922, passou a ser chamada de *Federação pelo Progresso Feminino*. Esses fatos, sem dúvida, anunciaram as grandes transformações que ocorreriam nos anos de 1930 (ANDREUCCI, 2012).

Os primeiros anos da atividade sufragista feminina organizada no Brasil trouxeram poucos resultados concretos. As lutas pelo voto feminino não foram propagadas somente por um seleto movimento da classe média brasileira. Entretanto, a proximidade que as sufragistas brasileiras tiveram com a elite política facilitou, sem dúvida, a conquista do voto feminino no Brasil, (mais cedo do que a maioria dos países latino-americanos).

Em 1927, o Deputado Federal Lamartine de Faria, partidário do sufrágio feminino, anunciou sua plataforma eleitoral prometendo, em seus discursos, amplos direitos políticos às mulheres com a suposta conquista do sufrágio e declarou que a Constituição não as proibia de exercer seus direitos políticos. Lamartine de Faria terminou seu discurso afirmando ser inconstitucional a restrição e privação da metade da população brasileira do exercício dos seus direitos de cidadania política (D’Alkimin; Amaral, 2006).

Nesse sentido, é importante destacar o papel da estudante de Direito de Minas Gerais, Mietta Santiago (pseudônimo de Maria Ernestina Carneiro Santiago) que, em 1928, descobriu que a proibição do voto das mulheres estava contra os preceitos do artigo 70 da Constituição brasileira de 24 de fevereiro de 1891, em vigência na ocasião. Referido texto constitucional determinava:

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual (BRASIL, 1891).

Mietta Santiago, com o aval de uma sentença judicial (fato inédito no país), proferida em um Mandado de Segurança, conquistou o direito de votar e recebeu uma homenagem especial do poeta Carlos Drummond de Andrade. A voz poética de Drummond destacou a conquista do voto feminino por uma sentença judicial e dedicou a Mietta o poema “Mulher Eleitora”:

Mietta Santiago
loura poeta bacharel
Conquista, por sentença de Juiz,
direito de votar e ser votada
para vereador, deputado, senador,
e até Presidente da República,
Mulher votando?
Mulher, quem sabe, Chefe da Nação?
O escândalo abafa a Mantiqueira,
faz tremerem os trilhos da Central
e acende no Bairro dos Funcionários,
melhor: na cidade inteira funcionária,
a suspeita de que Minas endoidece,
já endoideceu: o mundo acaba” (DRUMMOND, portal TST).

O texto constitucional de 1891 não proibia o voto feminino, no entanto, no modo de pensar dos constituintes e da sociedade como um todo, não existia a ideia da mulher como um indivíduo dotado de direitos. Isso trouxe como consequência o fato de que muitas mulheres não obtiveram o alistamento eleitoral quando, na época, o solicitaram. A possibilidade de direito ao voto pelas mulheres foi abolida, porque predominou a ideia de que a política era uma atividade somente para homens e que o termo genérico “*cidadãos*” era sexista e se referia exclusivamente aos homens.

Foi em 1932, no governo de Getúlio Vargas, que as mulheres obtiveram o direito de votar, o que se concretizou no ano seguinte. Esse fato se deu com base na aprovação do Código Eleitoral de 1932, que, além desta e de outras conquistas, incluiu a Justiça Eleitoral, que passou a regulamentar as eleições no país. O artigo 2º do Código Eleitoral preceituava: “É eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código” (BRASIL, 1932). A aprovação do Código de 1932 se deu por meio do Decreto nº 21.076, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Somente dois anos depois, em 1934, quando se inaugurou o novo Estado Democrático de Direito, por meio da segunda Constituição da República, que esses direitos políticos conferidos às mulheres foram assentados em bases constitucionais. Entretanto, a nova Constituição, nos termos do artigo 109, restringiu o sufrágio feminino

às mulheres que exerciam função pública remunerada. Assim dizia o artigo 109: “O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens e para as mulheres, quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar” (BRASIL, 1934).

Na Constituição de 1946, o direito ao voto feminino foi finalmente ampliado a todas as mulheres, pois o artigo 131 considerava como eleitores “os brasileiros maiores de 18 anos que se alistarem na forma da lei” (BRASIL, 1946). E o artigo 133 preceituava: “O alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de ambos os sexos, salvo as exceções previstas em lei” (BRASIL, 1946). O voto secreto garantia o livre exercício do direito político pelas mulheres. Elas não necessitavam mais prestar contas sobre seu voto aos maridos e tampouco aos pais, mas ainda havia algumas brechas ou exceções na legislação da época que flexibilizavam o valor da obrigatoriedade do voto, como o artigo 121 do Código Eleitoral de 1932 que preceituava: “Os homens maiores de sessenta anos e as mulheres em qualquer idade podem isentar-se de qualquer obrigação ou serviço de natureza eleitoral” (BRASIL, 1932). No que se refere à obrigatoriedade do voto feminino em âmbito infraconstitucional, isso se deu somente em 1965, com a edição do Código Eleitoral, lei 4.737, que está em vigência atualmente, e que preceitua no artigo 6º: “O alistamento e o voto são obrigatórios para os brasileiros de um e outro sexo” (BRASIL, 1965).

3 | O SUFRÁGIO FEMININO NA ARGENTINA: A LEI ELEITORAL DE 1947

Segundo Susana Bianchi (1986), o contexto político da conquista do sufrágio feminino na Argentina se deu em 23 de setembro de 1947, por meio de uma concentração convocada pela *Confederación General del Trabajo* na *Plaza de Mayo*, quando Perón fez a entrega da lei 13.010 sobre o sufrágio feminino a sua esposa, Eva Perón, que a recebeu e agradeceu em nome das mulheres argentinas.

O gesto de Perón traz uma marca importante para a história da conquista do voto feminino, pois nos permite “identificar os direitos políticos das mulheres com o peronismo. Em especial, busca-se apresentar o sufrágio feminino como o triunfo da luta pessoal de Eva Perón a favor das mulheres” (BIANCHI, 1986, p. 255, trad. nossa). Bianchi destaca que não existem dúvidas a respeito do sucesso obtido por essa identificação, pois tanto “os simpatizantes do peronismo quanto seus críticos mais entusiastas” mantiveram o debate da “associação sufrágio feminino-Eva Perón, embora com a atribuição de distintas cargas valorativas” (BIANCHI, 1986, p. 255, trad. nossa).

Entretanto, é importante comentar que os direitos da mulher já haviam sido reivindicados pelos grupos socialistas argentinos no início do século XX. Bianchi enfatiza que

tanto o *Centro Socialista Femenino* (1902), fundado por Fenia Chertkoff, como a *Unión Feminista Nacional* (1918), presidida por Alicia Moreau de Justo, haviam desenvolvido campanhas ativas a favor dos direitos civis e políticos das mulheres e contra a exploração social e sexual (BIANCHI, 1986, p. 256, trad. nossa).

Os temas que foram propostos por esses grupos apresentavam, especialmente, as reivindicações das mulheres trabalhadoras. A Argentina não havia ficado afastada do desenvolvimento internacional do feminismo que se emergia no princípio do século XX. Por tanto, havia distintos grupos de mulheres que enfatizavam suas atividades em torno à defesa dos direitos femininos com uma luta contra todas as formas de exploração e discriminação. Destaca Bianchi:

Nesta perspectiva, Elvira Dellepiane de Rawson funda o *Centro Feminista* (1905), cujo objetivo era obter reformas legais que equiparassem a situação entre homens e mulheres. Surgem – entre outros similares – o *Comité Pro-Sufragio Femenino* (1907), a *Asociación Pro-Derechos de las Mujeres*, que conta com a participação de Alfonsina Storni (1918), e o *Partido Feminista Nacional* (1919) organizado por Julieta Lantieri como um partido político (BIANCHI, 1986, p. 256, trad. nossa).

Importante comentar que, em 1910, ocorreu em Buenos Aires, no marco da comemoração do Centenário, o *Primeiro Congresso Feminista Internacional* e, em 1926, as mulheres argentinas obtiveram uma de suas mais importantes reivindicações, ou seja, a reforma do Código Civil que retirou a situação de subalternidade da mulher frente ao marido.

No início da década de 1930, as lutas pelos direitos das mulheres se centraram nas reivindicações para a exclusividade da questão do sufrágio. Bianchi destaca que as organizações que lutaram por esses direitos estavam compostas, quase exclusivamente, “por mulheres de classe média e alta, universitárias ou de ativa participação na vida intelectual, despojadas do ‘obrerismo’ que, em outros tempos, incluíam as socialistas” (BIANCHI, 1986, p. 257, trad. nossa), o que demonstra a rápida organização feminista formada por uma elite.

O golpe militar de 1943 trouxe uma situação política pouco favorável para certas inovações como o voto feminino. Houve a dissolução dos partidos políticos e o ensino religioso foi introduzido nas escolas estatais. Além disso, a retórica moralizante do governo militar reforçou uma linha autoritária e conservadora para a conquista do sufrágio feminino, que era associada frequentemente à perigosa ideia de dissolução dos lares argentinos.

Entretanto, os setores que levaram adiante o golpe de 1943 não partiram de um projeto político homogêneo. Assim, na medida em que o setor populista ia impondo-se dentro dos aparatos de Estado, a temática dos direitos políticos femininos voltou a ser retomada. Bianchi destaca que o projeto populista procurava centralizar as tendências efervescentes da sociedade com a incorporação dos setores mais marginalizados para que se evitassem os desvios de tendências revolucionárias. Desse modo, para

conquistar os objetivos era necessário que se cumprissem certos requisitos:

Em primeiro lugar, era necessário obter o consenso daqueles para os quais se dirigia esta política e o apoio ao Estado benfeitor, apelando a seus legítimos motivos de ressentimento, ao mesmo tempo em que se solucionavam suas necessidades mais urgentes através da política de “justiça social”. Mas, em segundo lugar, era necessário ampliar as bases de sustentação convocando aqueles que nunca haviam conseguido formular politicamente sua situação de postergação: aqueles cujo voto era desviado pela manipulação e pela fraude eleitoral e aqueles que nunca haviam votado, os setores subalternos das forças armadas e, fundamentalmente, essa maioria da população que constituíam as mulheres (BIANCHI, 1986, p. 260-261, trad. nossa).

O sufrágio feminino se tornava uma medida imprescindível para a ampliação da base política que requeria o populismo, “mediante a incorporação de forças novas que equilibrariam as velhas” (BIANCHI, 1986, p. 261, trad. nossa). Com essa perspectiva, Perón começou a desenhar uma política direcionada às mulheres e retomou a questão do sufrágio, que foi caracterizado como: “uma necessidade impostergável dentro da nossa evolução humanista e como uma continuação da nossa obra de justiça social e política” (PERÓN, 1945, *Constitución Web*).

No início de 1947, Eva Perón foi colocada na dianteira de uma campanha a favor do sufrágio feminino. O jornal *Democracia* publicou uma série de artigos que traziam como manchete: “*La mujer argentina quiere votar*”. Desse modo e também por meio dos discursos radiofônicos, no comando de Eva Perón, instrumentalizou-se uma campanha a favor de uma medida que já estava em progresso. Esse movimento adquiriu uma característica de forte luta contra supostos inimigos.

Por meio dessa campanha, Eva Perón pôde “ir definindo sua própria função política dentro do peronismo” (BIANCHI, 1986, p. 267, trad. nossa). Assim, ela começou a fazer parte da elite política com uma singular influência e um poder absolutamente excepcionais na história argentina. A era de Evita inaugurou um estilo militante que despertou, ao mesmo tempo, fortes críticas e firmes adesões. Isso lhe permitiu adquirir uma rápida parcela do poder, inclusive, sem estar integrada formalmente às estruturas governamentais.

Eva convocou, para seus discursos, dizeres como a mulher “que pode e deve votar” e que não deve ser somente “a espectadora dos movimentos políticos” (PERÓN, Eva, 1947, trad. nossa). Essa convocatória discursiva se deu a partir da visibilidade que o peronismo lhe concedeu e da posição que passou a ocupar na sociedade:

A mulher argentina superou o período das tutorias civis. Aquela que se fez notar na Plaza de Mayo no dia 17 de outubro; aquela que fez ouvir sua voz na fábrica, no escritório e na escola; aquela que, dia a dia, trabalha junto ao homem em toda gama de atividades de uma comunidade dinâmica, não pode ser somente a espectadora dos movimentos políticos (PERÓN, Eva, 1947, trad. nossa, SUTÉBA).

Segundo Susana Bianchi (1986), esse discurso de Eva Perón foi dirigido

basicamente às mulheres peronistas, identificadas como sendo aquelas que faziam parte do povo. A elas, foi reconhecido o direito ao voto por sua visibilidade na sociedade e pela posição que ocupavam na história. Foi invocada sua capacidade de autonomia e, inclusive, foi reconhecido que o direito ao sufrágio era um desejo que convocou e unificou as mulheres argentinas.

Entretanto, aqui fazemos uma crítica a essa conquista pelo sufrágio: a campanha a favor do voto feminino, na Argentina, de fato se dirigiu às mulheres, mas, ao que parece ser, não as incluiu efetivamente. Na verdade, essa campanha apresentava contornos de uma questão pessoal de Eva Perón, que lutou pelas mulheres, mas sem a presença expressiva do núcleo feminino em sua totalidade. Desse modo, embora as mulheres saíssem da invisibilidade nessa histórica conquista do voto feminino, a participação delas foi reconhecida apenas como um “mecanismo de alento”, “prestando seu apoio”, “acompanhando” e “colaborando”. “Elas ajudaram os homens exercendo suas funções femininas: deram conselhos, bordaram, curaram feridas” (BIANCHI, 1986, p. 282, trad. nossa).

Sem dúvida, Eva Perón obteve triunfo para as mulheres argentinas. Isso consolidou a sua posição de mediadora entre Perón e as mulheres peronistas. Dentro do peronismo, parece que não se coloca em discussão o lugar relevante de Eva no movimento feminista e a identificação dos direitos políticos das mulheres como conquista pessoal de Eva Perón. Para seus simpatizantes, “a lei que concedeu o voto secreto e obrigatório aos homens se chamou Saenz Peña por causa do seu incentivador, esta (referindo-se à *lei eleitoral* de 1947) deveria chamar-se por justiça ‘ley Evita’” (DOS SANTOS, 1983, p. 22, trad. nossa).

Por outro lado, para seus adversários, o sufrágio feminino “era a *dádiva* de um governo ditatorial em que imperava a vontade de uma mulher ambiciosa” (SCHULTZ DE MANTOVANI, 1960, p. 25 *apud* BIANCHI, 1986, p. 290, trad. nossa). Essas diferentes perspectivas revelam como é um tema complexo compreender as bases valorativas do peronismo com seus distintos contornos interpretativos.

4 | CONCLUSÃO

Como pesquisadora do Feminismo, algumas questões dessa conquista do direito ao sufrágio feminino me parecem curiosas e revelam paradoxos ou contradições que se deixam entrever no interior das ações e dos discursos que se estabeleceram.

No Brasil, as lutas pela conquista do voto feminino não tiveram uma figura emblemática como a de Eva Perón na liderança do movimento. Houve um predomínio de mulheres, professoras, intelectuais e estudantes que travaram essa luta a partir do contexto político no qual se encontravam. Isso nos dá uma perspectiva menos centralizadora para a compreensão dessa conquista no Brasil, já que houve vozes militantes de diferentes mulheres que se destacaram ao longo da história. Sem dúvida, essa conquista parece ter brotado de vozes femininas pulverizadas em diferentes

camadas sociais que, em algumas circunstâncias, também estabeleceram alianças com elites políticas para que lograssem êxito nesse projeto de inclusão das mulheres na política.

Embora o direito político ao sufrágio feminino no Brasil foi anterior a muitos países latino-americanos, podemos afirmar, com certeza, que ainda restam muitos desafios para que esse direito tenha realmente efetividade, como preceitua a atual Constituição Federal de 1988 no que se refere à igualdade entre homens e mulheres. Também é um grande desafio a construção de uma política escrita por mulheres com discursos que sejam efetivamente feministas, na maioria das vezes, as mulheres brasileiras ainda repetem discursos patriarcais e se aliam a bases partidárias hegemônicas em busca dos apoios necessários para se elegerem.

No que diz respeito à Argentina, é importante comentar que há uma nítida centralização dessa conquista na figura de Eva Perón. Segundo as pesquisas realizadas, Eva parece ter realizado uma série de visitas a grêmios e grupos de trabalhadoras, além disso, ela pôde mobilizar a milhares de mulheres em direção à plaza del Congreso para que pudessem reclamar pelo direito ao voto. Dora Barrancos (2012) comenta que, no dia 30 de agosto de 1947, surgiu uma carta de Evita no diário *Democracia* dirigida “*A las mujeres argentinas*” as quais ela convocava para que se mobilizassem em direção ao Congresso. Essa atitude trouxe como consequência uma das primeiras reuniões massivas realizadas pelo peronismo no poder.

O que nos parece controvertido no discurso de Eva é o fato de que se faziam considerações a respeito do significado da igualdade entre homens e mulheres, mas também se ressaltava a ideia do voto feminino “para colaborar ativamente com nosso líder, o Grande Perón” (PERÓN, Eva, 1947, trad. nossa). Desse modo, notam-se ambiguidades nos discursos de Eva que parecem revelar as próprias incertezas e polêmicas que circulam em torno ao tema Peronismo.

Muitas feministas argumentam que as mulheres queriam um tratamento parlamentar desse direito político que tivesse uma perspectiva de conquista. Por isso, criticam que o direito ao voto na Argentina surgiu como se fosse um “*regalo*” outorgado pelo Poder Executivo que parecia apresentar, na opinião de alguns, características fascistas. Assim, a propagação do peronismo no contexto político da Argentina, para certos núcleos feministas, foi um sinal do avance totalitário.

Por outro lado, existem grupos feministas argentinos que sustentam também a ideia de que *para se conhecer a verdadeira história de Eva Perón é preciso ter vivido as experiências do povo e ter nascido no povo*. Nesse sentido, alguns pesquisadores argumentam que praticamente tudo que foi escrito sobre Eva Perón é produto do discurso hegemônico e que sua história precisa ser recontada para que adquira novos contornos.

REFERÊNCIAS

- ANDREUCCI, Ana Claudia Pompeu Torezan. **Igualdade de Gênero e Ações Afirmativa** – Desafios e perspectivas para as mulheres brasileiras pós Constituição de 1988. São Paulo: LTr, 2012.
- ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina de 1949**. Buenos Aires. Convención Nacional Constituyente - 11 de marzo de 1949. Disponível em: <<http://www.elhistoriador.com.ar/documentos>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ARGENTINA. **Ley 13.010 del Voto Femenino** (1947). Disponível em: <<http://movimientoperonista.com/martacurone/ficheros>>. Acesso: 10 jan. 2016.
- BARRANCOS, Dora. Eva Perón y las feministas. **TODO ES HISTORIA**, edición especial Eva Perón a 60 años de su muerte, Buenos Aires, CABA, n° 540, p. 74-78, julio de 2012.
- BIANCHI, Susana. Peronismo y sufragio femenino: la ley electoral de 1947. **Anuario IEHS**, n. 1, Tandil, UNCPBA, p. 255-296, 1986.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Código Eleitoral de 1932**. Decreto n° 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Código Eleitoral de 1965**. Lei n° 4.737, de 15 de julho de 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n° 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BRASIL. Constituição (05 de outubro de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BRASIL. Constituição (24 de fevereiro de 1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Brasília: Senado Federal. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BRASIL. Constituição (de 16 de julho de 1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- D'ALKMIN, Sônia Maria; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. A Conquista do Voto Feminino no Brasil. **ETIC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA** - ISSN 21-76-8498, vol. 2, N° 2, (2006). Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/1219>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- DOS SANTOS, Estela. **Las Mujeres Peronistas**. Buenos Aires: Biblioteca Política Argentina, 1983.
- FICCIÓN, GÉNERO Y DERECHO, 2017, Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA). **Seminario Permanente DESCOLONIA: Justicia, derecho y sociedad desde el sur**. Evento organizado pelo Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Sala Vélez Sarfield, Universidad de Buenos Aires, 7 de junho de 2017.
- GUY, Donna. **Las mujeres y la construcción del Estado de Bienestar**. Caridad y creación de derechos en la Argentina. Buenos Aires: Prometeo, 2011.
- Horowicz, Alejandro. **Los Cuatro Peronismos**. Buenos Aires: Legasa, 1985.

PERÓN, Eva (Discursos). **SUTEBA – Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires**, 23 de septiembre de 1947. Desenvolvido por SUTEBA. Apresenta notícias e serviços de sindicato. Disponível em: <<http://www.suteba.org.ar/23-de-septiembre-da-del-voto-femenino-7418.html>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

PERÓN, Juan Domingo (Discursos). **Constitución Web**, 27 de julio de 1945. Desenvolvido por Dres. Juan O. Pons y N. Florencia Pons Belmonte, 2009. Apresenta discursos históricos, base de dados, vídeos e documentos jurídicos. Disponível em: <<http://constitucionweb.blogspot.com.br/2010/04/en-la-reunion-en-pro-del-sufragio.html>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

PORTAL Brasil. Desenvolvido pelo Planalto, Brasil, Governo Federal. Apresenta informações e notícias sobre cidadania e justiça. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/07/mulheres-ainda-tem-baixa-representatividade-na-politica-diz-especialista>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

PORTAL do Tribunal Superior do Trabalho (TST). Desenvolvido por TST. Apresenta informações sobre a Justiça do Trabalho. Disponível em: <<http://www.tst.jus.br/home>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SCHULTZ DE MANTOVANI, Fryda. La mujer en los últimos treinta años. **SUR**. Universidad Nacional de San Martín, Argentina, n. 267, noviembre-diciembre, p. 25, 1960 *apud* BIANCHI, Susana. Peronismo y sufragio femenino: la ley electoral de 1947. *Anuario IEHS*, n. 1, Tandil, UNCPBA, p. 255-296, 1986.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES. **Comunidad UNQ**. Bernal, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <www.unq.edu.ar/comunidad/115-susana-bianchi.php>. Acesso em: 19 jun. 2017.

O PRINCÍPIO DA CARIDADE NO DISCURSO INSTITUCIONAL DAS IRMÃS DE SÃO VICENTE DE PAULO

Melina Teixeira Souza

Universidade Federal Fluminense
Niterói - RJ

THE PRINCIPLE OF CHARITY IN THE
INSTITUTIONAL SPEECH OF THE SISTERS
OF ST. VICENT DE PAUL'S

RESUMO: Com o propósito de fundar o primeiro colégio feminino do Império em Minas Gerais, as Filhas da Caridade enfrentam meses de travessia marítima de Paris até o Rio de Janeiro e prosseguem viajando a cavalo. Irmã Dubost começa um diário de bordo e, ao chegar ao seu destino, prossegue escrevendo: envia correspondências mensais para os superiores franceses. O intuito de estudar a produção autorreferencial da religiosa motiva a análise da abordagem do princípio da caridade em um dos textos alicerçadores da confraria, as *Conferências às Filhas da Caridade*, escritas por São Vicente de Paulo, além de proporcionar a reflexão teórico-metodológica sobre a escrita de si, e suas implicações com o individualismo moderno. A investigação revela que dentre as delimitações identitárias mobilizadas pelo ato autobiográfico, o pertencimento à congregação se sobressai, o princípio da caridade une as freiras em torno das estratégias e desafios em sua jornada no Novo Mundo.

PALAVRAS-CHAVE: escrita de si; caridade; vicentinas, vida religiosa feminina.

ABSTRACT: With the purpose of founding the first girls' school of the Empire in Minas Gerais, the Daughters of Charity face months of sea crossing from Paris to Rio de Janeiro and continue traveling on horseback. Sister Dubost begins a journal and, upon reaching her destination, keeps on writing: she sends a monthly correspondence to her French superiors. The purpose of studying the religious woman's self-referential production motivates an analysis of the approach of the principle of charity in one of the founding texts of the confraternity, *Conferences to the Daughters of Charity*, written by Saint Vincent de Paul, besides enabling a theoretical-methodological reflection on self-writing and its implications, under the modern individualism. The investigation reveals that, among the identity delimitations mobilized by the autobiographical act, belonging to the congregation stands out: the principle of charity unites the nuns around the strategies and challenges of their journey in the New World.

KEYWORDS: self-writing; charity; Vincentians, women's religious life.

1 | A CHEGADA DAS FILHAS DA CARIDADE E A FUNDAÇÃO DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA

A Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo fundou sua primeira casa brasileira em 1849, em Mariana, Minas Gerais, após longa travessia do grupo de religiosas francesas, iniciada em Paris e marcada pela viagem a cavalo pelo interior, partindo do Rio de Janeiro até a chegada em Minas. O então bispo de Mariana, religioso da Congregação da Missão, Dom Antônio Ferreira Viçoso, era natural de Peniche, região próxima a Lisboa, e caracterizava-se por uma trajetória eclesiástica atrelada ao empenho no incremento da educação em solos tupiniquins, estando à frente da fundação e reforma de diversos estabelecimentos de ensino (ROCHA, 2008, p. 77). O comprometimento do prelado na vinda das Filhas da Caridade ao Brasil representa uma iniciativa pioneira no tocante à instrução das mulheres, pois tal presença resultou na fundação do primeiro colégio religioso feminino do Império, o Providência, tratando-se, igualmente, de marco salutar na história da vida religiosa feminina, haja vista que até então, só se conhecia no país, a forma enclausurada de vida religiosa.

Consciente da densidade do encargo, Irmã Dubost, madre superiora da congregação no Brasil, começa um diário de bordo na travessia marítima, e, ao chegar a seu destino, prossegue escrevendo: envia correspondências mensais aos superiores franceses nos primeiros dez anos de estabelecimento do colégio Providência. A freira serve como porta-voz das expectativas de seus líderes na França: “dir-se-ia que elas [esperanças de êxito na missão] faziam parte do Conselho do Senhor numa antevisão das abundantes bênçãos que seriam derramadas sobre o povo do Brasil. Não sejam meus pecados obstáculos a essa expectativa” (DUBOST, 1999, p. 12). Irmã Dubost registra a intenção de enviar seu relato posteriormente aos seus Superiores em Paris, com a seguinte solicitação: “queria suprimir o que achardes em excesso e abençoar meu trabalho para que, começado por obediência, continue do mesmo modo com toda a simplicidade que caracteriza os verdadeiros filhos de São Vicente” (DUBOST, 1999, p. 10), mensagem que não deixa dúvidas quanto à expectativa de leitura da escrita da freira concentrar-se, sobretudo, em seus próprios pares. O propósito de investigar a produção autorreferencial da freira Dubost resulta no interesse no contexto de instituição da ordem das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, buscando entender as circunstâncias e particularidades da fundação da confraria, as quais desnudam as especificidades da organização religiosa, pioneira na rejeição ao claustro e aproximação dos problemas mais cotidianos dos fiéis católicos. Após tal análise, pretende-se ensaiar uma sucinta reflexão teórico-metodológica sobre a escrita de si, e suas implicações com o individualismo moderno.

2 | CONTEXTO DE FUNDAÇÃO DA CONFRARIA VICENTINA: O PRINCÍPIO DA CARIDADE

A Companhia das Filhas da Caridade, instituída em Paris em 1633 pelo padre Vicente de Paulo, em parceria com a viúva Luísa de Marillac, distinguiu-se pela inclinação à vida prática, ativa e dialógica de seu fundador, além de se destacar pelo embasamento em “pobres aldeãs”. Tal proposição foi explicitada em muitas das *Conferências às Filhas da Caridade*: trata-se o documento de um compilado de orientações, a maioria organizada em forma de diálogo entre o religioso e as freiras, e grande parte delas registrada pela sua companheira Luísa de Marillac, primeira madre superiora da congregação e posteriormente tornada santa. Naquela intitulada *Imitação das meninas do campo*, Vicente de Paulo afiança:

Falar-vos-ei com mais gosto das virtudes das boas aldeãs, devido ao conhecimento que delas tenho, por experiência e por natureza, sendo filho de um pobre lavrador e tendo vivido no campo até a idade de quinze anos. [...] Não há nada que valha as pessoas que têm verdadeiramente o espírito dos camponeses; em parte alguma se encontra mais fé, mais recurso a Deus nas suas necessidades, mais gratidão a Ele na prosperidade. (PAULO, 1952)

Padre Vicente de Paulo dedica longas meditações às virtudes que encontra nas meninas do campo: simplicidade, humildade, sobriedade, pureza de espírito, modéstia, pobreza e obediência. Ao tratar da virtude da pobreza, declara:

Deveis praticá-la nesse ponto: não vou preocupardes com o futuro: fazer as vossas despesas durante todo o ano como de costume e, se vos sobrar alguma coisa, trazê-la para Casa, para ajudar a formar Irmãs para servir os pobres. Não tendes direito senão a alimentar-vos e a vestir-vos; o que sobre pertence ao serviço dos pobres. Ó minhas Filhas, já ouvistes alguma vez dizer que Deus escolheu os pobres para os fazer ricos em fé? E que será essa escolha feita por Deus das meninas de aldeia? Até agora todas as meninas chamadas ao serviço de Deus eram filhas de famílias e ricas. Quem sabe, minhas Filhas, digo eu, se Deus, chamando-vos para Sua glória ao serviço dos pobres, não terá querido, na sua bondade, experimentar a vossa fidelidade, mostrando o seguinte: que Deus escolheu os pobres para os tornar ricos em fé? (PAULO, 1952, p. 57)

Nota-se que o líder espiritual da confraria apregoa o caráter virtuoso da pobreza, impondo uma política restritiva às necessidades materiais das freiras em benefício da comunhão com o sofrimento dos pobres. Tal panorama mostra-se essencialmente distinto da lógica protestante que distanciava caridade e remissão dos pecados. No entanto, o discurso institucional vicentino diferenciava-se, da mesma forma, do entendimento comum na história do catolicismo, evidenciado por Max Weber, segundo o qual “a esmola é tão absolutamente necessária para que o rico alcance a bem-aventurança que os pobres são considerados quase um “estamento” especial e indispensável dentro da Igreja” (WEBER, 2009, p. 388), já que eleva a virtude da pobreza quando constrói a corporação com base na opção assumida por moças

pobres, em detrimento da preferência comum das demais ordens religiosas por “filhas de famílias e ricas”, associando pobreza não apenas a sacrifício, mas à predileção do criador, e imputando um caráter positivo ao pauperismo. Parece que o padre Vicente de Paulo é bastante consciente do pioneirismo da Companhia, visto que afirma: “desde as mulheres que serviram o Filho do Deus e aos Apóstolos, não se fundou na Igreja nenhuma instituição com esse fim” (PAULO, 1952, p. 10). Em outra passagem, Vicente de Paulo chega a condicionar o interesse de moças provenientes de “famílias mais distintas” de compor a confraria, à sua adequação às festejadas virtudes das meninas aldeãs:

Se se apresentar alguém de família mais distinta, com o desejo de entrar na vossa Companhia [...] é preciso que seja para viver, de corpo e de espírito, com as meninas que tem verdadeiramente as virtudes das da aldeia, assim como a nossa grande santa Genoveva, hoje tão honrada pela sua simplicidade, humildade, sobriedade, modéstia, obediência, e todas as outras virtudes que vemos nas boas aldeãs. (PAULO, 1952, p. 60)

Além dessa consideração da pobreza, o discurso institucional vicentino reserva atenção especial à premissa da caridade. Divagando sobre os desígnios particulares de cada ordem religiosa, Vicente de Paulo anuncia:

O seu fim, na instituição dos Capuchinhos, foi o de formar homens que ensinassem a penitência pelo seu exemplo; suscitou os Cartuxos para honrar a sua solidão e cantar os seus louvores; os Jesuítas para levar a vida apostólica; e assim de muitos outros. Falta-nos, pois, ver os desígnios de Deus na nossa instituição. [...] A Providência permitiu que a primeira expressão das nossas regras seja esta: “a Companhia das Filhas da Caridade está estabelecida para amar a Deus, servi-lo e honrar a Nosso Senhor seu Amo, e a Santíssima Virgem”. E como O honrareis vós? A nossa regra voz diz, continuando a fazer-vos conhecer os desígnios de Deus na nossa instituição: “para servir os pobres doentes corporalmente, administrando-lhes tudo o que for necessário; e espiritualmente, procurando que vivam e morram em bom estado. [...] São Paulo nos ensinou: dai os vossos bens aos pobres, se não tiverdes Caridade, nada tereis feito; não ainda mesmo que dêsseis a vossa vida. [...] Assim, a vossa intenção, indo para a Caridade, deve ser ir puramente pelo amor e satisfação de Deus, e, enquanto nela permanecerdes, todas as vossas ações devem tender para esse mesmo amor. (PAULO, 1952, p. 12-13)

O vocábulo “caridade” é constantemente mencionado nas Conferências com a inicial maiúscula. Observa-se que, mais que um dos preceitos fundadores do instituto vicentino, a caridade encontrava-se no centro de tudo que envolvia a ordem: Vicente de Paulo era chamado de “sua Caridade”, palavra também utilizada para se referir às freiras e a confraria de forma geral. Ao explicitar o regulamento em sua primeira conferência, em 1634, ano posterior ao da edificação da Companhia, padre Vicente aborda as medidas necessárias para a longevidade do grupo, sendo a primeira a constante oração a Deus pelo futuro das religiosas, citando logo em seguida, a observância da regra de se viver em comunidade sempre com “cordialidade e caridade”: “Nosso Senhor disse aos Apóstolos: ‘[...] se quiserdes o que desejo desde

toda a eternidade, conservai-vos em grande caridade' [...], sois fracas é verdade, mas suportais às imperfeições das outras". Além disso, Vicente de Paulo faz menção à disposição para viver em distintos locais sem se enraizar, ao despego em relação à família, e à necessidade de fazer o retiro anual e de prestar conta mensalmente à superiora geral designada a cada agrupamento (PAULO, 1952, p. 7).

O roteiro esboçado para orientar o bom funcionamento da Companhia, como trechos de diversas conferências, denunciam a indissociabilidade entre o princípio estruturante da caridade e a propagada união vicentina, acrescentando-se à prescrição de sucesso variáveis como o desapego de pessoas e lugares e a subserviência à autoridade institucional imediata. Ora, fazer parte de uma organização tão pioneira no questionamento de um dos pilares da concepção em voga de "vida religiosa", o claustro, deveria pressupor um pertencimento institucional fortificado. Se para a confraria a caridade é salutar e seu efetivo exercício presume a busca do contato com os desvalidos, é necessário que haja uma sólida unidade das irmãs em torno da congregação, para se afastar o risco do esvaziamento doutrinal avizinhado pelo desenraizamento espacial. O objetivo do patrono vicentino é que as freiras, ao diferenciarem-se de outras congregações, mantenham-se fortemente conjugadas. A conferência Sobre a Caridade mútua e o dever da reconciliação, datada de 1658, mostra-se esclarecedora:

Lembrar-se-ão do nome das Filhas da Caridade que têm, procurando tornar-se dignas dele, por um santo amor a Deus e ao próximo. Sobretudo viverão muito unidas entre si, nunca murmurarão, nem se queixarão uma das outras, afastando prontamente todos os pensamentos de ódios que sentirem contra suas irmãs. (PAULO, 1952, p. 7)

Para Vicente de Paulo, a caridade é "uma espécie de vestido nupcial que adorna a alma e sem o qual não se pode ser agradável a Deus", isto é, envolve tudo o que se refere à prática religiosa e à Companhia, além de ser indissociável ao princípio da união institucional.

3 | A RELEVÂNCIA DA ESCRITA DE SI NA MODERNIDADE

O diário de bordo produzido por freira Dubost, assim como o conjunto de correspondências enviadas por ela aos seus superiores em Paris na primeira década de existência do Providência, possuem notável valor enquanto raros exemplares de escrita autorreferencial feminina no XIX, ainda mais tendo-se em vista que os diários escritos por mulheres foram muito mais comuns em países protestantes (MELLO apud GONÇANVES, 2015, p. 105). Assim, é mais que bem-vindo poder contar com fontes que reconstituam a versão das próprias mulheres a respeito de sua história, o que explica o ineditismo e a conseqüente valorização da produção autobiográfica de irmã Dubost. Os canais de expressão das mulheres nos séculos XVIII e XIX ainda eram

bastante restritos, ainda mais tratando-se das religiosas.

No artigo que abre uma coletânea que se propõe incitar reflexões acerca da nomeada “produção de si” (leia-se cartas, diários íntimos e memórias) para o ofício historiográfico, a pesquisadora Ângela de Castro Gomes chama atenção para o que denomina “boom de publicações de caráter biográfico e autobiográfico”, ou seja, o vigoroso crescimento do gênero dentro do mercado editorial, alavancado pela ânsia dos leitores em devorar uma escrita de tom confessional. A publicação organizada pela historiadora já completa mais de uma década e o que se observa no mercado editorial brasileiro é a confirmação de tal tendência, e até mesmo o seu recrudescimento. Contudo, no campo da História, mesmo que a escrita de si tenha sido constantemente utilizada como fonte de investigação, cabe acrescentar que a sistematização de um arcabouço teórico-metodológico para dar conta das especificidades deste tipo de produção ainda está em processo de construção pelos historiadores. Pioneira neste esforço, Ângela de Castro Gomes pondera que, mesmo que a escrita autorreferencial seja praticada desde a Antiguidade, ela se cristaliza em consonância à constituição do individualismo moderno: “é esse o sentido da feliz observação de Levillain, quando assinala que, se o ato de escrever sobre vidas é muito antigo, a ideia de que a vida é uma história, é mais recente” (GOMES, 2004, p. 07).

A pesquisadora Hannah Arendt identifica o fenômeno da “ascendência da esfera social”, a partir da consolidação do Estado Nacional moderno. Sob tal prisma, a esfera social foi acrescida à esfera da vida privada, lócus da família e da solução das necessidades da vida biológica, e à esfera pública, terreno da política por excelência, delimitação presente ao menos desde a *pólis* grega. A novidade moderna é que a privacidade foi contraposta à recém-chegada esfera social, e não à esfera pública (ARENDR, 1987, p. 37). Arendt assevera que o iluminista Jean-Jacques Rousseau considerava tanto o social quanto o íntimo “formas subjetivas da existência humana”, sendo que a intimidade não possuía um espaço tangível, devendo ser poupada, protegida da “insuportável perversão do coração humano pela sociedade”. Assim nasce o indivíduo moderno, irrompido por conflitos, entrecortado pela “incapacidade de sentir-se à vontade na sociedade ou de viver completamente fora dela” (ARENDR, 1987, p. 48-49).

Prosseguindo sua investigação, Arendt esmuiça o significado do termo “público”, relacionando-o ao encantamento do ser humano pela aparência, “aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos”, e associando aparência e realidade. O que escapa a essa noção de aparência, o que pertence a uma dimensão reputada ao “interior” do indivíduo, os pensamentos, sensações, sentimentos, estariam condenados a um tipo de “existência incerta e obscura”, condicionando-se a um processo de transformação, de “desprivatização” e “desindividualização” para enfim atingir à esfera pública, onde poderiam existir efetivamente (Arendt, 1987, p. 50-60). Arendt cita a narração de histórias como a mais comum dessas transformações, estabelecendo então, uma conexão com as práticas de escrita de si. Não é sem motivo que entre

meados do século XVIII e fins do XIX testemunhe-se a emergência da poesia, da música, e sobretudo do romance moderno, o qual Arendt trata como a “única forma de arte inteiramente social”.

A conclusão a que Arendt chega afinal é a que, no tempo presente pode-se observar a pungente dilatação da esfera social em prejuízo das esferas privada, pública e até mesmo da mais recente zona da intimidade. Nessa perspectiva, a esfera pública sobrevive apenas como função da esfera privada, a qual, por sua vez, surge como a única preocupação que se mantêm. Arendt concebe a descoberta da intimidade como uma “fuga do mundo exterior como um todo para a subjetividade interior do indivíduo, subjetividade esta que antes fora abrigada e protegida pela esfera privada” (ARENDR, 1987, p. 69). Para Contardo Calligaris, a modernidade ocidental se define como “uma cultura na qual se espera que do sujeito venha a organização do mundo (e não do mundo, a organização do sujeito)”. Esse protagonismo do indivíduo, de acordo com o pesquisador, redimensiona a sinceridade como um valor em si, em uma instância até mesmo hierarquicamente superior à verdade factual, numa clara valorização da intenção de ser sincero, autêntico. A escrita de si, portanto, adquire centralidade, seja ela em forma de diário ou de memórias: “falar ou escrever de si [...] é um dispositivo crucial da modernidade, uma necessidade cultural, já que a verdade é sempre e prioritariamente esperada do sujeito - subordinada à sua sinceridade” (CALLIGARIS, 1997, p. 45).

O paradoxo moderno é que a sociedade é fundada também naquilo que procura negar: o indivíduo é tomado como um “fato que mantém uma relação de igualdade com outros fatos iguais a ele”, no entanto, essa separação entre “fato” e “valor” por si só já demonstra que o indivíduo surge enquanto “valor” na modernidade: “ele já nasceu como valor encompassador, apesar de firmado na igualdade; como totalizador, apesar de nivelado e fragmentado”. Se na modernidade ocidental o espaço da totalidade é ocupado pelo indivíduo, nossa cultura também se caracteriza por “[ter] como religião justamente o que seculariza, des-magiciza, racionaliza”. Ora, neste caso, podemos citar como exemplo a própria literatura. Em nossos tempos, pode-se dizer que os escritos literários são, de tal maneira, cultuados e sacralizados, que chegam a ocupar um domínio que outrora foi exclusivo da religião, no sentido de “[tornar-se] uma espécie de ‘escritura’, e o escritor, assim como os deuses, torna-se um imortal, porque detém, indecifrável, um dom especial”. É no espaço literário que os indivíduos têm a chance de ensaiar operações para ressignificar e totalizar a realidade fragmentada, processo análogo ao que se dá com os leitores, no momento em que, na solidão da leitura, entram em contato com a “obra impressa, independente e solitária, [que] guarda em si uma totalidade secreta” (DUARTE apud ALBERTI, 1991, p. 6-7).

Destarte, é sob tal prisma que deve-se compreender a emergência da escrita de si no tempo presente, tanto no tocante ao aumento do interesse dos leitores pelo consumo de tais produções, como tendo-se em vista o empenho dos sujeitos em produzir suas próprias memórias, falar de si, construir algum canal de expressão para seus devaneios

e reminiscências, o qual, preferencialmente, possa funcionar como testemunho à posteridade. A prerrogativa desse tipo de escrita é a noção compartilhada de que “a vida se constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva”, ideia que o sociólogo Pierre Bourdieu ironicamente batizou de “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 2006, p. 84). Na modernidade, o ato autobiográfico, bem como o romance, “dá notícia [...] da profunda desorientação de quem vive” (BENJAMIN, apud: ALBERTI, 1991, p. 9). O indivíduo moderno tem na literatura, sobretudo nas produções autobiográficas, um espaço aberto para tentar conferir sentido à realidade, mais que isso, a folha em branco lhe oferece uma oportunidade de confrontar a fragmentação substancial que o mutila, e, por que não, de combatê-la, operando uma série de mecanismos de seleção, subtração e ênfase; no ato da escrita, enfim, o sujeito encontra a possibilidade de se constituir.

4 | UMA CONSTRUÇÃO DE SI AMPARADA NA “CARIDADE”

Se nos perguntarmos a respeito da motivação de Irmã Dubost em começar um diário de bordo concomitantemente ao enfunar de velas do “Estrela da Manhã”, a resposta para esta questão se relaciona, é claro, com a consciência que a freira devia ter do pioneirismo e da gravidade de sua missão, e o conseqüente desejo de deixar um registro escrito da empreitada. Todavia, se a irmã escreve, essa ação não pode ser desassociada da vitalidade da produção de si para o sujeito moderno, nem muito menos deve ser tomada apenas enquanto registro imparcial de episódios cotidianos. Como mecanismo de ordenação da realidade, o ato autobiográfico vem acompanhado de uma série de procedimentos característicos: omissões, acréscimos, adaptações. A produção autorreferencial da freira representa fonte privilegiada, portanto, para se investigar a construção da subjetividade feminina no período, ainda mais em se tratando de uma religiosa. Se a escrita feminina foi tradicionalmente relegada ao âmbito privado, limitando, em grande medida, a constituição de canais de expressão para o gênero, as mulheres religiosas, em particular, tiveram ainda menos possibilidades de serem ouvidas.

Dentre os processos de delimitações identitárias mobilizados pelo ato autobiográfico, o pertencimento da religiosa à congregação das Filhas da Caridade possui notável relevo. Observemos outro trecho do relato: ao aportar no Rio de Janeiro, a comitiva de religiosos é obrigada a passar algumas semanas no município, à espera dos preparativos da longa travessia a cavalo até Mariana. As freiras hospedam-se, então, com as “religiosas franciscanas, enclausuradas, com todas as suas Regras”:

Este mosteiro que era antigamente numeroso, conta hoje com 13 membros apenas, dos quais mais da metade idosas e enfermas que não podem assistir a nenhum exercício religioso. É para lamentar ver apenas quatro ou cinco religiosas cantarem os louvores de Deus neste vasto coro com suas cem cadeiras. Três ou quatro jovens

religiosas mostram-se muito aflitas com essa situação e desejariam acompanhar-nos. Asseguro-vos que nossa permanência nesta casa, longe de nos atrair para a vida enclausurada, ao contrário, faz-nos agradecer a Deus e bendizê-lo por nos ter escolhido para a pequena Companhia das Filhas da Caridade. (DUBOST, 1999, p. 40)

Fazer parte de uma organização um tanto quanto precursora no questionamento de alguns pilares da “vida religiosa” devia mobilizar um pertencimento institucional latente. O que parece prevalecer no ato autobiográfico de Irmã Dubost é a (re)afirmação dos valores mais caros à sua congregação religiosa, logo, apregoa-se que, se no ato da escrita o sujeito se constitui, a religiosa o faz amparando-se, sobretudo, em sua identidade de freira vicentina. É necessário que haja uma solidificada união das irmãs em torno dos princípios da confraria, até mesmo para se afastar a possibilidade do esvaziamento institucional das novas casas fundadas em locais distantes. Ademais, ao relacionar vida religiosa feminina ao esforço missionário, as Filhas da Caridade ampliam o espaço de atuação do gênero justamente em uma instituição reticente ao protagonismo de mulheres, o que favorece a integração e o estabelecimento de fortes laços grupais entre as vicentinas. De fato, ao diferenciarem-se de outras ordens religiosas, as freiras mantiveram-se fortemente unidas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.

ARENDT, Hannah. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 83-97, 1997.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da História. Rio de Janeiro**: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEITE, Márcia Maria da Silva. **Educação, Cultura e Lazer das Mulheres de Elite em Salvador, 1890-1930**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

NUNES, Maria José Rosado. **Vida religiosa nos meios populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

ROCHA, Adair José dos Santos. **A educação feminina nos séculos XVIII E XIX: intenções dos bispos para o recolhimento Nossa Senhora de Macaúbas**. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana [AEAM] - Mariana/MG

Casa da Providência. DUBOST, Irmã, A bordo do “Estrela da Manhã”, Nov/1848 a fev/1849. Tradução de Irmã Celza Kubitschek de Figueiredo. 1999.

Casa da Providência. DUBOST, Irmã. Viagem por terra. Relatório enviado de Mariana, 15 de abril, ao nosso Diretor, Padre Aladael, Mar/1849 a Abr/1849. Tradução de Irmã Celza Kubitschek de Figueiredo. 1999.

Casa da Providência. DUBOST, Irmã. Chegada a Mariana. Relatório dirigido à Irmã Mazin, Superiora, Abr/1849. Tradução de Irmã Celza Kubitschek de Figueiredo. 1999.

ACP [Arquivo do Colégio Providência]

Conferências às Filhas da Caridade. PAULO, São Vicente de. Lisboa: Casa Central das Filhas da Caridade, 1952.

OS INOCENTES ÀS PORTAS: ANÁLISE SOCIAL DAS CRIANÇAS EXPOSTAS EM OUTRO PRETO, SÉCULO XIX

Melissa Lujambio Alves

Universidade Federal de Viçosa, Departamento de História, Viçosa – Minas Gerais

RESUMO: O objetivo deste artigo é explorar os registros de inocentes expostos nos assentos de batismo da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias, refletindo sobre a infância abandonada na Vila de Ouro Preto, Minas Gerais entre os anos de 1803 e 1878. Buscou-se compreender o lugar social dessa população, visto que não existiam na localidade instituições laicas ou eclesiais que se dedicassem a recolher as crianças abandonadas e estas eram deixadas às portas da vizinhança. Foram analisados os aspectos sobre a concepção de infância que transparecem dessas práticas; a vulnerabilidade desse grupo social por meio de taxas de mortalidade; as altas taxas de crianças expostas em determinados períodos (ilegitimidade, crises econômicas e de alimentos, epidemias); e as causas possíveis que teriam levado ao declínio da exposição como alternativa às famílias que dela faziam uso. Os dados dos registros de batismos e óbitos e da lista nominativa foram recolhidos pelo grupo de estudantes da disciplina Técnicas e Métodos de Pesquisa em História, do curso de História da Universidade Federal de Viçosa, ministrada pelo prof. Fábio Mendes, em 2017.

PALAVRAS-CHAVE: história, infância, abandono de crianças, Ouro Preto.

THE INNOCENT AT THE GATES: SOCIAL ANALYSIS OF EXPOSED CHILDREN IN OUTRO PRETO, 1TH CENTURY

ABSTRACT: The purpose of this article is to explore the records of innocents exposed in the baptism seats of the parish of Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias, reflecting about abandoned childhood in the town of Ouro Preto, Minas Gerais between the years of 1803 and 1878. It was sought to understand the social place of this population, since there were no secular or ecclesiastical institutions in the locality that dedicated themselves to collecting the abandoned children and these were left at the doors of the neighborhood. The aspects on the conception of childhood that are reflected in these practices were analyzed; the vulnerability of this social group through mortality rates; high rates of children exposed at certain times (illegitimacy, economic and food crises, epidemics); and the possible causes that would have led to the decline of exposure as an alternative to the families that used it. The data of baptisms and deaths and of the nominative list were collected by the group of students of the discipline Techniques and Methods of History Research, of the History course of the

1 | INTRODUÇÃO

A História da Infância no Brasil constitui um campo fértil, porém ainda pouco explorado pela historiografia nacional. Os desafios que se impõem a este recorte da vida social também são constatáveis em outros temas, especialmente com relação aos séculos do regime colonial e imperial. Destaca-se a dificuldade em reunir um volume considerável de dados em série, devido ao mau estado de conservação e sistematização dos arquivos por muitos anos. Apesar disso, alguns trabalhos de grande fôlego e relevância tornaram-se marco e fundamento para novas pesquisas: autores como Maria Luiza Marcílio, Renato Venâncio e Renato Franco. Trata-se de um trabalho de história regional, realizado de forma comparada com os referenciais teóricos, mantendo-se as propostas como hipóteses, visto a impossibilidade de lançar resultados conclusivos.

O objeto desta pesquisa são as crianças expostas encontradas nas fontes selecionadas: registros de batismo da Matriz de Nossa Senhora da Conceição nos anos de 1803, 1804, 1805, 1868 e 1878. Foram escolhidos três anos no início do século e dois no final, já que seria inviável, para o espaço deste trabalho, recolher dados de uma série maior. Caso se optasse pela seleção aleatória, também não haveria uma sequência de três anos no início do século que permitisse avaliar se as taxas de exposição foram pontuais em apenas um ano ou se se trata de uma tendência conjuntural.

Desse modo, buscou-se realizar um exercício exploratório das fontes, com um método quantitativo e análise qualitativa, de forma a averiguar quais as suas relações possíveis com a bibliografia cotejada: aproximações, acréscimos à discussão ou contradições, compreendendo o lugar social das crianças abandonadas (expostas ou enjeitadas) na sociedade das Minas Oitocentistas. Alguns itens discutidos foram os tipos de moradias que recebiam e acolhiam essas crianças, em Antônio Dias, no século XIX, dada a ausência de casas destinadas a essa função (Casas da Roda); as taxas de mortalidade desse grupo social, de forma a apontar aspectos da vulnerabilidade do mesmo; e hipóteses sobre as taxas descendentes de exposição ao longo do século.

Espera-se, com isso, contribuir de alguma forma para os estudos sobre os fenômenos da marginalidade e exclusão na história brasileira, ressaltando as possíveis relações que esse tipo de análise possa oferecer para uma melhor compreensão da atualidade.

2 | OS SIGNIFICADOS DA INFÂNCIA E DA INFÂNCIA ABANDONADA

Atualmente, o termo “infância” abarca concepções que variam com a classe socioeconômica, a cultura própria de cada região e a religiosidade. Mesmo aquilo que poderia ser computado e quantificado em números, a idade, está sujeita a diferentes interpretações. Em alguns lugares, a infância se estende até a adolescência, por volta dos treze e quatorze anos. Em outros, é encurtada para que a criança possa ter sua força de trabalho explorada por imposição da pobreza extrema.

Além disso, no passado a infância poderia ser percebida como algo diferente do que se entende hoje. A criança no medievo não era sequer considerada um ser dotado de inteligibilidade (MARCÍLIO, apud FRANCO, p. 38). Já com relação às crianças africanas escravizadas, a idade em que era dada como encerrada a sua infância poderia ser ainda menor, até antes dos doze anos de idade, pois os senhores e traficantes achavam-se ávidos pelo lucro que com seu trabalho poderiam extrair. A corrente ideia de que a criança é dotada de direitos a ela inerentes só emergiria recentemente, com a criação da Primeira Carta de Direitos Universais da Criança em 1924. Ou seja, a percepção da infância também é dotada de historicidade, ou dito de outro modo:

Ainda que os discursos insistam sempre em noções ideais, a percepção da infância está diretamente ligada à experiência histórica, às circunstâncias econômicas e às condições sociais de cada comunidade. (FRANCO, 2014: 37)

Geralmente, na América Portuguesa e no Brasil Império, às crianças em seus primeiros anos de vida atribuía-se o termo “inocente” ou “párvulo”, o que indicava que era “puro de alma e livre de todo gênero de pecado”, desde que batizado. Caso viesse a falecer até os sete anos, portanto, seria dispensado do sacramento da extrema-unção e era chamado de “anjinho”, podendo-se tornar uma devoção para as populações locais. (FRANCO, 2014: 39) Percebe-se, desse modo, como as concepções religiosas da vida e da morte estavam entranhadas na percepção da infância.

Vale ressaltar que na lista nominativa faltavam informações com relação à idade da maioria das crianças registradas nos domicílios. Para conseguir essa informação, de modo a recompor a “fotografia” daquela sociedade no ano de 1804, foi necessário cruzar os dados da lista nominativa com os dos registros de óbito. Assim, foi possível recuperar as idades das crianças que haviam sido registradas com o termo geral de “inocentes”, termo bastante elástico, e, em alguns casos, foi necessário fazer aproximações. Por meio de uma estimativa, determinaram-se os limites da infância pela faixa etária entre as idades entre 0 e 9 anos.

Entretanto, o abandono de crianças criou uma categoria específica de compreensão da infância. Renato Venâncio, ao caracterizar o que seria uma criança abandonada no universo europeu e cristão dos séculos XVII-XIX, ressalta a inexistência da expressão “criança abandonada”, utilizando-se ao invés disso os termos “enjeitado”

ou “exposto”. Esses termos, segundo o referido autor, viriam para o Brasil carregados de uma visão negativa que aqui se aprofundaria, pois “os enjeitados eram tidos como bastardos, e a opinião oficial a respeito dos pais era a pior possível.” (VENÂNCIO, 1999:20)

A infância dos enjeitados poderia ser ainda mais curta que a das crianças com famílias, por assim dizer, uma vez que se dava por encerrado aos sete anos de idade o período em que as instituições se responsabilizariam por seu sustento e criação, conforme estabelecido pela legislação do período. Após essa idade, a criança exposta poderia ser legalmente conduzida ao trabalho, como auxiliar e aprendiz. Mas haveria relatos de crianças que antes mesmo dessa idade já eram postas a trabalhar nas casas dos que as recebiam para criar, embora isso devesse ser fiscalizado pelos membros da mesa das Casas da Roda ou da Câmara Municipal.

Por isso, pode-se dizer que, apesar de no Brasil haver grande influência dos modelos familiares portugueses, as especificidades históricas que marcaram o processo de colonização ressignificaram muitos aspectos dessa “herança colonial”, produzindo outras concepções de infância e atribuindo-lhes cuidados diferentes, ainda que comparáveis aos da metrópole. Se em Portugal, haveria uma série de medidas adotadas pelo Estado e pela Igreja para o acolhimento das crianças abandonadas, no Brasil isso se daria de forma rarefeita.

3 | OS USOS DO ABANDONO

Na metrópole havia uma legislação própria e uma série de instituições ligadas ao acolhimento das crianças abandonadas, especificamente as Casas da Roda, mas na colônia existiram apenas duas durante os primeiros anos do século XIX: as Casas da Roda da Bahia (Salvador) e do Rio de Janeiro eram as únicas. Na Província de Minas Gerais, não havia instituição que pudesse ser responsabilizada por isso, já que os hospitais que poderiam ser utilizados com essa finalidade eram raros e mal equipados. As crianças eram abandonadas às portas das casas, durante a noite, à espera que a “caridade” e “piedade” dos que ali habitavam fossem suficientes para recebê-las.

De acordo com a legislação portuguesa, as Câmaras Municipais deviam entregar uma quantia às Casas de Misericórdia para que estas pagassem os custos da criação a quem abrigasse uma criança exposta. Mas esses valores teriam sido sempre irrisórios e insuficientes para tal intuito, de modo que, segundo Venâncio e Franco, isso teria pouco influenciado na opção por acolher ou não. Aquelas alegavam escassez de recursos, o que se considerarmos as afirmações de Laura de Mello e Souza, e muitos outros historiadores das Minas Oitocentistas, poderia fazer sentido. Assim, acabavam por esquivar-se do compromisso com frequência e, para Venâncio, a criação dos enjeitados não teria se constituído como um bom negócio (1999:61).

Renato Franco aponta com base na documentação analisada que “ainda em 1803, a mesa da misericórdia de Vila Rica pediu esmola régia porque se achava em

‘grande pobreza, sem poder, por falta de créditos (...) assistir a despesa dos enfermos que no Hospital se recolhem’” (1999:60). Desse modo, muitas câmaras não instituíram o subsídio dos enjeitados, embora todas devessem fazê-lo. Para muitos, inclusive, o pagamento pela criação das crianças por parte da Câmara seria motivo de estímulo ao enjeitamento, fazendo crescer as taxas de abandono.

Por outro lado, acolher uma criança exposta era considerado um ato de caridade estimulado pela Igreja. Era comum que padres e moradores das freguesias de Vila Rica falassem em refugiar a pobreza e aumentar a caridade, como se fazia nas “terras principais”. Além do teor de disputa por status social, provavelmente presente nesse tipo de reivindicação, também haveria, segundo Franco uma herança dos tempos medievais europeus, que objetivaria a “caridade como uma forma de santificação cotidiana”, sobretudo após o Concílio de Trento. Portanto, a piedade seria capaz de instaurar “relações de reciprocidade pela quais se formava um corpo social”. (2014:49) Por conseguinte, “a atitude complacente em face do enjeitamento era apresentado como um importante meio de salvaguardar a vida das crianças” (VENÂNCIO, 1999: 21). Isto é, já que os pais, por motivos diversos, não tinham condições de criarem a criança, seria preferível que ela fosse acolhida por uma família ou por uma instituição que pudesse fazê-lo, do que deixar que aquela vida se extinguisse ou que viesse a engrossar as fileiras da indigência.

Além disso, segundo Venâncio, o infanticídio e o aborto eram considerados mais graves do que o enjeitamento. Segundo Venâncio, chegou-se, inclusive, a distinguirem-se dois tipos de abandono. O selvagem, no qual a criança era deixada na rua, em locais inóspitos, e por vezes devorada por cães e outros bichos, o que obviamente, chocava as comunidades, que condenavam o ato e os pais que a isso recorreram. E o abandono civilizado, no qual a criança era deixada à porta de alguém ou na Casa da Roda, onde havia. Esse tipo de abandono é que poderia ser considerado um ato de amor dos pais, uma forma de preservar a pequena possibilidade de sobrevivência que a criança possuía, sacrificando-se por ela.

Nesse sentido, surge a hipótese de que, em uma sociedade em que as taxas de mortalidade infantil eram altíssimas, preservar a vida de quantas crianças possível era essencial para o desenvolvimento da sociedade, inclusive o econômico. Daí a preocupação social de, aliado a uma valorização da caridade católica, acolher as crianças expostas. Contudo, Luiz Vailati aponta em sua tese que essa preocupação só iria se manifestar muitíssimo mais tarde, já em fins do século XIX, com a emergência da classe médica na Corte. Esta reforçaria a “tendência a atribuir significados novos – e bem mais negativos – à morte infantil, apresentada por esses doutores como obstáculo ao tão necessário povoamento da nação” (2010, p. 45).

Em suma, Franco aponta que nenhuma irmandade de Misericórdia, “durante a idade do ouro, deitou raízes na vida social mineira, observando-se ali o modelo informal de caridade”, realizado “pelo amor de Deus”. (1999: 55) Os preceitos religiosos assumiriam uma função social importante, dada a ausência do Estado.

4 | QUEM SÃO AS CRIANÇAS ENJEITADAS?

Caracterizar o sexo e a cor dos enjeitados poderia contribuir para compreender melhor quem são essas crianças, quais seriam suas origens possíveis, o lugar social que ocupavam e os motivos da exposição ter sido uma prática corrente no século XVIII e início do XIX. A partir do tratamento das fontes aqui observadas, observou-se apenas três casos a mais de meninas que de meninos. Essa diferença tão pequena poderia ser um indicador de que não se fazia acepção de sexo na decisão por abandonar ou não a criança à porta de outrem.

Por outro lado, nos dados compilados por Renato Franco para a Freguesia de Nossa Senhora do Pilar no século XVIII, haveria maior variação quanto ao sexo das crianças ao longo do tempo. Segundo esse autor, a razão da masculinidade na paróquia do Pilar seria de 84,4, enquanto na de Antônio Dias seria de 89,1, portanto, ligeiramente maior. Ainda assim, seriam mais baixas do que as proporções mais comuns para a América portuguesa. Desse modo, “o índice encontrado em Vila Rica comprova que se enjeitavam mais meninas que meninos, embora houvesse apenas uma pequena diferença entre os sexos”. (FRANCO, 2014: 80) Por isso, não seria possível afirmar, de modo geral, que a opção pelo abandono baseava-se no gênero das crianças.

Com relação à cor de pele dos enjeitados, torna-se ainda mais difícil a análise, pois este era um atributo confuso, ainda mais quando se tratava de recém-nascidos dos quais se desconhecem os pais. Além disso, Franco afirma que muitos párocos preferiam negligenciar tal característica no registro de batismo, a fim de facilitar a reivindicação do subsídio necessário à criação da criança pela Câmara. (FRANCO, 2014: 81) Isso porque a entrada de crianças mestiças na Câmara foi proibida por muitos anos, apesar das Ordenações Filipinas recomendarem o recebimento de todas as crianças possíveis. Mais do que a escassez de recursos, percebem-se justificativas para a construção e manutenção do racismo. Para Franco, os discursos institucionalizados dão respaldo às afirmações sobre o forte preconceito racial português. A sociedade mineira conviveu com visões institucionalmente estabelecidas que evidenciavam um direcionamento hierárquico. Assim, “os raros exemplos de ascensão social de negros e mulatos, presentes no século XVII, tornaram-se ainda menos frequentes no século seguinte, assistindo-se ao endurecimento legal em favor da ‘limpeza de sangue’”. (2014: 135)

Nesse sentido, também argumenta Venâncio, ao analisar os bilhetes deixados pelas mães junto às crianças lançadas na roda, que a cor branca foi, durante os séculos XVIII e XIX, um pretexto para se argumentar em favor do enjeitado. Muitos eram os que afirmavam ser a criança branca, livre ou filha de pessoas brancas e nobres da sociedade. (VENÂNCIO, 1999: 75-85) Ou seja, a mestiçagem dificultaria a “piedade dos outros” e torna-se elemento de questionamento da “misericórdia” nessa sociedade, argumento pelo qual se pautava a administração dos expostos.

A informação sobre a cor não constava nos registros de batismo, mas pôde ser resgatada a partir da lista nominativa de 1804 para Freguesia de Antônio Dias. Apesar do alto percentual de casos em que a cor da pele dos expostos não foi registrada no censo (aprox. 55%), dos que constam com esta informação, a maior parte foram dados como “brancos” (aprox. 26%) e apenas 2,6% eram “crioulos” (negros nascidos no Brasil). Também se considera expressivo o percentual de aproximadamente 15% de expostos “pardos”, nomenclatura que designava a mestiçagem. Nesse caso, em Vila Rica, quando a Câmara passou a pagar pela criação de expostos, a visão hierárquica que fundamentava privilégios raciais logo passaria a desclassificar e proibir a entrada de criadores para os inocentes negros e pardos. (FRANCO, 2014: 231)

Se a exposição de filhos de escravas poderia representar, para estas, uma forma de libertá-los do jugo da escravidão, uma vez que todas as crianças aceitas pela Câmara como enjeitadas eram consideradas livres, não há registros de crianças negras enjeitadas. O que torna plausível pensar que as mães escravas não tinham acesso a essa estratégia, mesmo porque, de modo geral, não seria interesse dos senhores entregar crianças escravas, já que estas possuíam um valor comercial considerável e significavam mão de obra valiosa. Além disso, ao receber uma criança negra, as autoridades eclesiásticas procurariam rastrear sua origem a fim de devolvê-la à mãe e/ou senhor.

Por conseguinte, a maior parte das crianças expostas era branca, seguida de mestiços e, raramente, de negros, escala que poderia reforçar o argumento da ilegitimidade entre a população livre como origem dos abandonos, além da ideia de proteção da honra de mulheres brancas da elite, caso no qual dificilmente seriam criadas pela mãe “natural”. O fato de serem crianças de famílias mais abastadas e até mesmo ilustres da sociedade teria contribuído para que houvesse uma maior conivência por parte das autoridades laicas e eclesiásticas com relação à prática do enjeitamento. Mas, como a filiação deveria ser um segredo, também não haveria como deixar de receber as crianças de mães pobres, o que acabou por nivelar, de certa forma, o tratamento dado às crianças de ambos os grupos sociais.

Para o caso da freguesia de Antônio Dias, confirma-se a grande ocorrência da ilegitimidade de crianças. Do total de nascimentos nos anos selecionados, cerca de 36% foram registrados como “naturais”, 9% como “expostos” e 55% como “legítimos”. Se a ilegitimidade for considerada a causa principal de enjeitamento, como explicar a porcentagem de registros de filhos “naturais” (“ilegítimos”) tão elevada, a ponto de ficar pouco atrás da legitimidade? E a concomitante existência de um grande percentual de filhos expostos? Se o enjeitamento fosse alternativa direta para a não criação de filhos ilegítimos, essas taxas não seriam tão altas ao mesmo tempo.

Seria necessário apontar outros fatores que poderiam levar ao enjeitamento: os filhos de nascimentos espúrios (relações de natureza ilegal ou impedimento religioso), como seria o caso dos muitos filhos de padres; como forma de evitar o aborto ou infanticídio; a proteção da honra feminina, etc. Isto é, a ilegitimidade não daria conta

de explicar, isoladamente, as taxas de abandono, e a ela devem-se aliar outras possibilidades. Contudo, isso não nega absolutamente a hipótese de ilegitimidade como razão para abandono. O que pode ser considerado é uma especificação de como isso se daria. Se a ilegitimidade é uma das possibilidades que levava ao enjeitamento, essa relação teria maiores chances de ocorrer entre um grupo da sociedade para a qual os frutos de relações ilegítimas seriam um grande problema.

Ainda assim, a causa considerada de maior relevância seria, sobretudo, a pobreza das famílias, ressaltando-se que nem todas as mães pobres enjeitavam os filhos e são muitos os casos de períodos e lugares de maior pobreza nas quais as taxas de enjeitamento foram baixas. Nesse sentido, Sheila de Castro Faria (1998: 75) argumenta que a pobreza em áreas urbanas, como é o caso de Antônio Dias, tem caráter imediato e impeditivo. Diferentemente das zonas rurais, na cidade, os pobres não poderiam se “dar ao luxo” de formar mão de obra para si em épocas de instabilidade. Ter um filho requereria um investimento que poderia agudizar situações já precárias e abandonar uma criança que nascesse em tais condições seria uma forma de reestabelecer um equilíbrio familiar econômico.

Por outro lado, o gráfico abaixo é fruto do levantamento de dados nos registros de batismo da Matriz de Nossa Senhora da Conceição estimado para ao longo do século XIX e pode apontar outras direções.

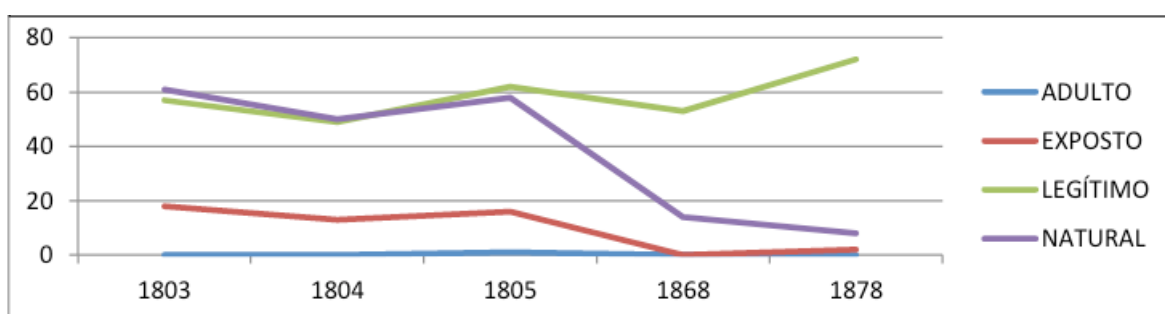


GRÁFICO 1 – Condições de legitimidade dos batizados na Freguesia de Antônio Dias (século XIX) – população total (livres, escravos e forros)

Apesar de considerar os nascidos de mães escravas, o que poderia elevar os números de filhos naturais, as linhas apontam que, à medida que crescem os registros de filhos legítimos, decaem os de filhos naturais e expostos. Assim, se o enjeitamento de crianças fosse uma estratégia de evitar a criação das ilegítimas entre todos os grupos sociais, os casos de filhos naturais deveriam decrescer em proporção inversa aos de abandono, de forma a transferir os daqueles para estes, mas observa-se no gráfico acima justamente o contrário. Portanto, o enjeitamento se dava pelos mais diversos motivos, que variavam de acordo com as especificidades de cada momento e região, que se revelava uma alternativa a todos os segmentos da população e que seria uma forma de “subtrair crianças à responsabilidade familiar e obter pecúlio para sua criação”. (2014:71) Junto com Franco, pode-se concluir sobre o enjeitamento

como estratégia social e familiar de diversos grupos, de modo que o autor afirma:

Para o Senado, o enjeitamento deveria ser privilégio de poucos, o que, efetivamente, nunca se concretizou. O **abandono serviu a todos os segmentos**, ainda que a municipalidade tenha tentado repetidamente impedir os avanços de mestiços. (FRANCO, 2014:139 – grifo nosso).

5 | O DESTINO DOS ENJEITADOS E O DESAFIO DOS PRIMEIROS MESES

O destino dos enjeitados é outra questão difícil de acompanhar, pois aqueles que conseguiam sobreviver aos duros primeiros meses e anos de vida, poderiam trilhar caminhos diversos. Caso superassem as dificuldades das técnicas de alimentação de recém-nascidos, que eram precárias longe da amamentação, os expostos poderiam chegar à vida adulta e assumir diversas ocupações, criar novas famílias e movimentar-se na hierarquia social.

No censo de Antônio Dias em 1804, encontram-se 78 pessoas registradas como expostas, de um total populacional de 4.599, ou seja, os expostos representavam aproximadamente 1,7% da população. Esse dado diverge daquele apresentado anteriormente, em que os expostos perfazem cerca de 9% dos nascimentos, o que pode ser indicativo do destino trágico da maior parte dessas crianças. As taxas de mortalidade encontradas neste trabalho foram altíssimas, conforme mostra a tabela abaixo.

Tx. Mort. Infantil de expostos em 1804	500	Nasceram 14 e morreram 7 “expostos”
Tx. Mort. Infantil de expostos em 1805	437,50	Nasceram 16 e morreram 7 “expostos”
Tx. Mort. Infantil Geral em 1804	513,27	Nasceram 113 e morreram 58 “inocentes”
Tx. Mort. Infantil Geral em 1805	369,56	Nasceram 138 e morreram 51 “inocentes”
O cálculo foi realizado com base nos registros de batismo e óbito no ano de 1804 e 1805 e no método da demografia social. Assim, o coeficiente de mortalidade infantil é obtido dividindo-se o total de óbitos de determinada população pelo total de nascimentos da mesma, durante o mesmo período de tempo.		

Os cálculos dos coeficientes podem ter sido prejudicados pela disponibilidade e qualidade dos dados constantes nos registros paroquiais utilizados. Aponta-se um problema recorrente no Brasil que neste caso seria o da sub numeração de grupos etários jovens, de 0 a 5 anos e de 5 a 10 anos (SANTOS, 1980: 109). Com relação aos expostos, é provável que esse problema seja ainda maior, já que muitos morriam antes do batismo e sem que fosse registrado o óbito, dadas as difíceis condições de sobrevivência dos desamparados às portas das casas.

Ainda assim, os coeficientes obtidos a partir dos dados levantados poderiam indicar informações importantes. A princípio, esperava-se que as taxas de mortalidade apontassem para um risco maior dos expostos do que dos inocentes de modo geral. No entanto, o que se verificou para o ano de 1804 foi o oposto, ou seja, sendo a taxa de mortalidade dos expostos menor que dos inocentes, pode-se dizer que o fato de

uma criança ter sido abandonada, não implicaria um risco de vida necessariamente maior nos primeiros anos.

Por outro lado, para o ano de 1805, observa-se que a taxa de mortalidade de expostos foi aproximadamente 18% maior do que a mesma taxa para a população geral de inocentes. Essa diferença já pode ser considerada demonstrativa de maior risco para os expostos, apesar de ainda ser pequena se levadas em consideração as variáveis independentes às quais a mortalidade de expostos estaria submetida. Esses dados, contudo, não são conclusivos e seria necessária uma análise mais aprofundada dos mesmos.

Com relação aos enjeitados criados nas Casas da Roda, conforme aponta Venâncio (1999:), era comum que estas fossem submetidas a regimes semelhantes ao da escravidão, apesar de serem legalmente consideradas livres. Talvez o fato de terem recebido criação em um espaço familiar e com um mecanismo de criação que evitava a circulação mais intensa que se verificava em localidades que possuíam instituições destinadas à administração e criação dos expostos, tenha possibilitado maior inserção social dessas crianças em vilas como Ouro Preto.

6 | TAXAS DE ABANDONO E DECLÍNIO DA EXPOSIÇÃO

Ao retomar o gráfico 2, caberia perguntar-se por quais motivos a taxa de crianças expostas é tão elevada no início do século XIX, enquanto na segunda metade do mesmo século ela passa a ser inexpressiva, já que nenhuma criança consta como tendo sido assim abandonada no ano de 1868 e apenas 2 no ano de 1878. No gráfico abaixo, pode-se observar isoladamente a linha de movimento das taxas de exposição ao longo dos anos analisados neste trabalho.

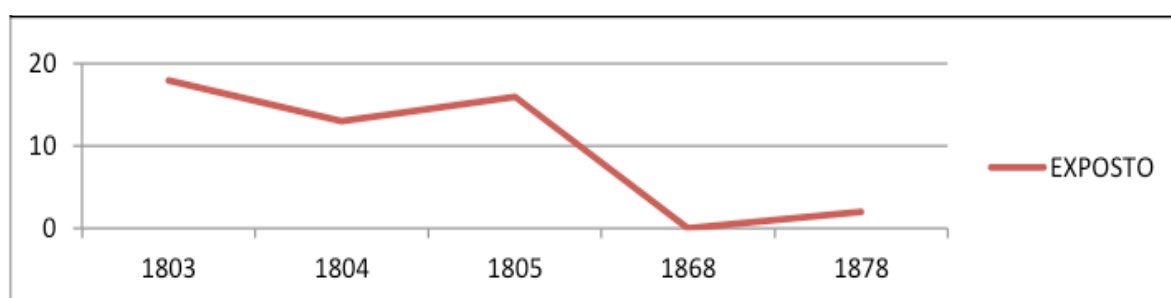


GRÁFICO 2 – Inocentes expostos na Freguesia de Antônio Dias (século XIX)

No caso de Ouro Preto, poder-se-ia apontar a decadência da escravidão como um dos motivos do declínio da taxa de exposição de crianças. Isso porque, uma vez que o número de escravos que conquistavam a liberdade iria aumentando progressivamente até 1888, quando a instituição foi definitivamente abolida, também aumentava a proporção de famílias estruturadas e com capacidade de abarcar as crianças nascidas, proporcionando também menores taxas de ilegitimidade. Porém, essa explicação não se aplicaria adequadamente à outras informações obtidas com

as análises dos dados, pois a maior parte dos expostos não eram filhos de escravos, registraram-se como sendo de cor “branca”. Apenas as taxas de naturalidade se encaixariam nessa explicação.

Em segundo lugar, caberia apontar uma hipótese levantada por Franco para o século XVIII: a diminuição da população em Vila Rica, o que teria diminuído também as taxas de abandono dos recém-nascidos, pela menor pressão demográfica sobre aquela sociedade. Apesar de esse declínio populacional ser apontado por muitos historiadores como um reflexo da decadência da produção aurífera na região das minas no final do século XVIII, o mesmo não se deu no século XIX. Pelo contrário, a população de Ouro Preto e, especificamente, a paróquia de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias, perceberam um incremento significativo, sustentado pela atividade comercial, pela produção agrícola familiar e pelo artesanato. Assim argumentam Carrara (2006), Botelho (2013), Carla de Almeida (2010) e Liliane de Castro Vieira (2016).

Assim, a terceira hipótese encontrou maior esteio, mostrando que o declínio e suas causas acompanham um movimento que acontecia não só em Ouro Preto, como também em outras localidades do Brasil e da Europa. Isso relaciona-se à decadência das tradicionais formas de auxílio à infância abandonada (VENÂNCIO, 1999: 167), uma vez que surgem nas últimas décadas do século XIX novas instituições, regidas agora pelo Estado e embasados em pressupostos “científicos” que ganhavam espaço na época. Clínicas pediátricas e orfanatos passariam a oferecer novas oportunidades às famílias pobres como substituição às portas ou às Casas da Roda. Nesse sentido, Venâncio aponta que esse declínio também se verificaria nos registros das Casas da Roda da Bahia e do Rio de Janeiro ao longo do século XIX. Pode-se dizer que, com o advento da modernidade, foi-se caminhando no sentido de laicizar a assistência à infância, de modo que, atualmente, responsabiliza-se o Estado pela promoção de políticas públicas que abarquem esta parcela da população, além de ser questão tratada como saúde pública.

Em suma, a exposição de crianças, fosse às portas da vizinhança, fosse às Casas da Roda, deixaria de ser um recurso possível às famílias para exercerem certo controle da prole, para manter a honra pessoal, para aliviar estados de pobreza extrema, ou outros motivos. Naquela sociedade, certamente o leque de escolhas era muito mais reduzido que o da atualidade e as imposições das dimensões naturais, econômicas e sociais da vida muito mais dramáticas. Ali, a exposição de crianças só deixaria de ser recorrente quando outras possibilidades se apresentaram e foram, vagarosamente, transformando mentalidades, usos, costumes, concepções e sensibilidades sobre a infância e a família.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Maria Carvalho. **Ricos e Pobres em Minas Gerais: produção e hierarquização social no mundo colonial, 1750-1822**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. Prefácio, Introdução, Capítulo I e Capítulo II. P 15-70.

BOTELHO, Tarcísio R. “A família mineira no século XIX”. In: REZENDE, Maria Efigênia Lage de Resende e VILALTA, Luiz Carlos (orgs.). **História de Minas Gerais – A Província de Minas**. Volume 2. Belo Horizonte: Autentica Editora; Companhia do Tempo, 2013, p. 267-282.

CARRARA, Angelo Alves. **Minas e Currais: produção rural e mercado interno de Minas Gerais, 1674-1807**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006. Apresentação e Introdução, p. 11-75.

FRANCO, Renato. **A Piedade dos Outros: o abandono de recém-nascidos em uma vila colonial, século XVIII**. Rio de Janeiro: FGV EDITORA/FAPERJ, 2014.

MARCILIO, Maria Luiza. “A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MOREIRA, Cláudia Regina B. S. **Século XVIII: os enjeitados**. Disponível em <<http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xviii-os-enjeitados/>> Acesso em: 30 de outubro de 2017.

TRINDADE, Judite Maria B. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Rev. bras. Hist. vol.19 n.37 São Paulo Sept. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003> Acesso em 30 de outubro de 2017.

VAILATI, Luiz Lima. **A morte menina: infância e morte no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo)**. São Paulo: Alameda, 2010.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador : séculos XVIII e XIX**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VIEIRA, Liliane de Castro. **Ouro Preto e o século XIX: o mito da decadência**. Revista CPC, São Paulo, n.22, jul./dez. 2016, p.145-189.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Thiago Xavier de Abreu

UNESP - Universidade Estadual Paulista – FCLAr

Araraquara – São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa – Paraná

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar contribuições e limites de uma aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Crítica para o campo das ideias pedagógicas. Para tanto, partiremos da problematização da cultura promovida pela Teoria Crítica, bem como de sua manifestação nos produtos culturais, culminando no problema da formação. Feito isso, aproximaremos estes pressupostos a algumas teses centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Concluímos demonstrando pontos em comum entre essas duas correntes teóricas, os quais, acreditamos, devem balizar qualquer tentativa de aproximação. Contudo, também fica clara a necessidade do aprofundamento nestes temas, os quais tendem a ser problemáticos e expõem limites. Deste modo, formulamos também três hipóteses que sintetizam esses limites e encerram contradições essenciais da relação entre as teorias. Esperamos que este trabalho auxilie, tanto no desenvolvimento dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica – principalmente no que responde ao

campo das relações entre a arte e a formação humana – quanto para os pesquisadores que se fundamentam na Teoria Crítica para a discussão da educação, visto que abre-se aqui um campo de diálogo com novos pressupostos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria Crítica; Fetichismo; Formação Humana.

HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND CRITICAL THEORY: CONTRIBUTIONS AND LIMITS OF A THEORETICAL APPROACH FOR THE DISCUSSION OF HUMAN FORMATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the contributions and limits of an approximation between Historical-Critical Pedagogy and Critical Theory for the field of studies of pedagogical ideas. To do so, we will start from the problematization of culture promoted by the Critical Theory, as well as its manifestation in cultural products, culminating in the problem of formation. Having done this, we will approach these assumptions to some central theses of Historical-Critical Pedagogy. We conclude by showing points in common between these two theoretical currents, which, we believe, should regulate any attempt to approximate. However, it is also clear that there is a need to deepen these themes, which tend to be problematic and set limits. In this way,

we also formulate three hypotheses that synthesize these limits and contain essential contradictions in the relationship between these theories. We hope that this work will help both in the development of the theoretical foundations of Historical-Critical Pedagogy – especially in the field of relations between art and human formation – and for researchers based on Critical Theory for the discussion of education, seen which opens a field of dialogue with new assumptions.

KEYWORDS: Historical Critical Pedagogy; Critical Theory; Fetishism; Human Formation.

1 | DA CRÍTICA À CULTURA AO PROBLEMA DA FORMAÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar possíveis contribuições para o campo de estudo das ideias pedagógicas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, resultantes da aproximação entre algumas teses essenciais desta corrente pedagógica e a crítica à cultura desenvolvida pela chamada Teoria Crítica, conhecida também como Escola de Frankfurt (principalmente quando nos remetemos à “primeira geração” destes estudiosos, caso do presente trabalho). Portanto, pretendemos neste artigo responder a seguinte pergunta: é possível extrair contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir das reflexões realizadas pela Escola de Frankfurt sobre a cultura na modernidade?

Destarte, cabe apontar uma limitação deste trabalho: a referida aproximação que se caracteriza como nosso objetivo de maneira nenhuma anseia abranger a totalidade dos desenvolvimentos proporcionados pela Teoria Crítica, uma vez esta corrente teórica engloba diferentes autores com uma extensa produção, a qual está longe de ser homogênea. Prova dessa multiplicidade é a tradição da crítica mútua entre os integrantes dessa escola. Na verdade, o presente estudo pode ser caracterizado como introdutório, explorando, por meio de três textos – o que, se não se caracteriza como um volume quantitativo representativo, pode ser tomado como válido qualitativamente, uma vez que são textos seminais da Teoria Crítica – as possibilidades de resolução de nosso objetivo.

De maneira geral, a Escola de Frankfurt tem como preocupação o problema da cultura na modernidade. Dada sua herança marxista, seus fundamentos se alicerçam na dialética e na concepção histórico-econômica de desenvolvimento da sociedade; conseqüentemente, ambos os pilares de seu problema central, “cultura” e “modernidade”, devem ser tratados dessa forma. A modernidade é caracterizada essencialmente pelo surgimento e desenvolvimento do sistema produtivo capitalista e, junto com ele, a ascensão de uma nova classe social com novos determinantes culturais: a burguesia.

Herbert Marcuse, em seu ensaio *Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura* (1997), busca na sociedade grega as raízes da contradição essencial do período moderno,

precisamente, a relação problemática entre uma cultura que se isola no campo ideal e uma vida que se limita à reprodução de seus aspectos materiais. De acordo com o autor, Aristóteles já colocava uma hierarquia entre os conhecimentos: os menos elevados, aqueles que se ligavam à existência cotidiana, às atividades de reprodução material; os mais elevados, aqueles sem uma finalidade extrínseca, como a arte e a filosofia. Para Marcuse, surge aí a noção de cultura como algo elevado e sem pretensão de orientação da prática cotidiana.

Essa diferenciação entre cultura e prática pode ser entendida também como uma constante negação das contradições das relações materiais. Sob uma análise dialética devemos considerar esse problema por dupla apreensão: de um lado, tal separação somente ocorria porque a organização do sistema produtivo grego (escravismo) era suficiente para sustentar a reprodução da vida material; por outro lado, é justamente essa cultura um elemento essencial da manutenção do sistema produtivo. Com o advento da cultura as contradições sociais são entendidas como estados ontológicos ou, para Marcuse, “o alívio de uma má forma histórica da existência” (*idem*, p. 93). Em outras palavras, desligando-se da cultura a capacidade de orientar a prática social cotidiana de reprodução da vida material, retira-se dela também a responsabilidade de influenciar na resolução dos problemas dessa prática. Isso exige um constante esforço de *afirmação* dessa cisão – daí nomear-se “cultura afirmativa” – e, simultaneamente, da negação dessa responsabilidade; “a história do idealismo também é a história da resignação em face do existente” (*idem, ibidem*).

Marcuse aponta a continuidade destes aspectos por novas formas de relação, características da época burguesa. Para o autor, o desenvolvimento do capitalismo, que generalizou os indivíduos como compradores e vendedores de sua força de trabalho, deslegitimou a tese da destinação ao trabalho material. No entanto, a liberdade, fundamentada pelo princípio da igualdade, não poderia realizar-se materialmente de maneira universal no interior deste sistema produtivo. Deste modo, a tradição da cultura teve de sofrer uma alteração: se antes ela não se constrangia com as contradições sociais e simplesmente propunha a existência de um mundo desinteressado e superior, na modernidade ela deve negar tais contradições, propondo uma felicidade superior potencialmente acessível a qualquer indivíduo, pretensamente independente das relações de trabalho.

Tratar a cultura afirmativa como ideologia é, antes de tudo, perceber que ela deve se afirmar em cada relação material para cumprir seu papel ideológico. As necessidades humanas – reais, concretas, materiais – são idealizadas como cultura, a qual, por sua vez, deve manter o não atendimento destas necessidades. Sob esta perspectiva de análise, se a cultura é algo universal e potencialmente presente na vida de cada indivíduo, caberia somente a ele alcançar o patamar da cultura. É o que afirma a ideologia burguesa. Sendo a cultura uma esfera deslocada das determinações materiais nada justificaria o impedimento para alcançá-la a não ser a própria limitação individual, subjetiva.

Por outro lado, a busca pela felicidade não poderia ser outra coisa senão a própria busca real, concreta, cotidiana, de cada indivíduo. Sendo assim, um elemento crítico está presente na afirmação da cultura como algo que se eleva acima das contradições sociais: ela se opõe, mesmo que idealmente, ao processo de alienação da vida. Eis a contradição essencial da cultura afirmativa: entre seu aspecto afirmativo (o de ser ideologia que colabora na sustentação das relações capitalistas de produção) e negativo (o de ser esta ideologia a uma manifestação crítica contra os problemas gerados por este sistema produtivo).

O problema da *reificação*, tema central dos estudos da Teoria Crítica e que sintetiza a discussão que levamos a cabo até o momento, isto é, da dialética entre a subjetividade dominada pelas relações capitalistas de produção e a objetividade dominante dos aspectos característicos do espírito, foi analisado por Theodor W. Adorno no contexto do capitalismo avançado, em especial, nos modos de produção da arte massificada. Em *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição* (1999), Adorno concretiza o problema estudando as formas como a estrutura da música o reproduz e seu efeito na formação subjetiva do indivíduo, no caso, o ouvinte.

A tese de Adorno parte da constatação da intensificação do problema imposto pela ascensão da burguesia. Se Marcuse analisa o surgimento da cultura afirmativa em relação dialética com o potencial crítico da individualidade, Adorno propõe que o desenvolvimento do capital dilacerou o indivíduo. Essa dilaceração não ocorre pela negação da individualidade, mas justamente pela intensificação dos aspectos afirmativos da cultura: o indivíduo deve se satisfazer imediatamente em cada momento de contato com os produtos da cultura. Tais produtos, por sua vez, precisam ser desenhados para exercer uma função que se limite nessa identificação fácil e imediata.

Partindo análise de Marx da dupla natureza da forma mercadoria, isto é, da relação dialética entre o valor de uso e o valor de troca, bem como da formulação do fetichismo a ela correspondente no capitalismo (MARX, 2013, pp. 55-106), Adorno (1999) atesta que a arte deve conservar a aparência de mero valor de uso, o que esconde a sua verdadeira face (inversa), de ser ela mero valor de troca. Ou seja, o objeto artístico deve ser moldado para uma completa identificação entre o indivíduo e a obra (valor de uso), mas essa identificação não significa a elevação da experiência cotidiana, mas sim seu êxito como produto cultural (valor de troca). A afirmação do caráter fetichista do produto artístico funda-se na pretensão de que a arte esteja fora do mundo dos valores de troca.

O principal meio do valor de troca assumir o lugar do uso do produto artístico é pelo processo de *padronização* dos objetos artísticos. O objetivo desse procedimento é tornar o mais facilmente assimilável o produto artístico; uma identificação direta e não crítica à obra de arte que retira as contradições do uso e eleva a troca ao comando de sua forma. A relação contraditória do uso do objeto artístico rico, na perspectiva adorniana, fundamenta-se na tensão existente entre a apropriação individual deste objeto e a impossibilidade dessa apropriação. Nas palavras de Adorno, “uma sinfonia

de Beethoven, executada e ouvida, enquanto totalidade, espontaneamente, jamais poderia tornar-se propriedade de alguém” (*idem*, p. 81). Deste modo, o processo de padronização, ao cindir a forma totalizada do rico objeto artístico proporcionando a completa identificação entre ele e o sujeito, reduz a riqueza do uso da obra à sua capacidade de “propriedade”, isto é, ao seu valor de troca.

Entretanto, não estaríamos tratando do problema da reificação se a análise não avançasse para a discussão da relação entre a fetichização na música e a consciência. Para Adorno, a redução da obra a seu aspecto de valor de troca não seria possível se houvesse resistência. O processo de fetichização da música depende que a própria subjetividade fetichize o mundo, isto é, que a apreciação consciente da obra seja guiada por critérios fetichistas. Em outras palavras, o indivíduo passa a negar conscientemente a possibilidade presente da experiência estética tamanha sua alienação à cultura. Ao tratar da reificação na experiência estética da música, Adorno fala da regressão da audição. Assim como a obra, a escuta passa a ser atomística, desprovida da busca da totalidade do objeto artístico. A desconcentração passa a ser o comportamento perceptivo característico: o reconhecimento de um padrão passa a ser um alívio que leva ao prazer da desconcentração. Deste modo, Adorno considera que a regressão da audição é também uma “infantilização”: uma rejeição ignorante de tudo que não lhe é de costume.

É este caráter de posicionamento que leva Adorno a escrever *Teoria da Semiformação* (2010) levantando a hipótese do colapso geral do processo de formação da consciência no capitalismo avançado. O autor considera que a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Portanto, dando continuidade na reflexão das formas de reificação da sociedade moderna, aplica o mesmo programa metodológico e os mesmos pressupostos teóricos, porém, na tentativa de discutir as contradições entre a educação e a consciência.

Para Adorno, a sociedade burguesa foi responsável por colocar a formação no centro do sistema produtivo para se autoreproduzir. Contudo, para se firmar como classe dominante, a burguesia precisava monopolizar a formação cultural. Para tanto, semelhantemente ao movimento de sublimação da cultura, a sua “apropriação subjetiva” também foi purificada, idealizada, tornada algo metafísico, deslocando-se de qualquer condição objetiva e concreta. A formação do indivíduo livre (espiritualmente) deveria levar à igualdade, considerada a soma destes indivíduos, fato desmentido pela própria história.

Elevando-se a formação para fora das contradições objetivas da realidade seu conteúdo não precisa responder a tais contradições, ajustando-se aos mecanismos de mercado para a manutenção desta condição e neutralizando os bens de formação cultural. Tal processo é determinado objetivamente, mas, por outro lado, as próprias condições de produção já não permitem a experiência dos bens culturais ricos (reificação). Na visão de Adorno (*idem*), a relação direta entre o domínio da técnica e a elevação do nível de vida é uma ideologia, pois esse domínio serve aos

interesses da semiformação. Em outras palavras, o fato de que para a sustentação do sistema produtivo seja necessário um mínimo de instrução para o trabalhador (já que a formação está no centro deste sistema) não pode justificar a popularização da formação cultural, já que essa semiformação não se constitui como meia formação, mas como sua inimiga.

Na semiformação, a união entre o conhecimento e a prática social, necessária para ascensão burguesa, é desfeita no processo de redução da riqueza espiritual proporcionada pelo conteúdo da cultura a ser apropriado pelo indivíduo. A perspectiva de vida se atrofia na simples existência, no que é útil à realidade imediata. É por este motivo que o autor acusa as noções de experiência e conceito, de prática e teoria, provenientes da concepção burguesa de formação: a primeira, um momento particular, efêmero, imediato e vazio de sentido histórico; a segunda, uma ideia imperativa, uma nomeação coercitiva do fenômeno que não considera o movimento dialético como fundamento.

Em resumo, Adorno acredita que o que se produz na sociedade da semiformação é uma subjetividade resignada ao existente. Para ele, o que impede a transformação social é a subjetividade que, no entanto, é determinada objetivamente.

Entretanto, um posicionamento contraditório chama atenção. Mesmo enfatizando que a “ideia de cultura não pode ser sagrada” e que nada é “imune à tendência da semiformação socializada”, o autor toma uma posição pedagógica que, à primeira vista, poderia parecer contraditória com sua análise cultural: Adorno considera que a valorização dos elementos críticos da cultura afirmativa é um possível caminho para a pedagogia. Para ele, o fato da riqueza espiritual estar separada da realidade alienada na cultura afirmativa pode se tornar algo crítico a esta realidade, pois o próprio surgimento do espírito (sua separação da realidade cotidiana) é social, um recurso vital da reprodução humana para suprir as necessidades que não aquelas que se resumem ao corpo orgânico. Ora, mas isso não seria justamente tomar um partido na relação contraditória, negar a dialética da negação, ou sacralizar a formação levando à continuidade da cultura afirmativa? Porque Adorno, na tentativa de superar o problema acaba por tanger seu oposto, isto é, a fonte da contradição? São justamente estas as questões que iremos desenvolver nos próximos parágrafos.

2 | PONTOS CONVERGENTES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Utilizamos neste artigo propositalmente três textos de autores da Escola de Frankfurt: o primeiro, que contextualiza o problema da cultura na modernidade e explica as características da cultura afirmativa; o segundo, que avança na proposição e concretiza a reificação na questão dos processos de produção e recepção da música; já o terceiro, que aplica a problemática à formação humana. Interconectando-os pelo objetivo geral deste trabalho temos uma ordem lógica que vai do problema

em abstrato (conceito de reificação) à sua concretização (música), sendo que no meio deste processo se encontra a mediação (formação), a qual deve se caracterizar como foco central de nossa análise. O agravamento do problema da cultura afirmativa no capitalismo avançado, que fetichiza os produtos da indústria cultural, leva à generalização da semiformação, assim como a generalização da semiformação leva ao fetiche da cultura e à continuidade do problema. Esta é a tese do conjunto de textos analisados.

A partir dessa síntese é possível realizarmos algumas aproximações entre a Teoria Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica. Destarte, a abordagem na qual Adorno reconhece, no papel central da formação na transformação do sistema produtivo, o movimento de ascensão da burguesia como classe dominante, é também um pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dermeval Saviani (2008, 1991) demonstra que o surgimento da educação escolar é determinado pelas transformações dos sistemas produtivos humanos. De acordo com o autor, o despontar da sociedade burguesa corresponde também à *necessidade* de socialização do conhecimento: ambos os fenômenos radicam no mesmo processo histórico-social. O acúmulo de recursos provenientes das ações mercantis alterou a totalidade da prática social e colocou a formação do indivíduo no centro do sistema produtivo, no cerne do movimento de produção e reprodução da sociedade, requerendo uma atividade humana sistematicamente voltada para esse fim; é o início da predominância da educação escolar. Temos assim a especificidade da educação escolar: a socialização dos saberes sistematizados.

Nesse sentido, mesmo não tendo Adorno avançado na discussão da especificidade historicamente constituída da educação escolar, como o fez Dermeval Saviani, ambos os autores compartilham do mesmo pressuposto geral da contradição entre educação e sociedade: a noção da centralização da formação para o desenvolvimento do capitalismo.

Outro ponto em comum remete ao *conteúdo* dos desdobramentos históricos da formação. Como vimos, Adorno admite que a impossibilidade da cultura afirmativa cumprir sua promessa de formação na realidade objetiva, em última instância, a mesma promessa burguesa do indivíduo livre, acarreta na redução da perspectiva de liberdade à existência imediata. Para o filósofo alemão, a formação norteadada pelo princípio da existência imediata tem uma clara função na luta de classes:

Além disso, nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadoras que, é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. E a idéia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem (ADORNO, 2010,

A liberdade como um fenômeno restrito às condições do meio empírico imediatamente dado pelo cotidiano perde seu conteúdo revolucionário, o qual só pode se fundamentar fora desses limites. Tal restrição, contudo, é também uma necessidade histórica para o desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, que não poderia se sustentar com a generalização da formação. Ao localizar o problema da formação na sociedade capitalista na luta de classes podemos aproximar as reflexões de Adorno à crítica de Dermeval Saviani às teorias renovadoras em educação. Baseando-se no conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência (SUCHODOLSKI, 2002), ao concluir que o movimento de ascensão da burguesia dependeu da generalização do conhecimento sistematizado, Saviani expõe:

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade: ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (SAVIANI, 2009, p. 37).

Demonstrando que a burguesia, quando classe revolucionária, se apoiou nos ideais essencialistas de liberdade e igualdade para constituir um sistema de socialização do saber (sistemas escolares) – ou seja, sendo o homem essencialmente livre, o ensino deveria ser igualitário –, Saviani analisa o surgimento das pedagogias da existência como um processo reacionário. De fato, na medida em que se reduz a vida do homem à sua existência empírica, não faz mais sentido falar em transmissão de conhecimentos. Assim, a pedagogia da existência “vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (*idem*, p. 38) ao retirar da escola sua especificidade.

A semelhança das críticas de Adorno e Saviani às ideias educacionais modernas não é uma coincidência, mas sim um necessário desdobramento lógico de pressupostos em comum. Para Adorno, a centralização da formação na vida imediata do indivíduo é uma consequência inevitável da cultura afirmativa: ao passo que a sublimação da cultura a protege das contradições terrenas o que, contraditoriamente, tem de se sustentar na possibilidade de sua confirmação na vida de cada indivíduo, a concretização dessa confirmação destruiria seus aspectos afirmativos. O resultado dessa contradição é uma falsa concretização, uma nova forma de afirmação da cultura,

que reduz os limites da vida.

No caso de Saviani, esta relação toma forma mais precisa nas ideias pedagógicas. A escola tradicional, independentemente de suas idiossincrasias, tinha como processo central do ato educativo o ensino, isto é, a transmissão de conhecimento. Essa ênfase na transmissão se justificava pela perspectiva de se alcançar um ideal abstrato de ser humano, o ser humano livre. À medida que esta transmissão começa a concretizar tal possibilidade, ela acaba por ser negada e considerada nociva ao indivíduo; sua substituta: a noção da construção individual do conhecimento por meio da interação do indivíduo à sua realidade imediata. Sabe-se que é justamente esse o paradigma que fundamenta a crítica das ideias renovadoras à escola tradicional (DUARTE, 2006).

Se analisarmos as relações entre a crítica de Adorno e a de Saviani à educação moderna podemos determinar outro ponto intermediário: ambos os autores consideram as ideias renovadoras como uma negação dos aspectos críticos presentes nas ideias educacionais provenientes da revolução burguesa. Especificamente neste ponto – e que se enfatize este recorte –, cultura afirmativa e escola tradicional significam a mesma coisa, ou seja, a manifestação do processo histórico revolucionário. Sem dúvida, não devemos esquecer os fatores problemáticos nelas contidas: a fetichização dos elementos da cultura é também a fetichização do ensino desinteressado; em outras palavras, observar a cultura como purificada e não ideológica, quando estamos tratando de educação, se assemelha à perspectiva de que o ensino em nada dialoga com a realidade imediata do aluno. Entretanto, resolver a questão por meio da negação completa da cultura afirmativa/escola tradicional é perder de vista suas propriedades críticas, as quais provêm de uma compreensão das possibilidades revolucionárias historicamente constituídas.

Como vimos, para ambos os autores, esta negação não deve ser entendida como mera opção pedagógica, mas como uma necessidade histórica para a manutenção do capitalismo. *Uma das hipóteses levantadas pelo presente trabalho é que precisamente este ponto em comum da crítica dos autores às ideias renovadoras em educação, o que se dá como consequência de pressupostos semelhantes acerca do problema da formação na modernidade, leva a uma solução similar. Para Adorno:*

Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Isto, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética, como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela (...). Que o espírito se separa das relações de vida reais e se independentiza ante elas não constitui apenas sua falsidade, mas também sua verdade, pois não cabe desvirtuar nenhum conhecimento obrigatório, nem qualquer obra de arte mediante a alusão à sua origem social. Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia,

o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto (...). *A força para isso, porém, só pode surgir ao espírito pelo que se constituiu anteriormente como formação* (ADORNO, 2010, pp. 38-39, *grifos nossos*).

De maneira semelhante, ao discutir as consequências políticas da centralização do processo de transmissão de conhecimentos característico da pedagogia da essência (ensino tradicional), Saviani assume-se claramente a favor da valorização dos aspectos críticos dessa corrente pedagógica como meio de superação das contradições sociais:

Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora (SAVIANI, 2009, p. 38).

Desta forma, é possível estabelecer certa proximidade nas teorizações dos autores no que responde à tentativa de resolução do problema da formação no atual contexto do capitalismo. Tal solução gira em torno da valorização dos elementos críticos da cultura afirmativa/escola tradicional, isto é, do potencial da cultura afirmativa em se colocar como superior às contradições imediatas da vida cotidiana ou da capacidade crítica da centralização da educação no processo de ensino (transmissão de conhecimentos) presente na escola tradicional. Ambas as conclusões apoiam-se na ideia de que a cultura afirmativa/escola tradicional, mesmo sendo meios de reprodução do capitalismo, contêm em si, contraditoriamente, os germens da manifestação revolucionária historicamente constituída.

A conclusão de Adorno sobre a importância da cultura afirmativa como superação da semiformação é, entretanto, problemática nos limites de Teoria Crítica. Caso afirmasse com convicção o prevalecimento dos elementos afirmativos na formação pode-se correr o risco da contradição cabal entre a conclusão e o pressuposto, já que a cultura afirmativa é ideologia. Ou seja, como resolver o problema da formação por meio da cultura afirmativa se ela é a própria fonte do problema? *Uma segunda hipótese levantada por este trabalho – e que deriva da primeira – é a de que a contradição em que a Teoria da Semiformação culmina quando recorre à cultura afirmativa parte de uma visão não-contraditória e não-dialética da história, semelhante àquela encontrada nas teorias crítico-reprodutivistas da educação.*

Saviani (2008, 2009) diferencia as teorias da educação *não-críticas* das *crítico-reprodutivistas*, com o horizonte de uma dupla superação. Em suma, as teorias não-críticas são aquelas que observam somente a ação da educação sobre a sociedade, desconsiderando que a educação também sofre influência das contradições sociais. Inversamente, as teorias crítico-reprodutivistas tomam a educação e sociedade como

determinantes uma da outra. Contudo, o crítico-reprodutivismo, ao enfatizar uma total dependência da educação frente às contradições sociais, acaba por chegar à conclusão de que a escola, mesmo que em suas origens possuísse uma característica equalizadora, se transformou em mero instrumento de reprodução do capitalismo. Isso acarreta na perda da perspectiva transformadora, revolucionária, da educação. Se a ação pedagógica limita-se à reprodução das contradições do sistema produtivo realmente não faz sentido qualquer proposição ativa da educação com horizonte revolucionário, isto é, não há nada que a atividade pedagógica possa fazer para a resolução destas contradições, pelo contrário, é ela seu meio de reprodução.

Para Saviani, tanto nas teorias não-críticas como nas crítico-reprodutivistas o que se perde é, antes de tudo, a dimensão dialética, contraditória, do fenômeno educacional: na primeira, desconsidera-se as contradições da sociedade capitalista e sua influência sobre a educação; na segunda entende-se tais contradições apenas na sociedade e esquecendo-se de observar a própria educação como um fenômeno contraditório. Além disso, tais teorias também carecem de historicidade em seu objeto de estudo. No caso das teorias não-críticas, já que a educação é entendida como algo autônomo perante a sociedade, ela é também deslocada das contradições históricas. Já no crítico-reprodutivismo, ao se considerar a reprodução do sistema capitalista a única função da escola, não se observa dialeticamente a própria especificidade desta instituição, o que, por sua vez, leva a uma visão estática da história, com a única possibilidade da reprodução do sistema vigente.

Desse ponto de vista, é possível perceber semelhanças entre as teorias crítico-reprodutivistas da educação e as teses da Teoria Crítica: se a formação se resigna a tal ponto à fetichização dos produtos culturais que não mais dela pode escapar, sem dúvida, a única consequência possível é a intensificação das contradições. Por outro lado, é um dado objetivo que tal fetichização existe e se manifesta objetivamente nos produtos culturais, o que leva, sim, a uma formação dominada pelo existente. Fica, portanto, a questão: onde estaria a falta de dialética que leva o programa de estudos culturais frankfurtianos, quando aplicados à questão da formação, a uma perspectiva estática da história, isto é, à falta de horizonte revolucionário? Ora, no mesmo ponto limitante das teorias crítico-reprodutivistas, isto é, ao não considerarem a dialética entre a especificidade da formação e as contradições do sistema capitalista tem-se uma visão não-contraditória da formação, a qual se limita à reprodução.

Tratar a cultura afirmativa como fonte de sua própria solução parece ser um paradoxo no interior do programa da Teoria Crítica, que tem como questão central o problema da reificação. É de relativo consenso a influência do livro *História e Consciência de Classe*, de Geörgy Lukács (2003 [1922]), na formulação dos critérios centrais da filosofia frankfurtiana – e entre eles, a noção de reificação. Para Zizek (2003, p. 160) a obra “combina uma postura revolucionária engajada com temas que foram mais tarde desenvolvidos pelas diferentes linhas da chamada Teoria Crítica chegando até os Estudos Culturais de nossos dias”. Contudo, o próprio Lukács criticou *História e*

Consciência de Classe, chegando a proibir sua veiculação entre as décadas de 1930 e 1960, somente autorizando sua publicação em 1967 acompanhada de um prefácio autocrítico. Um dos fundamentos para esta autocrítica é a noção não-contraditória e não-dialética do processo de desenvolvimento da história que, de acordo com o próprio Lukács, permeia a obra. Sem a intenção de adentrarmos os meandros da autocrítica lukacsiana para fundamentar nossa argumentação, passaremos diretamente à concepção de história do filósofo húngaro, exposta de maneira mais sintética por Duarte:

Lukács considerava esse processo [processo histórico de desenvolvimento do gênero humano] como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. *Mas o filósofo húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis do caráter humanizador que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano.* Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir *parte ineliminável do ser da humanidade* no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos (DUARTE, 2012, p. 39, *grifos nossos*).

Expõe-se neste trecho o caráter contraditório e dialético da história que, de acordo com o próprio Lukács, falta à *História e Consciência de Classe*. Em resumo, trata-se da perspectiva de que, mesmo que por meios alienadores, a história do gênero humano produz sempre no sentido do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, na direção das máximas possibilidades concretas de universalização e liberdade (humanização). Propositamente recorreremos a uma citação que aplica esta contradição à questão dos conteúdos da formação: a ciência e a arte, como produções humanas, carregam em si a contradição entre alienação e humanização; no que responde à educação, cabe distinguir, no interior destes conteúdos, a lógica própria de desenvolvimento dessa relação contraditória.

Essa distinção seria problemática no âmbito da Teoria Crítica, mas não o é no interior da Pedagogia Histórico-Crítica. Mesmo que Marcuse considere que a afirmação da cultura detenha aspectos críticos, a tradição frankfurtiana observa a cultura afirmativa é como algo essencialmente ideológico. Já a Pedagogia Histórico-Crítica parte do entendimento do fenômeno educacional a partir da categoria de *trabalho* proveniente do marxismo, o que implica em uma visão contraditória do próprio fenômeno educacional. Por centralizar sua análise na especificidade da educação, no trabalho educativo como mediação do desenvolvimento da humanidade, ela admite a relação contraditória entre cultura e formação, chegando a postular a escola como *locus* revolucionário e o conhecimento mais desenvolvido como meio de sua autoafirmação.

Mas, a rigor, apesar da possível aproximação entre a Teoria Crítica e o crítico-reprodutivismo, não podemos aplicar diretamente tais semelhanças à análise da

semiformação de Adorno. Como vimos, sua proposição considera a interdependência entre a formação e o desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, chegando a se aproximar, em certos aspectos, das reflexões de Saviani. Nossa exposição demonstrou que, na tentativa de resolução do problema da semiformação, Theodor Adorno atinge um beco sem saída: ou nega-se um pressuposto fundamental de seu programa crítico inicial, isto é, a concepção da cultura afirmativa como essencialmente ideológica, ou admite-se a incapacidade da formação na resolução de seu próprio problema.

Podemos analisar essa problemática pela diferenciação entre *ideias educacionais* e *ideias pedagógicas* (SAVIANI, 2010). Para Dermeval Saviani, ideias educacionais são as ideias que se referem à educação, quer sejam elas derivadas da análise do fenômeno educativo na tentativa de explicá-lo, quer sejam derivadas da filosofia educacional que interpreta este fenômeno. Já ideias pedagógicas são as ideias educacionais aplicadas ao campo da ação, “orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (idem, p.6).

Eis, portanto, que podemos enunciar uma terceira hipótese: a teoria da semiformação só é coerente com a tradição da Teoria Crítica quando observada nos limites de uma teoria educacional. Quando parte para uma tentativa propositiva, ou seja, quando tenta alçar o nível de teoria pedagógica, se aproxima de alguns fundamentos desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas que, contudo, negam pressupostos essenciais da reificação. Isso acontece porque o problema central da modernidade não permite que a superação da subjetividade alienada possa partir dos produtos alienados da sociedade, uma contradição que fundamenta dialeticamente a tese de superação do sistema capitalista da Pedagogia Histórico-Crítica.

3 | CONCLUSÃO

Após a exposição que acabamos de realizar podemos voltar à pergunta motivadora deste trabalho: é possível extrair contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir das reflexões realizadas pela Escola de Frankfurt sobre a cultura na modernidade?

Uma primeira possibilidade de resposta é dada pela via da crítica à cultura erigida pelos teóricos frankfurteanos. Independentemente da contradição em que a tese da generalização da semiformação desemboca, não podemos negar a importância da análise das formas como o fetiche se apresenta nos produtos culturais, o que pode auxiliar na própria identificação dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. A constatação de que a realidade alienada pode levar à sua autosuperação não deve ofuscar o fato de que tal alienação se manifesta objetivamente e exerce influência sobre a subjetividade humana. Sendo assim, é necessário que se identifique estas formas de manifestação e, neste sentido, a Teoria Crítica em todo seu conjunto, e em especial aquela concretização realizada por Adorno na produção e recepção musical, pode contribuir para a Pedagogia Histórico-Crítica do mesmo modo como as

teorias crítico-reprodutivistas auxiliaram na formulação desta corrente pedagógica ao demonstrarem a influência da sociedade sobre o fenômeno educativo.

Um segundo campo de respostas à nossa pergunta inicial remete ao fenômeno educacional em si, bem como suas influências no processo de desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, vimos três pontos de aproximação entre a Teoria da Semiformação e a Pedagogia Histórico-Crítica: a) ambas as teorias compreendem a formação como um fenômeno que se torna central na prática social da sociedade capitalista; b) as duas correntes teóricas sustentam uma postura crítica às ideias renovadoras em educação por meio de argumentos semelhantes (crítica à pedagogia da existência); c) tanto a Teoria Crítica quanto a Pedagogia Histórico-Crítica observam a resolução do problema da formação pela via da valorização dos elementos críticos provenientes do binômio cultura afirmativa/escola tradicional.

Contudo, também fica clara a necessidade do aprofundamento nestes temas, os quais tendem a ser problemáticos e expõem limites. Deste modo, tentamos balizar esses limites na formulação de três hipóteses, que encerram contradições essenciais das relações entre essas teorias, as quais podem ser sintetizadas nas seguintes formulações: a) a crítica às ideias renovadoras em educação, presente tanto na Teoria da Semiformação de Adorno quanto na obra de Saviani, é consequência de pressupostos em comum acerca do problema da formação na modernidade e, justamente, por isso, leva a uma solução semelhante do problema; b) a solução assumida por Adorno ao problema da formação leva-o a uma contradição com alguns pressupostos da Teoria Crítica, os quais se apoiam em uma visão não-contraditória e não-dialética da história, semelhante às teorias crítico-reprodutivistas da educação; c) a postura da Teoria Crítica perante o problema da formação na modernidade só pode ser coerente nos limites do que se caracteriza como uma teoria educacional. Em outras palavras, quando a Teoria da Semiformação tange a ação pedagógica ela se aproxima de alguns pontos já desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas que, com isso, contraria seus próprios pressupostos iniciais.

Acreditamos que, caso seja possível estabelecer um diálogo entre a Teoria Crítica e Pedagogia Histórico-Crítica, estes seriam eixos obrigatórios da discussão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.. O Fetichismo na música e a regressão na audição. In: _____. **Textos Escolhidos**. pp. 63-108. Consultoria Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. Teoria da Semiformação. Trad: Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTORIA, Luiz A. C. Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. pp. 7-40. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI,

Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. pp. 37-58. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Sobre o caráter afirmativo da cultura**. In: Cultura e sociedade. Wolfgang Leo Maar (org.). Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1997. pp. 89-136, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Livros do Tatu e Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

ZIZEK, Slavoj. **De História e Consciência de Classe a Dialética do Esclarecimento, e volta**. Lua Nova: revista de cultura e política [online]. n.59, pp.159-175, 2003.

“PARA TODOS OS LAVRADENSES, MEU ÚLTIMO ABRAÇO E MEU ADEUS”: HISTÓRIAS DE VIDA DA PROFESSORA MARIA ELENITA (1944-1984)

Maria Aline Souza Guedes

Graduada em história pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre pelo Programa de pós-graduação em História- Campina Grande – PB.

Valdenira Meneses Andrade Perone

Graduada em Administração pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Mestre pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente é professora titular do curso de Administração da UFS, campus Itabaiana-SE.

RESUMO: Neste capítulo, analisaremos as histórias de vida de Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho (1944-1984), professora e cientista social, natural de Pedra Lavrada-PB. O eixo norteador desta escrita, será discutir as memórias construídas a partir dos lavradenses sobre a carta testamento deixada pela professora, dias antes do seu falecimento. Como fontes, problematizaremos a referida carta, ditada pela professora dias antes do seu falecimento e as entrevistas realizadas com familiares, amigos e pessoas que conviveram com Elenita. Para fundamentar nossas discussões, utilizaremos os estudos de Pinsky (2014) sobre o papel da mulher nos “Anos dourados”, gênero e magistério a partir de Louro (1997) e Gomes (2004) sobre escrita de si.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gênero;

Magistério; Escrita de si

“FOR ALL LAVRADENSES, MY LAST EMBRACE AND MY GOODBYE”: LIFE STORIES OF THE TEACHER MARIA ELENITA (1944-1984)

ABSTRACT: In this chapter, we will analyze the life histories of Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho (1944-1984), teacher and social scientist, born in Pedra Lavrada-PB. The guiding axis of this writing, will be to discuss the memories built from the Lavradenses on the letter testament left by the teacher, days before his death. As sources, we will problematize the mentioned letter, dictated by the teacher days before his death and the interviews with family, friends and people who lived with Elenita. To support our discussions, we will use Pinsky’s (2014) studies on the role of women in “Golden Years,” gender and teaching from Louro (1997) and Gomes (2004) on self-writing.

KEYWORDS: Education; Genre; Teaching; Writing for you

1 | INTRODUÇÃO

A professora Maria Elenita nasceu em 1944, no Sítio Salgadinho que pertencia a cidade de Picuí-PB. Este sítio ficava localizado perto do povoado de Pedra Lavrada, que nesse

período, era distrito de Picuí. A partir do dia 25 de Janeiro de 1959, o distrito passou a ser reconhecido como cidade. Conseqüentemente o sítio Salgadinho passou a fazer parte de Pedra Lavrada.

Elenira era filha dos agricultores Jovina Vasconcelos e Solon Lira, que a incentivou juntamente com seus 13 irmãos a seguir pelo caminho das letras. Logo, iniciou seus estudos no curso do primário na Escola Estadual Professor Francisco Ferreira, em Pedra Lavrada.

È interessante lembrar, que na época só existia até esta escolaridade em Pedra Lavrada, por isso, de acordo com Dapaz (2015) era comum que muitas pessoas para não parar de estudar, e por não ter condições de ir morar em outra cidade, repetir diversas vezes o primário.

Dedicada aos estudos, e apresentando interesse em conseguir uma profissão, a professora de Elenita na época, D. Zelita aconselha o seu pai Solon Lira a investir na carreira de sua filha. Podemos aferir que Elenita nasceu em uma família que tinha boas condições financeiras, se comparada as demais da região, principalmente por obter terras que propiciavam melhores condições de vida.

Elenita com esforço e dedicação é aprovada no exame de admissão na Escola Estadual de Campina Grande, localizado á cerca de 90 Km de Pedra Lavrada. A referida instituição era considerada referência ao que se refere a qualidade ensino público oferecido. Após o término do ginásio em 1964, decide ingressar na Escola Normal Padre Emídio Viana, onde permaneceu de 1965 á 1967.

Ao término dessa escolaridade, Elenita já tinha uma formação, considerada de grande prestígio no período, pois, a profissão de professora era a considerada pela sociedade a mais adequada para as mulheres no período. Segundo Pinsky (2014) as mulheres no período intitulado “Anos dourados” para exercerem o papel de mãe e esposa do lar e caso, optasse por uma segunda profissão, que este ocorresse a partir da frequência em uma das Escolas Normais, pois o ideal era que se tornassem professoras.

Segundo Louro (1997) este ideário era provocado pela feminização do magistério construída ao longo do tempo, no qual, acreditava que a função de educar era naturalmente ofício da mulher. Por isso ser professora é considerada uma profissão caracterizada pela extensão do lar. A escola normal tinha essa característica, lá as mulheres aprendiam as consideradas prendas domésticas e a educar as crianças, como sendo seus próprios filhos.

Souza (2014) acrescenta que a escola Normal Padre Emídio Viana foi uma importante instituição de ensino, criada em 1960, no qual funcionava contando apenas com duas salas: sendo uma com 25 alunos e a outra onde ficava a direção, a secretaria e o arquivo. Nesse sentido, podemos perceber que o número de formandas eram baixos, se comparados a oferta de trabalho no período. Por isso, era o sonho de grande parte das moças no período, já que era uma oportunidade de conseguir uma independência financeira sem o preconceito da sociedade.

Dapaz (2015) colega e prima de Elenita, afirma que em Pedra Lavrada a maioria do professorado era composto por mulheres que pouco sabiam ler e escrever e já assumiam a profissão. Mesmo sabendo da sua condição de prestígio, a professora lavradense decide continuar seus estudos, e foi aprovada no vestibular em 1969 para o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba, *campus* II.

A opção e cursar Ciências Sociais, nos apresenta como uma opção singular, já que o período que Elenita ingressou na instituição coincide com o período da ditadura militar, especificamente com o final do governo de Costa e Silva (1967-1969) e início da Junta Militar (31/8/1969 - 30/10/1969), que foi o sucessor do presidente anterior, quando o mesmo se encontrou debilitado, com problemas de saúde.

Esse governo é marcado por acentuadas mudanças, como a falta de democracia, supressão de direitos constitucionais e por grande repreensão nos cursos considerado de humanas. Acreditava-se que esses últimos eram responsáveis por propagar o comunismo.

Durante esse período o governo passou a colocar agentes infiltrados nas instituições de nível superior, com o objetivo de punir estudantes ou professores, que eventualmente se opusessem ao governo. Logo, a maioria da população era desinformada e não só acreditava na “ameaça comunista”, como indício de um mau acontecimento como passava a repudiar ou olhar com preconceito os “rebeldes”. Aqueles que discordavam das ações ocorridas no governo.

Foi em meio a esse contexto que Elenita terminou seus estudos, e após a conclusão, a educadora voltou para sua cidade natal, onde aplicou seus conhecimentos durante o período de 1971 a 1982, no mesmo lugar em que começou seus estudos, ocupando os cargos de diretora da instituição escolar, secretária do Programa Pró-município e lecionando as disciplinas de História e Geografia em Pedra Lavrada. A professora casou-se com Iêdo Carvalho Rosa, em 1974, com quem teve três filhas: Andréa Vasconcelos Carvalho, em 04/11/1975; Érika Vasconcelos Carvalho, em 15/03/1981; e, por último, Kilma da Luz Vasconcelos Carvalho, no dia 18/04/1983.

Elenita após em média 10 anos de trabalhos prestados no município, decide se mudar para a capital João Pessoa-PB, onde engravida da sua terceira filha e neste período descobre que estava com um câncer em sua mama, este em estado avançado.

Em meio as dores físicas e emocionais, a professora passa a escrever cartas e a se despedir dos amigos. Elenita faleceu em 20 de Fevereiro de 1984 no Hospital Laureano Nepomuceno, instituição especializada no tratamento de câncer.

Diante disso, será nosso objetivo problematizar, a partir de uma escrita de si, as formas de Elenita se comportar, criando uma memória que contribuirá, nesse sentido, para o estudo sobre a história local da cidade.

A discussão da carta pessoal é fruto de um momento delicado na vida da professora, um mês antes de seu falecimento. Nela, a professora delinea as relações entre os membros do seu grupo social, burla normas do seu tempo, repassa ensinamentos e particularidades de sua história.

2 | O DIAGNOSTICO

Por volta de 1977 a professora percebeu um nódulo em seu seio e a partir do fato de que, não conseguiu amamentar suas filhas Andréa e Èrika, decide investigar o fato. Nossas entrevistas apontam que, inicialmente ela fez um exame de mama com um médico em Cuité, este realizado a partir de uma instituição pública. Logo, este médico o aconselha a fazer a retirada do nódulo, por meio da cirurgia.

Não sabemos ao certo qual o motivo, se foi medo da cirurgia, principalmente o receio de que este procedimento pudesse modificar a estética. Silva (2008) afirma que nos anos 1970, havia um grande desconhecimento dos profissionais a respeito do câncer de mama, e isso levou, muitos profissionais a fazer a retirada completa da mama de muitas mulheres, isso ocorria assim que o profissional percebia um nódulo pois havia um receio que este pudesse alastrar para o restante do corpo. Isso causou grandes traumas para as mulheres, principalmente pelo ideário construído ao longo do tempo sobre a mama como símbolo sexual.

Elenita consulta uma terceira médica, esta realizada através de uma instituição particular que lhes deu maior confiança no tratamento. Segundo este segundo diagnostico, o nódulo que Elenita carregava em seu seio, era fruto de hormônios e poderia ser fácil retirado, caso ela engravidasse.

Elenita engravida de sua terceira filha, concomitante a isso, Elenita se muda para a capital João Pessoa com a família em 1982. O nódulo e os sintomas do câncer se agravaram cada vez mais, até o terceiro diagnostico de que o nódulo era um câncer em estado avançado.

Para uma maior chance de sobrevivência, Elenita é aconselhada pela família e pelo médico a fazer o aborto para iniciar o tratamento de câncer, já que a medicação é muito forte e invasiva, e por isso, o feto não resistiria.

Mesmo indo contra todos os médicos e os familiares, Elenita opta pela vida. Decidiu retardar o tratamento e garantir a saúde de sua filha, que ainda não conhecia pessoalmente, mas que já sentia um amor tão forte quanto a vida.

Acreditamos que esta escolha da professora talvez tenha sido influenciada pelos preceitos do catolicismo que abominava o aborto. Para esta religião, ter filhos é uma missão feminina “sagrada” (PINSKY, 2014, p. 291).

No dia 18 de abril de 1983, Elenita dar a luz a sua terceira filha. O parto ocorreu de forma antecipada, com apenas 8 meses de gravidez. Isso ocorreu para que a professora pudesse iniciar o tratamento o mais rápido possível.

Após garantir a vinda de Kilma (sua filha caçula) no mundo, Elenita começa a lutar por sua própria vida com a alegria e a esperança de poder acompanhar seu desenvolvimento. Logo, o tempo pareceu-lhes andar em descompasso, o que fez da professora cada dia mais debilitada. Segundo sua amiga, relata:

O braço dela tinha uma sombra esquisita, tempos depois estourou. Via os tendões, esse negócio da mão passou para o resto do corpo [...]. Um dia, fui na igreja e pedi tanto a Deus para livrá-la daquela doença. O pior é ter que ver naquele estado e enganar mesmo ela sabendo que não ia ter mais cura. No dia 18 de abril, a menina dela nasceu e no dia 21 aproveitei e fui ver ela. Eu passei a noite dançando com sua menina, chorando sem ela poder amamentar. Eu disse: vá dormir Elenita que eu fico, o drama dela era não poder amamentar. [...] Ela sofreu demais, ela dizia: Meu Deus nunca fiz mal, porque eu mereço passar por isso? (PAZ, Maria. [abril.2015] Entrevistadora: GUEDES, Maria Aline S. Entrevista cedida ao trabalho de conclusão de curso: Formas de viver no feminino: Análise de gênero da professora Maria Elenita de Vasconcelos (1945-1985) Pedra Lavrada-PB.

Em meio a esse ideário de dores físicas e emocionais, ela percebe o quanto a sua vida se tornava frágil e que o seu futuro era incerto. Então passa a escrever cartas e a se despedir dos seus parentes e amigos.

Temos acesso a dois registros: a que escreveu para sua filha caçula Kilma e outra para a população lavradense, que será investigada a posteriori. Sobre a que foi escrita para Kilma, indico a leitura da dissertação “Se eu nascesse mil vezes, mil vezes casaria com Elenita”: Histórias de vida da professora Maria Elenita (Pedra Lavrada-PB, 1944-1984) de Guedes (2018).

No dia 03 de janeiro de 1984, Elenita pede que sua irmã Rita Vasconcelos, sua fiel companheira, pegue uma caneta e um papel e escreva algumas palavras que iria ditar. Nela, Elenita delinea as relações entre os membros do seu grupo social, descreve sobre sua profissão, burla normas do seu tempo, repassa ensinamentos e particularidades de sua história. Nesse capítulo, analisaremos essa carta deixada por Elenita, direcionada aos aparentes, aos amigos e aos membros da cidade de Pedra Lavrada.

3 | ESCRITA DE SI

É cada vez mais crescente o interesse por parte dos escritores e leitores sobre a escrita de si. Os literatos, como Caio Fernando Abreu, em “Cartas”, no qual traça “o romance de sua vida”, passou a escrever de 1960 a 1990. É interessante observar que não só literatos têm empenho nesse tipo de gênero, os políticos, como Carlos Prestes, escreveram cerca de 900 cartas. Na verdade, são atividades rotineiras de políticos que têm seu interesse voltado para a intenção de criar um “mito na história do seu país”, ou melhor, deixar registrado suas ações, para que, assim, sejam lembrados (GOMES, 2004).

Na academia, os estudos mais avançados sobre a escrita de si provêm muito mais do campo da literatura e, recentemente, de estudos relacionados à educação. É nesse campo que as práticas de leitura e escrita, nas transformações do tempo, são estudadas e percebidas (GOMES, 2004).

Podemos citar o livro “História de vida privada”, traduzido em 1990 pela Companhia das Letras. Depois, sucedeu em outros 4 volumes relacionados à “História de vida

privada no Brasil”, em 1997 e 1998. Esses escritos marcaram uma nova forma de entender os novos espaços de investigação histórica: o âmbito privado.

A partir de então, entram em cena as mulheres e os homens comuns, juntamente com as novas fontes que também são consideradas peças fundamentais nesse novo fazer historiográfico. Foi nesse contexto que os pesquisadores passaram a considerar a necessidade de construir novos tipos de pesquisa destinados à guardar os arquivos pessoais de pessoas “comuns” (GOMES, 2004).

As práticas relacionadas à escrita de si podem ser entendidas em seu sentido mais amplo como a constituição da memória de si, no reconhecimento de objetos que não têm necessariamente a necessidade de resultar em coleções. É o caso de uma série de objetos presentes no cotidiano ou referentes a um determinado lugar, como os cartões postais e as fotografias. Há também outro tipo, que são as escritas direcionadas às autobiografias e à biografias, como os diários e as cartas. (GOMES, 2004).

A produção autor referencial, também chamada de escrita de si no mundo moderno ocidental tem sua prática datada, de forma geral, no século XVIII, quando os indivíduos começaram a produzir uma memória relacionada a si próprio. A biografia e a autobiografia alcançaram seu apogeu no século XIX, com o surgimento também da necessidade de guardar resquícios da memória, principalmente com a criação de museus. (GOMES, 2004).

Embora a prática de escrever cartas e diários seja antiga, ela ganha contornos específicos na presença do individualismo moderno, quando o homem passa a criar uma identidade singular para si em meio ao social, afirmando valores distintos e, ao mesmo tempo iguais ao todo.

Assim, os sujeitos modernos são de consagração do lugar do indivíduo na sociedade, quer como uma unidade coerente que postula uma identidade para si, quer uma multiplicidade que se fragmente socialmente exprimindo identidades parciais e nem sempre harmônicas” (GOMES, 2004. p. 12).

Os estudos das ciências sociais apontam dois valores para o sujeito moderno: Igualdade e liberdade. De um lado, o sujeito que é igual a todos perante a sociedade, sem distinção de outros indivíduos, e do outro, o sujeito da liberdade que é singular, único em relação aos demais (GOMES, 2004).

A categoria de Ilusão biográfica também é um fator que deve ser levado em consideração, já que o relato sobre a vida de um indivíduo traz e aponta atitudes, comportamentos que não são coerentes nem linear. O historiador, ao analisar as fontes, deve ter clareza de que o indivíduo é sincrônico e diacrônico ao mesmo tempo, e que suas posições e ações se revelam como sendo inconstantes a cada período.

Os escritos de si são subjetivos, fragmentados e ordinários e, portanto, são identificados como valores ímpares para o estudo da história. Nela, os indivíduos criam sua própria verdade com sentimentos que voltam a atenção do sujeito para si. A

verdade traz em si dois aspectos importantes: a verdade dos fatos e a sinceridade do indivíduo. A concepção de verdade muda e passa por outros significados, ou seja, o indivíduo exprime nessa produção de si aspectos, sentimentos que são reconhecidos como a sua verdade, de acordo com suas experiências e reflexões. (GOMES, 2004).

Por outro lado, devemos estudar e trabalhar na perspectiva que reconhece a escrita como documento histórico, devendo necessariamente passar por uma análise minuciosa. Destacamos, primeiramente, a intencionalidade que esses escritos têm, já que são produzidos com verdades próprias de cada escritor, e que necessariamente não é a forma real dos fatos.

Uma dicotomia recorrente que traz atenção aos estudos da escrita de si é a identidade que o autor faz do seu texto, visto que ao mesmo tempo em que é uma representação do seu autor, na construção de uma identidade de si, é também uma invenção do próprio texto, pois traça sua subjetividade no produto. “Defende-se que a escrita é a identidade do seu autor e do seu texto, que se criam, simultaneamente através dessa modalidade de produção do eu” (GOMES, 2004, pg16). Assim ao mesmo tempo em que ele cria seu texto, também elabora, molda, segue regras, são editores também do seu próprio texto.

O processo de estudo da escrita de si trabalha na concepção de que é a partir dela que o indivíduo mantém relações de amizade, de amor, com expressões e sentimentos que partiram da convivência ou mesmo do contato não físico, mas construído socialmente. Esses sentimentos são submetidos a mecanismos de aceitação social, aspecto pertencente a qualquer cultura.

Podemos acrescentar que, embora o interesse no estudo relacionado a escrita de si seja um campo atrativo que vem sendo dada atenção nesses últimos tempos, temos que levar em consideração as dificuldades que o historiador encontra ao longo da pesquisa, que é a inacessibilidade, já que muitas cartas se perderam ao longo do tempo, foram jogadas fora como um objeto sem importância. A invasão de privacidade é outro motivo que merece atenção, porque, após a análise do pesquisador, o texto torna público e com interpretações que nem sempre agradam a família ou os envolvidos nesse material. (GOMES, 2004)

4 | A CARTA

De acordo com Buriti (2011, p. 6):

As correspondências íntimas são retratos de si, pedaços de nós que escrevemos para os outros, são maneiras de conduzir alguém até si mesmo, formas de expressar as palavras e renovar experiências. Escrever é traduzir sons da alma, é corresponder com outros destinatários. As cartas são confidências íntimas que brotam do nosso coração, carregadas de sentimentos, de emoções, de geografias que nos caracterizam, que mostram que paisagens existe dentro de nós.

Antes de tratarmos da carta propriamente, achamos necessário fazer algumas

ressalvas relacionadas à nossa fonte. A carta que chegou até nós é uma transcrição realizada em um trabalho de conclusão de curso de Almeida (2002). A carta original estava aos cuidados da irmã de Elenita, Violeta Vasconcelos, que guardou-a com carinho e cuidado, no entanto, faleceu quando ainda estávamos no momento da pesquisa.

Outra atenção que merecemos ter ao ler a carta é que a mesma não foi escrita pela própria Elenita, mas sim por sua irmã Rita Vasconcelos. Isso se deu pelo fato de que ela não estava em condições físicas para isso. Então, analisar a fonte com seus aspectos gráficos não serão possíveis nessa pesquisa, uma vez que só temos acesso à transcrição que, supostamente, não foi a professora que escreveu.

A carta transcrita inicia-se com a localização e finaliza com a assinatura (Elenita) e a data, seguindo todas as características desse tipo de escrita. O tempo é importante para nós, historiadores, porque o situa como objeto cultural material de uma época. Portanto, a clareza do lugar e da data nesses escritos é importante para entendermos o indivíduo naquela época.

A carta não é endereçada a nenhuma pessoa específica, mas sim, às pessoas de confiança. Entretanto, ela cita de uma forma geral as pessoas de Pedra Lavrada, provavelmente, na certeza de que a carta iria se tornar pública. Acreditamos que ela intencionalmente encontrou na escrita uma forma de ser lembrada pelos lavradenses, ficar na memória da história.

“Bonita e elegante”, como gostava de aparecer em público, conforme nossas entrevistas apontaram, era assim que Elenita desejava que fosse seus últimos momentos aqui na terra. “Compre meu vestido do enterro liso, unia a saia, blusa e calcinha cinza, sapato baixo e meia-fina”. Isso acarretou em uma série de controvérsias, pois não foi vista por muitos lavradenses como atitude “digna”, já que era comum que as pessoas, ao serem sepultadas, estivessem com roupas brancas, sem modelos que chamem atenção e nem adereços. Uma forma de “aparecer igual a todos” em um momento único que ninguém poderia se livrar. Para a população da época, no mundo espiritual as aparências são desprezadas, todos são iguais.

As joias são divididas por Elenita na carta elas são carregadas de sentimentalismo, elas indicam passagens da sua vida, momentos importantes, como a aliança de casamento e o anel de formatura. O maior de todos os desejos eram expressos na carta: a saudade e a incerteza em relação ao futuro das suas três filhas, que ainda estavam na infância Erika, Andrea e Kilma, frutos do seu casamento.

“lêdo embora se case não é para morar com a esposa e não dê madrasta.” Essa afirmação nos leva a interpretar a forma como Elenita queria ser lembrada, como a “dona do lar”, a singular, a única, aquela em que, mesmo não estando presente, será sempre lembrada e não terá seu lugar ocupado por outra. A casa, nesse sentido, se apresenta como um espaço sagrado para ela.

Escrever é pois, “mostrar-se” dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) é uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certa forma a carta proporciona um face a face (FOUCAULT, 1991, p 136).

Um face a face, Elenita expressou seus desejos mais íntimos, uma visão particular? Amor? Elenita deixa claro os cuidados para com as suas filhas, ambos direcionados aos seus parentes e amigos próximos. “Dona Margarida venha olhar as meninas, se não for possível morar com Yêdo, morar com Rita [...] Dudu de Chico Porto que tenha muito cuidado com Cacá e que nunca a esqueça.” Lembrando que Dona Margarida era a mãe de seu esposo e portanto, sua sogra.

Percebe-se que Elenita, mesmo distante por alguns anos, sempre encontrou em Pedra Lavrada sua casa, seu lar, recoberto por amigos. Sua cidade natal se mostrava um lugar especial que precisava ser cuidado. Assim, dirigia-se ao prefeito da época: “Manoel Júlio muito cuidado com Pedra Lavrada e meu abraço”. Seus vínculos afetivos com o grupo de mães e com o grupo escolar não deixavam dúvidas na carta.

Elenita aparentava ser realizada profissionalmente, principalmente quando na carta agradece a Dona Zelita e Cristina, pessoas das quais foram importantes para sua formação. Para sua colega de trabalho e amiga, a professora deixava suas recomendações: “Maria da Paz tenha muito cuidado com o grupo que lembre-se que estou ali, para todos os meus alunos meu abraço e meu adeus”.

Maria da Paz foi uma das nossas entrevistadas e lembra com muito carinho e emoção a carta deixada por Elenita, afirmando que “Ela se dedicava ao grupo de corpo e alma” (DAPAZ, 2015)

Um aspecto que se mostrou bastante interessante na carta foi a forma como Elenita direcionava suas palavras, como: “Compra meu vestido [...] Valdeci e Iêdo se falarem [...] Andrea seja obediente”. Ou seja, com palavras sempre de autoridade. O que nos faz ter outras leituras de Elenita, como uma mulher que não era passiva em todos os momentos, mas que também impunha autoridade diante de algumas questões.

Assim, Elenita deixava não apenas uma carta com desejos expressos, mas sua forma de ser, de pensar e de entender o mundo. Deixava marcas de uma dona de casa preocupada com a criação das filhas, marcas de uma mulher que, embora questionasse certos códigos sociais, também era por estes modelada. Uma educadora que desempenhou uma grande contribuição e que sentia que seu elo com a educação iria além da sua presença física.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função de escrever cartas surge da necessidade de superar uma ausência causada por um distanciamento físico e ainda pode estar ligada à vivências dolorosas

e a pensamentos vindos do interior do personagem (ROCHA, 2010). Parece-nos que esses foram os motivos pelos quais Elenita escreveu a carta. Nesse sentido, o momento pelo qual Elenita ditou a carta parece ganhar significância, pois ela nos revela algo que talvez não tivesse dito em outros momentos.

A pretensão de que partiria muda o contexto da escrita. Se analisarmos com cuidado, Elenita descreve situações desejáveis e indesejáveis, confidenciando, de maneira discreta, a sua tristeza, relacionada ao desentendimento entre seu esposo lêdo e Valdeci. Ela ainda deixa claro o quanto é indesejável que seu esposo construa outra família e, mais ainda, que caso isso ocorra, que não é para ir morar junto com a nova esposa. Suas filhas não devem conhecer sua madrasta, que é para não ocupar seu lugar de mãe.

As únicas que parecem ser de confiança de Elenita para cuidar de suas filhas são Violeta, Rita e D. Margarida, que são suas irmãs e sua sogra. Nessa carta, a educadora parece deixar traçado o futuro de suas filhas e de seu esposo, mostrando um lado bastante peculiar do período: a norma social na qual a mulher deveria ser a guardiã do lar. Mesmo diante da morte, Ela se preocupa com o futuro de suas filhas e delega a outras mulheres a educação doméstica de cuidar, de normatizar e de proteger sua família.

Na fonte, há também situações de estímulo, perdão, cuidados que, se analisados, são atitudes e valores atribuídos às mulheres e a uma forma de viver em função de sua família, alunos e amigos próximos. Por outro lado, suas palavras soam como autoridade que manda, ordena e, mais ainda, que separa seus bens e diz como quer que seja seu velório. Nesse aspecto, compreendemos Elenita como uma mulher que tem iniciativas poucos usuais dentre as mulheres com as quais convivia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. Leitura: **O desafio constante do ensino/aprendizagem**. Universidade Estadual Vale do Acaraú, Pícuí. 2002,p. 8-9.

BURITI, I. **Educando com Penna: A educação sanitária na Primeira República nos escritos de Belisário Penna**, AMPUH, 2011.

DAPAZ, Maria. [abril.2015] Entrevistadora: GUEDES, Maria Aline S. **Entrevista cedida ao trabalho de conclusão de curso. Formas de viver no feminino: análise de gênero na trajetória de Maria Elenita de Vasconcelos carvalho**. Pedra Lavrada-PB

FOUCAULT, M. (1991) **A Escrita de Si**. In: Ditos e Escritos V. RJ: Forense Universitária, 1991.

GOMES, A. (org). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004

GUEDES, Maria Aline. **“Se eu nascesse mil vezes, mil vezes casaria com Elenita”**: História de vida da Professora Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho (Pedra Lavrada-PB, 1944-1984). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2018.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo. Contexto, 2014.

ROCHA, I. **Viver no feminino: escrita epistolar de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade**. Niterói –SP. Revista Gênero. V.11.p143-164, Vol.2. 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/65>> Acesso: 24.08.2015.

SILVA, L. Câncer de mama e sofrimento psicológico: aspectos relacionados ao feminino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 231-237, abr./jun. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a05v13n2.pdf>> Acesso 04.04.2019

SOUZA, P. LIMA, N. **Criação da Escola Estadual Normal de Campina Grande-PB** Primeiras aspirações acerca desta instituição escolar. Artigo Ano 2014. Acesso: < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/viennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712278409781472992304089.pdf >. Acesso em 18 de agosto de 2017.

ANEXO A: CARTA PESSOAL

Carta

João Pessoa

Compra meu vestido do enterro liso, unia a saia, blusa e calcinha cinza, sapato baixo e meia fina.

Andrea, seja obediente e ajude a Cacá, que nosso Senhor guarde.

Que Violeta se der certo morar com lêdo. O anel de formatura para Kilma, a aliança de brilhante para Cacá, a aliança de casamento e o relógio para Andréa.

Valdeci e lêdo se falarem, e todos os irmãos e amigos. lêdo embora se case não é para morar com a esposa e não dê madrasta. Dona Margarida venha olhar as meninas, se não for possível morar com lêdo, corar com Rita.

Para todas as professoras do grupo um abraço, para o clube de mães um abraço, e para todos de minha terra meu adeus. Edilson um abraço. Para Tonho um abraço e muita felicidade. Dona Severina que faz renda um abraço grande, que queria muito bem. Taninha e Lucinha um abraço é que são como minhas filhas. Dudu de Chico Porto que tenha muito cuidado com Cacá e que nunca a esqueça.

DozaZelita e Cristina, foram as pessoas mais importantes na minha formação. Maria da Paz tenha muito cuidado com o grupo que lembre-se que estou ali, para todos os meus alunos meu abraço e meu adeus.

Manoel Júlio muito cuidado com Pedra Lavrada e meu abraço. Nicinha de dona Marta, continue sempre na vida alegre. Se não for possível abrir a cova de mãe, me enterre da de titi ou outra pessoa, depois coloca os ossos na cova de mãe.

Para todos os lavradenses, meu último abraço e meu adeus.

Quero o grupo e o colégio no meu enterro, todos fardados.

Recomendações para Titi, Irene, Lúcia e Sevi.

Um abraço...

Maria Elenita de Vasconcelos Carvalho, 03 de Janeiro de 1984.

ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ: LEITURAS A PARTIR DA TEORIA DOS PROCESSOS SOCIAIS DE NORBERT ELIAS

Nadyne Venturini Trindade

Loughborough University
Leicestershire-UK

Bárbara Schausteck de Almeida

Uninter
Curitiba – PR

Wanderley Marchi Júnior

Universidade Federal do Paraná
Curitiba – PR

RESUMO: O uso do esporte como ferramenta de promoção do desenvolvimento humano tem sido problematizado a partir de diferentes leituras no campo da política social. Este artigo discute o desenvolvimento das ações de inclusão social por meio do esporte a partir de uma análise do movimento de globalização do esporte. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria dos Jogos Competitivos, busca-se evidenciar os tensionamentos presentes dentro dessa figuração a partir da síntese dos desafios enfrentados no tocante ao financiamento e à avaliação das iniciativas em nível local.

PALAVRAS-CHAVE: Esportes. Projetos de Investimento Social. Desenvolvimento Social e Lazer.

ABSTRACT: The use of sport for human development has been questioned from different

perspectives in the field of social policy. This article discusses the development of initiatives for social inclusion through sport from an analysis of the sport globalization movement. Applying the theoretical and methodological frameworks of the Theory of Competitive Games, it seeks to highlight the tensions within this figuration in sport considering the synthesis of the challenges regarding to funding and evaluation of local level initiatives.

KEYWORDS: Sports. Social Investment Projects. Community Development.

1 | ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ

No período em que os contornos básicos da sociologia moderna se estabeleceram o esporte não era considerado um tema relevante para a discussão de problemas sociais. O pouco interesse se justificava a partir do entendimento de que o esporte “não constituía nem uma propriedade básica nem universal do sistema social” (ELIAS; DUNNING, 1985, p.15). O deslocamento do esporte da margem em direção ao centro dos interesses na sociedade passou a produzir um tipo de cultura que extrapolou os espaços tradicionais de prática esportiva, culminando no surgimento de novas estruturas, padrões e diferentes usos, apropriações e

formas que vêm constituindo as diferentes práticas esportivas (STEENBERGEN, 2001). É no bojo dessas mudanças que esporte passa a ser reconhecido como um fenômeno polissêmico, passível de análises a partir de diferentes disciplinas acadêmicas.

No campo da política social contemporânea, por exemplo, o debate que se estabelece é marcado pelo conflito ideológico e a polarização no que diz respeito às interpretações sobre o bem-estar social e ao papel do Estado na promoção de políticas sociais. Nesse cenário, as perspectivas sobre o esporte também passam a evidenciar as disputas entre os que defendem o direito e o acesso à prática esportiva *como* bem-estar social e aqueles que defendem o uso do esporte *para* o bem-estar social (SPAALJ, 2014). Desde o século XIX, o esporte se fez presente no escopo das políticas sociais de caráter militar e higienista em alguns países europeus, nos movimentos de recreação racional (KIDD, 2008) e na criação de organizações esportivas que visavam o desenvolvimento sócio moral da juventude, como a Associação Cristã de Moços (SAAVEDRA, 2009).

A partir da crítica às políticas de bem-estar social, gradativamente, observou-se um reforço da perspectiva funcionalista na oferta e na promoção da prática esportiva para a população através de políticas governamentais. A busca por resultados sociais mais amplos passou então a permear as proposições ligadas à promoção da prática esportiva, buscando com isso desde o aumento do capital social e a diminuição da violência e da desigualdade até a reestruturação socioeconômica. Esse rearranjo da orientação das políticas sociais aponta para um contexto em que o esporte passa a ser pensado e utilizado como um veículo para as políticas sociais orientadas para a promoção da inclusão social (COALTER, 2007; BLOYCE; SMITH, 2010).

Para Kidd (2008) essas mudanças constituem os contornos do que ele interpreta como um novo movimento social, o “esporte para o desenvolvimento” (p. 1), que tem seus reflexos nas práticas dentro do contexto esportivo em escala global a partir do final da década de 90. Esta configuração interpõe dimensões - estruturais, institucionais, ideológicas e culturais. Ela é composta de vários grupos-chave, incluindo órgãos estatais, empresas transnacionais, agências não-governamentais e organizações esportivas. Em termos de ações, os projetos sociais esportivos destacam-se enquanto estratégias de intervenção que convergem os interesses, reivindicações e preocupações dos diferentes grupos que apoiam o movimento do esporte para a mudança social.

No que se refere às perspectivas teóricas fundamentadoras, a abordagem da Terceira Via e a do Desenvolvimento Social ocupam papel de destaque (COALTER, 2007; SPAALJ, 2014). Giddens (2007) define a Terceira Via como uma prática política de reestruturação das doutrinas esquerdistas em contrapartida à polarização do pensamento político entre as vias socialistas e neoliberais pós Segunda Guerra Mundial. Essa abordagem defende a mistura entre as ações do setor público e privado, de forma sinérgica. Portanto, centra-se na colaboração por meio de parcerias público-privadas, havendo uma tendência em se fomentar iniciativas de criação e distribuição do investimento social a partir do trabalho conjunto do Estado com agências comerciais,

voluntárias e informais.

De fato, o termo “parceria” tornou-se um chavão da perspectiva de Terceira Via e é entendido como um modo de convergir todos os interesses comuns e resolver os clássicos problemas de implementação de programas (HILL, 2003). Indo em direção semelhante, a perspectiva do Desenvolvimento Social caracteriza-se pela busca por integração do bem-estar social e do desenvolvimento econômico através do uso eficaz da política econômica. Por meio da promoção de estratégias de investimento social que incentivam a participação na economia produtiva, os agentes do setor de desenvolvimento social procuram argumentar que o bem-estar social não é contrário ao progresso econômico, mas que os dois são interdependentes (MIDGLEY, 2009). Parte-se do entendimento de que a participação econômica é o principal meio pelo qual as pessoas podem satisfazer suas demandas sociais; logo, o investimento público deveria buscar garantir que as pessoas tivessem habilidades, conhecimentos, recursos e oportunidades para participar efetivamente no mundo produtivo, em particular, através do reforço do capital humano e social a nível individual e comunitário (WOOLCOCK; NARAYAN, 2000).

Desde o começo do segundo milênio a perspectiva do Desenvolvimento Social tem sido cada vez mais proeminente no movimento do esporte para o desenvolvimento nas nações menos favorecidas do Hemisfério Sul, através da oferta extensiva de programas esportivos de caráter social (LEVERMORE; BEACOM, 2009). Para Lister (1998), um aspecto chave que sintetiza a mudança do paradigma de valorização da igualdade de resultados para um foco em igualdade de oportunidades é a crescente utilização dos termos inclusão e de exclusão social no lugar do termo pobreza, indicando uma ênfase no trabalho remunerado e na educação como os principais mecanismos de inclusão.

A preocupação com a participação cívica inadequada e falta de integração social e coesão comunitária é a razão para a promoção de medidas de responsabilização individual pelas questões públicas, como a ênfase na participação cívica e vida associativa em clubes esportivos, por exemplo (COALTER, 2007; BLOYCE; SMITH, 2010; SPAAIJ, 2013). Sem embargo, o conceito de inclusão social tem seus críticos. Primeiramente, por estar associado a uma grande variedade de objetivos sociais, que vão desde o desemprego até a integração social e a participação cívica, o que, em termos de conceituação, o torna bastante vago e impreciso.

Além disso, a crítica pós-moderna argumenta que além de ultrapassadas, as ações que buscam promover a inclusão social através do esporte refletem anseios institucionais para exercer o controle e impõe a ordem social (HYLTON; TOTTEN, 2008). Outros ressaltam que, na forma em que se busca vincular o esporte à inclusão social, não se considera que a situação de pobreza e status socioeconômico (em conjunto com outras formas de desigualdade social) estão no cerne da exclusão social (COLLINS; KAY, 2003; BLOYCE; SMITH, 2010).

A atuação das agências financeiras, como o Banco Mundial, em conjunto com

outros grupos-chaves tem destaque neste contexto de integração da política econômica e social (HALL; MIDGLEY, 2004). Com efeito, o que fica demarcado são os modos como essas diferentes esferas atuam de modo interdependente sob o compromisso de promover a mudança de uma realidade social por meio de programas esportivos. Essa conjuntura é alvo de críticas contra o modelo neoliberal de intervenção, uma vez que o poder público se abstém do controle sobre o atendimento das demandas sociais, repassa a responsabilidade para as organizações da sociedade civil e financia estes programas juntamente com a iniciativa privada.

Embora estas críticas sejam legítimas, entendemos que elas são secundárias em relação aos processos mais profundos que dizem respeito à representação global, cultural e política emergente do século XXI. Além disso, ao restringir a leitura à dimensão econômica, “perde-se a oportunidade de buscar elementos nas relações humanas construídas a partir da elaboração e implementação de políticas públicas, que expliquem o resultado a partir de um processo cego” (STAREPRAVO; SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2012, p. 661).

Como contraponto, por meio de uma leitura sociológica dos processos (ELIAS, 1992), é possível lançar luz sobre os mecanismos de disputas, interesses e estratégias, ocorrendo por vezes de modo não planejado, que envolvem estes diferentes agentes e definem seus papéis dentro do jogo da inclusão social. Para Elias (2005), essas questões não podem ser compreendidas se as dicotomias estiverem mantidas. Assim, desenvolvendo uma forma alternativa de pensar as relações humanas, o autor lança a ideia dos modelos de jogos competitivos. Para o autor, compreender o modo como as ações e as experiências se interpenetram dentro das redes de interdependências funcionais traz à tona o caráter processual das relações sociais. Como Elias (2006, p. 197) sintetiza:

A tarefa de uma teoria dos processos sociais consiste no diagnóstico e na explicação das tendências de longo prazo e não planejadas. [...] A recepção de uma tal abordagem teórica vem sendo dificultada pela autocompreensão [sic] da sociologia contemporânea como uma disciplina primordialmente orientada para o presente, que investiga as transformações e as relações de curto prazo no interior de sistemas sociais dados. Essa autocompreensão [sic] é uma consequência da divisão acadêmica entre história e sociologia, mas também da proximidade crescente da sociologia com a prática, ou seja, sua inclusão em projetos de planejamento burocraticamente controlados. Com isso, acaba-se por não compreender o processo de desenvolvimento não-planejado e de longo prazo, que produziu as condições para a prática de planejamento de nossos dias e ao qual todo desenvolvimento social planejado continua intrinsecamente ligado.

Essas sequências de interdependências não acontecem sem razão, mas há, no lugar disso, um padrão estruturado para estes processos. Embora a ocorrência desta mudança estruturada seja inevitável em virtude do dinamismo das relações sociais, não há nada de inevitável a respeito do curso específico tomado por qualquer sequência figuracional. Como Elias (2005) explica, essas figurações são marcadas por uma série

de tensionamentos que conferem o caráter dinâmico das relações. Essas tensões, ou as relações de poder, são uma característica estrutural de todas as interdependências humanas.

Entendido sob esse viés, o poder é apresentado pelo autor como um fenômeno relacional e dinâmico nas redes, que por sua vez é um espaço marcado por uma série de equilíbrios de poder que contêm, ao mesmo tempo, elementos de cooperação e conflito. Um conceito relacionado que também foi projetado pelo autor para promover a reflexão sobre o processo é o de desenvolvimento. Este conceito é utilizado no lugar do termo mudança porque capta mais adequadamente a complexidade das figurações em fluxo.

A abordagem de desenvolvimento possibilita capturar ambos os processos que envolvem movimentos para níveis mais altos ou mais baixos de diferenciação e integração e as conexões entre estágios em tais processos. O uso deste conceito abre espaço de investigação sobre o ponto que é essencial na sociologia figuracional: o do rastreamento dos movimentos ao longo do tempo que expliquem como determinados arranjos sociais surgem a partir de estágios anteriores.

Buscando lançar luz sobre a temática, as questões que se levantam são: 1) considerando os grupos-chave dentro do movimento do esporte para o desenvolvimento, como se estabelecem as dependências mútuas? 2) dada a natureza polimorfa, relacional e dinâmica de poder dentro da figuração, como se dão os movimentos de dependência de poder entre esses grupos-chave?

Buscando levantar subsídios para problematizações em torno dessas questões, são apresentados vestígios do desenvolvimento e a promoção das noções de “direitos” e cidadania enquanto categorias cada vez mais padronizadas internacionalmente dentro de um movimento de globalização esportiva. Em seguida são apresentados os tensionamentos presentes dentro da figuração a partir da síntese dos desafios enfrentados no tocante ao financiamento e à manutenção dessas atividades dentro do complexo contexto em que se insere a educação não formal.

2 | GOVERNANÇA, RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA E SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA

Pierik (2004) apresenta o conceito de governança a partir da relação com a globalização enquanto “um fenômeno multidimensional que envolve a mudança na organização da atividade humana e no deslocamento do poder de uma orientação local e nacional no sentido de padrões globais, com uma crescente interconexão na esfera global” (p. 454, tradução nossa). Para o autor o termo governança refere-se a uma reestruturação nos meios e processos administrativos no setor público visando solucionar questões de cunho social em parceria com o segundo e o terceiro setor.

Nesse modelo de atuação há também uma crescente abertura à participação e à cooperação mútua tanto dos agentes locais quanto supranacionais. Assim, como um

contraponto à perspectiva hierárquica de Estado enquanto instituição centralizadora das ações e do poder, dentro do modelo de governança as fronteiras com o mercado e a sociedade civil tornam-se menos demarcadas e constituem mecanismos que se articulam em diferentes arranjos. Através desses arranjos funcionais entre a sociedade e as organizações privadas, por meio de parcerias estratégica, formam-se estruturas híbridas nas quais atuam diferentes mecanismos de gestão. Assim, mudanças na balança de poder se efetivam a partir do aumento no número de organizações supranacionais no cenário global e a crescente influência de outras instituições, como organizações internacionais e supranacionais, organizações não governamentais e empresas multinacionais, limitando a autoridade dos Estados nacionais por meio da “emergência da governança global.” (PIERIK, 2004, p. 458).

No movimento de esporte para o desenvolvimento e a paz, o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) recebe destaque entre as demais organizações supranacionais. Por meio do incentivo às ações promovidas por ONGs locais, a ONU reconhece o papel destas organizações enquanto agentes chaves para o fortalecimento do debate sobre a eficácia das intervenções que visam contribuir para a sua agenda de desenvolvimento como é o caso dos projetos sociais esportivos oferecidos por essas organizações no contraturno escolar (LEVERMORE; BEACOM, 2009).

Um possível desdobramento dessa articulação entre organizações de nível supranacional e local no tocante à convergência de objetivos ligados ao desenvolvimento é a mudança significativa em relação à estruturação organizacional das ONG's. Diferente da década de 70, quando se buscava uma diferenciação em relação à cultura empresarial e à lógica econômica, a partir dos anos 2000 intensificou-se a adoção do planejamento estratégico na administração dessas organizações por meio da incorporação de metas, objetivos e da construção de indicadores ligados ao desenvolvimento.

A importância do esporte enquanto plataforma política tem aumentado desde a década de 1960, com destaque para as últimas duas décadas, quando as questões sociais passaram a ser apontadas de modo mais acentuado na agenda política. Coalter (2007) evidencia a falta de base empírica que justifique o uso do esporte para remediar diferentes problemas sociais; no entanto, as abordagens típicas do paradigma funcionalista-positivista são muito mais acolhidas pelo poder público e estão em consonância com as propostas de avaliação e monitoramento promovidas por organizações como a ONU e o Banco Mundial. Há, portanto, uma inclinação para a adoção de processos de gerenciamento e avaliação que atendam aos interesses de cada um desses grupos chaves.

Busca-se, a curto prazo, resultados observáveis associados com dados quantificáveis. Estes, por sua vez, são interpretados como evidências objetivas e científicas e, portanto, mais perto da noção de verdade. Apesar do alinhamento entre as concepções, alegações e proposições no âmbito do primeiro e terceiro setor em relação à utilização do esporte para o desenvolvimento humano e a paz, no que se

refere ao financiamento de projetos sociais esportivos desenvolvidos por ONG's locais, o que se observa é uma participação tímida e bem menos engajada do setor público.

Como Lima Neto (2013) problematiza, a parceria com o setor público é um dos maiores desafios enfrentados pelas ONG's em virtude das frequentes descontinuidades resultantes das trocas de gestão e reorganização do orçamento. Para o autor, a saída frente a essa dificuldade de estabelecer e garantir a manutenção de parcerias duradouras com o poder público é a busca, cada vez maior, por fontes diversificadas de financiamento e parcerias junto ao setor privado. Por meio da relação do tipo principal-agente, na qual os fundadores/idealizadores (principal) do projeto não assumem a função de gestão da organização, atende-se a uma demanda pela crescente profissionalização das ONGs e ao aumento da rigidez na prestação de contas, especialmente os parceiros e doadores (MENDONÇA; MACHADO FILHO, 2004).

Como sinalizam esses autores, a relação entre principal e agente é marcada pelos tensionamentos provenientes das diferentes perspectivas e objetivos que orientam cada uma dessas partes. No contexto das ONGs, o movimento de profissionalização frente à necessidade de sofisticação dos processos organizacionais e financeiros ocorre em paralelo à uma importação de conceitos do contexto empresarial e levanta preocupações sobre o risco de transferência da visão de mercado para contextos onde o lucro em questão não é de ordem financeira (ROCHA; FEITOSA, 2013).

No entanto, especialmente no caso das ONG's em que a relação principal-agente se faz presente, observa-se a crescente incorporação dos aspectos de Governança Corporativa (GC) por meio de procedimentos que visam garantir que os interesses dos principais, do setor público e da sociedade sejam satisfeitos. As chamadas boas práticas de GC referem-se às tentativas de alinhamento dos interesses dos principais e do agente com a finalidade de reorganizar e otimizar a estrutura administrativa e financeira, inspirando confiabilidade na organização e, com isso, atraindo maiores investimentos. Para Mendonça e Machado Filho (2004) a GC em empresas com fins lucrativos pressupõe a necessidade de transparência e credibilidade nas ações e relatórios para ser competitiva no mercado de capitais. No caso das ONG's, esses investimentos vêm a partir do chamado mercado de doações, que passa pelos mesmos mecanismos de busca por um posicionamento privilegiado que permita competir por recursos no mercado de doadores.

Uma vez que essas organizações são de caráter autônomo e não distribuidoras de lucro, o aumento no potencial de poder e relativa autonomia dentro da figuração do setor do esporte para o desenvolvimento e a paz é condicionado à capacidade de demonstrar o resultado de suas ações, visando a sustentabilidade da iniciativa. A busca pela boa reputação e pelo grau de legitimidade impõe a necessidade de se prover indicativos de eficiência e bons resultados. No entanto, a ação dessas organizações esportivas não necessariamente gera resultados tangíveis que podem ser comparados com o de organizações que prestam serviços nas áreas da saúde e de geração de

emprego, por exemplo. Assim, o tensionamento surge a partir da necessidade de garantir um melhor posicionamento no mercado de doações, a sustentabilidade e a possibilidade de avaliar o impacto social do projeto, o que por sua vez depende de um balanço positivo das receitas.

Essa dinâmica é um desafio uma vez que o “efeito esporte” e seus possíveis benefícios sociais são dificilmente mensuráveis e evidenciáveis (COALTER, 2007). Na análise de Mendonça e Machado Filho (2004), a dificuldade em se avaliar o impacto social dessas ações levanta as chances de risco moral (*moral hazard*) na relação principal-agente, uma vez que o fluxo de informações relevantes sobre o desempenho do programa passa a ocorrer única e exclusivamente a partir do agente.

Na mesma direção, Webb e Richelieu (2016) levantam a discussão sobre as implicações dessa dificuldade em se construir um corpo de indicadores sobre o impacto social dos programas socioesportivos no financiamento dessas organizações. O que fica sugerido a partir das problematizações apresentadas por esses autores é que a opinião pública sobre o potencial do esporte não é suficiente para garantir a perenidade dos financiamentos e a movimentação do mercado de doações a longo prazo.

Se por um lado o discurso salvacionista do esporte é apontado como um aliado na busca por parcerias com o setor público e, especialmente, com o setor privado (MELO, 2008) por meio do investimento estratégico no *marketing* social, o que se observa é que essas alegações não são suficientes para garantir a manutenção das parcerias no longo prazo. Como apontam Kissler e Heidemann (2006), a reestruturação do setor público e a divisão de tarefas com o segundo e terceiro setor priorizam por uma maior efetividade das ações sem que isso venha acompanhado de um melhoramento das medidas de avaliação de políticas. Enquanto isso, no setor privado, o que define o financiamento de projetos de esporte para o desenvolvimento é a potencialidade de difusão desses resultados sociais positivos por meio do esporte.

3 | À GUIA DE CONCLUSÃO

A análise sociológica do fenômeno esportivo tem levado estudiosos a investigarem não só os valores e normas dominantes, mas também a emergência de subculturas e novos usos e sentidos no/do esporte. A este respeito, perguntas sobre como o poder é exercido, por quem, e como a natureza estruturada das sociedades impõe limites e cria possibilidades dentro de determinados arranjos recebem destaque.

No contexto global, a discussão sobre o papel social do esporte e a ênfase explícita sobre a necessidade de justiça social no e pelo esporte tem resultado na crescente disseminação e fortalecimento do setor de esporte para o desenvolvimento e a paz. Nesse sentido, a leitura sobre esse setor a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria de processos de Norbert Elias dá destaque ao modo como as articulações de cada grupo se configuram a partir da ação das forças coercivas estabelecidas dentro de um contexto de interdependências funcionais.

Como discutido ao longo desse texto, esses grupos incluem o Estado, organizações supranacionais, o setor privado e organizações de base comunitária e não governamentais que se articulam a partir de um processo de emergência da governança corporativa a nível global. Desde o engajamento dessas organizações supranacionais dotadas de um poder particularmente significativo no cenário global, nota-se uma ênfase no conceito de parceria, substituindo a tradicional relação doador-beneficiário que marcava o terceiro setor.

No entanto, esse novo arranjo não implicou no aumento do potencial de poder de organizações de base comunitária. Em vez disso, o que se observa é que a oportunidade de ter voz e visibilidade está cada vez mais ligada à capacidade das ONG's ocuparem um melhor posicionamento no chamado mercado de doações, buscando a garantia da sustentabilidade dessas iniciativas por meio do esporte. Ao mesmo tempo, isso tem requerido a demonstração do impacto social promovido pelas ações. Aqui, problematizamos a crescente demanda pela avaliação da eficácia dos programas de desenvolvimento por meio do esporte, a partir da constatação de que os principais recursos e argumentos mobilizados para a promoção do potencial do esporte na promoção de resultados sociais mais amplos carecem de bases empíricas (COALTER, 2007).

A esse ponto, parece razoável retomar à ideia do campo esportivo enquanto espaço de contestação e tensionamentos sociais no nível global e local, no qual os discursos sobre uma pretensa essência pura e boa do esporte são utilizados como uma estratégia de manutenção de determinados contextos de dominação (ELIAS; DUNNING, 1985; COAKLEY, 2015). Discussões futuras sobre como o campo esportivo e social pode ser rearticulado, e, porque não, transformado, demandará a investigação de questões relacionadas não só com a governança e a política, mas também com o fortalecimento de alternativas locais, auto gerenciadas e sustentáveis (MCGREW, 2000; MARTINELLI, 2003).

REFERÊNCIAS

BLOYCE, D.; SMITH, A. **Sport policy and development**. London: Routledge, 2010.

COAKLEY, J. Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth. **International review for the sociology of sport**, v. 50, n. 4-5, p.402-406, 2015.

COALTER, F. **A Wider Social Role for Sport: Who's Keeping the Score?** London: Routledge, 2007.

COLLINS, M. F.; KAY, T. **Sport and social exclusion**. London: Routledge, 2003.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. v.1-2.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Para a fundamentação de uma teoria dos processos sociais. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). **Escritos & ensaios, 1**: estado, processo, opinião pública/Norbert Elias. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 2006. p. 197-231.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca pela excitação**. Lisboa: DIFEL. 1985.

GIDDENS, A. (Org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HALL, A.; MIDGLEY, J. **Social policy for development**. London: Sage, 2004.

HILL, J. Introduction: Sport and politics. **Journal of Contemporary History**, v. 38, n. 3, p. 355–361, 2003

HYLTON, K.; TOTTEN, M. Developing “sport for all”? Addressing inequality in sport. In: HYLTON, K.; BRAMHAM, P. (Orgs.), **Sports development**. London: Routledge, 2008, p. 37-79.

JARVIE, G. **Sport, culture, and society**. 2a edição. Londres: Routledge, 2012.

KIDD, B. A new social movement: sport for development and peace. **Sport in Society**, v. 11, n. 4, p. 370-380, 2008.

KISSLER, L.; HEIDEMANN, F. G. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 3, p.479-499, 2006.

LEVERMORE, R.; BEACOM, A. Sport and Development: Mapping the field. In: LEVERMORE, Roger; BEACOM, Aaron (Orgs.). **Sport and International Development**. Basingstone: Palgrave Macmillan, 2009, p. 1-25.

LIMA NETO, F. **Relação com o Estado na visão das ONGs: uma sociologia das percepções**. Brasília: IPEA, 2013.

LISTER, R. (1998). From equality to social inclusion: New Labour and the welfare state. *Critical Social Policy*, 18, 215–225.

MARTINELLI, A. Markets, Governments, Communities and Global Governance. **International Sociology**, v. 18, p. 291–324, 2003.

MCGREW, A. Power Shifts: From National Government to Global Governance. In: HELD, D. (ed.), **A Globalizing World? Culture, Economics, Politics**. London: Routledge, 2000, p. 127-168.

MIDGLEY, J. The definition of social policy. In: MIDGLEY, J.; LIVERMORE, M. (Eds). **The handbook of social policy**. London: Sage, 2009, p. 3-10.

PIERIK, R. H. M. Globalization and Global Governance: A Conceptual Analysis. In: HEERE, W. P. (Ed.). **From Government to Governance: The Growing Impact of Non-State Actors on the International and European Legal System**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 454-462.

SAAVEDRA, M. Dilemmas and opportunities in gender and sport-in-development. In: LEVERMORE, R; BEACOM, A. (Orgs.). **Sport and international development**. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009, p. 124-155.

SPAAIJ, R. Sport, social cohesion, and community building: Managing the nexus. In: P. Leisink, P.; Boselie, P.; van Bottenburg, B.; Hosking, D. M. (Orgs.). **Managing social issues: A public values perspective**. Cheltenham: Elgar, 2013, p. 107-125.

SPAAIJ, R. Sport and social policy. In: MAGUIRE, J. **Social sciences in sport**. Leeds: Human Kinetics, 2014, p. 277-304.

STEENBERGEN, J. The double character of sport. In: STEENBERGEN, J; ELLING, A.H.F. (Orgs.). **Values and norms in Sport: Critical reflection on the position and meanings of sport in society.** 2001. p. 33-56.

STAREPRAVO, F. A.; SOUZA, J. de; MARCHI JÚNIOR, W. A teoria dos jogos competitivos de Norbert Elias como alternativa à leitura das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 4, p.657-665, 2012.

WOOLCOCK, M.; NARAYAN, D. Social capital: Implications for development theory, research, and policy. **The World Bank Research Observer**, v.15, p. 225–249, 2000.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EFA JACYRA DE PAULA MINIGUITE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Wéster Francisco de Almeida

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE)

Cascavel – Paraná

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
(UFRB)

Amargosa - Bahia

Débora Villetti Zuck

Universidade Federal da Integração Latino-
Americana (UNILA)

Foz do Iguaçu - Paraná

RESUMO: O trabalho objetiva analisar se há uma aproximação entre a proposta teórico metodológica da Escola Família Agrícola (EFA) Jacyra de Paula Miniguite, pautada na Pedagogia da Alternância (PA), e a Metodologia Histórico-Crítica (MHC), uma expressão didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O recorte da pesquisa centrou-se na prática pedagógica da escola, no componente curricular de matemática. Foram utilizadas, para tanto, fontes bibliográficas, documentais e pesquisa de campo. Entendemos que a metodologia de ensino caracteriza-se por um método, e a MHC faz a articulação entre teoria e prática, educador-educando, utilizando todos os meios para apreensão crítica dos conteúdos. A escola estudada utiliza a PA como princípio pedagógico da formação integral do

jovem, desenvolvendo-o enquanto sujeito de transformação. A metodologia de ensino não pode ser compreendida em si mesma, mas em relação e articulação com as finalidades da educação e os objetivos da escola, o que sinalizou uma aproximação relativa com a PHC.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de matemática; Pedagogia da Alternância; Pedagogia Histórico-Crítica; Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite.

1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que teve como objeto de estudo a proposta teórico-metodológica da Escola Família Agrícola (EFA) Municipal de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Jacyra de Paula Miniguite, localizada no município de Barra de São Francisco, no Espírito Santo. Procuramos analisar se há uma articulação entre a metodologia de ensino da matemática nesta EFA e a Metodologia Histórico-Crítica (MHC).

Essa escola utiliza a Pedagogia da Alternância (PA) como proposta pedagógica para sua organização e tem como princípio a

formação integral do jovem em vista do desenvolvimento da pessoa enquanto sujeito de transformação, que assimile a realidade visto que esta não se apresenta de forma imediata ao sujeito, daí a necessidade de apreendê-la em seus pormenores, e não simplesmente copiando-a ou reproduzindo-a.

A escolha dessa instituição e do componente curricular se deve a inserção do pesquisador e a necessidade de contribuir com a comunidade, sendo este também um dos objetivos do curso de graduação e da ênfase escolhida. E, percebemos a necessidade de fazer uma análise crítica da matemática no processo de ensino dessa EFA, que contribua para a educação da classe trabalhadora. Educação que na MHC o educando é considerado um ser concreto, situado e determinado, em que são focados e discutidos os problemas a partir do contexto histórico onde estão inseridos.

Entendemos que a metodologia é um aspecto importante no trabalho do professor, pois expressa seus encaminhamentos e sua postura teórica. A metodologia de ensino caracteriza-se por um método, que vai além de passos para o ensino. Neste estudo, ela assume um caráter importante, pois implica situar uma educação progressista ou conservadora, uma vez que é a maneira de pensar e fazer a educação que vai defini-la, não é neutra, está ligada a questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Com isso

Garutti e Oliveira (2012, p.03) afirmam que “Não será o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este será transmitido que vai transformá-lo em saber conservador e progressista”. Ou seja, se refere à forma como o ensino será desenvolvido.

Para Mercado (1995, p.1) “Metodologia Histórico-Crítica e transformadora é aquela que faz a articulação entre educador-educando, utilizando todos os meios para apreensão crítica dos conteúdos, permitindo a apropriação da cultura popular para superá-la”, sendo uma das formas de efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Tendo em vista que a PHC tem como perspectiva a interferência da educação na sociedade, contribuindo para transformação da mesma e sabendo, sobretudo, da hegemonia desta sobre a educação, para manter esse sistema, percebemos o caráter contraditório da educação numa sociedade de classes, entendendo-a como espaço de reprodução e transformação, e o desafio que temos a enfrentar (SAVIANI apud GASPARIN; PETENUCCI, 2007).

Nosso objetivo central nesse trabalho é analisar a relação entre a metodologia de ensino desenvolvida na EFA Jacyra de Paula Miniguite e a MHC, ou seja, se há ou não uma aproximação entre elas. Essa análise pode evidenciar, assim, no que tange ao seu princípio educativo, perpassando pela prática-teoria-prática, se há relação entre a Pedagogia da Alternância e uma das expressões da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para tanto, o caminho percorrido nesse trabalho contou com a utilização de revisão bibliográfica sobre o tema; de pesquisa documental, entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Estudo da EFA; e, também, da pesquisa de campo, com a observação *in loco* das aulas de matemática e aplicação de questionário com a equipe pedagógica. Os materiais e dados coletados na pesquisa foram estudados e

analisados em seu conteúdo, e algumas considerações estão aqui expressas.

2 | A MATEMÁTICA E SEU ENSINO: BREVES APONTAMENTOS

A matemática está ligada à ciência da vida, emergindo ligada às necessidades humanas de sobrevivência e dominação do espaço, como modo de solucionar questões práticas que exigiam observação e entendimento.

Segundo Giardinetto (1999, p.02), o desenvolvimento do conhecimento “reflete em suas características específicas, o processo global de objetivação e apropriação da natureza pelo homem. Mediante a atividade, o homem vai progressivamente transformando a realidade natural em uma realidade social, uma realidade humanizada”. E as formas em que a matemática se desenvolveu não denota um processo linear, sequenciado e ordenado, mas condições histórico-sociais.

Na educação escolar, todavia, os conhecimentos dessa área, são ensinados, conforme D’ Ambrósio (apud SIVEIRA; MIOLA, 2008, p. 50), “aproximadamente da mesma maneira e com o mesmo conteúdo para todas as crianças do mundo”, sendo entendida somente como cálculos e fórmulas, muitas vezes, incompreensíveis. Mas, “A matemática é pensar - sobre números e probabilidades, acerca de relação e lógica, ou sobre gráficos e variações -, porém, acima de tudo, pensar.” (PAULOS apud RUIZ, 2001, p.03). Para Ruiz (2001, p.07)

A escola, muito presa a uma cultura que privilegia detalhes, assume postura de guardiã da matemática escolar. Impõe aos alunos uma obediência cega às definições, aos algoritmos etc. [...] A escola não tem percebido a matemática como um objeto sobre o qual se pode atuar, inventar, reinventar [...] mas como um objeto para ser reproduzido fielmente, sem modificações.

Além, disso, “a apropriação desta linguagem, para muitos alunos, constitui em uma grande dificuldade que conduz a questões como: ‘Para que serve isso?’, ou ‘Por que estudar este conteúdo?’” (VAILASI; PACHECO, 2007, p.03). Ou seja, também não pode ir ao extremo meramente pragmático, repetitivo e/ou dissociado da realidade, e sim levar o aluno a refletir sobre formas, buscar alternativas, entender o que os números e fórmulas expressam, de forma significativa.

A história da matemática e a apropriação de conceitos matemáticos é um campo do conhecimento que permite ao professor dessa área a organização de abordagens pedagógicas que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem (VAILASI; PACHECO, 2007).

Segundo Libâneo (2011, p.01) “O ensino deve envolver conceitos pertinentes a realidade do educando porque dessa maneira ele consegue associá-lo ao seu cotidiano, assim ficará internalizado e não apenas memorizado, é preciso ensinar a pensar criticamente”. Ou seja, trata-se de ir além do horizonte do aluno. Ocorre que o ensino está ligado a uma perspectiva de educação, logo, o ensino da matemática

não é neutro e tem aspectos definidores de sua formação, como é o caso da EFA pesquisada.

3 | A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Enquanto instituição específica, com uma função precisa e referência para a organização das demais formas de educação na sociedade capitalista, a escola é uma construção histórica diretamente ligada ao modo de produção vigente, portanto, se organiza de acordo com os interesses do capital, e, todavia, não é espaço predominante no que tange a constituição de ações revolucionárias dos sujeitos. Mas, também, não podemos abandoná-la, pois conforme Freire (1987), a educação sozinha não transforma o mundo, mas, sem ela tão pouco a sociedade muda.

No intuito de perseguir formas e conteúdos diversos dos que predominam em muitas escolas para a formação dos sujeitos, a MHC está preocupada com os conteúdos e com a maneira que eles serão ensinados, a par da finalidade de transformação da sociedade, tendo clareza que a educação sozinha não a fará, mas sendo parte desse processo. Busca romper com a concepção de educação elitista e conservadora (tradicional); com a que se limita ao que está no imediato do aluno, que deve descobrir sozinho (escolanovista) e não o faz avançar; bem como com a educação centrada nas técnicas (tecnicismo) que oprime, inibe iniciativas e aliena os alunos, deformando-os. Isso porque, formas diferenciadas de realização do ato educativo, se revelam numa metodologia própria de acordo com os pressupostos que a sustentam.

A PHC se insere na tentativa de superar os limites das pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivista, é “Histórico: Porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica: Por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação” (SAVIANI apud GASPARIN; PETENUCCI, 2007, p. 04). Trata-se de uma abordagem dialética do fenômeno educativo, partindo do pressuposto da superação das didáticas que tinham como pressuposição a manutenção do modelo de sociedade atual.

De acordo com Saviani (2003a, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A escola, agência socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, é uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social, pois

Essa teoria crítica de educação tem por finalidade defender os interesses da classe trabalhadora. Portanto, seu objetivo maior é o de transmitir aos trabalhadores os conhecimentos clássicos, eruditos, para que, assim, tenham condições de igualar seus conhecimentos aos da classe dominante e, conseqüentemente, lutar para libertar-se da exploração dominante. (BACZINSKI, 2011, p. 91).

A PHC tem como marco referencial a dialética, que parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento), chega ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto: síntese de múltiplas determinações) (GASPARIN; PETENUCCI, 2007, p. 04). Ressalta a transformação da sociedade e propõe a superação do senso comum pelos educadores, parte do conhecimento empírico, mas não se limita a este, e persegue as relações entre os fenômenos. É “Portanto a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo.” (GASPARIN; PETENUCCI, 2007, p. 07-08). Logo, o conhecimento não tem um fim em si mesmo, mas pode ser um meio para atingir um fim: a crítica da sociedade e a transformação social.

Uma das possibilidades de concretização a PHC pode ser por meio da MHC, que não é neutra e evidencia que o conhecimento é produzido pela humanidade nas relações sociais que estabelece ao longo do tempo. Essa metodologia propõe o rompimento da dicotomia entre teoria e prática, pois uma relação intrínseca, objetivando a práxis. A escola deve evidenciar a socialização do saber sistematizado, tendo em vista a transformação do aluno em um sujeito capaz de superar sua condição.

Para que a PHC seja efetivada, Saviani (2003b) elaborou cinco passos para concretizá-la, que vão além das metodologias de ensino escolanovista e tradicionais, pois comprometidos com a transformação social. 1) O ponto de partida é a prática social, que é comum a professor e alunos, entretanto, ambos podem se posicionar diferentemente, enquanto agentes sociais diferenciados. Pedagogicamente também há uma diferença entre eles, pois estão em níveis diferentes de compreensão de conhecimento e experiência da prática social. 2) O passo seguinte é a problematização, cabendo a identificação dos principais problemas postos pela prática social, detectando que questões precisam ser resolvidas na prática social e que conhecimento é preciso dominar. 3) A instrumentalização consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver o problema detectado na prática social. Esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, e sua apropriação pelos alunos depende direta ou indiretamente (indicando os meios pelos quais venha a se efetivar) da transmissão por parte do professor. Ou seja, as camadas populares devem apropriar-se das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração que vivem. 4) A catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. É a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, agora elementos ativos de transformação social. 5) O ponto de chegada é a própria prática social, momento em que os alunos ascendem ao nível que supostamente o professor se encontrava no ponto de partida, cuja compreensão deste se torna mais orgânica. Os alunos tem a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos elaborados que

o professor já detinha. Trata-se, portanto, de um movimento que vai da visão caótica do todo, a uma rica totalidade de determinações e de relações.

Gasparin (2002) sistematizou e estruturou esses passos no livro *Uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica*, os quais constituiriam uma possibilidade didática para a PHC, essenciais enquanto constituintes de uma MHC. Considerando que a metodologia utilizada nas escolas “contribui muito para o sucesso ou fracasso do processo de ensinoaprendizado” (GASPARIN E PETENUCCI, 2007, p. 02), é necessário aprofundar os estudos sobre essa temática, a par das práticas, no caso a PA.

4 | EMERGÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS RELACIONADAS A PA NA HISTÓRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES EM PERSPECTIVA MUNDIAL E NACIONAL

A PA emerge como alternativa pedagógica para jovens camponeses da França, no final da década de 1930, em um contexto de intensa mobilização popular, com iniciativa dos camponeses franceses insatisfeitos com o atual modelo educacional. A educação que lhes era oferecida não articulava de maneira alguma os conteúdos estudados com a vida cotidiana. Como consequência dessa dicotomização entre teoria e prática os jovens perderam o interesse com os estudos.

Com todos esses fatores, os pais desses jovens procuraram uma solução para este problema junto ao Padre da aldeia *Lot-et-Garone*, Abbé Granereau, criando as *Maisons Familiares Rurales* (MFR) (Ribeiro, 2010). O processo de construção das MFRs teve apoio dos movimentos sociais do campo e da igreja, como diz Andrade e Andrade (2012, p.03) “As MFR foram construídas a partir de um longo processo histórico dos movimentos sociais do campo, com forte inspiração democrática e cristã”.

Logo, “A partir de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, as MFR, começam a se expandir por toda Europa, África, América, Ásia e Oceania, organizandose a partir daí em uma Associação Internacional, a AIMFR” (CHARTIER et al, 1997; ESTEVAM, 2003 apud RIBEIRO 2010, p.295). Com a expansão das MFRs pela Europa, no início da década de 1960, são criadas as EFAs na Itália com caráter um pouco diferente das MFRs da França, pois a diferença é que as MFRs partem de uma necessidade dos camponeses e as EFAs nascem por influência política.

Como afirma Nascimento (2005, p.01):

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), juntamente, com as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) surgiram como resposta à problemática da educação rural francesa. Ela tornou-se, com o passar dos anos, uma alternativa viável e promissora para os filhos dos camponeses que antes não viam possibilidades de oferecer um ensino formal aos seus filhos. Estes três modelos acima apresentados possuem suas respectivas diferenças, mas todas adotam como metodologia educacional a Pedagogia da Alternância.

É exatamente a experiência italiana que chega ao Brasil primeiramente. Inicia-se

na época da ditadura militar, período onde quase todas as forças sociais mais lúcidas e comprometidas com os anseios populares foram amordaçadas. Como afirma Araújo (2005, p.91):

[...] o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltada para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora.

Tiveram início no estado do Espírito Santo com a chegada de pessoas com conhecimento da experiência do projeto das EFAs na Itália. Essas articularam as famílias rurais e as lideranças políticas, populares e religiosas a fim de implantar esse projeto no Estado, que resultou na fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)¹, com a implantação de três EFAs no Sul do estado, nas cidades de Anchieta, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. Posteriormente, aos poucos as EFAs foram sendo disseminadas pelo interior do país, alastrando as experiências da PA.

Com essa expansão houve a necessidade de se criar uma organização que unificasse as experiências. Então, a década de 1980 marca o início da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB).

Atualmente, existem EFAs nos seguintes estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Goiás, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Amazonas, Bahia, Sergipe, Piauí, Ceará, Maranhão, Pará, Amapá, Rio Grande Sul, Santa Catarina e Paraná.

São cerca de 150 escolas que adotam a PA para a formação de jovens de mais de 2 mil comunidades rurais, nesses 20 estados do país. Tratam-se de Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e, inclusive, cursos superiores em Universidades como, por exemplo, o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Com a expansão das experiências de formação em regime de alternância e com a finalidade de dar maior visibilidade a PA, em 2001, foram constituídos os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) unificando todas as experiências educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância no Brasil. Eles definem os conteúdos a serem trabalhados com base na realidade dos educandos.

1 Esse movimento foi “Fundado em 1968 como entidade civil mantenedora das EFAs. Uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração Cristã. Surge liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta - ES” (ANDRADE; ANDRADE, 2012, p.04).

4.1 História Da Pa Em Barra De São Francisco: O Germe Da Efa Municipal De Educação Profissional Técnica De Nível Médio Jacyra De Paula Miniguite

No início da década de 1993, no município de Barra de São Francisco, Espírito Santo, entra em funcionamento a EFA Normília Cunha dos Santos, pautada pelos camponeses do município para garantia a educação contextualizada para seus filhos. Funciona no município desde 1993, atendendo as séries finais do Ensino Fundamental.

Mas esse processo de constituição não foi fácil e nem rápido. Após algumas reuniões, o terreno para construção da escola foi doado por um agricultor da região, e em parceria com o poder público a escola foi construída. O desafio seguinte foi quanto a pessoas capacitadas para atuarem nessa escola, então, foram selecionados e capacitados monitores por meio de um curso na sede do MEPES em Anchieta – ES.

Com o passar dos anos, as turmas do ensino fundamental da EFA iam se formando e os egressos oriundos dela por não ter uma escola de Ensino Médio (EM), em regime de alternância no município, para dar continuidade aos estudos, tinham que se deslocar para outro município que tinha uma EFA de EM ou, então, ingressar numa escola em regime regular.

Diante da crescente demanda, desde meados dos anos 1990, desperta o interesse das famílias pela criação do Curso Médio Profissionalizante na área agrícola em regime de alternância. Esse sonho foi cultivado, e no início de 2004, algumas lideranças locais socializaram essa ideia junto as Associações das EFAs de Manténópolis e de Ecoporanga, municípios vizinhos que também só atendiam a etapa final do Ensino Fundamental.

Desse trabalho surge uma comissão formada pelas EFAs, lideranças religiosas e o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER). O primeiro passo dessa comissão foi à organização de uma reunião, onde estiveram presentes mais de 100 lideranças de comunidades locais e de municípios vizinhos. Nessa reunião a comissão foi ampliada com representações microrregionais, para dar maior visibilidade e agilidade aos trabalhos. A partir daí outras reuniões foram feitas, bem como visitas a Escola Família Agrícola do Córrego do Bley, em São Gabriel da Palha – ES, para compreender e adquirir informações sobre Escola Família Agrícola de Ensino Médio Profissionalizante.

Em maio de 2004 foi realizada uma assembleia para socializar o projeto da EFA e criar uma Comissão Representativa dos Agricultores para dar os primeiros passos em sua execução.

Em julho do mesmo ano, em reunião com o Secretário Estadual de Educação, o projeto foi socializado e discutido, bem como uma possível parceria nos aspectos de manutenção e construção.

Em setembro de 2004 ocorreu uma assembleia para socializar as atividades e trabalhos realizados pela comissão, com a participação e orientação da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

(RACEFFAES). Nesse momento foi discutida e decidida a ideia de criação do Ensino Médio Profissionalizante Técnico em Agropecuária em Barra de São Francisco, numa outra localização que não a da atual Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, no sentido de garantir a ampliação da Pedagogia da Alternância com maior qualidade e eficácia (PPP, 2013).

Em novembro de 2004 aconteceu uma reunião da Comissão com o objetivo de buscar novos encaminhamentos, tais como: a localização da escola; a previsão para o início das atividades letivas em 2005; a composição do quadro pessoal (monitores e auxiliares) levando em consideração a qualidade profissional com experiência na PA; a organização da Associação da EFA para melhorar a gestão do agricultor; encontrar mecanismos que garantam a parceria na manutenção da escola entre os municípios de abrangência da escola; a distribuição e o preenchimento das vagas (PPP, 2013).

Em 18 de abril de 2005 as atividades letivas da Escola Família Agrícola Municipal de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Jacyra de Paula Miniguite de Barra de São Francisco, foram iniciadas, atendendo 41 estudantes, entre eles também jovens dos municípios vizinhos, como Mantenópolis, Ecoporanga, Vila Pavão, Nova Venécia e Água Doce do Norte.

O nome Jacyra de Paula Miniguite foi escolhido em homenagem à senhora assim denominada, uma agricultora que contribuiu na luta para concretização de uma feira no município, além de lutar incansavelmente pelos direitos dos povos do campo.

A EFA está localizada a aproximadamente 7 km do centro da cidade de Barra de São Francisco e a cerca de 260 km de Vitória, Capital do Espírito Santo. Por ser uma escola que atende filhos de camponeses, oferece o curso Técnico em Agropecuária.

A EFA assume com princípio pedagógico a Pedagogia da Alternância, neste sentido entende que a vida, o dia a dia, o trabalho e a vivência são fontes naturais do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento que devem ser complementares com momentos de reflexão e aprofundamento planejados e coletivos (PPP, 2013).

A EFA adota a Pedagogia da Alternância, portanto, os estudantes ficam uma semana no período matutino e vespertino na escola para sessão escolar e uma semana em casa para sessão de estadia. As turmas são distribuídas da seguinte forma: em uma sessão escolar estão na escola por uma semana os estudantes do 1^a ano e 3^a ano; nesse momento estão em sessão de estadia os estudantes do 2^a ano e 4^a ano, por uma semana; e assim são feitas, intercaladamente, sessões escolar e de estadia para os estudantes.

Atualmente, a EFA conta com aproximadamente 90 (noventa) estudantes matriculados, assim distribuídos em sistema de alternância: duas turmas cursando a sessão escolar e as outras duas em estadia, conforme a divisão: 1^a e 3^a séries e 2^a e 4^a séries. Por se tratar de um curso técnico intergrado ao Ensino Médio, o curso tem duração de quatro anos.

5 | ASPECTOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A FORMAÇÃO NAS EFAS

A Pedagogia da Alternância nas EFAs tem como característica definidora a alternância, na qual os jovens estão parte do tempo na escola de forma integral e parte na comunidade onde vivem permitindo, assim, uma continuidade na sua formação sem provocar uma descontinuidade das atividades com a realidade.

Conforme Ribeiro (2010, p. 292) “[...] a Pedagogia da Alternância em tese, articula prática e teoria em uma práxis”. Pois, pautada por necessidades dos camponeses e construída por eles e, na maioria dos casos, tendo uma participação efetiva da comunidade na gestão escolar, tende a romper com o modelo tradicional de escola e também com a educação rural, guiada pela lógica dos interesses dominantes, uma vez que seus saberes são impostos por um sistema educacional no qual todas as escolas trabalham o mesmo conteúdo/forma, independente do espaço onde estão inseridas, se urbano ou rural. Isso proporciona um estudo padrão, com pequenas variações na parte diversificada do currículo em função das disparidades regionais e/ou climáticas, o que contribui para o ensino de uma matemática não emancipatória.

As EFAs em sua proposta pedagógica se preocupam com a formação dos sujeitos, por meio de um ensino que permita mais do que aprender coisas, mas sim, a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história por várias gerações, de modo a pensar historicamente sua realidade a fim de reagir sobre ela se necessário. Como afirma Rocha e Passarelli (2007, p. 28) “[...] a educação nas EFAs é um processo de tomada de consciência do vivido a qual se apoia, sobre a análise da realidade que está em torno do jovem e no seu compromisso com esta realidade”.

A PA é um princípio norteador do projeto educativo das EFAs, constituindo-se em alternativa para que os jovens camponeses permaneçam no campo, combinando períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar, oferecendo uma formação integral, na transformação do meio onde está inserido. Ribeiro (2010, p. 293), afirma que “a Pedagogia da Alternância tem o trabalho como princípio educativo de uma formação integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo do ensino formal”.

E, nessa perspectiva, o regime de alternância consiste em dois tempos distintos e interligados: o Tempo Escola denominado sessão escolar e o Tempo Comunidade denominado como estadia. A sessão escolar é o momento das aulas teóricas e práticas educativas. A estadia constitui o momento de pesquisa, intervenções e estudos sobre e na sua comunidade. Há uma relação dialética entre eles, não são estanques, trata-se de ação-reflexão-ação do processo de formação. Conforme Araújo (2005, p.110), a Pedagogia da Alternância “se nutre do tripé ação-reflexão-ação, da práxis. O movimento de ir e vir do alternante, de combinar quinze dias na escola e quinze na família/comunidade, possibilita a este pensar a prática e retornar a ela para transformá-la”.

Esta forma de organização do tempo escolar em períodos de estudos está

prevista no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embasando legalmente a PA, efetivada nas EFAs e defendida por movimentos sociais do campo, pois trata-se de uma lógica que possibilite a presença dos camponeses no ensino sem o abandono do campo.. Além disso, compreendem a necessidade de garantir o direito legítimo de escolaridade em todos os níveis, numa formação que considere as suas especificidades e que garanta o acesso aos conhecimentos científicos sistematizados pela humanidade.

Caldart (2011) defende de que é possível perceber indícios de transformação da forma escolar – conteúdos de ensino, relações que acontecem no interior da escola e no trabalho pedagógico, que estão atreladas a dinâmica da vida, são produto de uma configuração histórica – nas práticas e nas reflexões pedagógicas da Educação do Campo. Entende-se, assim, ser de extrema necessidade seu estudo e efetivamente do como é concretizada, para compreendê-la.

5.1 A Materialidade Da Pedagogia Da Alternância Na Proposta Pedagógica Da Efa

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento onde estão dispostos metodicamente os acordos e diretrizes que norteiam e amparam as ações de determinada instituição escolar. Desta forma, o PPP é uma projeção das ações escolares, que constituem o fator principal da vivência em determinado espaço, assumindo o compromisso de reflexão e ação sobre a realidade.

A EFA estudada oferece o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, e trabalhando com a PA

Sua metodologia alterna espaços e tempos e tem esse movimento sucessivo como proposta para a formação dos jovens estudantes. Este processo ocorre numa dinâmica de tempo e espaço, chamados de Sessão, momentos vivenciados na sede da EFA, e Estadia, momentos vivenciados no meio sócio-profissional. A distribuição da carga horária desse conjunto de atividades obedece a uma lógica de adequação de cada atividade ao ciclo de desenvolvimento dos estudantes, bem como atende às exigências necessárias na formação do jovem de acordo com as etapas do processo de formação e do perfil final da formação. (PPP, 2013, p.23).

Com isso, de acordo com Gimonet (2007, p. 16), os estudantes, que em sua maioria são sujeitos do campo, ao tornar-se estudante na proposta metodológica da PA, caracterizam-se também como sujeitos alternantes. Ou seja, envolvidos no movimento alternado da PA, caracterizam-se como sujeitos que nas experiências, nas relações e situações ampliam as possibilidades de aprendizagens, pois ela “parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente”. E Vergutz (2012, p.15), afirma que

A aprendizagem na proposta metodológica da Pedagogia da Alternância traduz-se no rompimento com a concepção de linearidade, pois entende o conhecimento e a própria ação de aprender como um processo recursivo, caracterizado pela espiral evolutiva que através da auto-eco-organização considera os seres produtos e produtores da ação de conhecer e aprender.

Considerando esses aspectos, entendemos que o mecanismo da alternância apresenta-se como potencializadora na aprendizagem já que possibilita no movimento alternado entre prática e teoria, ação e transformação de si mesmo em congruência com o social e percebemos uma aproximação com a MHC.

A PA possibilita uma integração da escola com a família e a comunidade, envolvendo educação formal, informal e não-formal. E utiliza determinados instrumentos pedagógicos, sendo eles: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Visitas às Famílias, Folha de Observação, Viagem de Estudo, entre outros (NASCIMENTO, 2004). Por meio deles a EFA realiza seu trabalho, conforme o PPP (2013, p. 10),

Congregando-os com as áreas de conhecimento os instrumentos pedagógicos, principalmente os de pesquisa como o Plano de Estudo, a Folha de Observação, Estágio, possibilita ao jovem perceber as contradições existentes dentro do seu próprio meio, tornando-o ainda sujeito que analisa sua realidade, transformando-a, recriando-a. A Pedagogia da Alternância propicia a formação de um ser protagonista/ator na busca do seu próprio conhecimento; prioriza desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões em vista do homem social que se deseja alcançar isto é, relacionado com uma filosofia de educação em favor do desenvolvimento das famílias e comunidades, sendo ele o sujeito do processo.

Mas, há um consenso em torno de que o eixo fundamental e a sustentabilidade da Pedagogia da Alternância é o Plano de Estudo. O Plano de Estudo busca concretizar a relação entre teoria e prática a partir da realidade do educando/a e por meio dele ocorre o processo dialógico e comunicativo entre a escola com a família. Ele subsidia o estudo da realidade local, em relação com a região e o mundo, trazendo à escola os principais problemas, aspirações e potencialidades do meio em que o aluno está inserido. Os resultados coletados pelos estudantes em sua comunidade são socializados na EFA e abordados por meio das disciplinas, havendo uma troca de experiências entre o saber popular e o saber científico (NASCIMENTO, 2004).

O Plano de Estudo é o orientador da ação educativa na EFA, constitui-se como princípio de sustentação de sua identidade. Aplicado aos diversos objetos de estudo (políticos, econômicos, naturais, sociais e culturais), se transforma em programa de grandes ou pequenos ciclos/períodos, contendo planejamento, execução e avaliação com seus desdobramentos a nível pessoal, das relações sociais e de suas relações com a realidade, e atribui a EFA o caráter de movimento emancipatório (PPP, 2013).

Sua metodologia está estruturada em: mobilização/investigação, problematização, reflexão/generalização e conscientização/ação, atingindo, diretamente:

Os Estudantes, como protagonistas da investigação, da pesquisa e como agentes mobilizadores dentro da Alternância; A Família e outras entidades, entendidas como coletivos que vivenciam a realidade sócio/econômica do estudante, se dispõe a dialogar sobre suas experiências de vida, de trabalho; demonstrar e oferecer as condições para o desenvolvimento da formação global do estudante; O Educador, como orientador da funcionalidade metodológica, estimula, acompanha e facilita o envolvimento do estudante como protagonista e assessora o processo de reflexão na dinâmica da práxis integrando o conhecimento vivencial com o conhecimento científico, promovendo uma relação autêntica entre a vida e a escola. (PPP, 2013, p.16).

O PPP e o Plano de Curso são, portanto, importantes instrumentos pedagógicos utilizados pela EFA para a realização do processo de ensino-aprendizagem, mas sabemos que, muitas vezes, o que está expresso nos documentos não é efetivado na prática pedagógica, devido aos diversos limites encontrados, podendo ser efetivadas metodologias dissonantes às propostas. A pesquisa de campo persegue essas expressões.

6 | PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

À análise de como se expressa a prática pedagógica desta EFA foram realizadas a observação das aulas de matemática durante um mês (abril de 2014) e aplicados questionários² com a equipe pedagógica da escola.

Os estudantes da EFA pesquisada, em sua maioria, *“são filhos de pequenos agricultores, e que vivem em comunidades rurais, demonstram interesse ao aprendizado, suas condições econômicas são até favoráveis, onde a principal renda provém da agricultura. Grande parte dos estudantes, identificam-se com a cultura camponesa, com um modo de viver simples, comunitário.”* (QUESTIONÁRIO 1, 2014, p. 01). Para conhecer as especificidades dos estudantes a EFA *“utiliza instrumentos pedagógicos, como visita as famílias, avaliação de habilidade e convivência, caderno de acompanhamento, colocação em comum da estadia, o processo de auto-organização, conversas individuais e a própria convivência na escola.”* (QUESTIONÁRIO 1, 2014, p.01).

Conforme o PPP (2013), o educando em seu processo de formação é estimulado por esses instrumentos pedagógicos, que propiciam uma dinamicidade de atividades, a fim de alcançar o objetivo principal da EFA que é a formação integral dos estudantes na relação dialética entre sujeito e mundo. E, *“Transformar-se numa pessoa exige um processo dialético de personalização e socialização (si próprio e os outros). A alternância contribui nisto [...], o jovem aprende e se forma [...] adquire poder”* (GIMONET, 2007, p. 95).

Para que esse objetivo da EFA seja alcançado, realiza *“o planejamento das atividades coletivamente, envolvendo família, equipe de monitores e estudantes. O*

2 Questionários concedidos ao autor. Barra do São Francisco, março de 2014.

planejamento dos momentos de estudo, acontecem por área de conhecimento e por setores de serviço. [mas] Uma dificuldade que se apresenta, é a efetivação do plano de ensino feito por área, pois nem sempre colocamos em prática”(QUESTIONÁRIO 3, 2014, p. 01). Ele é utilizado pelos monitores à realização do trabalho pedagógico na EFA, considerando o modo de viver dos estudantes, as necessidades e os princípios pedagógicos definidos.

O planejamento das aulas, como registrado no questionário, *“acontecem de forma coletiva com outros educadores por área e também individualmente, tendo como base o plano de curso de matemática de todas as EFAs do norte do estado do Espírito Santo”* (QUESTIONÁRIO 2, 2014, p. 01). Ao realizar a observação, percebemos que o ponto de partida das aulas é a apresentação dos conteúdos a serem estudados durante as aulas e tentando relacionar o conteúdo com o meio social dos estudantes, pois *“esta relação contribui para melhor apreensão dos conteúdos pelos educandos”*.

Para a EFA, *“O ensino da matemática é importantíssimo, é voltado a realidade dos estudantes, é uma ciência indispensável para ajudar o estudante entender o meio em que vive.”* (QUESTIONÁRIO 9, 2014, p. 02). E a PA *“Proporciona formação integral aos estudantes, capacidade de contextualização do que se aprende, desenvolvimento da consciência crítica, realiza o trabalho interdisciplinar”*, sendo que *“os conteúdos são integrados nas áreas do conhecimento e todos os conteúdos vivenciais são voltados para a comunidade dos estudantes gerando o desenvolvimento do meio”* (QUESTIONÁRIO 6; 07, 2014, p. 02).

Há potencialidades, mas também limites e desafios como *“de entendimento da dinâmica da PA pelos monitores iniciantes, rodízio de monitores, resistência do poder público em entender a proposta pedagógico da escola. Já as potencialidades é que garante e proporciona aos estudantes uma formação integrada e contextualizada. Sendo estas contribuições.”* (QUESTIONÁRIO 5, 2014, p. 02). É uma proposta desafiadora e que exige trabalho e militância dos sujeitos, para levar os alunos a pensar a partir da realidade social.

Em relação à definição da organização dos tempos e espaços educativos da EFA, a partir da PA, evidencia também uma concepção de conhecimento ancorada no pensamento freiriano, ligada a perspectiva libertadora e a educação popular, que propõe uma metodologia baseada na educação problematizadora – na qual os alunos são envolvidos na compreensão e solução de problemas, o que supõe a identificação das causas e elementos relacionados, as circunstâncias, o que está presente nas práticas da EFA propiciadas por meio da diversidade de instrumentos pedagógicos.

Mas há, também, evidências de que o contexto e a interação social ganham relevância, convergindo para a perspectiva histórico-cultural, que destaca a importância da mediação e da interação social: *“Os conteúdos [...] tem um papel fundamental quando compreendidos como experiências acumuladas pelo homem [...] organizados sistematizados cientificamente, a escola utiliza-os para cumprir seu papel de vinculadora do saber sistematizado com o saber da vida”* (PPP, 2013, p.40). Esses aspectos

do PPP explicitam que o documento contém traços de uma tendência pedagógica crítica, como é o caso da PHC, mas não única tendência presente. O que implica apreendermos que, conforme Frigotto (2011, p.19), “[...] os processos educativos e a construção do conhecimento estão organicamente vinculados às relações sociais e que, na sociedade capitalista cindida em classes sociais antagônicas, esses processos são marcados por uma disputa em seu conteúdo, método e forma”.

Entendemos que há uma aproximação entre a metodologia de ensino da EFA baseada na PA e a PHC, pois tem como proposta a formação integral dos educandos, na compreensão do processo ao qual está inserido, desenvolvendo a consciência crítica. Essa aproximação, porém, não quer dizer que elas sejam a mesma coisa, mas que tem uma finalidade próxima, pois se inserem numa perspectiva progressista de educação, embora os educadores não conheçam a PHC, como afirmaram nos questionários.

Percebemos que a metodologia utilizada pelos monitores é muito limitada, carente de formação pedagógica que contribua para a atuação docente e, considerada em si, não podemos dizer que se aproxima da MHC. Falta conhecimento sobre a PHC como revelam os questionários: “*não conheço*” “*nunca ouviu falar*”, nem participaram de cursos de formação sobre essa temática (QUESTIONÁRIO 10; 12, 2014, p. 2-3). E, além disso, sobre a própria PA, pois compreendem minimamente, ainda que com limites a proposta pedagógica da EFA, sendo de interesse e empenho de ambos, monitor e equipe pedagógica, conhecer mais e trabalhar em consonância com a PA.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EFA pesquisada trabalha na perspectiva da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, de modo a pensar historicamente sua realidade a fim de transformá-la, o que é um elo de ligação com a PHC. O processo de ensino aprendizagem está ancorado na proposta metodológica da PA que tem como objetivo romper com a concepção de linearidade, da lógica formal.

Entendemos que o mecanismo da alternância potencializa a aprendizagem já que possibilita no movimento alternado entre sessão e estadia, uma organização pedagógica do tempo educativo na escola e na comunidade, a partir do fazer, do viver, do pensar, ação e transformação, relação entre teoria e prática, que não pode ser dissociada. Além disso, o planejamento coletivo por áreas do conhecimento, que é um desafio, implica repensar o trabalho educativo, e tensiona a lógica de fragmentação dos conhecimentos.

A proposta teórico-metodológica da EFA se aproxima da MHC principalmente se tomamos a finalidade da educação e a posição crítica que tem, sendo esta, como afirma Mercado (1995), transformadora, que articula teoria-prática, educador-educando, utilizando diversos meios à apropriação dos conhecimentos científicos, da cultura e seu princípio educativo perpassa pela ação-reflexão-ação.

Para a EFA Jacyra de Paula Miniguite é relevante à realização do trabalho pedagógico o princípio da PA, objetivando a formação integral aos estudantes. Tem potencialidades, mas também desafios e limites como o entendimento da proposta pelos monitores iniciantes; é atravessada pelo ecletismo em suas concepções, o que é um problema não só para o ensino da matemática, mas de outros conhecimentos; além da resistência do poder público em compreender a dinâmica de trabalho da escola, que é distinta das escolas convencionais; e, ainda, o rodízio de monitores, pois os iniciantes encontram dificuldades no entendimento da dinâmica da escola e seus instrumentos pedagógicos, como é o caso do monitor de matemática, carecendo apreender a PHC e a própria PA para o trabalho com os conceitos matemáticos de forma situada e relacional.

Portanto, compreendemos que a aproximação é relativa, não podendo considerar a metodologia do ensino da matemática em si, mas a proposta pedagógica da EFA, pautada na PA, e a MHC, enquanto uma expressão didática da PHC. Sendo que ambas não visam à conservação das relações sociais e entendem que a educação é aí inserida e, portanto, objeto de disputa das classes sociais antagônicas quanto ao seu conteúdo, método e forma. É o que a EFA tem perseguido.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical**. Dissertação do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Salvador/Bahia, 2005.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa Moura. **A Implantação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 – 1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed Florianópolis: Insular, 2011. p.19-46.

GARUTTI, Celso; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Método Didático do Materialismo Histórico na Educação. In: **Anais do XI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**. João Pessoa-PB, 2012. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica: Da Teoria à Prática no contexto Escolar**. Artigo, Paraná: 2007. Disponível em <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov>>. Acesso em: 20 de out. de 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIARDINETTO, J.R. Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNIO, Jose Carlos. **Concepção de Escola, Ensino e Aprendizado. Proposta Didática**. 2011. Disponível em <<http://autoresdoensino.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 de dez. de 2013.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A questão dos conteúdos numa metodologia historicocrítica. **Revista Educação**, ano 3, número 3. Maceió/UFAL. 1995.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Escola Família Agrícola: Uma Resposta alternativa à Educação do Meio Rural. 2004. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 01, junho 2004. Disponível em: <<http://www.proec.ufg.br/>>. Acesso em: 06 de nov. de 2012.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Família Agrícola Municipal de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Jacyra Paula Miniguete. 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Antônio Baroni; PASSARELLI, Isabel. A formação integral nos CEFFAS na visão dos sujeitos da alternância. In: **Revista da Formação por Alternância**, ano 3, n. 5. Brasília: UNEFABE, 2007, p. 28-29.

RUIZ, Adriano Rodrigues. **Matemática, matemática escolar e o nosso cotidiano**. In: **Teoria e Prática da Educação**, UEM, 4 (8),p. 125-138, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SILVEIRA, Everaldo; MIOLA, Rudinei José. **Professor-Pesquisador em Educação Matemática**. Ed: IBPEX, 2008.

VAILASI, Janete de Souza; PACHECO, Edilson Roberto. **Usando a história da matemática no ensino da álgebra**. 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 02 de dez. de 2012.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante**. 2012. Disponível em <www.portalanpedsul.com.br/>. Acesso em 15 de abr. de 2014.

EJA, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA INSPIRADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Jaqueline Ventura

Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação
Niterói – Rio de Janeiro

Keilla Gomes Giron

Universidade Federal Fluminense – Departamento de História
Niterói – Rio de Janeiro

Dayana Gomes

Universidade Federal Fluminense – Departamento de História
Niterói – Rio de Janeiro

Daniel Ferreira

Universidade Federal Fluminense – Departamento de Geografia
Niterói – Rio de Janeiro

RESUMO: Em cursos de licenciatura, há o reconhecimento formal quanto ao direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a uma formação docente específica, entretanto, é evidente a diminuta discussão sobre essa modalidade na maioria desses cursos. O presente artigo tem por objetivo apresentar e refletir sobre a experiência de formação docente para a EJA, situada no âmbito do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nas áreas de História e Geografia. O projeto interdisciplinar foi realizado

no Colégio Estadual Guilherme Briggs, em Niterói, para turmas de Educação de Jovens Adultos de nível médio, no período de 2014-2015. Tendo por base a interdisciplinaridade – pensando o trabalho como princípio educativo – e as contribuições da pedagogia histórico-crítica, o relato discute as possibilidades de uma prática interdisciplinar na escola pública, através do desenvolvimento de ações que respeitem as características próprias do educando trabalhador. E salienta a importância da reflexão sobre as dificuldades encontradas para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Interdisciplinaridade; Formação Docente.

YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE), INTERDISCIPLINARITY AND TEACHER TRAINING: REFLECTIONS ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICES IN YAE INSPIRED BY HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT: In licentiate degree courses, there is a formal recognition of the right to Youth and Adult Education (YAE) and a specific teacher training, however, it is evident the scanty discussion about this modality in the majority of these courses. The present article aims to present and reflect about the experience of teacher training to YAE, situated in the scope of

the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship from the School of Education of Fluminense Federal University, in History and Geography areas. The interdisciplinary project was carried out at Guilherme Briggs State School, in Niterói, for High School Youth and Adult Education Classes, in 2014-2015. Based on interdisciplinarity – thinking work as an educational principle – and the contributions of historical-critical pedagogy, this report discusses the possibilities of an interdisciplinary practice in public school, through the development of actions that respect the personal characteristics of the working student. And it highlights the importance of the reflection about the difficulties found in teacher training.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Interdisciplinarity; Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

Embora haja o reconhecimento, na legislação e na literatura, das particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da necessidade de uma Formação de Professores que considere as características próprias dessa modalidade da educação básica, vários estudos apontam o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA.

Desse modo, apesar da complexidade dessa área e da luta pelo direito à EJA, pouco ou nada se discute nos cursos de formação de professores, especialmente nas licenciaturas, sobre a possibilidade de se desenvolver uma atividade docente com trabalhadores jovens e adultos que estudam (DI PIERRO, 2010; VENTURA; BOMFIM, 2015, entre outros).

Fica nítida, portanto, a necessidade de ações comprometidas com o desenvolvimento de uma formação que prepare o futuro docente, ou mesmo os professores já habilitados, para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, levando em conta as suas complexidades.

Esta é a intenção do projeto Interdisciplinar “Formação de Docentes para a Educação de Jovens e Adultos”, um trabalho coletivo, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse projeto, estudantes de licenciatura de História e Geografia atuaram com bolsa de iniciação à docência em turmas de EJA de um colégio da rede pública do estado do Rio de Janeiro, compartilhando com professores e estudantes o esforço de realizar práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA, inspiradas na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1997, 1994).

Este artigo sistematiza essa experiência de formação doscente para atuar nessa modalidade, em uma perspectiva de reflexão interdisciplinar para compreensão dos processos sociais e educacionais. E é fruto desse trabalho coletivo, que contou com uma equipe composta por uma coordenadora e dez licenciandos da Universidade

Federal Fluminense (UFF) e pelos professores de História e Geografia da rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, além da professora da sala de leitura e da coordenação do colégio.

A experiência se mostrou muito enriquecedora em múltiplos aspectos, dentre eles, pela vivência da docência como ação concomitante de ensinar e estudar, pela organização dos conteúdos intencionalmente vinculados às questões sociais, políticas, históricas e culturais, bem como pelo trabalho regular com os professores da Educação Básica que atuam na EJA na rede pública. O que tem permitido o desenvolvimento de ricas experiências entre professores e futuros professores, entre espaços escolares e acadêmicos.

Com atividades pedagógicas pautadas na interdisciplinaridade, baseada no trabalho como princípio educativo e nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, o relato da experiência desse projeto discute as possibilidades de uma prática interdisciplinar na escola pública que compreenda o lugar sócio-histórico ocupado pelo estudante da EJA e possibilite a necessária “tomada de consciência sobre seu efetivo lugar no mundo social” (MENDONÇA, 2004, p. 10).

É fundamental compreender que a interdisciplinaridade não é a soma ou a justaposição de disciplinas, mas a busca por articulações que auxiliem no desenvolvimento de uma compreensão dos fenômenos e objetos de estudo na totalidade social que os constitui, ou seja, concebendo-os como resultado da produção social do ser humano em determinado contexto, em múltiplas relações e em complexos processos sociais (CIAVATTA, 2015).

E quando essa busca de articulações se baseia no trabalho como princípio educativo, as contradições das relações sociais de produção e o caráter histórico do processo de elaboração do conhecimento se revelam, permitindo ao estudante-trabalhador, reconhecer-se como sujeito histórico.

Para a assimilação do trabalho como princípio educativo, é preciso destacar que o trabalho diz respeito, especificamente, aos seres humanos. Assim, “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1980, p. 202).

Esse processo de produção da existência humana é concomitante à ação de construção de saberes decorrentes dessas experiências. Referimo-nos à categoria trabalho enquanto produção da existência do homem, independentemente das formas de sociedade, ou seja, como necessidade social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo as exigências do processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 1980).

O trabalho como princípio educativo envolve um princípio ético-político, que parte de uma condição ontológica a fim de educar jovens e adultos trabalhadores para uma leitura crítica do mundo e para que eles construam a sua própria emancipação.

Para o nosso planejamento, consideramos a legislação que vincula ao conteúdo

o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena – lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), bem como consideramos as sugestões de organização didática e de plano de unidade de Gasparin (2002). Nelas, há a preocupação de problematizar os conteúdos que compõem o Programa Nova EJA (NEJA) e o currículo mínimo proposto pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), articulando-os com os textos que estudamos, especialmente aqueles que dizem respeito à pedagogia histórico-crítica.

Essa pedagogia evidencia um método diferenciado de trabalho pedagógico, que parte da prática social de estudantes e professores e a problematiza, oferecendo novos instrumentos para a análise e a formulação de uma nova síntese, para logo em seguida retornar à prática social com um olhar renovado.

Essas fases constituem o processo de construção do conhecimento nessa pedagogia, que é histórica, por entender que a educação é um dos fatores que interferem na sociedade e pode, por isso, contribuir para a sua transformação; e é crítica, por também saber da determinação que é exercida pela sociedade sobre a educação (GASPARIN; PETENUCCI, 1984).

Nesse sentido, a luta por uma educação contra-hegemônica que vise ao reconhecimento do outro e ao diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, de maneira igualitária e não hierárquica, é essencial para se desconstruir referenciais balizadores e preconceituosos e para avançarmos na educação, tendo como horizonte a emancipação humana (MARX, 1980).

Coerentes com esse referencial teórico, percebemos a EJA como um campo de concepções em disputa (VENTURA, 2011), um campo marcado pelas contradições e correlações de força que atravessam a injusta sociedade brasileira.

2 | O COLÉGIO EM SEU CONTEXTO SOCIOESPACIAL

As reuniões do grupo ocorreram semanalmente, alternando entre o colégio e a Faculdade de Educação da UFF, servindo tanto para o planejamento coletivo quanto para estudos e debates da equipe.

O Colégio Estadual Guilherme Briggs (CEGUIB), inaugurado em 1914, é uma instituição de ensino centenária que oferece o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio no regular e na modalidade EJA, atendendo em torno de 700 alunos, com aproximadamente 70 deles matriculados na EJA. O colégio conta com boa infraestrutura e tem, além das salas de aula e das dependências administrativas, sala multimídia, biblioteca, auditório, refeitório, laboratório de ciências e laboratório de informática.

A maioria dos estudantes da EJA dessa instituição é de jovens e negros. O aluno da EJA é da classe trabalhadora e, em muitos casos, chega a trabalhar mais de quarenta horas por semana, ganhando, em média, um salário-mínimo. A excessiva carga horária de trabalho causa grande impacto na disponibilidade de tempo para

estudar fora do horário escolar. Esses alunos, em sua maioria, abandonaram o colégio para ajudar a família, e, geralmente, seus pais também não concluíram o ensino fundamental, demonstrando a recorrência da situação.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA EJA

Os dados acima foram obtidos através do levantamento do Perfil dos Educandos, uma das nossas ações, que consistiu na elaboração de um questionário com 61 questões, divididas em quatro blocos: dados pessoais; trabalho; escola; e lazer e cultura. Utilizado semestralmente para entrevistar os discentes, foi um dos instrumentos que nos permitiu ir além do conhecimento do aluno empírico, possibilitando-nos conhecer o aluno concreto da EJA.

Levar em consideração o perfil dos educandos e entender o lugar que o trabalho ocupa na vida deles é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É compreender que cada um já traz consigo os mais diversos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e prática produtiva, mas que, por vezes, são desconsiderados quando o princípio educativo do trabalho é negado.

Para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer em sua forma mais ampla (como princípio educativo) em uma educação mais completa, em todas as suas dimensões (formação humana omnilateral), e não como simples operacionalidade, sob a forma de resposta às necessidades de treinamento e adaptação dos homens para o mercado de trabalho.

Convém, pois, destacar a dupla natureza do trabalho: na generalidade, por seu caráter ontológico, de capacidade de produzir para satisfazer suas necessidades, e na particularidade, por sua especificidade histórica, cuja prática econômica é definida pelo modo de produção. Ambas são essenciais para que o trabalhador se reconheça como sujeito capaz de lutar contra sua própria alienação e exploração e, assim, por sua transformação social.

Nesse sentido, ações pedagógicas na EJA exigem que sua organização curricular tenha como referência o trabalho, tanto na perspectiva deste como categoria central do currículo quanto na defesa de que o processo educativo não pode se subordinar às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Desse modo, a relação entre processo de trabalho e de produção do conhecimento deve se realizar de maneira muito mais ampla do que uma formação apenas funcional ao mercado de trabalho, formal ou informal.

A ausência da perspectiva acima mencionada nas análises sobre a EJA, pautada no enfrentamento das determinações estruturais que cindem a sociedade de classes em interesses antagônicos, parece ter contribuído significativamente para a reiteração da mesma lógica de subalternidade nas concepções e nas práticas para a área.

A educação, na perspectiva conformadora à ordem, toma a realidade social como algo dado, sem questionamentos sobre as contradições – que, por meio das relações sociais, produzem a realidade – e, como consequência, materializa propostas pedagógicas adaptativas, não delineadas para soluções estruturais, mas por meio da naturalização das desigualdades sociais.

Procurando superar esse quadro, o levantamento do perfil dos educandos da EJA foi uma ferramenta que visou auxiliar os professores e a direção do colégio na busca do desenvolvimento de uma metodologia que considerasse o estudante em sua integralidade de ser humano e ser social e em sua especificidade de aluno trabalhador.

Realizadas as entrevistas, as respostas eram tabuladas a fim de produzir gráficos sobre as principais delas e, assim, conhecer o perfil do estudante da EJA no CEGUIB. Informações como faixa etária dos discentes, remuneração média, carga horária de trabalho, tempo de que poderiam dispor para estudar, o que conheciam e pensavam sobre o colégio, entre outras, passaram a ser conhecidas pelos professores e pela direção, podendo vir a contribuir para o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

Os dados do Perfil dos Educandos foram apresentados ao conselho de classe e discutidos com os docentes e a equipe pedagógica. No semestre seguinte, a apresentação incluiu os discentes, articulando as discussões sobre condições de vida e necessidades da classe trabalhadora. Para potencializar a divulgação e o debate entre o perfil e os próprios estudantes, foi elaborada uma Produção Audiovisual, para registrar, através de um curta-metragem, os resultados desse perfil, permitindo aos estudantes contar as suas histórias.

Foram realizadas oficinas de filmagem em parceria com o Observatório Jovem da UFF: um momento significativo de aprendizagem para os bolsistas, futuros professores. Concluídas as entrevistas, passamos ao processo de edição. E o resultado do curta-metragem foi apresentado ao colégio em uma confraternização realizada pela equipe PIBID, bem como os dados do Perfil, fotos das atividades desenvolvidas ao longo do ano com a turma, o catálogo de livros preparado durante a ação Sala de Leitura e a fala de uma aluna envolvida na ação direcionada ao ENEM.

Se o Perfil nos permite conhecer os estudantes, outras ações também incentivam a ampliação da visão de mundo desses estudantes, ao discutir as inter-relações entre diversidade cultural e desigualdade social. Entre elas, a ação desenvolvida pela Sala de Leitura, que muito contribuiu para ampliar a compreensão que o discente tem do social, de si mesmo e do outro, servindo de apoio para romper com os paradigmas da colonialidade (CASTRO-GOMÉZ, 2005), ao aproximar estudantes da EJA da sala de leitura do CEGUIB. Esta, dotada de um acervo de mais de 8 mil títulos, dos quais eram selecionados entre 10 e 15 literaturas relacionadas aos conteúdos do Planejamento Coletivo e apresentadas à classe para serem discutidas e/ou emprestadas.

Produto dessa ação foi a confecção do catálogo com uma análise de livros voltados para a EJA, a fim de facilitar sua utilização por estudantes e professores e

de ampliar o número de empréstimos. Tal compilação manteve seus alicerces nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000a); na lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” – lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008); e no projeto elaborado em conjunto com vários professores do colégio, denominado *Oficina de Leitura Literária na EJA: uma janela para o mundo*.

O intento dessa oficina foi propiciar situações de ensino e aprendizagem que aprimorassem a leitura e a produção de textos, orais e escritos, desenvolvessem o pensamento crítico e colaborassem com a leitura de mundo dos alunos da EJA/Ensino Médio. Em nosso trabalho interdisciplinar, compreendemos a leitura como uma prática social e a elegemos como eixo central, considerando, principalmente, o potencial dos textos literários para tornar o mundo mais compreensível para os alunos.

Assim, o foco central foi contribuir para a formação dos alunos da EJA através de um trabalho com a leitura como forma de dar significado a ela na sala de aula e, assim, contribuir para a formação de sujeitos leitores. No dia a dia, nossa atuação incentivou a criação de textos e a ampliação da leitura em sala de aula e nas várias atividades desenvolvidas. Dentre elas, destacam-se: a ação sobre o ENEM, o Mural da EJA e o blog do projeto.

A ação referente ao ENEM intencionou auxiliar os estudantes que tivessem interesse em discutir temas das ciências sociais recorrentes no exame, abordando de forma ampla assuntos importantes nos dias atuais para o entendimento da sociedade e reforçando o conteúdo apreendido em sala de aula, ajudando, assim, os que fariam o ENEM. Foram utilizadas questões de provas antigas com especificidade disciplinar e interdisciplinar (de história e geografia) devidamente articuladas, buscando romper com a fragmentação conteudista e desenvolver uma leitura crítica e contextualizada das questões.

O Mural da EJA, ou seja, um mural construído especificamente para informações que pudessem interessar mais diretamente aos jovens, adultos e idosos da EJA, embora seja uma ação simples, contribuiu muito para a divulgação de informações sobre autores e obras lidos em sala, bem como sobre temas como saúde, emprego, além de notícias sobre educação, cultura e lazer, principalmente as que fossem gratuitas ou a preços populares. Desse modo, o Mural da EJA funcionou como um jornal na parede, estimulando o hábito da leitura em todas as turmas de EJA do colégio.

O blog teve por finalidade a difusão de informações, porém, de maneira mais complexa e com a possibilidade de preservar todos os dados e, assim, ter o registro do processo. Além de divulgar o projeto e informações de interesse do estudante, servindo como apoio para eles, acabou sendo uma ferramenta de pesquisa pedagógica, auxiliando os professores na partilha do esforço de refletir sobre os processos sociais, dialogando interdisciplinarmente com a realidade social.

O conjunto dessas atividades complementou o trabalho desenvolvido em sala de

aula e contribuiu, de uma maneira geral, para que os trabalhadores que estudam no ensino médio pudessem ler, produzir textos, refletir sobre o que escrevem, ampliar o vocabulário e seu repertório cultural, refletir sobre questões sociais e sobre a própria sociedade.

No que se refere à sala de aula, iniciamos o trabalho discutindo o que significa a interdisciplinaridade e a centralidade do trabalho na vida do homem, além de explicar sobre o projeto e sobre o desejo de um trabalho conjunto entre universidade e professores da rede pública que atuam na EJA. As aulas eram concebidas e desenvolvidas a partir do planejamento coletivo, feito em nossas reuniões semanais e que, além de contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente inicial dos licenciandos, visava à formação continuada dos professores regentes, através de debates de textos articulando teoria e prática.

Com o intuito de assegurar um trabalho coletivo, participamos das aulas às segundas-feiras e quartas-feiras, no turno da noite. As disciplinas História e Geografia foram oferecidas nos mesmos dias, para que, na segunda-feira, tivéssemos quatro aulas dadas em dupla e, na quarta, duas aulas de cada disciplina dadas separadamente. Planejávamos, primeiramente, o que seria compartilhado no semestre, através de um plano de unidade, e, depois, as aulas, diária e interdisciplinarmente, sem deixar que as matérias ficassem esvaziadas de seus conteúdos.

Através do plano de unidade, os conhecimentos e experiências dos estudantes participam do processo educativo e, passo a passo, ganham outras dimensões, possibilitando-lhes uma nova compreensão e uma nova atitude diante da realidade. Reconhecer os educandos como indivíduos que trazem consigo diferentes saberes é muito importante para a elaboração de um planejamento próprio e diversificado que auxilie o processo de ensino-aprendizagem.

As atividades propostas visavam a não infantilização do aluno, reconhecendo-o como agente do próprio processo de educação, como sujeito capaz de superar estruturas excludentes através do seu autorreconhecimento como ser social, de produzir a sua própria existência e, conseqüentemente, de desenvolver conhecimentos sobre a sua prática, e por meio do conhecimento da realidade política, econômica e social de nossa sociedade. Entretanto, para o desenvolvimento dessa formação crítica é preciso superar as estruturas de uma pedagogia alienada, que impõe ao aluno um lugar de passividade.

Indubitavelmente, o conhecimento crítico não se desenvolve quando os professores “ministram ou inculcam um conhecimento que seria a expressão da verdade objetiva” (FAZENDA, 2011, p. 33). Certo é, também, que todo conhecimento surge a partir do trabalho humano no conjunto de atividades que se realiza, em diferentes níveis, e se expande a partir de problematizações, reflexões e reformulações, retornando à ação social. Assim, percebemos o trabalho interdisciplinar como um esforço de modificar o quadro de fragmentação do conhecimento imposto por uma sociedade e um tipo de educação que o isolam e o compartimentam.

Com isso, nossas aulas foram construídas de forma a dialogar com a experiência e a visão de mundo do estudante da EJA e a discutir, de maneira ampla, com base em questões conceituais próprias das Ciências Sociais, as inter-relações – por exemplo, entre educação, diversidade e cultura –, oferecendo subsídios para a desconstrução de visões etnocêntricas e reafirmando a busca de diálogos com outras culturas.

Em suma, conteúdos como diversidade cultural e desigualdade social e interculturalidade e educação, centrais nas ciências humanas, foram trabalhados por professores de história e geografia através de aulas em duplas, acompanhados dos licenciandos, mediante um processo coletivo e interdisciplinar de organização e com aulas inspiradas na pedagogia histórico-crítica quanto ao processo de construção do conhecimento.

Tudo isso com o uso de recursos diversos, como filmes, leituras variadas, *slides*, visitas, debates etc., a fim de incentivar a desconstrução de preconceitos, a valorização e o respeito ao que é diferente, a elaboração coletiva e individual do conhecimento, o desenvolvimento da leitura literária e de mundo, a produção de cartazes e textos, a pesquisa dentro e fora da biblioteca escolar e a reflexão sobre a educação e sua própria realidade social.

3.1 Considerações sobre a realidade enfrentada e suas possibilidades

Além da formação discente, o trabalho coletivo nos permitiu desenvolver uma formação docente que se realizou desde o momento do contato com a educação escolar e suas problemáticas. Entende-se que essa formação deve compreender a vivência do ambiente escolar, o conhecimento das dificuldades e dos desafios da educação brasileira como um todo ou em escala.

Este é um ponto importante do projeto: a possibilidade de reconhecimento da educação pública, que, através de experiências reais e do exame das dificuldades encontradas, é desafiada a desenvolver coletivamente a sua prática, compreendendo o conhecimento sistematizado como expressão de necessidades sociais históricas e percebendo-o como resultado da nossa capacidade de desvelar o maior número possível de aspectos do cotidiano.

Dentre as inúmeras dificuldades, a lógica mercantilista e meritocrática das medidas implementadas pela SEEDUC-RJ acentuou, nos últimos anos, a já difícil situação dos professores com baixos salários, desvalorização profissional e más condições de trabalho. A política economicista adotada, comprometida com o mercado e seus ideais de empregabilidade, intensifica a precarização da educação pública estadual.

A SEEDUC/RJ elege um currículo fragmentado e mínimo para cada nível e modalidade. Nesse cenário, realizar um trabalho coletivo e interdisciplinar é muito difícil, já que toda a organização do tempo e do espaço tende a favorecer o isolamento docente e a divisão do trabalho na escola. Presenciamos, na rede estadual fluminense, um sistema de gestão regido por ações padronizadas, com foco em resultados e metas de produtividade: uma pedagogia de caráter neotecnicista, conforme Saviani (2008).

Em um contexto de crise econômica, a educação é um dos setores mais afetados por cortes de gastos do governo, reduções no quadro de funcionários terceirizados, atrasos e parcelamento de vencimentos dos docentes e da equipe administrativa. Os impasses encontrados no sistema estadual de educação referem-se às baixas remunerações salariais e até ao sucateamento dos equipamentos necessários para o funcionamento das escolas. Os docentes se veem obrigados a ampliar a jornada de trabalho, atuando em vários turnos e escolas, e em projetos externos remunerados, comprometendo sua autonomia, pois, em geral, são induzidos a lidar com materiais prescritivos.

Tais problemas podem ser contextualizados dentro de uma política de desvalorização do ensino público e do trabalho docente. A falta de tempo para planejamentos coletivos é um problema grave. Outra consequência da política de desvalorização e burocratização é a não distribuição para todos os alunos da NEJA dos mais básicos recursos educacionais, como livros didáticos, bem como a não disponibilidade de recursos eletrônicos ou mesmo de fotocópias.

Cabe ainda destacar que, para o desenvolvimento pleno das finalidades didático-pedagógicas desse trabalho, é necessário que os acordos com a instituição de ensino sejam mantidos. Entretanto, existe dificuldade em alocar os professores responsáveis pela supervisão dos bolsistas nos horários sequenciais preestabelecidos. A mudança de horário sem aviso prévio acaba por prejudicar a efetivação do planejamento coletivo inicial que, devido ao novo quadro de horários, é repensado e adequado. O que, por vezes, limita o potencial de formação conjunta e interdisciplinar anteriormente almejado.

Vale salientar que nosso propósito, aqui, é contribuir para o debate sobre o reconhecimento do estudante da EJA como trabalhador, produtor de saberes, ser social e, portanto, agente transformador e ser integral, que interage com o mundo de forma interdisciplinar e não fragmentada – sempre levando em conta nosso objetivo, que é partir da experiência pessoal e obter uma compreensão da realidade à luz do pensamento materialista-histórico.

Apesar das dificuldades, nosso trabalho coletivo e sua intencionalidade mostraram uma alteração no ponto de chegada da prática educativa, pois professores e estudantes da EJA avaliaram ter havido ganhos significativos de aprendizagem e ter sido uma experiência rica de potencialidades para educandos e educadores, como sinaliza a pedagogia histórico-crítica.

A fundamentação teórico-metodológica adotada pelo projeto deixa clara a direção educacional que abraçamos em nossas ações. E a pedagogia histórico-crítica é uma espécie de “bússola” que permeia a prática em sala de aula. Planejar o conteúdo ensinado seguindo as prerrogativas dessa corrente pedagógica exige comprometimento de todo o grupo.

A cada final de semestre, revisitamos o planejamento e, respeitando a autonomia docente, reformulamos o documento de acordo com o perfil da turma e

suas expectativas. A liberdade em propor atividades, intervir em sala de aula e realizar críticas foi um diferencial conquistado ao longo do trabalho. Cada integrante é parte fundamental de todo o processo educativo e isso possibilita uma formação inicial e continuada aos professores – com ganhos individuais e coletivos –, alicerçada em uma concepção crítica de educação.

As ações desenvolvidas na EJA receberam o incentivo do colégio, e a integração entre bolsistas e funcionários, principalmente da biblioteca, assumiu papel de destaque para o desenvolvimento da Sala de Leitura. O curta-metragem é exemplo dessa relação de parceria: a participação da comunidade escolar nas gravações e as entrevistas com professores, funcionários, direção e alunos foram fundamentais para o sucesso do curta. O apoio na sua propagação foi de extrema importância, pois ele acabou se tornando um grande evento acolhido pela instituição e pelos familiares dos alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por finalidade sistematizar a experiência do projeto Interdisciplinar “Formação de Docentes para a Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvido no âmbito do PIBID/CAPES/UFF. Suas atividades estiveram estruturadas em conceitos e ações visando articular, simultaneamente, as formações docente e discente numa compreensão crítica da realidade educacional e político-social, em que prática e teoria estiveram conciliadas.

Do ponto de vista da repercussão dessa experiência no espaço escolar e na formação propriamente discente, foi possível ao educando enxergar-se como parte do processo pedagógico e reconstruir noções e conhecimentos primários, alcançando uma visão mais elaborada através da contextualização e da historicização daquilo que levavam para a prática educativa.

Considerando que o conhecimento acumulado está em constante modificação, cabendo a cada um repensá-lo, transformá-lo, propor uma ação pedagógica interdisciplinar baseada no trabalho como princípio educativo é oferecer aos estudantes as bases para a construção do “ser-sujeito” (GONÇALVES; ALBERTINI, 1998), que, ao entender os diferentes mecanismos que interferem, modificam e controlam a sua prática, passa a dotá-la de sentido e direção, visando à superação de uma realidade social de exploração.

Quanto à formação docente, o texto expressou a importância de associar teoria e prática de maneira coerente, e de ultrapassar as barreiras de uma educação tradicional e intencionalmente sucateada. Nesse sentido, as ações do projeto e as leituras e os planejamentos articulados a elas possibilitaram uma preparação para o exercício docente, sobretudo na EJA.

Redescobrir o ambiente escolar e vivenciar as dificuldades geradas por uma política de educação que privilegia metas quantificáveis e não a qualidade do ensino conscientiza e motiva o licenciando a uma atuação empenhada na construção de

um novo cenário, que passa pela ação política e também por um comprometimento perscrutador.

Além da articulação entre teoria e prática e da vivência do fazer pedagógico, compreende-se como elemento formativo para a EJA a elaboração coletiva e interdisciplinar do conhecimento. Planejar conjuntamente as atividades desenvolvidas com os estudantes, os conceitos e as problematizações necessários, os recursos a serem utilizados e as finalidades previstas não é tarefa fácil, mas primordial para a superação da fragmentação e da desarticulação do conhecimento observadas no ensino básico.

Nessa experiência – em que licenciandos e professores estudaram e aprofundaram seus conhecimentos e práticas pedagógicas –, as reuniões semanais foram o espaço reservado à reflexão e ao planejamento coletivo. Entretanto, só foi possível concretizar essa formação para a atuação na EJA a partir do conhecimento da realidade da educação brasileira, da Educação de Jovens e Adultos em especial, e do estudante dessa modalidade.

Assim, a proposta de formação de professores para a EJA esteve vinculada a uma perspectiva interdisciplinar e histórico-crítica para se pensar caminhos. Impõe-se, em suma, refletir sobre a EJA, “suas particularidades e infinitas potencialidades, bem como os desafios que coloca a todos nós quando evidencia ser fundamental, para seu êxito, o compromisso com a classe trabalhadora” (VENTURA; RUMMERT, 2015, p. 121).

Ao registrar e refletir sobre essa experiência de formação docente, pretendemos contribuir para o desenvolvimento da EJA como direito a uma modalidade de ensino que efetivamente cumpra a função reparadora. E também para a construção de uma nova identidade para a EJA, colaborando para a necessária mudança nas concepções político-pedagógicas que têm fundamentado a EJA nas escolas e na universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CIAVATTA, M. A interdisciplinaridade e a formação integrada: exercício teórico ou realidade possível? In: _____. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

DI PIERRO, M. C. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, E. F. *et al.* (Org.). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE

EDUCADORES DE EJA, III., 2010, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: SNF, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico -crítica: da teoria à prática no contexto escolar**, 1984. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

GONÇALVES, F. dos S.; ALBERTINI, R. Interdisciplinaridade centrada no trabalho como princípio educativo. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, jan./jul. 1998.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. I.

MENDONÇA, S. R. de. **A atualidade – quase sempre omitida – do marxismo: reflexões sobre história e interdisciplinaridade**. Niterói: Trabalho Necessário, 2004.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Editores Associados, 1997.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UFF, 2011. p. 57-97.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015.

VENTURA, J.; RUMMERT, S. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores; velhos “novos desafios” na política e na formação docente. In: _____. (Org.). **Trabalho e educação: análises críticas sobre a Escola Básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 103-124.

CÓDIGO DE MENORES E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE SEU DISCURSO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1927 – 1979)*

Rodrigo Teófilo da Silva Santos

(UFRPE, graduando em licenciatura plena em História e membro do Laboratório de História das Infâncias do Nordeste - LAHIN, teodasilvahotmail.com)

RESUMO: O Código de Menores foi promulgado pelo Decreto nº 17.943-A em 12 de outubro de 1927, tornando-se o primeiro documento legal relativo à população menor de 18 anos, sendo revogado, em seguida, pela Lei nº 6.697, em 10 de outubro de 1979. Tais normas pretenderam estabelecer diretrizes para o trato da infância em “situação irregular”, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela, pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Esses preceitos contribuíram para a produção da imagem da infância na perspectiva nacional e traçou um paralelo entre os termos habitualmente usados hoje em dia como “criança” e “menor”. Nesse contexto, considerando a mobilidade da discussão ora com foco na defesa da criança e do adolescente ora na defesa da sociedade através da vigilância e normatização, encontramos os centros de permanência como componente de uma estrutura concebida pelo Estado, interessado em incrementar um processo desenvolvimentista de formação de adultos aptos ao mundo do trabalho, no qual a reeducação ou ressocialização quase nunca se

pautou a partir de uma prática educativa. Logo, este trabalho pretende identificar, analisar e problematizar as práticas educativas regulares oferecidas aos “menores” em cumprimento de medida em regime de internação, através da análise do discurso presente nos Códigos de Menores, outras leis e regulamentos Estaduais e Municipais complementares de assistência e proteção a menores.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Código de Menores, Educação, Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

O primeiro documento legal para a população menor de 18 anos foi promulgado no Brasil em 1927, o Código de Menores, ficou popularmente conhecido como Código Mello Mattos, conforme indica Gisella Werneck Lorenzi (2007) em Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. Tal documento jurídico teve como objeto o “menor”, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, sendo o mesmo submetido pela autoridade competente as medidas de assistência e proteção (BRASIL, 1927), objetivando a vigilância das mesmas pela autoridade pública.

O Código de Menores foi concebido a partir da ideia político-social que o colocava

como o principal instrumento de proteção e vigilância da infância e adolescência vítima da omissão e transgressão da família em seus direitos básicos. Já a Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, que revogou o primeiro código, constituiu-se como uma revisão do Código de Menores de 1927, atendendo a uma concepção de lei proposta a instrumentalizar o controle social da infância e da adolescência vítima da omissão e transgressão da família, da sociedade e do Estado em seus direitos básicos, fazendo da figura do “menor” em situação irregular, objeto de medidas judiciais.

De toda forma, o Código de Menores de 1979 não rompeu com a linha arbitrária, assistencialista e repressiva imposta à população infanto-juvenil pelo primeiro Código. Segundo Lorenzi (2007):

“Esta lei introduziu o conceito de ‘menor em situação irregular’, que reunia o conjunto de meninos e meninas que estavam dentro do que alguns autores denominam infância em ‘perigo’ e infância ‘perigosa’. Esta população era colocada como objeto potencial da administração da Justiça de Menores” (LORENZI, 2007, p. 2).

Além do segundo Código de Menores, a criação da Lei que instituiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) - Lei 4.513 de 1/12/64 - mostrou-se importante indicador da visão vigente na medida em que implantou a Política Nacional do Bem Estar do Menor, herdando toda a cultura organizacional do antigo Serviço de Assistência ao Menor (SAM). A FUNABEM foi a instituição de assistência à infância, cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco (LORENZI, 2007).

Contudo, o documento “Aspectos da Política do Bem-Estar do Menor no Brasil”, produzido pela FUNABEM em 1967, registra que a maioria dos casos de internação teria ocorrido pelo motivo de abandono (MIRANDA, 2014). A partir desse dado, surge o questionamento de que se o número de casos de internamentos na FUNABEM era mais expressivo na situação de órfãos e desvalidos, e não da situação de desvio de conduta, por que os programas e as políticas públicas elaboradas buscaram arquitetar um projeto de defesa social, onde o Código de Menores representou a materialização do campo jurídico e serviu como base também para as políticas sociais?

Observa-se, assim, que a partir do advento do primeiro Código de Menores foram criados abrigos e institutos disciplinares ou escolas de reforma, destinados a receber provisoriamente, até que tenham destino definitivo, os menores abandonados e delinquentes (no caso dos abrigos) e escolas de reforma destinadas a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução (na forma de instituições disciplinares).

Tal cenário nos leva a refletir e questionar sobre quais foram as práticas educativas regulares oferecidas aos “menores” em cumprimento de medida em regime de internação nessas instituições, como se realizaram essas práticas e a efetividade das mesmas, já que a maioria destas crianças encontravam-se na situação de órfãos e desvalidos.

Dessa forma, este trabalho procura realizar um estudo histórico-comparativo

entre os Códigos de Menores de 1927 e de 1979, analisando e problematizando-os a partir da construção de ordenamentos jurídicos, bem como, das práticas educativas regulares pensadas por eles, tendo as crianças e adolescentes em cumprimento de medida em regime de internação como seu público.

CÓDIGO DE MENORES: O DISCURSO

No Brasil do início do século XX, as diversas e expressivas mudanças nas relações de trabalho, do espaço físico ocupado nos grandes centros urbanos e sua conseqüente transformação em núcleos produtivos fez surgir preocupações com a gestão dos chamados perigosos sociais. A noção de periculosidade nasceu dessas preocupações e acionou a formação de instituições que visavam fixar os indivíduos a aparelhos de normatização.

É nesse contexto de vigilância e preocupação com a infância que as crianças passam a serem vistas como futuros cidadãos devendo ser normatizadas de acordo com uma nova ordem disciplinar. Para Michel Foucault, é dessa instituição de normas e que se tornou hegemônica na modernidade, que sucede o modelo de poder disciplinar. Os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os “bons” e os “maus” indivíduos. Através dessa microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor (FOUCAULT, 2010, p. 151).

Segundo Marcos Guilhen Esteves (2014, p. 7), para compreender a norma em Foucault é preciso antes ressaltar que essa concepção não possui total identificação com aquela tradicionalmente dada pela ciência jurídica. Para o referido autor, partindo de um enfoque próprio, Foucault não remete a norma apenas à lei, mas sim, a lei é uma espécie de norma que se refere não só a normas jurídicas, mas, também, às normas ontologicamente consideradas.

Ainda segundo Esteves, Foucault dá destaque em seu trabalho ao poder disciplinar:

“a produção de normas é uma característica do próprio poder disciplinar, que tem por escopo a domesticação e submissão dos corpos, de modo a torná-los dóceis e governáveis. Nesse sentido, a norma para Foucault remete ao *normal*. Significa o estabelecimento de um paradigma de conduta que norteará o exame daqueles que se enquadram na norma, os normais, e aqueles que se desviam da norma, os anormais. É por isso que uma das principais características do poder disciplinar são os processos de normatização social” (ESTEVES, 2014, p. 7-8).

Já para Ailton José Morelli (1996), apesar do século XX ter sido visto como o século em que crianças e os adolescentes passaram a ocupar um amplo espaço na sociedade ocidental, no campo dos direitos, contudo, ainda encontravam-se distante de uma situação estável e continuaram sendo encaradas como pessoas que necessitam de tutela total. Ademais, apesar da consolidação do reconhecimento da infância e da

adolescência, difundiu-se uma separação entre as ideias de criança e de menor.

Alicerçado na base teórica apresentada, podemos observar que é neste Brasil do século XX que são formuladas as primeiras leis voltadas para a infância visando à formação de uma família moderna e os termos “menor” e “criança” se firmam no cenário nacional. Os juristas, atentos ao grande número de crianças perambulando na rua e o aumento da criminalidade infantil, passam a usar o termo “menor” para crianças infratoras e de origem das classes mais baixas. É importante considerar também que:

Nesse discurso, há uma oscilação entre o foco da discussão, sendo ora a defesa da criança, ora a defesa da sociedade contra essa criança que deve ser vigiada e normatizada. Nessa circunstância, caminhos paralelos para os termos até então discutidos são delineados: a primeira relacionada ao termo menor, composta por crianças pobres, vinculadas a instituições como orfanatos e presídios; e a segunda, ao termo criança, ligada a instituições como família e escola e que não necessita de atenção especial do Estado”. (PETRY; RESMINI; FRANCO; MEIMES; 2014).

Também nesse sentido, Miranda (2008) disserta que o discurso do primeiro código esteve conectado ao novo sentimento de família, quando através de sua autoridade, o Estado passou a ter o controle e o poder de punição sobre os pais ou responsáveis para atender a demanda da manutenção e fortalecimento do direito penal moderno, onde a prevenção e a punição passaram a dialogar de forma efetiva.

Como consequência, o Código buscou inaugurar uma nova lógica social correspondente às relações de poder entre o Estado e as instituições familiares, interferindo nas relações domésticas de forma a deslocar a “autoridade” de decidir sobre questões da guarda das crianças e adolescentes para si, caso a família ou tutores não atendessem às determinações legais estabelecidas.

Sendo o Código de Menores de 1979 apenas uma releitura do código anterior, inaugurando, porém, a Doutrina Jurídica da Situação Irregular que catalogou em seu artigo 2º as situações *especiais consideradas como* “situações de perigo que poderão levar o menor a uma marginalização mais ampla, pois o abandono material ou moral é um passo para a criminalidade. [...] A situação irregular do menor é, em regra, consequência da situação irregular da família, principalmente com a sua desagregação” (NOGUEIRAS apud PEREIRA, 1999, p. 4).

Diante da identificação do que os Códigos apresentaram pode-se inferir que não expressaram em sua concepção um compromisso com a solução do problema do abandono infantil. Na verdade, ofereceu soluções paliativas e temporárias, as quais agravaram ainda mais a situação já existente, pois buscaram apenas exercer uma regulação dos distúrbios sociais numa cidade em processo de transformação socioeconômica e de suas instituições.

Nas palavras do professor Humberto Miranda, “o discurso do código foi construído a partir da premissa do controle e da punição dos pais, mães ou tutores que desrespeitassem os ditos daquele instrumento normatizador, instituindo uma nova concepção de família” (MIRANDA, 2008, p. 92). Já nas palavras de Gutemberg

Alexandrino Rodrigues tal normatização passa por dois momentos. No primeiro, juristas passam a procurar respaldo legal com a finalidade de controlar a quantidade de crianças e adolescentes que causavam “transtornos” em espaços públicos, e num segundo momento, através de uma nova concepção, baseou-se em aspectos biopsicossociais para apontar as possíveis causas do abandono e da delinquência (RODRIGUES, 2001).

CÓDIGOS DE MENORES: O DISCURSO EDUCACIONAL

A primeira Carta Magna do período republicano foi aprovada em 1891. Nela, a educação foi tratada como assunto de âmbito estadual, cabendo a União apenas legislar sobre o ensino superior da capital e a formação militar. Sob esta constituição o Código de Menores de 1927 foi concebido e destinou, de forma provisória, aos “abrigos de menores”, subordinados ao Juiz de Menores, os menores abandonados e delinquentes (BRASIL, 1891).

Nos abrigos de menores, as crianças e adolescentes se ocupariam em exercícios de leitura, escrita e contas, lições de coisas e desenho, em trabalhos manuais, ginástica e jogos desportivos. Ainda nos ditos abrigos, estariam responsáveis pelas atividades ligadas a educação um professor primário, uma professora primária, um mestre de ginástica e um mestre de trabalhos manuais, todos nomeados por portaria Ministro da Justiça (BRASIL, 1891).

Também foram criados pela legislação os “institutos disciplinares” nas formas de escola de preservação para os menores do sexo feminino, destinada a dar educação física, moral, profissional e literária as “menores” que a ela forem recolhidas por ordem do juiz competente e onde seriam ensinados os ofícios de costura e trabalhos de agulha, lavagem de roupa, engomagem, cozinha, manufatura de chapéus, datilografia, jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves e, também, a escola de reforma destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrução, os menores do sexo masculino (BRASIL, 1891).

No caso das escolas de reforma, o pessoal envolvido com as atividades educacionais seria: um instrutor militar, quatro professores primários, quatro mestres de oficinas, um mestre de desenho, um mestre de música e um mestre de ginástica, sendo que o Governo pode confiar a associações civis de sua escolha a direção e administração dos institutos subordinados ao Juízo de Menores, excetuadas a Escola 15 de Novembro e a Escola João Luiz Alves, entregando-lhes as verbas destinadas ao custeio e manutenção deles (BRASIL, 1891).

Percebe-se, dessa forma, que o discurso educacional sob a ótica dos legisladores da época restringia-se a práticas que na verdade se distanciavam de uma instância formativa de alcance aos valores necessários a adaptação social da criança e/ou adolescente. Na verdade, a presença de um mestre para trabalhos manuais e a presença de um instrutor militar demonstram um equívoco, visto que foi posta em

prática, na maioria das vezes, desassociada de uma atividade intelectual eficaz e de aspectos relacionados à afetividade dos internos, restringindo-se a uma adequação disciplinar e social controladora voltada ao trabalho.

Segundo Sofia Lerche Vieira (2007), em 1967, uma nova Constituição foi concebida num cenário de supressão das liberdades políticas, contudo, ainda não sob seu estágio mais agudo. Temas advindos das constituições de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, aproximando os dispositivos relativos à educação a LDB de 1961. Sua principal diferença em relação à Constituição de 1891 na área educativa, é a definição de competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e a noção de educação como “direito de todos”, já presente no texto de 1946 e o acréscimo do “dever do Estado”.

À sombra da Carta Magna de 1967, o Código de Menores de 1979 revogou o de 1927, sem trazer grandes mudanças em relação à primeira, a não ser pela elaboração das diretrizes da Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM. No tocante as práticas educativas o novo Código instituiu as “Entidades de Assistência e Proteção ao Menor”, sendo as mesmas criadas pelo Poder Público onde seriam escolarizadas e profissionalizadas de forma obrigatória.

Para Miranda, “a educação em reclusão aparece como um dispositivo disciplinar com a finalidade de colocar as crianças e os adolescentes sob o controle do Estado, formados para o mundo do trabalho e para a garantia de segurança da população” (MIRANDA, 2014, p. 181), e mais, já com o advento da FUNABEM em 1964, verificou-se a necessidade de “criar uma infraestrutura, ao nível estadual, capaz de garantir o desenvolvimento de programas visando ao atendimento das necessidades básicas do menor: saúde, educação, recreação, amor e compreensão e segurança social” (BRASIL apud MIRANDA, 2014, p. 45).

Dessa forma, foi na educação moral e cívica, como prática educacional, que se tentou desenvolver um indivíduo feliz e útil à comunidade, de fundamental importância às instituições que integram a Pátria, como a família, a escola, a justiça, as igrejas e as forças armadas. O desenvolvimento econômico e social desejado tinha por base o desenvolvimento espiritual e moral tão necessário para o indivíduo e a sociedade em processo de modernização.

CÓDIGO DE MENORES: EM DEFESA DE QUEM?

A promulgação do primeiro Código de Menores no Brasil sinalizava o início da intervenção Estatal e a elaboração das primeiras políticas públicas voltadas à questão da infância. Teve como preocupação central o saneamento social de tipos indesejáveis, afirmando-se sobre o sentido ideológico da moralização do indivíduo e na manutenção da ordem social, propondo, para sua concretização, a criação de mecanismos que protegessem a criança dos perigos que a desviassem do caminho do trabalho e da ordem (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002).

Nessa abordagem, constata-se a concretização de um modelo em que a vigilância assumiu papel preponderante para a constituição do modelo de sociedade em que vivemos. Para Abramovay e Castro (2002), o primeiro Código de Menores promoveu muito mais do que medidas de enquadramento moral e social juvenil, mas também consagrou propostas engendradas pelo Estado que tinha a finalidade de incrementar um processo desenvolvimentista de formação de adultos aptos ao mundo do trabalho.

A criação, em 1941, do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) exemplifica com precisão as estratégias do estado brasileiro referente à tutela. E a partir do Código de Menores, ainda segundo Miranda (2008), as crianças que praticavam ações consideradas ilícitas eram tratadas como “elementos ameaçadores” que precisavam ser punidos. “Este aparato jurídico e assistencial buscou construir a identidade do ‘menor perigoso’, elaborado sob a égide das teorias criminalistas e higienistas européias” (MIRANDA, 2008, p. 108).

Nesse contexto, mais uma vez, a teoria foucaultiana nos ajuda a trazer a luz o que representou o exercício dos Códigos de Menores na sociedade brasileira do século XX, na medida em que desenreda a questão do modelo de sociedade disciplinar, que opera mediante intensos processos de normalização, associado à governabilidade, realizando a adequação dos corpos no meio social a fim extrair de cada um o maior proveito possível, provocando a exclusão daqueles que se mostram inúteis ao funcionamento “adequado” da sociedade.

A Ditadura Civil Militar de 1964 substituiu o SAM pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), que por sua vez criou a FUNABEM. A ação da FUNABEM estava em consonância com a Lei de Segurança Nacional e representou a perpetuação da lógica do SAM e, por conseguinte, do Código de Menores, segundo a qual o jovem pobre era potencialmente um infrator que deveria ser reconduzido às malhas do sistema (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p. 22).

No artigo O Mito da Inimputabilidade Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente o Desembargador Amaral e Silva (1999), quando questionado sobre a eficiência daquele sistema, aponta que:

O Juiz não julgava o menor, definia a “situação irregular” aplicando “medidas terapêuticas”. O Ministério Público, inclusive, quando pleiteava internação, como resposta pela prática de atos delinquentes rotulados de desvio de conduta, de ato anti-social, etc. estava defendendo o menor. A defesa e o superior interesse justificavam tudo. Serviam para tudo, inclusive para limitar e, até impedir a participação do advogado, figura praticamente desconhecida do Direito do Menor (SILVA apud PEREIRA, 1999, p. 3).

Tânia da Silva Pereira (1999) destaca que, apesar do período de vigência do Código de 1979 ter sido marcado, por uma política assistencialista fundada na proteção do menor abandonado ou infrator, Paula Gomide (1990) em Menor Infrator a Caminho de um Novo Tempo, ressalta, contudo, uma ação política de manutenção *do status quo* do atendido pois, certamente, esta ação não tem a preocupação de alterar as

condições em que o miserável vive (GOMIDE apud PEREIRA, 1999, p. 5).

Ou seja, apesar do discurso de proteção do “menor” abandonado ou infrator, o exposto ajuda a confirmar o movimento de mudança do foco do código no sentido da defesa da sociedade através da vigilância e normatização, além do crescimento das práticas exercidas pelas ações policiais que obedeciam a uma lógica punitiva e autoritária, quando o problema dessas crianças era resolvido como mais um caso de ameaça à segurança e a ordem pública (MIRANDA, 2008, p. 106).

Ao buscar “domesticar” o comportamento das crianças e adolescentes, o Código também representou um mecanismo que legitimava a atuação policial sobre o cotidiano das crianças e jovens, uma vez que este aparato jurídico também possuía uma faceta coercitiva e punitiva (MIRANDA, 2008, p. 108). É possível perceber, à vista disso, que a medida socioeducativa que atinge o adolescente em conflito com a lei é meramente judicial, quando, em primeira análise, a educação que deveria ter recebido seria a social, a fim de garantir que esse adolescente não cometa mais atos infracionais.

Nessa perspectiva, Tânia da Silva Pereira (1999) observa que mesmo com a vigência do Código de Menores de 1927 e, posteriormente, do Código de Menores de 1979, imperava a lógica de aplicação de medidas repressivas contra os menores em vez de simples medidas educativas. Assim sendo, segundo ela, “por mais de dez anos, as decisões tomadas em nome da lei, tantas vezes arbitrárias, marcados pela discriminação, desinformação, ou ainda, pela falta de condições institucionais que melhor viabilizassem a apreciação dos conflitos” (PEREIRA, 1999, p. 4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos aqui realizados podemos verificar indícios de que os legisladores dos Códigos de Menores de 1927 e 1979 não demonstraram uma verdadeira preocupação com as questões referentes à reintegração social da criança e do adolescente, educação, formação do caráter, dentre outras necessidades básicas ligadas à infância.

Na verdade, houve uma preocupação em se efetivar um controle social desconexo a questão educacional. Assim, crianças em situação irregular foram retiradas do seio de suas famílias, na maioria das vezes possuidoras de meios financeiros mínimos, e institucionalizadas, por vezes, tendo como maior crime cometido terem nascido pobres e em um núcleo familiar humilde. Fato este admitido pelo próprio presidente Getúlio Vargas em mensagem presidencial ao Congresso em 1933, como pode-se verificar:

A aplicação do Código de Menores prevê, entretanto, a existência de institutos de recolhimento e educação, aparelhados em condições de satisfazer os fins a quais se destinam. É sabido que eles escasseiam por todo o país, quase exclusivamente atendidos pela iniciativa particular, conduzida por sentimentos caridosos. Pode-se afirmar por isso, que, salvo o Distrito Federal, onde se organizaram estabelecimentos privados, o Código de Menores somente cumpre muito elasticamente e apenas na parte judiciária, falhando a de vigilância e educação” (VARGAS apud MIRANDA,

O processo de normalização desencadeado pelos Códigos de Menores serviu aos legisladores, além de veicular uma pretensão de modificação de comportamentos dos legisladores e do pensamento desenvolvimentista do século XX, no Brasil, também serviu de meio legitimador de exclusão. Não há como deixar de considerar que muitos pesquisadores e especialistas no assunto continuam a repetir que a solução para o problema do abandono e desamparo da infância no país sempre esteve pautado na educação, porém as autoridades e governos à época escolheram e decidiram tratar o problema como “caso de polícia”.

Por conseguinte, rememorar a história dessas crianças e adolescentes privados de liberdade, contextualizada através de um estudo histórico-comparativo dos Códigos de Menores de 1927 e de 1979, pode nos ajudar a descortinar e compreender como, nesse período, as políticas públicas estiveram fundamentadas num discurso assistencialista de proteção do “menor” abandonado ou infrator, contudo, efetivaram-se em práticas marcadas pela discriminação e pela violência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Senado Federal: Centro Gráfico, 1891;
- BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1967;
- BRASIL. Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. **Consolida as leis de assistência e proteção de menores**. Rio de Janeiro, 12 Out 1927;
- BRASIL, Lei 6697, de 10 de outubro de 1979. **Institui o Código de Menores**. Diário Oficial, Brasília, DF, 11 Out 1979;
- BRASIL, Lei 4513, de 1 de dezembro de 1964. **Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 01 Dez 1964;
- CABRAL, Maria Angela Varella. **Estudo do “Menor Carente” sob a Perspectiva da Política da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)**. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1982;
- CASTRO, Lisete. **Trabalhos Manuais e Política de Educação. Evolução da Terminologia no Ensino preparatório e unificado**. Análise Psicológica, 4 (II): 497-508, 1982;
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987, 288p;
- GARCIA, Walter E. **Propostas Educacionais das Instituições de Menores Carentes no Estado de São Paulo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas;

LOPES, Juliana Silva. **A Escola na FEBEM-SP: em busca do significado**. Dissertação apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

LORENZI, Gisella Werneck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil**. 2007;

MORELLI, Ailton José. **A criança, o menor e a lei: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimizabilidade**. Dissertação de Mestrado

apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História na área de História e Sociedade. UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1996;

PEREIRA, Tânia da Silva. **O Princípio do “Melhor Interesse da Criança”**: da teoria à prática. Ed. Renovar, 1999;

PETRY, Luíza; RESMINI, Gabriela; FRANCO, Marina; MEIMES, Maíra. **Infância**. Revista Efemérides e Leituras. UFRGS, 2014;

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, CNPq. Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Anais do IV Seminário Nacional.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A Educação nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago, 2007.

PERFORMANCE: PRESERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO

Joseane Alves Ferreira

(doutoranda)

Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte PGEHA]- Universidade de São Paulo USP]
São Paulo – SP

Jane Aparecida Marques

(livre docente)

Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte PGEHA]- Universidade de São Paulo USP]
São Paulo – SP

RESUMO: O estudo aborda como acontece no Brasil a construção de acervos e coleções de performances, à luz das sutilezas e produções artísticas contemporâneas, a partir de depoimentos de alguns especialistas, da inclusão de obras, que recentemente fizeram parte de coleções de arte, e considerar hipóteses e argumentos para essa expressão artística se inserir nesse mercado, de acervos de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Performance, mercado de arte, registros e acervo

ABSTRACT: The study examines how in Brazil the construction of collections and collections of performances, in the light of the subtleties and contemporary artistic productions, from the testimonies of some specialists, the inclusion

of works that have recently been part of art collections, and consider hypotheses and arguments for this artistic expression to be inserted in this market, of collections of art.

KEYWORDS: Performance, art market, records and collection

INTRODUÇÃO

A Performance estando no universo das artes contemporâneas, primeiramente não é nada fácil defini-la, segundo enfrenta questões relativas ao pertencimento dos acervos em instituições públicas, coleções particulares, bem como enfrenta debates, definições a respeito de sua articulação no mercado de arte, principalmente pelo seu caráter imaterial, em contra partida com sua pertinência cênica.

Provavelmente o maior dilema em incluir a performance nos acervos, esteja no fato dela não ser material, dificultando seu tombamento em instituições de arte, no sentido de perpetuar e garantir a história dessa linguagem, assegurando assim, essas práticas nas páginas da história.

O vídeo e o cinema são ferramentas que podem registrar e perpetuar estas experiências, encenações, pela característica da verossimilhança, porém outra questão se coloca, o cinema é uma arte que tem sua

própria gramática, sua carpintaria, um olhar estético tal qual uma pintura, ou um tridimensional, contudo se encontram outras tendências pra o registro da performance, como a fotografia, documentos com memoriais descritivos e a utilização dos vestígios ou resíduos.

Sob este prisma o registro é um ato imparcial e pode dar conta do universo dessa linguagem, no que se refere a sua conservação? Como construir acervos de performances em instituições e coleções particulares? Como construir um acervo, levando-se em conta todas estas questões é um debate entre os atores desta linguagem.

PERFORMANCE ARTE

A arte não é apenas expressão da subjetividade do sujeito, mas sua construção. O indivíduo não pode apenas estar sujeito às afecções do cotidiano, mas deve tornar-se atuante, mudar seu discurso mudar sua natureza. Mas, como temos visto, as palavras nem sempre são suficientes e é preciso algum trabalho de campo, mesmo que esse empenho possa parecer, a princípio, com uma dança de desorientados (GALLON, 2015, p. 42).

Inicialmente no universo da performance, os artistas faziam suas próprias obras, não existia distinção entre criador e interprete. No mundo da dança e do teatro, na qual o coreógrafo ou dramaturgo cria e os interpretes executam, não existem esses questionamentos. Recentemente no universo da dessa ação artística tem-se a figura do artista que concebe e a do interprete. Isto nos anos 60, 70 era impensável.

O que é performance não é uma resposta simples, há conceitos de artes performáticas, que são mais antigo, engloba dança e teatro e as artes vivas. A partir dos anos 70 tem-se “o entendimento que performance é um desdobramento da escultura, intrínseco com as artes visuais”(MORAES, 2016, p. 1). Importante ressaltar que a performance já dava sinais de vida, com as vanguardas do século XX, com o Dadaísmo, e sua ausência de programa; os Futuristas e suas manifestações artísticas, e as provocações abertas; o Surrealismo, que segundo alguns estudiosos consideram como uma das primeiras manifestações da arte da performance; a Bauhaus com seu manifesto pela união das artes, dos artistas e artesãos (GOLDBERG, 2015); enfim, esta linguagem não surgiu do nada. E por fim pode ser considerada como um desdobramento da *body art*, e da “*Action painting*” de Jackson Pollock, também considerada como uma das primeiras manifestações performáticas, e ainda, alguns pensadores, como Richard Schechner (2006, p. 28) destacam a intimidade com os rituais, as memórias em ação, e as qualidades da linguagem:

A primeira qualidade da performance é a ação corporal. O arquivo está lá, mas para mim o repertório é muito mais preponderante e importante porque é através do repertório, do comportamento em ação, que o processo continua gerando mudanças constantes.

A performer e professora Juliana Moraes acredita que a nomenclatura performance nasceu nos anos 70, e foi usada especialmente por artistas como Marina Abramovic, considerada a “grande dama da performance”, anteriormente, preferiam *happenings* ou vivências. No Brasil o performer Flávio de Carvalho, considerado o vanguardista brasileiro, segundo Moraes, usava o termo “experiências”, que dialoga muito mais com o universo das artes visuais. O termo é utilizado no campo das artes cênicas, da dança, teatro e circo com a ideia de obras performáticas, atualmente é mais comum o termo “performático”.

O teatro e a dança performática são obras que rompem tradições, no teatro com a quebra da ideia de personagem em relação público/plateia, a fragmentação da narrativa e da tríade Aristotélica: tempo, espaço e ação, presente no século XX, especialmente nos anos 60, com o teatro pós-dramático, ou teatro performático. O mesmo aconteceu com a dança, quando os paradigmas tradicionais foram quebrados, diferente da dança moderna e contemporânea. A dança performática rompe com outros elementos, como o silêncio, ou o não movimento, (MORAES, 2016) na qual o interprete não se move, o que foi considerado absurdo nos anos 90, porque a base da dança é o movimento. Estes artistas começaram a dialogar muito no campo da performance.

O Curador Felipe Chaimovich (2016) do Museu da Arte Moderna de São Paulo [MAM-SP] acredita que o primordial nessa linguagem são os quadros-vivos, que são a origem também do teatro religioso cristão europeu, a partir do século XII, já o performer e pesquisador Renato Cohen em suas reflexões, ajudam a entender este universo:

Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a performance é antes de tudo uma *expressão cênica*: um quadro sendo exibido para uma plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la (COHEN, 2013, p.28).

Indiscutivelmente conceituar, definir ou classificar performance é tarefa árdua, devido principalmente a sua característica efêmera, ou talvez por ser uma arte híbrida, de fronteira, estar inserida em diversos campos do conhecimento – antropologia, cultura, música, artes plásticas, dança, teatro. Essa linguagem, assim como as artes contemporâneas não se pautam em traduzir significações, que para o apreciador em alguns momentos pode não ser claro, mas é habitada por significados e experiências, mesmo porque o seu sentido não está fora, em questões exteriores, mas na sua abordagem interna, subjetiva, repleta de metáforas, tornando-a singular. O importante para os artistas e o público é o ato de elaborar, encenar, e interagir.

A PERFORMANCE E AS INSTITUIÇÕES

Institucionalizar é “dar direito de cidade”. Quer dizer, oficializando, criar condições para que algo exista e se possa desenvolver no seio de uma comunidade social (COUTINHO, 2015, p. 47).

As instituições de modo geral, quando se apropriam de uma obra de arte dão um novo significado a ela, mediante regras e propostas artísticas. Ao longo da história as instituições de arte carregam uma tradição para denominação de “arte”, e o que deve ser exposto, porém com as rupturas na contemporaneidade, esses locais tem forjado o exercício de repensar, refletir conceitos, definições, e no Brasil está prática vem crescendo.

Quando a linguagem é performance, que absorve várias expressões e conhecimentos, as instituições, galerias, museus enfrentam um debate ainda maior, como abarcar essa linguagem em locais tradicionais de conservação, exposição e garantir um acervo de qualidade.

Nesse contexto as instituições estão buscando meios de expor, ou reencenar a performance, pensando na programação, construindo acervos, garantindo debates sobre o universo plural dessa produção artística, e não menos importante, ampliando as pesquisas, afinal essa linguagem nasceu contestando a oficialização da arte, mas hoje fazem parte dela. Finalmente como qualquer produto, a performance já está inserida no mercado.

As instituições precisam levar em considerações os fatores culturais, sociais e políticos de mercado, e por isto acabam tendo que assumir uma posição quanto aos valores que seu acervo e suas exposições vão representar. Outro ponto é que os artistas ao longo da história, de alguma forma existem e sobrevivem mesmo sem o apoio das instituições oficiais, ou seja, o ato de criar acontece dentro e fora das instituições, e em determinados momentos, as instituições se apropriam das criações e a apresentam para o mundo, num jogo com regras e normativas, que nem sempre atendem aos criadores, e artistas.

Outra reflexão abordando a importância de se perpetuar as obras de arte desde os primórdios tempos, e a sua devida conservação é apresentada por Françoise Benhamou:

O museu tem por função a transmissão de um legado, de geração em geração, por meio da conservação das próprias obras e (...) “o museu é um serviço coletivo financiado pelo Estado (BENHAMOU, 2007, p. 87).

É evidente que as galerias e instituições particulares têm outra lógica, a do mercado, além da estética. Um fato contemporâneo crescente é a questão do capital que está presente em todas as esferas, e o mundo das artes acaba se inserindo nessa lógica, sendo a performance uma manifestação artística, não poderia estar fora deste contexto.

O universo da performance é um campo em descoberta, sem regras rígidas, não é facilmente sistematizada, a doutora em Estética e Ciências da Arte pela Universidade de Paris Liliane Coutinho, integrante da direção da Associação Internacional de Críticos

de Arte [AICA/Portugal] afirma que: “cada obra de arte é o início de um diálogo e um diálogo tem sempre vários intervenientes” ela exemplifica suas reflexões por meio do trabalho de Tino Sehgal.

Situações Construídas, transforma os vendedores de bilhetes e os seguranças das exposições em performers inesperados” (...)instaurou um novo paradigma de mercado na relação museu-performer. As suas situações não se guardam a não ser na memória. O que o museu compra e proporciona é uma experiência. Aqui não falamos de uma economia de mercadorias, coisas, mas, sim, de experiências, que se ancora em espaços, objetos e instituições, transformando-os em material de trabalho (COUTINHO, 2015, p. 49).

Por outro lado é imperativo ressaltar que o sistema capitalista trabalha na ótica da lógica do mercado, e está à procura de potenciais compradores, seja por meio dos colecionadores ou dos leilões principalmente as famosas casas Sotheby's e Christie's, que apresentam arrecadações de grande volume. Diva Benevides Pinho aponta um estudo de 2008, durante uma grave crise no setor econômico nos Estados Unidos, devido o estouro da bolha imobiliária, “a mão invisível do mercado, a eficiência alocativa e a liberdade individual não são tão confiáveis como supunham alguns reputados mestres de Economia” (PINHO, 2008, p. 9).

Ela lembra que dias depois um leilão da Sotheby's arrecadou em poucas horas cerca de US\$ 200 milhões com obras contemporâneas, e indica que o mercado de arte possui uma lógica própria.

Todo esse cenário apresentam questões urgentes, que pedem reflexões, como o espaço legítimo da prática da performance, e o direito dos artistas. Essas práticas motivaram a Galeria Vermelho, em São Paulo, a pensar na criação da Mostra VERBO, que acontece desde 2005. O diretor Marcos Gallon acredita que essa expressão e os artistas, em um passado próximo foram tratados, sem o devido respeito, e por vezes suas práticas eram meras animações de eventos, (GALLON, 2016) talvez por essas questões, os próprios artistas tiveram que descobrir formas de registro, acervo e mercado, para garantir o status da linguagem.

A VERBO com o tempo percebeu a necessidade de debates conceituais, sobretudo, quanto a guarda e administração do acervo, mesmo porque havia uma postura defensiva por parte das instituições, pela dificuldade de se manter um acervo imaterial. “O discurso atual da performance: como é que se guarda, como documenta, como reencena, estão nestes três eixos” (GALLON, 2016, p. 4). Talvez a maior questão, ou dificuldade se encontra no dilema de como se reperformar uma ação. É uma questão essencial para criação de um acervo, pois cada artista tem uma abordagem sobre seu próprio trabalho. A Galeria Vermelho optou em gravar em vídeo e fotografar todas as práticas, não como acervo, mas documentos de pesquisa.

O ato de criar normalmente é associado a livre expressão, porém essa máxima não é está tão livre como pode aparentar. Historicamente o artista criava conforme seu patrocinador designava, ou até mesmo determinava certa “ordem”, fato recorrente nas

encomendas das igrejas, que segundo seus dogmas indicavam normativas religiosas, a serem representadas na obra de arte. A história também demonstra que estas questões não diluíram a qualidade das obras, e que os artistas sempre deixaram suas marcas, interesses e valores em seus trabalhos.

A obra de arte sempre foi um espelho do momento de seu criador, e a ligação dos artistas com a sociedade e seu tempo.

No modernismo, o movimento de aproximação entre artista e sociedade se inseria num projeto de transformação social. Hoje prevalece o imperativo capitalista de ampliar o público consumidor e reforçar gostos e valores que sustentam o sistema. (...) a obra de arte, como dinheiro, se torna puro valor de troca (TRIGO, 2009, p. 80).

Cauê Alves um dos curadores da Mostra de performance, da SP-Arte 2016, acredita que é consenso que feiras de arte sejam espaços para comercialização e troca de obras, além da visibilidade que proporciona aos artistas e as instituições que expõe esses trabalhos. Juliana Moraes, observando a SP-Arte, acredita que houve uma inversão, a performance despertou nos últimos anos um enorme interesse dos colecionadores de arte, mesmo sem clareza do exercício de compra e venda, há indícios do seu poder de *marketing*, como divulgação em eventos e feiras, pelo entendimento de interesse mediático.

Não se pode negar que a performance não é fácil de digerir, até mesmo compreender suas metáforas, e as instituições no Brasil precisam lidar com essas questões, em exposições e eventos.

Num museu, o público pode se perguntar sobre a natureza da ação performática em exibição, e as dúvidas da própria instituição sobre as condições eventualmente não definidas pelo artista devem ser explicitadas ao público (CHAIMOVICH, 2016, p. 1).

As instituições estão em um contínuo caminhar para garantir ao público o acesso das mais diversas obras e linguagens artísticas.

Devido sua vivência como bailarina e artista cênica de formação, Moraes (2016), lembra que no universo da dança, os acervos, sempre estiveram ligados à ideia de museologia, como registro para as futuras gerações, geralmente é por meio do vídeo, e o teatro além de vídeos tem o suporte do texto. O recurso do vídeo traz algumas considerações: a qualidade da imagem, o corte e enquadramento das cenas, mesmo porque o olhar da câmera é diferente do olhar do palco, também em alguns casos é possível gravação especialmente para este suporte.

Os museus brasileiros demonstram acreditar que estas práticas estão cada vez mais presentes, em 2015 a Pinacoteca de São Paulo adquiriu uma obra do performer Maurício Ianês, “Inefável”, para ser executada por funcionários, a obra possui instruções descritas em papel e vídeo que orientam sua realização.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo [MAM-SP] em 2000, num ato pioneiro

adquiriu a obra “Bala de Homem = Carne/Mulher=Carne” da artista Laura Lima, executada por duas pessoas. Detalhe interessante, a autora não participa da realização, outros artistas são contratados e devem seguir orientações pré-estabelecidas pela autora. Um debate se estabelece: artista é quem cria ou executa? Esse é outro elemento que pode dificultar ao facilitar o ingresso da linguagem nos acervos.

Ao mesmo tempo, o vídeo, fotos e registros são elementos dos acervos, porém, alguns artistas, como Tino Sehgal impede, proíbe o registro em fotos e vídeo de suas encenações.

Cauê Alves acredita haver outras formas de perpetuar estas ações, em uma visita na Pinacoteca para apreciar o trabalho de Sehgal, e por já ter finalizado, ele se deparou com uma situação inusitada:

Eu demorei pra ir , quando eu fui tinha acabado, e eu fui perguntar para um segurança, poxa cadê as performances do Tino Sehgal, que estavam aqui. Ah! acabou, (...) o segurança ficava fazendo polichinelo, e ele começou a me contar, porque quem executa era o segurança, então eu conversei com o performer. (...) E era isso que o Tino queria na verdade, porque quando ele proíbe que se divulgue fotografia e vídeo, ele está abrindo outra possibilidade daquilo ecoar, daquilo, propagar pela história oral. (...) porque de fato há um saber que está em outro campo, que está na oralidade, que não pode ser tão facilmente capturado pelo sistema capitalista, pelo circuito comercial. (ALVES, 2016, p.7).

São muitos os indícios que apontam para construção de acervos de performance nas instituições, galerias, mas as dificuldades de sistematização ainda carece de muita reflexão, inclusive dos próprios artistas. Questões ligadas à própria história da linguagem e de seus artistas estão nas mesas de debates.

... por um lado, a história da performance clama por independência e autonomia, liberdade para criar livre do peso imposto pelo passado; por outro lado depende de um encadeamento cronológico que sinalize para noções de transformação e evolução que seja coerente e faça sentido, tanto para os próprios artista como para o sistema de arte, seus agentes e seus espectadores (OLIVA, 2015, p. 90).

As questões que Oliva coloca estão diretamente ligadas às questões do fazer artístico, mas também ao espaço que esta prática tem nas instituições, de um lado a história do pensamento tradicional das instituições, de outro, galerias como a Vermelho, vêm ampliando exposições e práticas da performance, bem como sua comercialização. Os museus com toda sua tradição vêm sinalizando que no Brasil essas práticas estão se sedimentando.

COLECIONAR PERFORMANCES, UM NOVO PARADIGMA NO SÉCULO XXI

A história mostra que o hábito de colecionar parece ter surgido com o próprio ser humano. No campo da arte, talvez tenham sido os gregos os primeiros a inventariar objetos artísticos. Com a decadência da Grécia e de Roma, a Igreja tornou-se a grande sucessora relativamente à coleção de obras de arte, posição

Colecionadores aparecem na História da Arte desde muito cedo, mecenas, apreciadores e investidores, instituições (igreja) nobreza, burguesia e parcela da sociedade abastarda têm praticado o colecionismo, seja pela apreciação, pelo status, ou pelo investimento, demonstrando que esse universo continua a pleno vapor, principalmente em países detentores de riquezas materiais. No Brasil esta tendência vem crescendo e apontando um futuro promissor aos artistas, compradores, colecionadores e instituições de arte.

O advogado e colecionador Sergio Carvalho, em 2015 comprou a obra “Maleducação” do grupo de performance EmpreZa, uma encenação na qual o grupo utiliza próteses que dificulta mastigar, em uma mesa de banquete. A obra pertence à coleção particular, de Carvalho, que é detentor dos direitos de encenação da obra. O advogado eclético tem no seu acervo de mais de 1300 objetos de arte, incluindo pinturas, esculturas, fotografias e performances, ele já possuía uma outra ação do mesmo grupo, “Tríptico Matera”, adquirida em 2013. É interessante salientar que a relação do advogado com os artistas é bem próxima, podendo indicar ser um elemento facilitador dessa transação, mesmo porque negociações dessa natureza, ainda não são comuns no Brasil.

A aquisição de Sergio Carvalho aponta para algo no mínimo inusitado, o colecionador não leva para seu acervo um objeto, que poderá colocar na parede, ou sobre um pedestal, ele agregou à sua coleção um documento, de compra e venda, e papéis com a descrição de como deve acontecer uma reencenação, que lhe dá o direito de realizá-la.

Difícil, mas não impossível esse mercado aponta crescimento, na SP-Arte (2016) foi vendida a obra “Parangolé” de Lourival Cuquinha pela Galeria Baró, para a colecionadora Cleusa Garfinkel pelo valor de R\$ 25.000,00, que foi imediatamente doada para o MAM-SP, (RASE, 2016, P. 1). Ações como essa, na qual um colecionador ou uma instituição, inclui em seu acervo uma ação, apesar de sua imaterialidade, demonstra que a performance vem ganhando espaço em acervos tanto particulares, como instituições de arte no país.

A exposição Terra Comuna de Marina Abramovic, que aconteceu no SESC Pompéia, em 2015, foi tão impactante como qualquer exposição de pintura e escultura, que abarcam estruturas bem complexas, o transporte, seguro, manuseio de obras únicas, climatização. Nas performances que utilizam a plataforma vídeo como resultado de sua prática, ou como registro de uma ação, tem características que diferem um pouco o formato de exposição. O supervisor do Núcleo de Artes Visuais Alcimar Frazão, do SESC Pompeia/SP, relatou que a transação das obras na plataforma vídeo, com os trabalhos da trajetória da artista, apresentou algumas facilidades: como transporte, seguro, mas “o cuidado com a obra, ainda é obra, porque ainda

sendo digital é obra, ele é preservado, é igual como se fosse uma pintura” (FRAZÃO, 2016, p. 12). O acervo era da própria artista, que acompanhou desde a montagem até o término da exposição. As mídias e o material retornaram ao seu acervo pessoal. A ideia é a mesma, quando colecionadores cedem pinturas e esculturas para serem expostos, ao fim do evento, as peças voltam à origem.

Quando um colecionador compra uma performance, além do documento com descritivo da ação, que normalmente detalhada a encenação, em alguns casos, determina o biótipo, espaço cênico, enfim um registro documental da obra, ele fica com os direitos da obra, eventualmente, quando for encenada, será necessário negociar com o colecionador, porque o artista abriu mão do direito de propriedade. Será necessário constar nos créditos do evento o nome do criador e do proprietário, e talvez esta questão seja um elemento de valoração desse tipo de arte: o status do proprietário.

O cinema comercial tem uma relação próxima, ou no mínimo interessante, o criador, produtor e diretor de um filme para ter sua obra nas telas de cinema precisam das distribuidoras, que intermediam esta ação, normalmente os direitos comerciais do filme ficam com as distribuidoras, enquanto o contrato for do distribuidor. O filme é exibido nas salas comerciais, que têm que pagar à distribuidora, finalizado o contrato, o filme sai de cartaz e pode ser vendido para outro suporte de exibição. A tela é onde o filme existe e dialoga com o público, afinal o filme são rolos de película, ou mídias digitais, objetos sem vida, sem magia, que só conseguem expor ao mundo suas metáforas, conceitos e ideias, quando projetados na tela (SANTOS, 2016, p.1). A comercialização desta linguagem de massa tem sua lógica, de alguma forma conversa com a encenação da performance, ambas acontecem no espaço da projeção ou exposição.

A comercialização da performance tem outros aspectos, Juliana Moraes lembra da compra por um casal, de uma ação do Tino Shegal, por um valor substancial, a encenação consistia em oferecer um jantar, e no final o marido e esposa vão para o quarto, trocam suas roupas, ele com a dela e vice-versa, descem e ao final do jantar falam: Esta é uma obra do Tino Sehgal, para Moraes o que importava para o casal de milionários era o status, que isso representava, como uma marca.

No campo das artes visuais isto sempre aconteceu, não é novidade, (...) você tem por exemplo uma Beatriz Milhazes, é você ter mais de um milhão de reais pra gastar em um quadro, e os colecionadores investem nos artistas que eles acham que vão render dinheiro, então eles investem como se fosse uma bolsa de valores, e a performance é um pouco isso, é mais uma obra pra primeiro dizer que ele tem dinheiro e depois pra fazer dinheiro em cima desta obra (MORAES, 2016, p. 10).

Tudo indica que os colecionadores estão apostando no mercado de performance, devido ao aumento da comercialização entre galerias, feiras e instituições.

Ao pesquisar acervos de performance no Brasil, uma constatação triste se

apresenta, até meados de 2000, são poucos registros e acervos dessa linguagem, os artistas não tinham esta preocupação, o que representa uma dificuldade no campo da pesquisa. Há pouco tempo os artistas brasileiros demonstraram interesse em registrar seus trabalhos, (MOREAES, 2016) e alguns alunos de universidades tem este tema como eixo central de pesquisa.

A inclusão dessas obras em acervos implicam desde logísticas de contratação de artistas para execução, até divergências políticas, moral e a comercialização dos registros.

Colecionar performance , arte da ação, do corpo, traz em seu repertório diversos aspectos, além da interação com o público, o registro, ou espécie de “partitura particular” para sua reencenação, plataformas em fotos e vídeos, que para alguns é acervo, e para outros tem aspecto museológico. Finalmente a indefinição de padrões e normas são demonstrações, que há um campo de debates pela frente, mas a comercialização e institucionalização dela hoje no Brasil é fato concreto.

CONCLUSÃO

Ao longo de grandes períodos históricos modifica-se, com a totalidade do modo de existir da coletividade humana, também o modo de sua percepção. A maneira pela qual a percepção humana se organiza – o meio em que ocorre – não é apenas naturalmente, mas também historicamente determinado (BENJAMIN, 2014, p. 56).

Em sua trajetória possuiu outras denominações até assumir a expressão “performance”, ligada basicamente a ação do corpo do artista que encena, por interagir diretamente com seu público, tem características singulares. Anne Cauquelin compartilha destas questões e amplia o campo de atuação das artes chamadas contemporâneas, seus significados e inserção na sociedade:

A arte contemporânea por muitas vezes é mal apreendida pelo público, que se perde em meio aos diferentes tipos de atividade artística mas é, contudo incitado a considerá-la um elemento indispensável à sua integração na sociedade atual. Aonde quer que se vá, não importa o que se faça para escapar, a arte está presente em toda parte, em todos os lugares e em todos os ramos de atividade (CAUQUELIN, 2005, p. 161).

O mercado compreende a abordagem de Cauquelin, e entende a lógica de “troca” de bens e serviços por dinheiro, a performance, no mercado de arte, em coleções de instituições privadas e públicas, faz parte dessa lógica.

Quanto à formatação dos acervos, muitos são os modos: registros, certificados, várias plataformas, foto, vídeo, e esses últimos podem ainda ser a própria obra. São meios utilizados pelo artista e pelas galerias, que os representam para efetuar sua comercialização, dentro do sistema de venda e compra.

Um questionamento ainda fica em aberto, os registros são imparciais, ou pode levantar outras questões, outras abordagens? Somente o tempo poderá apresentar

respostas.

É evidente que uma exposição, ou encenação de um determinado artista pode posicioná-lo no mercado, principalmente em uma instituição, cuja seriedade de discussão da linguagem está inserida no cenário cultural, que de alguma forma reverbera no mercado (FRAZÃO, 2016).

O artista que tem visibilidade, com um marketing adequado, tende a conseguir patrocínio para desenvolver suas atividades, permitindo estreitar relação com o seu público, conseqüentemente tem espaço no mercado e em acervos de colecionadores e de instituições de arte.

Qualquer manifestação artística precisa entender seu mercado e suas necessidades para viabilizar suas práticas, não deve viver em função do mercado, pois essa lógica pode asfixiar o fazer artístico e destruir o que de mais significativo abarca a arte: a liberdade de manifestação do espírito criativo. A arte é campo da livre expressão, contudo o mercado tem proporcionado condições para muitos artistas desenvolverem seus trabalhos, denotando que o ato artístico é um território complexo e multifacetado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cauê. *Cauê Alves*: entrevista [6 mai. 2016]. Entrevistadora: Joseane A. Ferreira. São Paulo: Faculdade Belas Artes, 2016. Vídeo. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado do PGEHA-USP.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2014.

BENHAMOU, Françoise. *A Economia da Cultura*. Paris: Editions La Découverte, Cotia: Brasil Ateliê Editorial, 2007.

CHAIMOVICH, Felipe. *Felipe Chaimovich*: entrevista [17 mai. 2016]. Entrevistadora: Joseane A. Ferreira. São Paulo: MAM, 2016. E-mail. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado do PGEHA-USP.

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea uma introdução*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. Editora Perspectiva, São Paulo: 2013.

FRAZÃO, Alcimar. *Alcimar Frazão*: entrevista [19 mai. 2016]. Entrevistadora: Joseane A. Ferreira. São Paulo: SESC Pompeia, 2016. Vídeo. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado do PGEHA-USP.

GALLON, Marcos. *Marcos Gallon*: entrevista [4 mai. 2016]. Entrevistadora: Joseane A. Ferreira. São Paulo: Galeria Vermelho, 2016. Vídeo. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado do PGEHA-USP.

GALLON, Marcos. *Catálogo: Mostra de performance arte*. Galeria Vermelho. São Paulo: 2015.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MORAES, Juliana. *Juliana Moraes: entrevista* [24 mai. 2016]. Entrevistadora: Joseane A. Ferreira. São Paulo: Faculdade Belas Artes, 2016. Vídeo. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado do PGEHA-USP.

PINHO, Diva Benevides. *A Arte no Brasil e no Ocidente – Do século 21 ao século 16 uma visão transdisciplinar*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2008.

PINHO, Diva Benevides. *Mercado de arte: ensaio de economia da arte*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2009.

RASE, Nina. Vendem-se performances. Folha de S. Paulo, São Paulo 10 de abr. 2016. Folha Ilustrada, Caderno 1, p. 1.

SANTOS, Diogo Gomes dos. Diogo Gomes dos Santos: entrevista [7 mai. 2016]. Entrevistadora: Joseane A. Ferreira. São Paulo: Associação Centro Cineclubista de São Paulo, 2016. vídeo. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado do PGEHA-USP.

TRIGO, Luciano. *A grande Feira – Uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

REFLEXÕES DA DANÇA À LUZ DOS QUADROS SOCIAIS DA MEMÓRIA

Isis Conrado Haun

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB

Vitória da Conquista - Bahia

Cláudio Eduardo Félix dos santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –
UESB

Vitória da Conquista – Bahia

REFLECTIONS OF DANCE IN THE LIGHT OF THE SOCIAL FRAMEWORKS OF THE MEMORY

ABSTRACT: This article aims to study the relationship between dance and memory, taking as a reference the discussion of Maurice Halbwachs and the social frameworks of memory. Thus, we begin with the understanding that dance, like other artistic manifestations, is considered a form of language and maintenance of the collective memory of social groups. From the conception of social milestones of memory it is possible to make abstractions to understand the dance anchored in sets of values, traditions and worldviews of a given society. The purpose of the text is based on the social frameworks of the memory of certain groups to establish a dialogue about identity, traditions and social representations, having as a guiding thread the dance.

KEYWORDS: Memory; social frameworks; body; dance.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objeto de estudo a relação dança e memória tomando como referência a discussão de Maurice Halbwachs. Assim, partimos da compreensão de que a dança, assim como outras manifestações artísticas, é considerada uma forma de

RESUMO: O presente texto tem por objeto de estudo a relação dança e memória tomando como referência a discussão de Maurice Halbwachs e os quadros sociais da memória. Assim, partimos da compreensão de que a dança, assim como outras manifestações artísticas, é considerada uma forma de linguagem e manutenção da memória coletiva dos grupos sociais. A partir da concepção de marcos sociais da memória é possível fazer abstrações para compreender a dança ancorada em conjuntos de valores, tradições e visões de mundo de uma dada sociedade. O objetivo do texto é a partir dos quadros sociais da memória de determinados grupos estabelecer um diálogo acerca da identidade, tradições e representações sociais, tendo como fio condutor a dança.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; quadros sociais; corpo; dança.

linguagem e manutenção da memória coletiva dos grupos sociais.

Halbwachs é um marco no que se refere aos estudos em memória, pois se preocupou com o seu caráter social. A partir da sua concepção de marcos sociais da memória é possível fazer abstrações para compreender a dança ancorada em conjuntos de valores, tradições e visões de mundo de uma dada sociedade.

A partir de tal premissa é possível afirmar que a dança vem carregada de sentidos e significados que se amparam nos quadros sociais da memória propostos por Halbwachs (2004) além de uma forma de construção e afirmação de identidade.

O objetivo do texto é a partir dos quadros sociais da memória de determinados grupos estabelecer um diálogo acerca da identidade, tradições e representações sociais, tendo como fio condutor a dança.

Importante destacar que a memória permite o estudo de grupos que não tiveram suas histórias contadas pela historiografia oficial. Velhas tradições culturais que não foram amplamente contadas e divulgadas são preservadas nos grupos e pelo trabalho de reconstrução da memória são reintegradas, recontadas e reinventadas.

2 | HALBWACHS E OS QUADROS SOCIAIS DA MEMÓRIA

Halbwachs em *Os marcos sociais da memória*, publicado em 1925, buscou a inspiração teórica em Émile Durkheim para criar a Sociologia da Memória. Elaborou a teoria dos quadros sociais da memória e estabeleceu os princípios da memória coletiva que foi desenvolvida posteriormente e se tornou um ponto decisivo do seu itinerário intelectual. Desta forma, seu arcabouço teórico se consolidou em *A memória coletiva*, onde distingue o conceito de memória individual e memória coletiva e apresenta também a distinção entre memória e história.

Os motivos que alimentaram Halbwachs para encontrar novas bases teóricas para a categoria sociológica da memória se encontram representadas na noção de tradição, que expressa certa ideia normativa da memória social transmitida pelos hábitos coletivos (NAMER, 2004).

A memória é a recomposição no presente de algo que foi vivido e experienciado, recuperado a partir de uma racionalização com as noções e impressões do presente. Só é possível operar a memória a partir de uma materialidade, ou seja, a memória deve estar amparada por quadros de referência (sociedade, valores, visão de mundo). Esta materialidade da memória é o que ajuda a provar o que, onde, como, quando e com quem ocorreu determinado fato.

Segundo Halbwachs (2004) a memória depende de seu entorno social e se ancora em marcos. Os marcos sociais são um conjunto de mecanismos e pontos de referência portador e organizador da hierarquia da representação geral da sociedade, caracterizada por uma visão de mundo, necessidades e um sistema de valores.

O que implica dizer que a memória situa-se em um contexto e não está isolada da sociedade. De acordo com Namer (2004, p. 377, tradução nossa) “o exterior é a

memória dos outros e é o que permite que a estrutura da minha memória seja social”.

A sua conservação vai se processar no coletivo, no tempo e no social e precisa da linguagem para operar. Segundo Martins (2013) o coletivo sobrepõe-se ao particular, como operador de formas de resistência social e cultural que reativam e restauram um saber encarnado na memória.

Os marcos sociais da memória serão feitos de noções fundamentalmente de uma realidade que unifica valores, concepções, visões de mundo e da sociedade. Esses marcos seriam o resultado e a combinação das recordações individuais de muitos membros de uma mesma sociedade. E é na sociedade onde normalmente o homem adquire suas recordações.

Mas, Halbwachs (2004) ressalta que estes marcos não são simples combinações de peças que se encaixam, são instrumentos que a memória utiliza para reconstruir uma imagem do passado de acordo com uma determinada época, um determinado espaço e um determinado pensamento designando o papel e o lugar das recordações.

Toda a vida material e imaterial de uma sociedade, o que inclui as nossas recordações, por mais individuais que pareçam sofrem a influência dos marcos de uma sociedade da qual fazemos parte. Para Halbwachs (2004) a nossa memória é produto desses processos que se desenvolvem no núcleo de referências gerais tais como a linguagem, o tempo, o espaço, a família, a religião e as classes sociais.

A linguagem, um sistema simbólico que abre espaço para a comunicação, é fundamental à medida que homens e mulheres a utilizam para se comunicar aumentando a capacidade de recordar e construir memórias.

A linguagem reforça a memória contribuindo com a transmissão dos saberes. Costas e Ferreira (2011) afirmam que a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural.

As convenções verbais constituem o marco mais elementar e estável da memória coletiva. Possibilita organizar a experiência vivida, armazenada e transformada. Quanto mais elaborada a linguagem, maior a capacidade de reconstrução de memórias.

Importante salientar que existem outras formas de linguagem, que assim como a palavra, são capazes de portar memórias. A humanidade é bastante eclética em recursos de resguardo da memória: os livros, arquivos, bibliotecas, monumentos, parques temáticos, museus, etc. Para efeitos desta discussão, consideramos a linguagem corporal como um marco social da memória, o que significa viver no corpo e pelo corpo as mais profundas relações de pertença com povos e culturas.

O corpo se analisado num contexto histórico pode ser entendido aqui como uma construção social, como o suporte de experiências humanas. Sendo assim, podemos afirmar que o corpo é uma espécie de texto vivo onde se inscreve a memória. E o gesto é a forma que a memória se exterioriza e de forma dinâmica traz para o presente as recordações do passado.

Assim, o corpo representa um portal de inscrição, resguardo, transmissão e

preservação de conhecimentos, práticas, procedimentos, ancorados em referenciais sociais. Os gestos trazem matizes de uma temporalidade. O presente o passado e possibilidades de futuro coexistindo de forma atemporal num mesmo espaço e num mesmo corpo (MARTINS, 2013).

O corpo torna-se um instrumento de comunicação e linguagem e torna-se a matriz geradora da dança. Na dança, o corpo busca infinitas possibilidades de comunicação fazendo a mediação da relação dos seres humanos com o mundo. Falar em dança como mais uma forma de expressão de memória disponível em um grupo social é aumentar a capacidade memorialística de uma sociedade.

3 | A DANÇA COMO EXPRESSÃO DE MEMÓRIA

A dança é uma das formas mais antigas de expressão do ser humano. Pode ser considerada uma linguagem que transmite sentimentos, emoções, afetividade e pode ser uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem, representações sociais das esferas religiosa, do trabalho, dos costumes, hábitos, saúde, guerra, etc.

As danças, através de um repertório motor e social, afirmam identidades, atualizam memórias e demais símbolos. Dessa forma, as danças assumiram características próprias, representando a diversidade cultural de diferentes povos. Como arte, a dança se expressa através dos signos de movimento, transformando-se em formas específicas de explicação da realidade, materializando-se num espetáculo de cores, gingas, ritmos e sons.

Segundo Halbwachs (2004) o conjunto de significações sociais é o que vincula a uma atividade de um grupo. Aqui, a concepção de marcos sociais da memória possibilita referendar essa discussão, pois o marco se manifestará por intermédio de uma experiência que será gravada na memória do grupo através das músicas, coreografias, indumentárias e representações sociais expressas pela dança.

A dança é um fenômeno estético cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais. Como expressão de um grupo social ou uma determinada cultura, é também um fenômeno de comunicação inserida em uma rede de relações sociais complexas interligadas por diversos âmbitos da vida. Dessa forma se analisarmos a dança como reflexo da organização de uma dada sociedade, ou parte dela, percebemos como essa mesma sociedade estrutura-se e como se estabelecem seus valores, hierarquias e posições sociais (SIQUEIRA, 2006).

A dança como linguagem e memória dos grupos sociais também se ampara em outras referências como a família, classe social, religião etc. Assim, no centro de organização da dança, a concepção coreográfica é balizada por marcos sociais. A linguagem dançada será gravada na memória do grupo e servirá como organizador de nossa recordação e de um sentido vinculado a um grupo social.

Movimentos construídos coreograficamente e repetidos em cena contam

histórias, revelam problemas ancestrais ou contemporâneos e reconstroem memórias. A história da civilização é completamente impregnada pela dança, do oriente ao ocidente, de cultos e rituais diversos às celebrações cívicas e festivas. Na vida cotidiana, entre seduções e banquetes, provocações e políticas ela é marcante na vida humana.

4 | A DANÇA AMPARADA PELOS QUADROS SOCIAIS DA MEMÓRIA

Conforme já discutimos anteriormente os quadros sociais são os instrumentos onde a memória se ampara para a reconstrução do passado. Nossa memória é produto de um contexto social que se desenvolvem no núcleo de referências gerais tais como a linguagem, o tempo, o espaço, a família, a religião e as classes sociais.

A partir dos quadros sociais da memória de um determinado grupo é possível estabelecer um diálogo acerca da identidade e tradições tendo como fio condutor a dança. A dança porta as memórias da humanidade, e através de sua execução é possível que a humanidade se reconheça e se reencontre. Gestos que representam a memória das experiências humanas, que reproduzem papéis sociais, valores e visões de mundo.

Para relacionar dança e memória, torna-se fundamental superar uma perspectiva de tratamento da dança como apenas um conjunto de movimentos técnicos sem correlação com a realidade objetiva. Os gestos figurativos empregados na dança denotam a reprodução de um signo que vêm carregados de sentidos e significados contextualizados a partir dos seus determinantes sociais.

Um bom exemplo para enriquecer esse debate é constituído pela dança afro-brasileira, composta por um conjunto de diferentes danças e dramatizações, que apresentam em comum à raiz negra africana. Os ritmos e batuques africanos foram recriados no Brasil nas diferentes épocas e regiões. Essa herança foi ganhando novos sentidos e expressões, como o samba de crioula, samba de roda, maracatu, maculelê, dentre outros ritmos.

As danças de matriz africana são ancoradas em marcos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade brasileira. Fundindo em um novo território reúne o presente com as manifestações ancestrais de um continente africano, então, distante. A dança, assim como outras manifestações afro-brasileiras, foi, e continua sendo, uma forma de linguagem e manutenção da memória coletiva e uma forma de construção e afirmação de identidade.

De acordo com Namer (2004) a memória é uma reconstrução racional do passado realizada desde elementos e mecanismos presentes na atualidade e na consciência do grupo. O que justifica a transformação do que foi vivido em outro continente e reconstruído no Brasil.

Nesse sentido Halbwachs (2004) destaca que o passado não é revivido, é reconstruído e rememorar os princípios gerais que constituem os interesses em relação ao grupo. Para ele, recordar não significa reviver, e sim reconstruir um passado

dentro dos marcos sociais do presente.

A comunicação dentro da cultura africana constituiu uma das condições específicas e indispensáveis no processo de sobrevivência e transmissão de conhecimentos. Com esse exemplo fica evidente a linguagem como marco social da memória. Os cantos durante o batuque funcionavam como trocas de informações, louvação a seus deuses ou antepassados, transmissão de mensagens amorosas ou planejamento de rebeliões ou fugas. Nas suas músicas, utilizavam palavras e metáforas não receptíveis ao senhor ou a algum estranho que estivesse próximo.

Santos (2012) reforça o papel ativo do negro nos passos e cantos que representam formas de resistência, afirmação de identidade e preservação da história. Ao lutar contra o processo que tentava desumanizá-lo, buscou a valorização da sua cultura.

O africano que chegou escravizado ao Brasil trouxe na sua bagagem cultural seus batuques e suas danças, que foram novamente ressignificados a partir dos novos quadros sociais. O tom dado pelos tambores fazia ecoar nos corações dos negros o despertar de gerações e estampava nos corpos a identidade de seus antepassados.

Com esse exemplo fica evidente que a natureza intelectual do marco da memória permitirá compreender o trabalho da memória que vai desde a referência impessoal de reconstrução do palco do passado ao renascer de uma memória íntima e afetiva (HALBWACHS, 2004).

Os descendentes africanos no Brasil dançavam o seu universo, através de um repertório gestual carregados de um significado que transcende a realidade cotidiana. Essas danças vêm atravessando a história, passando por todas as culturas chegando até os nossos dias com suas formas peculiares nos diferentes grupos que elas se mantêm e perpetuam com novos sentidos.

A dança de matriz africana é mais do que apenas uma manifestação recreativa, é um ensaio social do comportamento motor dos africanos e seus descendentes, transmitida através da tradição e da memória social. É também fruto da criação e dos diálogos com as outras matrizes culturais (SABINO; LODY, 2011).

O espaço como marco social da memória é ilustrada pelo exemplo dos grupos nômades, como os ciganos. As origens das danças ciganas se misturam nos tempos e nos diferentes marcos territoriais. Mais uma vez evidencia-se a importância da memória com a dança. Osson (1988) afirma que não é possível reconstruir hoje as primeiras danças do ser humano que vivia em estado nômade, mas ressalta que as únicas organizações transeuntes que ainda se podem estudar são os ciganos.

Tendo a referência de diversos territórios pra ancorar as produções culturais de um grupo possibilitou um mosaico com muitas vozes, cores, ritmos de diferentes influências e convergências culturais. Observamos nestas danças estes sedimentos acumulados pelas culturas e técnicas de diversos países por onde passaram.

Os ciganos foram encontrando sistemas culturais prontos. A partir destes sistemas foi-se incorporando e criando novos códigos culturais e o que se conhece de dança cigana hoje é uma mistura do que se incorporou, transformou e estabilizou.

No que se refere à esfera religiosa como marco social da memória, a dança em sua origem muitas vezes esteve associada aos ritos sagrados. Em diferentes culturas e religiões está relacionada ao culto de diferentes divindades.

No Egito antigo, as danças tinham um caráter sagrado e eram executadas em homenagem aos deuses. Por isso são chamadas de danças divinas ou sagradas. As danças apresentadas por ocasião das festas religiosas e dos funerais também eram consideradas sagradas.

Assim como a egípcia, a dança na Índia também tinha um cunho sagrado. As danças têm origem na invocação a Shiva, deus da dança, e tinha por tema a atividade cósmica. Os vários estilos de música e dança, sempre relacionadas a deuses, procuravam uma união com a natureza e exprimia os eventos divinos. Na Índia, a dança ainda hoje é ligada ao misticismo e à religião (LANGENDONCK, 2010).

Assim como esses exemplos, muitos outros existem para associar a relação da dança com os rituais sagrados. O texto corporal encenado através da dança ligada às religiões é repleto de simbologias e significados.

Outro exemplo é composto pelas religiões afro-brasileiras: umbanda e o candomblé. Em um culto litúrgico de um terreiro de candomblé, a dança dos orixás exigem uma série de detalhes, indumentárias, gestos, posturas, conhecimentos e vivências.

O candomblé tem nos seus rituais o momento da dança. São os momentos introdutórios de uma cerimônia do terreiro onde é dançado coletivamente para cada orixá. As danças legitimam o sagrado e principalmente comunicam, reconstroem memórias ancestrais e também a estética ritualizada do orixá (SABINO; LODY, 2011).

Na dança ritual-religiosa está uma correlação homem-divindade, onde o momento da dança é uma consagração de fé e devoção. A escolha da música, dos movimentos, da indumentária vem carregada de simbologia, por isso é importante destacar a riqueza de detalhes das danças sagradas, pois cada detalhe tem um significado.

A classe social também pode ser um marco para a análise da relação dança e memória. As práticas corporais em diferentes contextos históricos foram sendo disciplinadas de acordo com os interesses políticos de cada época. Assim também aconteceu com a dança. Em alguns países, a dança era utilizada para reforçar certo número de atributos tanto do ponto de vista intelectual ou moral, quanto do ponto de vista cultural.

Podem-se perceber os papéis sociais e as características de classe através da dança, que nada mais é do que esse vínculo com a realidade concreta e reflexo das relações sociais. Observando-se, por exemplo, um festival de danças folclóricas, é possível identificar papéis sociais e diferenças entre sociedades por meio dos movimentos corporais ritmados, a formação dos grupos nos espaços, a postura dos dançarinos.

Na China, por exemplo, a dança da alta classe começou sendo um compêndio de filosofia e moral. Logo os imperadores aproveitaram a influência da dança para fazer

dela um instrumento de governo. A dança também foi posta como forma de mostrar ao espectador a submissão constante que se devia ao soberano. É possível deduzir o espírito de classe que imperava na China também pelo fato de, na corte, apenas outorgarem o título de dançarino aos filhos do imperador (OSSONA, 1988).

As características do *ballet*, por exemplo, trazem para o centro das discussões a questão do erudito e do popular e a arte da elite e a arte para as massas. Dessa forma, Sborquia e Neira (2008) salientam que o popular é entendido como categoria de oposição àquilo que é erudito, o que pertence às elites. Na tradição segregacionista da sociedade capitalista, o que é domínio do povo não pode ser um conteúdo das classes dominantes.

A partir do século XV, com o Renascimento, as cortes reais passaram por um intenso movimento de renovação, inclusive no âmbito cultural. Pela necessidade de ostentar suas riquezas, os palácios promoviam muitas festividades onde a dança passa a simbolizar riqueza e poder (LANGENDONCK, 2010).

O *ballet* clássico, surgido nesse contexto histórico, tornou-se o referencial erudito e prevaleceu hegemonicamente como a dança das elites. Originou-se nas cortes da Itália renascentista durante o século XV, incorporando os valores aristocráticos e sendo acessível apenas a uma mínima parcela da população. Uma dança marcada pelo rigor acadêmico com vocabulário próprio e alto desempenho técnico.

O trabalho como quadro de referência da memória é ilustrada quando a dança, depois de codificada em conceitos generalizados reproduz os modos de produzir a vida e a relação de uma classe com o trabalho. Isso fica mais evidente em danças populares, onde a relação entre memória do trabalho e dança se imbricam.

A dança se relaciona com o trabalho à medida que reproduz a relação do homem com a natureza com o intuito de produzir a sua existência. Algumas danças folclóricas, por exemplo, estão atreladas as formas de trabalho, que por sua vez está relacionado ao modo de produção. Segundo Ossona (1988) a relação estabelecida entre o homem com a paisagem lhe impõe distintos modos de vida e reflete também nas formas de se movimentar e dançar dos grupos humanos.

Assim, os movimentos do homem são, de forma geral, influenciados pelo terreno que vive, conseqüentemente, as práticas corporais culturais sofreram essa influência também. Aqui, associado ao trabalho, o lugar volta a aparecer como marco social da memória de algumas danças.

Nas planícies férteis, por exemplo, os movimentos da dança dirigem-se para baixo, da mesma maneira que seu trabalho está ligado ao solo. Muitas vezes a dança conserva movimentos que recordam o fundir da semente com a terra. Nas zonas de terreno ondulado, os passos se deslizam sobre a superfície, o que deixam as danças mais deslocadas. Já nas grandes planícies, nas estepes, os movimentos apenas roçam a terra e onde se costuma ter montaria, as danças reproduzem em seus movimentos o ritmo das cavalgadas (OSSONA, 1988).

A dança está relacionada ao tipo de sociedade, ao modo de produção e ao tipo

de trabalho desenvolvido pela comunidade que a criou. Assim, a dança que surge nos centros urbanos é diferente das danças que advêm dos campos. Por isso, Faro (1986) afirma que existem outras formas de subdividir as danças populares: de acordo com as técnicas de trabalho ou meios de subsistência, tais como agricultura, pesca, mineração, pastoreio, etc.

Assim, as danças sofrem o impacto do ambiente em que se desenvolvem. Essa conexão aparece nos movimentos e desenho coreográfico, nas temáticas e personagens, na indumentária, nos cantos, etc. A dança é deste ponto de vista uma história dinâmica e condensada da cultura e da memória das diversas formas de experiências humanas.

Os cantos e as danças ancoradas no trabalho também são relatados por Tinhorão (1988). O autor afirma que os africanos escravizados no Brasil desenvolveram um complexo ritual de vida que envolvia cantos e danças, inclusive para o trabalho. Separados das famílias, cada um se via como trabalhador isolado dentro de uma divisão de tarefas.

Como uma forma de se conectar ainda com os restos de sua cultura, reviviam as suas memórias através das suas canções originais enquanto trabalhavam. Os escravos africanos e seus descendentes entoavam versos em coro para concentrar forças ou dar cadência a gestos coletivos.

Assim, o ritmo e os versos evocavam a ancestralidade de um povo, que desprovidos dos bens materiais de sua terra de origem, tem o corpo e a memória como referência de vida e identidade.

Podemos entender a relação dança e memória a partir dos marcos sociais da memória ao analisar um determinado movimento da dança. Cada dança traz em si um código de condutas corporais, um arcabouço postural e estético que é o que caracteriza e diferencia uma dança da outra. Dessa forma, um determinado movimento de dança pode assumir diferentes sentidos, dependendo da sociedade onde essa dança se originou ou do marco social que dá suporte a sua existência.

O giro, independente do estilo de dança, seja o *ballet*, o flamenco, danças árabes ou outro estilo, é o ato de rotacionar o corpo no seu próprio eixo, mas assume sentidos a partir do momento em que se inscreve num contexto histórico de uma determinada cultura. O *ballet* clássico traz uma plasticidade na pirueta diferente de um giro espanhol dentro de uma coreografia flamenca.

Ainda fazendo referência aos giros, existe uma dança árabe executada por homens, os *dervishes*, onde eles giram com uma palma da mão para cima e a outra para baixo. O giro, nessa manifestação cultural, representa um transe, uma espécie de oração. Nesse contexto, o giro faz a energia dos céus circular no corpo de quem dança, tornando-o um canal entre o céu e a terra.

Já num contexto de folclore brasileiro, podemos usar como exemplo a dança de Parafusos, que compõe a tradição folclórica de Sergipe. É uma dança que data da época da escravidão. Os escravos vestiam as anáguas das sinhazinhas e giravam

pelas fazendas para se disfarçarem de assombrações e conseguir a tão almejada fuga. O giro nesse contexto significava a libertação.

Podemos perceber com esses exemplos, que um mesmo movimento teve análises estéticas e sentidos diferentes, pois as memórias se ancoram em marcos sociais de diferentes sociedades e reportam aos signos sociais de culturas e contextos diferentes.

A ideia dos marcos sociais da memória ganha densidade também, com o exemplo da capoeira, uma manifestação cultural e corporal afro-brasileira que ora se apresenta enquanto luta, ora como dança, e é também encarada como um jogo. Atualmente é polemicamente considerada por um grupo como esporte.

Surgiu num determinado período histórico com a carga social da época, marcada pelo regime escravista possuindo assim um significado. Hoje, as rodas de capoeira, ao serem formadas, se materializam com intenções variadas baseada nos marcos do presente. Num contexto esportivo, num contexto mercadológico como atração turística, ou até mesmo no contexto de resistência, onde seus capoeiristas num intuito de evocação do passado relembram a história dos negros escravizados.

Nesse exemplo da capoeira podemos visualizar como os marcos sociais podem variar quando a memória é revisitada e reinventada no presente. Por isso Halbwachs (2004) afirmou que os marcos sociais são dinâmicos, não são um sistema estático e podem sofrer variações de acordo com o contexto.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender a dança enquanto fenômeno artístico que expressa memórias ancoradas em marcos sociais. Halbwachs foi de fundamental importância para conduzir esta reflexão trazendo a sua concepção teórica para explicar exemplos de danças que foram criadas nas diferentes temporalidades e nas diversas sociedades.

Nortear o trabalho pelos marcos sociais da memória significa compreender que quaisquer que sejam as recordações do passado, só podem existir a partir de um conjunto de referências onde se ancoram todos os acontecimentos sociais.

A memória enquanto aspecto da atividade coletiva dos homens constitui uma das condições específicas e indispensáveis no processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Situamos a dança a partir de alguns marcos sociais tais como a linguagem, o espaço, a religião, as classes sociais e o trabalho. Com isso, percebemos que as diferentes maneiras de se movimentar ao som de ritmos e contar histórias sobre a dança, e até mesmo as relações que o sujeito estabelece com este universo estão diretamente ligadas a um conjunto de pontos de referências que organizam a representação geral da sociedade, caracterizada por uma visão de mundo, necessidades e um sistema de valores.

Por fim, a dança enquanto uma forma de linguagem possibilita organizar de forma artística a experiência vivida, armazenada e transformada em memória de elementos constitutivos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- COSTAS, F. A. T. e FERREIRA, L. S. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky**: Implicações para a constituição do processo de leitura...Revista Ibero-americana de Educación. n. 55 p. 205-223, 2011.
- FARO, A. J. **Pequena história da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- HALBWAHS, M. **Los Marcos sociales de la memoria**. Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de La Concepción: Universidad Central de Venezuela, 2004.
- LANGENDONCK, R. V. **História da dança**. Teatro e Dança: repertórios para a educação, v. 1, 2010.
- MARTINS, L. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. **Letras**, [S.l.], n. 26, p. 63-81, nov. 2013. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>>. Acesso em: 19 mar. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2176148511881>.
- NAMER, G. (2004). Posfácio. In HALBWAHS, M. **Los Marcos sociales de la memoria**. Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de La Concepción: Universidad Central de Venezuela, 2004.
- OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- SABINO, J. LODY, R. **Danças de matriz africana**: Antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- SANTOS, A. O. Batuques e samba: afirmações da identidade afro-descendente. In: **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Organização Renata Felinto – Belo Horizonte, MG, 2012. p.45-52.
- SBORQUIA, S. P. e NEIRA, M.G. **As Danças Folclóricas e Populares no Currículo da Educação Física**: possibilidades e desafios. *Motrivivência* Ano XX, n 31, p. 79-98, 2008.
- SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- TINHORÃO, J. R. **Os sons dos negros no Brasil**: cantos, danças, folguedos: origens. São Paulo: ArtnEditora, 1988.

RELAÇÕES ENTRE DIVERSÃO E LOUCURA: ESTUDO DA INTERNAÇÃO NO HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA, 1934 A 1946

Marcelle Rodrigues Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Belo Horizonte – Minas Gerais

Maria Cristina Rosa

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Discute-se como a diversão poderia ser compreendida como loucura, levando pacientes à internação no Hospital Colônia de Barbacena, no período entre 1934 e 1946. O Hospital Colônia foi escolhido para estudo por ser o primeiro hospital psiquiátrico público de Minas Gerais. Neste Hospital destaca-se pela frequente internação de pacientes que não eram doentes mentais e estavam ali por outros problemas. O recorte temporal, de 1934 a 1946, foi selecionado devido ao contexto médico vivenciado durante a Era Vargas (1930-1945) em que a gestão de Gustavo Capanema no Ministério dos Negócios de Educação e Saúde; o Serviço de Doenças Mentais (SDM) e os ideais médicos da Liga Brasileira de Higiene Mental (1935 a 1946) contribuíram para a internação de

praticantes de divertimentos ilícitos no Hospital Colônia de Barbacena. A metodologia envolve pesquisa historiográfica, embasada na História Cultural. A população pesquisada inclui novos pacientes internados no Hospital, entre 1934 e 1946.

PALAVRAS-CHAVE: Diversão, Doença; Loucura; Internação.

RELATIONS BETWEEN SPREE AND DISTEMPER: REVIEW OF THE HOSPITALIZATION AT THE HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA, 1934 TO 1946

ABSTRACT: Discussion of how spree could be understood as madness, taking patients to hospitalization in the Hospital Colônia of Barbacena, between 1934 and 1946. The Hospital Colônia was chosen for study because it is the first public psychiatric hospital of Minas Gerais. In this Hospital was frequent the admission of patients who were not mentally ill and were there for other problems. The period, from 1934 to 1946, was selected due to the medical situation experienced during the Vargas Era (1930-1945) in which the management of Gustavo Capanema in the Ministério dos Negócios de Educação e Saúde; the Serviço de Doenças Mentais (SDM) and medical ideals of the Liga Brasileira de Higiene Mental (1935-1946) contributed to the admission of illicit

amusements practitioners in Hospital Colônia of Barbacena. The methodology involves historical research, based on the Cultural History. The research population includes new patients admitted to the Hospital, between 1934 and 1946.

KEYWORDS: Spree, Distemper; Madness; Hospitalization

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, intitulada Diversão, doença e Internação no Hospital Colônia de Barbacena, 1934 a 1946. Pretende-se aqui realizar discussões iniciais a respeito de como a diversão poderia ser compreendida como loucura, levando pessoas à internação no Hospital Colônia de Barbacena, no período compreendido entre 1934 a 1946.

O Hospital Colônia de Barbacena foi escolhido como objeto de estudo por ser o primeiro hospital público especializado em psiquiatria do estado de Minas Gerais, servindo de modelo para gestão de outros hospitais no país, tendo mais de 113 anos de história.

No Hospital Colônia era comum a internação de pacientes que “não eram doentes mentais e estavam ali por outros problemas, que não a necessidade de tratamento médico-psiquiátrico” (MAGRO FILHO, 1992, p. 138-139). Afinal, 70% dos pacientes encarcerados nesse hospital entre as décadas de 1930 e 1970 não apresentavam problema mental (ARBEX, 2013).

A compreensão da relação entre o divertimento e as doenças mentais por meio do estudo da internação de pacientes no Hospital Colônia de Barbacena pode ampliar as discussões sobre a loucura e as motivações para a internação de pacientes.

Os divertimentos ilícitos ou divertimentos inadequados (termo em oposição aos divertimentos adequados de Victor Melo (2011, p.71)), são aqueles que abarcam práticas realizadas no tempo/espaço que se opõem à saúde, à produtividade e a legalidade, contemplando a predominante busca pelo prazer, “muitas vezes associada aos vícios” (ROSA, 2005; MELO, 2011; SOUZA, 2010). Já a loucura é considerada a impossibilidade de seguir as regras sociais e de compreender a necessidade e as benesses do trabalho, demandando “a institucionalização de novos espaços terapêuticos, como colônias agrícolas, reformatórios, manicômios judiciários, ambulatorios” (PORTOCARRERO, 2002, p.9).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, está sendo realizado um trabalho historiográfico, sob a perspectiva da História Cultural (BURKE, 2005; PESAVENTO, 2012) tendo como aporte teórico obras de Michel Foucault. As fontes escolhidas para estudo situam-se em três arquivos principais: o 1) Arquivo Histórico Municipal Professor Altair José Savassi (AHMPAS); 2) Núcleo de Estudos e Pesquisa (NEP) e 3) Museu da Loucura de Barbacena, estes últimos pertencentes à Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG).

O recorte temporal, de 1934 a 1946, foi definido devido ao contexto médico e

político vivenciado neste momento, tendo início a partir de 1934, quando da criação do Decreto nº 24.559 de 3 de julho de 1934, durante a Era Vargas e encerrando-se em 1946, quando do fim da gestão de José Cezarini, um dos mais controversos gestores que o Hospital Colônia de Barbacena já teve (DUARTE, 1996).

A população pesquisada inclui os “novos entrantes”, ou seja, os novos pacientes internados no Hospital Colônia, no período compreendido entre 1934 e 1946, de qualquer sexo, idade e estado civil.

2 | MEDICALIZAÇÃO DA DIVERSÃO

Durante o século XX havia uma compreensão higienista e, por vezes, eugenista, de que determinadas práticas de diversão não eram benéficas à população e que seus praticantes deveriam ser apartados do convívio social e medicalizados teorias apresentadas nos trabalhos de Duarte (1996), Macedo (2006), Magro Filho (1992) e Piccinini (2015). Esta compreensão reforçou múltiplos interesses sociais, políticos e médicos, que permitiram a internação de pacientes no Hospital Colônia de Barbacena.

Uma das organizações mais influentes para propagação desta compreensão foi a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) fundada em 1923, por Gustavo Riedel. A Liga era uma entidade civil, financiada pelo governo federal, composta pelos “mais importantes psiquiatras brasileiros”, (SEIXAS; MOTA; ZILBREMANN, 2009, p. 82) e tinha o objetivo de melhorar os serviços psiquiátricos brasileiros, modernizando o atendimento aos pacientes, que se encontravam reclusos em asilos superlotados, com baixo índice de sucesso terapêutico (PICCININI, 2015).

A princípio, a LBHM orientava-se pelo pensamento higienista, que propunha melhorias sanitárias para costumes e modos de vida da população. A partir de 1926, influenciados pelo contexto político do entre guerras e pelas teorias eugenistas insurgentes, os conceitos de higiene mental se modificaram. De 1935 a 1946, a parte eugenista da Liga assume a direção da instituição e, inspirada pelo contato com alemães, franceses e norte-americanos, “passa a pregar o aperfeiçoamento da raça” (MAGRO FILHO, 1992, p. 138-139; COSTA, 1989), numa “clara tentativa de ‘normalizar’ a população” (SEIXAS; MOTA; ZILBREMANN, 2009, p. 82).

Os ideais médicos eugenistas da Liga Brasileira de Higiene Mental influenciaram o tratamento psiquiátrico em Minas Gerais, a partir de 1927. A Liga estava preocupada com a assistência aos menores, campanhas contra o alcoolismo e o desaconselho do casamento entre deficientes (MAGRO FILHO, 1992). Neste momento há uma ampliação na qualidade dos pacientes contemplados por tratamento psiquiátrico, incluindo alcoólatras e pessoas que não agradavam a sociedade, dentre elas aquelas que praticavam divertimentos, muitas vezes ilícitos.

O Decreto nº 24.559 de 3 de julho de 1934, promulgado durante a Era Vargas, foi baseado nos ideais eugenistas da Liga Brasileira de Higiene Mental e possibilitou a internação de usuários de drogas e álcool, além de pessoas que apresentavam

determinados comportamentos, estado de abandono, reações perigosas, ameaças à própria vida ou a de outrem, perturbação da ordem pública ou ofensa da moral pública.

Quando Getúlio Vargas assumiu o poder e deu início a Era Vargas (1930-1945), Gustavo Capanema responsabilizou-se pela pasta do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde, centralizando o “modelo psiquiátrico baseado na expansão das colônias agrícolas e dos macro-hospitais” (DUARTE, 2009, p. 47).

Ainda no governo de Vargas foi criado em 1941 o Serviço de Doenças Mentais (SDM) que coordenava, normatizava e fiscalizava os serviços de assistência psiquiátrica em todo o Brasil. Seu primeiro gestor, Adauto Botelho (1941- 1954) traçou um plano de ação que envolvia uma série de mudanças nas legislações que tratavam da internação de pacientes em hospitais psiquiátricos; a construção de novos hospitais-colônias e a criação de impostos destinados à assistência dos psicopatas e a higiene mental; além da formação de técnicos especializados (DUARTE, 2009, p. 48), o que impactou no aumento do número de pacientes internados no Hospital Colônia de Barbacena.

A concepção médica de loucura vivenciada nas décadas de 1930 e 1940 estava calcada em exigências sociais e políticas que discriminavam os praticantes de determinados divertimentos, fazendo com que características culturais, como percepções de moral e bons costumes, ditassem o que seria considerado como patologia mental ou não. Isto provocava a internação de pacientes que não necessitavam de tratamento médico-psiquiátrico (MAGRO FILHO, 1992).

Os loucos desta época eram os destituídos de razão, mas também “degenerados... sifilíticos, alcoólatras, criminosos, homossexuais, prostitutas” (PORTOCARRERO, 2002, p.9). Determinadas práticas, realizadas no tempo livre, como bebedeira, prostituição, uso de drogas, libertinagem e jogatina eram inseridas na perspectiva dos divertimentos ilícitos e seus praticantes poderiam ser classificados como loucos, sendo, portanto, passíveis de internação em estabelecimentos de saúde, como o Hospital Colônia de Barbacena.

Nestas décadas a reclusão dos pacientes loucos era uma medida profilática muito usual, sendo considerada “não apenas como fator de cura, mas também como prevenção de contágio para a sociedade” (MAGRO FILHO, 1992, p. 138-139). Apesar de existirem pessoas internadas que não eram doentes mentais, determinados comportamentos, incluindo divertimentos ilícitos, eram considerados patológicos não saudáveis e por isso as pessoas eram internadas (MAGRO FILHO, 1992).

3 | BREVE HISTÓRICO DO HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA

No Brasil até o fim do século VXIII a loucura ainda não tinha sido medicalizada e o comportamento do louco não era considerado como patológico, mas a partir do século XIX a psiquiatria começará a se constituir (MAGRO FILHO, 1992).

Criado no ano de 1903, com o nome de Assistência aos Alienados (a partir dos decretos: n.º 508, de 21 de junho de 1890, que aprova o regulamento para a

Assistência Médico-Legal de Alienados; n.º 896, de 29 de junho de 1892, que consolida as disposições em vigor relativas aos diferentes serviços da Assistência Médico-Legal de Alienados; n.º e 1.579A, de setembro de 1903, que Aprova o Regulamento que organiza a Assistência a Alienados; além da Lei estadual n.º 290, de 16 de agosto de 1900, que criou a Assistência aos Alienados de Minas Gerais), o Hospital Colônia localizava-se em uma área de “400.000m², sendo 5.000m² de mata virgem” (DUARTE, 1996, p. 172), pertencente à Fazenda da Caveira de Cima, que foi Joaquim Silvério dos Reis, o traidor da Inconfidência.

A origem do Hospital recorda o governo de Crispim Jacques Bias Fortes, presidente do Estado de Minas Gerais entre 1894 e 1897, momento em que houve a mudança da capital do estado. Barbacena foi cogitada para ser a nova capital de Minas, porém foi preterida em relação à Belo Horizonte. Como “prêmio de consolação” a cidade foi agraciada com a instalação da Assistência aos Alienados de Minas Gerais, que a partir de 1934 passou a se chamar Hospital Colônia de Barbacena.

Os objetivos para a instalação do manicômio em Barbacena foram dois: retirar pessoas indesejáveis da nova capital, Belo Horizonte, afastando-as do centro urbano, e criar empregos em Barbacena, mediante o preenchimento de vagas no hospital, por indicação política (DUARTE, 1996).

4 | OS PACIENTES DO HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA

O Hospital Colônia de Barbacena foi inicialmente projetado para abrigar 200 alienados vindos de diversas cidades de Minas Gerais (DUARTE, 1996). Nas primeiras décadas do século XX, o Hospital tratava doentes mentais agudos vindos de outras cidades de Minas Gerais e abrigava loucos crônicos, incuráveis, insanos tranquilos e/ou alcoólatras convalescentes (DUARTE, 1996).

No ano de 1922 foi construído um novo setor do Hospital Colônia de Barbacena, denominado Asilo Colônia. Foram construídos dezesseis pavilhões anexos, em uma área de oito milhões de metros quadrados, que ficaram prontos até meados da década de 1940. Apesar do investimento na ampliação do Hospital, em 1929, sete anos após o início das obras, ele abrigava 1.650 pacientes, quase três vezes a sua capacidade naquele momento (DUARTE, 1996).

Em 1934, sob a direção do alienista José Jorge Teixeira, o Hospital foi ampliado novamente, recebendo dois novos galpões e melhoramentos no abastecimento de água (DUARTE, 1996), passando a se chamar Hospital Colônia de Barbacena, apesar de já funcionar no modelo de hospital-colônia, desde 1911. Entre os anos de 1934 e 1946, o Hospital recebeu, em média, 2.051 novos pacientes por ano, vindos de municípios de todo o Brasil e exterior.

Apesar do Hospital Colônia, desde sua criação, ter sido referência para a internação de doentes mentais, de Minas Gerais e de fora do estado, não era comum a internação de doentes barbacenenses no Hospital (PASSOS, *et al.*, 2007). Os

loucos pobres que perambulavam por Barbacena conviviam bem como a população (PASSOS, *et al.*, 2007), já os loucos das famílias abastadas eram internados fora da cidade passando despercebidos.

As internações de pessoas de outros municípios do estado de Minas Gerais e do Brasil, estavam em acordo com os ideais sociais e médicos das décadas de 1930 e 1940, reafirmando a teoria eugenista “que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos” (ARBEX, 2013, p. 21). No Hospital Colônia também eram internados estrangeiros: italianos e alemães (DUARTE, 1996), trazidos para o município esperando encontrar tratamento.

Pacientes praticantes de divertimentos ilícitos eram internados no Hospital Colônia de Barbacena, desde sua criação. No entanto, entre as décadas de 1930 e 1940, o hospital passou a abrigar ainda mais pacientes com essas características, devido a mudanças em legislações federais e estaduais. Nesta época muitos dos internos deste Hospital eram classificados como alcoólatras, apostadores, prostitutas, homossexuais, histéricos, gatunos, nervosos, neurastênicos, paranoicos, psicopatas, psicóticos, drogadictos, surdos-mudos e mesmo não-loucos (DUARTE, 1996).

Havia no Hospital Colônia de Barbacena uma expressiva quantidade de internações de pacientes alcoólatras, histéricos, maníaco-depressivos, não loucos ou que não tiveram suas doenças diagnosticadas no momento de suas internações, totalizando 49% dos pacientes internados, no período compreendido entre 1922 a 1946 (DUARTE, 1996). O hospital também recebia indivíduos com desvios de conduta, que praticavam pequenos delitos (DUARTE, 1996, p. 135).

Em 1934 o Hospital foi visitado pelo famoso escritor Guimarães Rosa, que atuou como médico da Polícia Militar de Minas Gerais. Guimarães Rosa retrata, em seu conto “Sorôco, sua mãe, sua filha”, lançado em 1962, a situação calamitosa do “Trem de Doido” ou “nau dos loucos”, que chega ao Hospital Colônia de Barbacena, trazendo pacientes (ROSA, 1985). Neste trem noturno, pacientes de diversas regiões vinham de mãos e pés amarrados, acompanhados por policiais ou guardas de instituições. Eles desciam na estação de trem denominada Sanatório, e dali seguiam a pé até o Hospital Colônia (DUARTE, 1996); seminus e sob o frio e o vento.

Somente em 1941, quando a estação Sanatório encerrou suas atividades e os loucos começaram a descer “na estação principal, no centro de Barbacena, distante 8 km do Hospital, é que começaram os protestos da população, alegando que isso causava má impressão aos ‘turistas’” (DUARTE, 2009). Os barbacenenses tinham duas visões sobre a loucura: constrangimento e compaixão (PASSOS, 2007; DUARTE, 1996), preferindo esconder as marcas provocadas pelo Hospital Colônia na cidade, uma vez que a loucura era estigmatizada.

5 | CONCLUSÃO

As fontes pesquisadas apontam relações entre a loucura e o divertimento ilícito

possibilitando a compreensão do pensamento médico da época, muito influenciado pelas concepções sociais daquilo que era certo ou errado.

Propõe-se, com a realização deste trabalho discutir as motivações para a internação de pacientes praticantes de divertimentos ilícitos. Espera-se ao longo da pesquisa encontrar casos de internação em que a prática de divertimentos ilícitos seja motivação principal para a internação e que possam auxiliar a compreender as relações entre os divertimentos e a loucura.

REFERÊNCIAS

ARBEX, D. *Holocausto Brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil*. 1ª.ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BURKE, P. *O que é história Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 191 p.

COSTA, J. F. *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. 4a.ed. Rio de Janeiro: Xenon, 1989.

DUARTE, M. N. *Ares e Luzes para Mentas Obscuras: o Hospital Colônia de Barbacena 1992-1946*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 1-172. 1996. (1653498-11). Dissertação (Mestrado em História). [mimeo].

DUARTE, M. N. *De “Ares e Luzes” a “Inferno Humano”: concepções e práticas psiquiátricas no Hospital Colônia de Barbacena: 1946-1979*. Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 1-273. 2009. Tese (Doutorado em História).

MACEDO, C. F. A evolução das políticas de saúde mental e da legislação psiquiátrica no Brasil. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 14 Abril 2006.

MAGRO FILHO, J. B. *A tradição da Loucura: Minas Gerais, 1870/1964*. Belo Horizonte: COOPMED/ EDITORA UFMG, 1992. 1- 159 p. Arquivo: Biblioteca Pública Municipal Honório Armond, em Barbacena – MG, p. 138; 139.

MELO, V. A. D. O Lazer (ou a diversão) e os estudos históricos. In: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. D. *Estudos do Lazer: um panorama*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. Cap. Lazer, História e Diversidade Cultural, p. 71.

PASSOS, I. C. F. *et al*. Significação da Loucura e Modos: estudo de caso na cidade de Barbacena-MG. *Vivência - Revista de Antropologia*, Natal, n. 32, 2007. ISSN 0104-306.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. 3ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. História & Reflexões, 2012. 132 p.

PICCININI, W. J. História da Psiquiatria: Eugenia e Higiene Mental. *Psychiatryonline Brasil*, v. 20, n. 9, outubro 2015. ISSN 13597620.

PORTOCARRERO, V. *Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria*. Rio de Janeiro: Fiocruz. Coleção Loucura & Civilização, v. 4, 2002. 1-118 p. ISBN 978-85-7541-388-, p. 9.

ROSA, G. *Primeiras Estórias*. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSA, M. C. *Da pluralidade dos corpos: educação, diversão e doença na Comarca de Vila Rica*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 1-309. 2005. Tese (Doutorado em Educação).

SEIXAS, A. A. A.; MOTA, A.; ZILBREMANN, M. L. A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu

Contexto Histórico. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul – APRS*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 82, 2009.

SOUZA, J. T. Os jogos proibidos no tempo do império. In: MARZANO, A.; MELO, V. A. D. *Vida divertida: histórias do lazer no Rio de Janeiro (1830-1930)*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010. p. 153-177.

REPRESENTAÇÕES DAS AMÉRICAS NO PERIÓDICO “O UNIVERSAL”, 1825-1842

João Eduardo Jardim Filho

Universidade Federal de São João del-Rei

São João del-Rei – MG

RESUMO: Este trabalho é um relato das análises feitas acerca das representações das Américas no periódico *O Universal* de Ouro Preto, que circulou em Minas Gerais entre 1825 a 1842, no contexto histórico da formação dos estados nacionais na América do Sul. Desta maneira, analisam-se as representações de outros países americanos na imprensa do Brasil, investigando o seu papel na construção de noções sobre a nação brasileira e a preocupação do periódico com a continuidade de publicações acerca de acontecimentos e processos relacionados aos países vizinhos. Para tanto, utiliza-se o conceito de “comunidades políticas imaginadas”, desenvolvido por Benedict Anderson, na interpretação dos termos referentes às nações encontrados na fonte. Portanto, infere-se que a partir desses vocábulos se delimitavam noções de uma “nação brasileira” no imaginário do público leitor, já que a nação nesse momento ainda não havia sido definida, mas estava em vias de construção.

PALAVRAS-CHAVE: América. Rio da Prata. Imprensa. Representações. Nação.

1 | INTRODUÇÃO

No contexto da independência e do primeiro reinado se estabelece uma cultura política que encontrou nos folhetos políticos, jornais e panfletos, os veículos de propagação de palavras, ideias, conceitos, valores e símbolos. Dessa forma, o surgimento da opinião pública fez com que os periódicos passassem a influenciar as decisões políticas do Estado em formação. Por isso, a importância da escolha de um periódico para analisar as influências das representações americanas na criação de noções de uma nação brasileira. Desta forma, o conceito de representação:

“foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular [...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas pelas quais uns representantes (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a

Visando analisar essas representações foi escolhido como fonte o periódico “*O Universal*”. Esse jornal era impresso em Ouro Preto e circulou de 1825 a 1842, constituiu também um dos periódicos mineiros mais influentes do período e com o maior número de edições. Seu posicionamento político era de caráter liberal moderado, situando-se entre o “absolutismo” e a “democracia”. O período que o jornal engloba faz parte do processo de formação dos Estados nacionais rio-plateenses. Desta maneira, se examina as formas de tratamento desses países representadas na imprensa do Brasil, a preocupação com a permanência de acontecimentos e processos nos países vizinhos, assim como, sua influência na construção de uma “nação” brasileira no imaginário do público leitor.

Deste modo, o exame do periódico indica uma interconexão entre os debates políticos sobre efervescentes temas das primeiras décadas do Império e do contexto político de países americanos. Essa leitura se torna possível pela ampla disponibilidade de consulta, não apenas do *O Universal*, mais de inúmeros outros periódicos, no sítio da “Hemeroteca Digital” da Biblioteca Nacional.

Nesta perspectiva, para analisar esses verbetes referentes aos Estados nacionais foi utilizado o conceito de “comunidades imaginadas”, desenvolvido por Benedict Anderson, onde o autor defende que:

“[...] la convergencia del capitalismo y la tecnología impresa en la fatal diversidad del lenguaje humano hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, que en su morfología básica preparó el ecenário de la nación moderna [...]” (ANDERSON, 1993, p. 75)

Desta maneira, a nação moderna foi definida como uma comunidade política imaginada, limitada e soberana. Ela é entendida como imaginada porque até mesmo os membros da menor nação jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, entretanto no imaginário de cada um deles vive a consciência de sua comunhão. Entende-se como limitada porque até a maior das comunidades possui fronteiras finitas e que além delas se encontram outras nações. Imagina-se soberana porque o conceito nasceu em uma época em que a ilustração e a revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente ordenado, e, portanto, a garantia da liberdade e do seu emblema se encontra no Estado Moderno. Por fim, se imagina como uma comunidade porque a nação sempre é concebida como um companheirismo profundo e horizontal, ou seja, como fraternal (ANDERSON, 1993).

Por conseguinte, ao questionar como eram representadas as nações em formação, que enfrentavam problemas semelhantes aos brasileiros, espera-se levantar novos elementos que contribuam para o entendimento das noções acerca da nacionalidade brasileira no Império e a respeito da política exterior no contexto do Primeiro Reinado e Regência.

2 | DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa se deu, a princípio, pela leitura da bibliografia do projeto, acerca dos processos de formação dos Estados nacionais no Brasil e na região do Rio da Prata, sobre os debates travados entre as distintas facções e seu posicionamento na imprensa do período, além de buscar na ideia de “comunidades imaginadas” desenvolvida por Benedict Anderson, o alicerce para analisar as referências a países americanos no periódico “*O Universal*”. Em seguida, empregou-se a leitura da fonte, levantando e identificando todas as referências feitas a tais países e inserindo essas informações em fichas descritivas. Nestas fichas, estão contidas as datas de publicação, a página, a autoria, os países mencionados, os nomes mencionados, o assunto do artigo e o resumo do artigo. Por último, passamos a análise das fontes, à revisão bibliográfica e à redação do presente trabalho. Ademais, como uma maneira de facilitar a localização espacial e temporal do tema, fez-se três recortes do período que o periódico “*O Universal*” abarca, dos anos de 1825 aos de 1842.

Entre os anos de 1825-1828 foram reportadas pelo “*O Universal*” questões relacionadas à Argentina, Banda Oriental ou Província Cisplatina – atual Uruguai – e Império do Brasil. Em sua maioria, os temas tratados eram sobre a Guerra Cisplatina, os confrontos entre as forças Imperiais e as forças das Províncias Unidas do Rio da Prata. Tratava de explanar também, sobre a política interna de algumas dessas províncias, relatando sublevações internas e conflitos intestinos contra “Buenos Aires”. Na leitura das notícias desse período foram identificadas diversas palavras que se referiam a origem de pessoas, de governos e embarcações. Constatou-se, a preponderância de ocorrências que se referem à região do Rio da Prata. Dentre elas, sobressaíam os termos, “argentino”, que em geral aludia a embarcações e cargos do governo, ou o próprio governo; e “argentina” que remetia a embarcações e às próprias “províncias argentinas”. Outros vocábulos – com menor frequência – foram encontrados, tais como: “orientaes”, “cisplatinos”, “portenhos” e “paraguayenses” termos que remetiam às pessoas que viviam no território do atual Uruguai (os dois primeiros), na cidade de Buenos Aires e no Paraguai; “columbiano” e “americano”, aludiam à proveniência de embarcações variadas. Constituem-se, portanto, formas variadas de identificar comunidades geográficas ou políticas limítrofes (no duplo sentido de além-fronteiras e de territórios nas fronteiras), na construção de um imaginário do público leitor no qual as comunidades distintas da brasileira ainda eram variadas e incertas, concorrendo para uma noção de nação brasileira ainda não formada.

O território da Província Cisplatina para o Império brasileiro, ou da Banda Oriental para as Províncias Unidas do Rio da Prata, foi objeto de disputa entre os dois “países” naquele momento (Slemian, 2009). Neste sentido, percebe-se a presença de dois tipos de representação para pessoas que provêm dessa mesma localidade, “Orientaes” e “Cisplatinos”. Isso se deve à incerteza da posse efetiva desse território, que era disputado não apenas fisicamente através da guerra da Cisplatina, mas

também no imaginário dos leitores do *O Universal*. Desta forma, verifica-se a tentativa de construção de uma “comunidade imaginada” brasileira em oposição à escolha do sistema político e o grau de civilização dos países circundantes.

Exemplo desse processo de delineamento de uma comunidade imaginária brasileira em oposição a outras “nações”, se encontra em uma notícia acerca do recebimento de uma delegação de representantes brasileiros no Paraguai, na qual, o periódico avalia que um governo que quisesse estabelecer a verdadeira liberdade política dos povos, não se encontrava nas Províncias Unidas, pelo “furor do cego liberalismo” que ali foi aderido, qualificando-a negativamente em comparação com o governo do Paraguai que seria uma nação confiável para se negociar com o Império do Brasil, e, que, portanto, seria uma potência “civilizada, filantrópica e infinitamente respeitadora do Direito das Gentes” (*O Universal*, nº 103 – 1826). Percebe-se a valorização da moderação como ação política adequada, com a denúncia do liberalismo extremado, o que possuía claros ecos na política interna brasileira do período.

Evidencia-se também, a possibilidade da utilização de notícias acerca de escaramuças entre as forças navais do Império e das Províncias Unidas, para qualificar negativamente o sistema político adotado no país adversário. Neste sentido, numa publicação de uma série de incidentes com corsários de Buenos Aires, nos quais, as embarcações brasileiras foram aprisionadas, o periódico analisa, questiona e opina sobre esses acontecimentos, dizendo:

“[...] Não nos estenderemos mais em semelhantes interrogações, porque estamos assaz persuadidos que grande culpa deve ter havido na direcção da nossa Esquadra, e Embarcações de guerra, porque do contrário não pode imaginar-se como huma pequena Republica, que começou com duas barcas velhas tenha podido obter tantas vantagens e superioridade sobre nossa Marinha muito mais florente [...]” (*O Universal*, nº 8, p. 4 – 1827)

De outro modo, surge no período entre guerras 1829-1834, através de um acordo mediado pela Grã-Bretanha, a República Oriental do Uruguai, como um Estado tampão. A paz na região era de suma importância para o governo do Império, pois se acreditava que apenas dessa maneira se conseguiria o desenvolvimento necessário para a consolidação do Estado nacional brasileiro. Ademais, temia-se a possível pretensão de Juan Manuel Rosas de retornar o território da República Argentina às dimensões do antigo vice-reino do Rio da Prata (Slemian, 2009; Goldman, 1998). Com a abdicação de D. Pedro e o pacto federal que instituiu a Confederação Argentina, no ano de 1831, e o crescente aumento das tensões políticas que se instauraram no período regencial, principalmente na província do Rio Grande nos dá uma pista, do porquê da continuidade de publicações acerca dos acontecimentos na região.

Nessa lógica, destaca-se a partir da utilização do exemplo dos Estados Unidos, essa necessidade da paz para o desenvolvimento e consolidação do Estado nacional brasileiro, contido em uma publicação onde o jornal se posiciona contrariamente às

propostas de se fazer guerra a D. Miguel em Portugal, argumentando que:

“[...] Os Ministeriaes nos não iludem com a simples e doce exigência de *algumas fragatas, e algum dinheiro*. Concedido isto, em pouco veríamos esgotado esse resto que nos ficou da Guerra Argentina, e pouco seria o Brasil todo para sustentar por um anno a guerra com Portugal [...] o Imperio cançado com 7 annos de desordens, de guerra, e de comições politicas, altamente reclama paz, proteção de boas Leis e do Governo para entrar na carreira tão dezejada de prosperidade e ventura; observemos a marchados dos nossos vizinhos, em circumstancias idênticas [...] Com a paz de 1815 extirparão-se os partidos nos Estados Unidos, e começou uma inalteravel serenidade em todo seu territorio [...] **[propiciou]** a moderação nas Leis, a liberdade de pensar, de fallar, e de obrar, da aos Americanos um vigor de espirito admiravel, e uma leve rusticidade que algumas vezes choca os Europeus., Destas couzas é que o nosso governo deve tratar, e nunca de expedições quixoticas para a Europa.” (O Universal, Ouro Preto, nº 251, p. 1-3 – 18/02/1829)

Neste sentido, “*O Universal*” aludia sobre a situação político-econômica interna de províncias da República Argentina, noticiando sobre a alfândega, os conflitos com os índios, acerca de golpes políticos e a respeito de Juan Manuel Rosas e seus poderes. Sobre o Estado Oriental, fala-se da sua política interna relatando as eleições presidenciais, os conflitos entre “blancos” e “colorados”, acerca da análise de sua Constituição pela República Argentina e o Império brasileiro e em relação às tensões na fronteira com a província do Rio Grande. A respeito de outras nações americanas relata-se um terremoto na Dominicana. Neste recorte, novamente se percebe que o periódico continuou atribuindo maior importância a questões relacionadas ao Rio da Prata.

Desta maneira, os vocábulos de origem encontrados referem-se predominantemente a “argentino, argentinos” e a “argentina e argentinas”. Ao utilizar esses termos “*O Universal*” está se referindo a pessoas, gerais, províncias, guerra e independência “argentinas”. Outras ocorrências em menor número remetem a “americana, americanos” e “chilenos” como sendo pessoas que provêm dos Estados Unidos da América ou da nação Americana e do Chile; “americanas e americanos” para as repúblicas do continente americano ou para governos americanos; e “mexicana” para mencionar a bandeira desse país em uma embarcação, identificando-a.

Diferentemente, entre 1835-1842 são noticiados os acontecimentos da guerra dos Farrapos, a relação mantida entre forças rio-grandenses sublevadas e forças uruguaias e argentinas em conflito, tanto no Estado Oriental, como na Confederação Argentina e as consequências trazidas para os interesses do Império. Ademais, quando da conflagração da Guerra Grande – entre Argentina e Uruguai – sucedeu-se a publicação de narrativas das escaramuças, os impactos econômicos para o Império e acerca da diplomacia imperial na região rio-platense. Reporta-se também revoluções, guerras civis, conflitos internacionais e a diplomacia de outras nações americanas, como Peru, Chile, Bolívia, México e Estados Unidos.

Este foi o período onde as expressões que designam o pertencimento a uma localidade apareceram com maior frequência e intensidade. Os verbetes “argentina,

argentino, argentinas, argentinos” se destacaram durante a observação das notícias publicadas. Desta forma, o vocábulo “argentinos” se reportava a pessoas, a posicionamentos políticos, chefes militares e administrativos, ao próprio exército, ao estado e ao território “argentino”. Enquanto as palavras “argentina, argentinas” referiam-se à República, às províncias, às intervenções, à Confederação, às forças, e à nação. Assim como nos outros dois recortes temporais, outros países e regiões foram noticiados – em menor intensidade – para se referir à “nação chilena, peruanos, chilenos e índios chilenos”, “comissários mexicanos, mexicanos”; “americano e forças americanas” aludindo a embarcações e forças militares provenientes dos Estados Unidos da América; e “povo oriental, povo uruguayense, orientaes e rebelião oriental” apontando tanto para pessoas, forças militares, quanto para embarcações originárias dessa localidade – atual Uruguai.

Esse período histórico abarca o início da guerra dos farrapos em 1835, da Guerra Grande em 1839, além de inúmeras revoluções, sublevações, tentativas de golpe na Confederação Argentina, sob o comando de Juan Manuel Rosas. Ademais, nesse momento as fronteiras ainda não estavam totalmente delimitadas, elas não eram fechadas, pelo contrário eram porosas. Tal característica foi o que proporcionou a internacionalização dos partidos, fazendo com que ideias e alianças políticas fossem possíveis, entre os três atuais estados do Rio da Prata Brasil, Argentina e Uruguai (Slemian, 2009; Goldman, 1998). Neste sentido, verifica-se a possibilidade de que a maior intensidade de ocorrências de termos de nacionalidade nesse período esteja relacionada ao aumento das tensões na região e à falta de limites claros em termos de fronteiras físicas e em termos da política interna de cada Estado.

Ao analisar esse período percebeu-se que a maioria das informações referentes ao Rio da Prata chegavam através de embarcações que partiam dali em direção à Corte no Rio de Janeiro. No entanto, apesar de constatar a possibilidade de que parte dessas publicações vinham de periódicos estrangeiros, a maior parte vinha de jornais brasileiros, precipuamente da Aurora. Neste sentido, não se afirma a localidade exata onde tais folhas foram impressas porque as fontes não nos apontaram tal direcionamento, ficando essa análise para pesquisas futuras. Entretanto, é possível afirmar que tanto nos periódicos estrangeiros quanto nos nacionais que foram utilizados pelo *O Universal*, como também em suas publicações originais, a maior parte do conteúdo publicado chegava através de correspondências.

Até o momento foram tratadas as questões culturais referentes às representações da América, doravante se tratará das questões políticas relacionadas ao período abarcado pela fonte e ao seu posicionamento.

Após a independência em 1822, o Império com D. Pedro a frente, passou por um período em que tentava se afirmar sobre as outras províncias como poder central, entre 1822-1831. Dessa forma, o periódico se utiliza das publicações do período, para prestar apoio a D. Pedro e ao sistema Constitucional, e, para tanto se utiliza de comparações com outras nações americanas que optaram pela república. Contrapondo

assim, a desordem vivida nas repúblicas, com a paz proporcionado pela Monarquia Constitucional, utilizando, por exemplo, a defesa da constituição de 1824 e de seus princípios de liberdade e de salvaguarda dos Direitos dos cidadãos. Para tanto, se utiliza de exemplos da liberdade, de civilização e de moral, tal como os Estados Unidos e demais países americanos:

“Da importancia, de que são para o gozo da liberdade, a civilização e a moral, temos exemplos vivos ao redor de nós; e basta, para conhecermos, que se lancem os olhos para o povo moralizado e trabalhador, e de hábitos simples que cultivava as antigas colônias da Inglaterra, e outro, decendente dos orgulhosos e fidalgos Hepanhoes, que também vivem na terra que habitamos, nesse grande Continente, sobre a mão da Natureza derramou tantos beneficios, e que ela não destinou nem para o mando absoluto de um despota, nem para a tirania popular [...] Aquelles tiverão liberdade, ordem, e governo regrado; estes porém em busca da liberdade andão, como ás apalpadelas, cahindo a cada passo em abismos, e derramando loucamente o sangue de seus melhores cidadãos [...] A pretexto de *unidade*, ou *federação* quantas desordens se tem cometido nas províncias Argentinas! [...] Desvelemo-nos por manter a Constituição que jurámos: tudo quanto ha de liberal, ahi se encontra e só carece de pratica, e civilisação, que a harmonise com os costimes [...] Não é para vingar-nos que somo liberaes; é para tratarmos seriamente do bem da pátria, sacrificando-lhe, primeiro que tudo, nossas paixões e colera [...] Queremos liberdade como a querem os *Laffayetes*, e os *Dupont de l'Eure*; como a quizerão os *Washington*, e os *Francklin* [...]” (O Universal, nº 541, p. 1-3 – 1831)

Apesar de se constatar através das fontes e dos acontecimentos relacionados ao Rio da Prata, que esses vocábulos de nacionalidade foram utilizados como forma de representar o outro, o diferente, a república, em oposição ao brasileiro, ao semelhante e à monarquia constitucional, estabelecendo assim, padrões de comparação que contribuíram para a construção de uma comunidade política imaginada brasileira, pensada como nação, no imaginário do público leitor do *Universal*; outras formas de representação foram utilizadas com o mesmo intuito.

Nesta perspectiva, no período regencial estavam em disputa diferentes forças políticas com distintos posicionamentos políticos, que através do embate de idéias na imprensa intentaram construir uma hegemonia liberal exaltada, liberal moderada, caramuru ou restauradora, utilizando-se de termos como anarquia, anarquistas, restauradores, corcundas, constitucionais etc. Portanto, a cultura política desse momento permaneceu na tensão entre o despotismo e o liberalismo-constitucionalismo (Basile, 2006; Neves, 2003).

O *Universal* se posiciona de modo implícito como um periódico liberal moderado, situando-se ao centro do campo político imperial, adotando o princípio do justo meio, ou seja, um equilíbrio racional entre os extremistas. Neste sentido, defendiam postulados clássicos do liberalismo, situando-se entre o absolutismo e a democracia, pleiteando assim, uma Monarquia constitucional isenta de extremismos, que oscilava entre a centralização e a descentralização. Neste sentido, a nação para os moderados seria composta pelo povo, ou seja, o conjunto dos homens bons, dotados de liberdade, propriedade e educação. Excluía desta maneira, a plebe e estabelecia a igualdade

dos indivíduos apenas em termos jurídicos e de oportunidades. A cidadania para os moderados tinha uma clivagem social, mas não étnica - assim negros e mulatos livres tinham direitos à cidadania, desde que, se encaixassem no grupo dos homens bons (Basile, 2006). Os liberais moderados sustentavam, por conseguinte:

“que os direitos naturais universais dos indivíduos encontravam seus limites na organização da sociedade mediante o pacto social, e que, para além das leis naturais metafísicas, o direito racional positivo deveria, concreta e utilitariamente, conformar-se ao bem-estar da nação” (Basile, 2006, p. 65)

Percebe-se então que, para além de representar os países limítrofes por sua importância no contexto de formação do Estado nacional brasileiro – e com isso contribuindo para a construção da nação – o periódico *O Universal* utilizou-se do embate na imprensa para representar seus adversários políticos internos e externos, como forma de construir no imaginário do público leitor o seu próprio posicionamento político em oposição ao posicionamento de seus opositores. Sendo assim, levanta-se a questão de que o periódico desenvolveu uma pedagogia liberal-moderada que intentava educar seu público leitor (Wlamir, 2008). Isso se evidencia quando o jornal se utiliza, por exemplo, de notícias do Rio da Prata para se posicionar contra governos democráticos:

“[...] O' vós que consideraes o Democratico o melhor de todos os governos, mirai-vos neste espelho, e reconhecei o quanto ele é precário, e mais que todos sujeitos a guerras intestinas, que uma longa experiencia tem mostrado, finalizarem sempre pelo mais desastroso despotismo.” (O Universal, nº 478, p. 4 – 1830)

De outro modo, se posiciona ao noticiar o surgimento de um novo periódico – “*O Constitucional Riograndense*” – de Porto Alegre, que é apresentado aos leitores pelo “*O Universal*”. Espera-se que o nascente jornal “[...] seja mais um soldado da Liberdade Constitucional; pronto a erguer a voz contra os abusos, a defender o oprimido, e a pugnar na defesa da ordem, da justiça, e da Lei [...]” (O Universal, nº 187, p. 3 – 1828).

3 | CONCLUSÃO

Em suma, evidenciou-se em todo o período abarcado pelo periódico as representações na forma de tratamento acerca dos demais países da América, principalmente aos países localizados na região do Rio da Prata. Constatou-se também, que tais representações contribuíram para a criação de noções de nação, na forma de comunidade política imaginada. Ademais, levantou-se a hipótese de o “*O Universal*” se utilizar das publicações acerca do Rio da Prata para representar negativamente os sujeitos históricos da região que não possuíam o mesmo posicionamento político, para criar uma pedagogia liberal moderada. No entanto, é provável que o quadro traçado até aqui se altere com futuras pesquisas, pois não foi possível fazer a busca de todos

os termos relacionados à América.

NOTAS

Notas de fim'

- 1 <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>
- 2 Período da Guerra Cisplatina no qual o periódico “O Universal” circulou.
- 3 O Universal, Ouro Preto, nº 22, 263 – 1827; nº 203 – 1828.
- 4 O Universal, Ouro Preto, nº 38 – 1827; nº 180 – 1828.
- 5 O Universal, Ouro Preto, nº 2, 72, 254 – 1827.
- 6 O Universal, Ouro Preto, nº 254 – 1827.
- 7 O Universal, Ouro Preto, nº 2, 72, 254 – 1827.
- 8 O Universal, Ouro Preto, nº 103 – 1826.
- 9 O Universal, Ouro Preto, nº 63 – 1825.
- 10 O Universal, Ouro Preto, nº 17, 52, 238, 249 – 1827.
- 11 Período entre a Guerra Cisplatina e a Guerra Farrroupilha.
- 12 “Blancos” e “colorados” são termos que representam partidos políticos opositores – ambos fundados em 1836 – que se enfrentavam nesse momento no Estado Oriental. O “Partido Nacional” ou “blancos” se localizavam politicamente próximos ao nacionalismo antiliberal, tinham como um de seus principais líderes a Manuel Oribe, que recebia o apoio de Juan Manuel Rosas, líder da Confederação Argentina. O “Partido Colorado” ou “colorados” se aproximavam do liberalismo e tinham a sua frente como um de seus membros mais influentes Fructuoso Rivera que mantinha boas relações com os farrroupilhas (Doratioto, 2014).
- 13 O Universal, Ouro Preto, nº 257 – 1829; nº 652 – 1831.
- 14 O Universal, Ouro Preto, nº 541, 660 – 1831; nº 907 – 1833; nº 1033 – 1834.
- 15 O Universal, Ouro Preto, nº 251 – 1829; nº 660 – 1831.
- 16 O Universal, Ouro Preto, nº 652 – 1831.
- 17 O Universal, Ouro Preto, nº 776 – 1832.
- 18 O Universal, Ouro Preto, nº 821 – 1832.
- 19 Período no qual ocorreram a Guerra Farrroupilha e a Guerra Grande ou Guerra civil Uruguiaia.
- 20 O Universal, Ouro Preto, nº 10 – 1836; nº 68, 72, 80, 115, 117, 133, 144 – 1838; nº 51, 84, 110, 125, 138, 142, 157, 172, 173, 181 – 1839; nº 9, 19, 25 – 1840; nº 64, 79 – 1841.
- 21 O Universal, Ouro Preto, nº 133 – 1838; nº 84, 147 – 1839.
- 22 O Universal, Ouro Preto, nº 3 – 1837; nº 79 – 1839.
- 23 O Universal, Ouro Preto, nº 90, 110 – 1939.
- 24 O Universal, Ouro Preto, nº 155, 156 – 1838; nº 78, 110, 181 – 1839; nº 19, 115 – 1840.
- 25 Trata-se provavelmente do periódico “A Aurora Fluminense” publicado no Rio de Janeiro entre 1827 e 1839.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusion del nacionalismo. México, DF: Fondo De Cultura económica, S. A., 1993. Disponível em: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anderson_benedict-_comunidades_imaginadas.pdf

ANDRADE, Marcos Ferreira de; Silva, J.C. “Moderados, Exaltados e Caramurus no prelo carioca: os embates e as representações de Evaristo Ferreira da Veiga (1831-1835)”. *Revista Almanack*, v. 4, p. 130-148, 2012. Disponível em: <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/viewFile/834/pdf>

BASILE, Marcello, “O bom exemplo de Washington: o republicanismo no Rio de Janeiro (c. 1830-1835)”, *Vária História*, Belo Horizonte, (27) 45, jan/jun 2011, pp.17-45.

BASILE, Marcello. Projetos de Brasil e construção nacional na imprensa fluminense (1831-1835). In: Lúcia Maria Bastos P. das Neves; Marco Morel; e Tânia Maria Bessone da C. Ferreira. (ORG). *História da imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração do conceito da noção de representação. Fronteiras, Dourados, MS, v. 13, n. 23, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturals/nocaoderepresentacao.pdf>

DORATIOTO, Francisco. O Brasil no Rio da Prata (1822-1994). 1a. ed. Brasília: FUNAG, 2014. v. 1. 188p . Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/1089-O_Brasil_no_Rio_da_Prata.pdf

FERREIRA, Gabriela Nunes. O rio da prata e a consolidação do Estado Imperial. São Paulo: Hucitec, 2006.

GOLDMAN, Noemí (ORG). Nueva Historia Argentina: revolución, república, confederación 1806-1852. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A., 1998.

JANCSÓ, István e PIMENTA, João Paulo Garrido. “Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira)”. Revista de História das Ideias (Coimbra), Coimbra, v. 21, p. 389-440, 2000.

João Paulo G. Pimenta - A revolução de independência no Rio da Prata e as origens da nacionalidade argentina (1806-1825), em PAMPLONA, Marco A.; MÄDER, Maria Elisa (orgs.). Revoluções de independências e nacionalismos nas Américas: Região do Prata e Chile. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereiras das. *Corcundas e Constitucionais: a cultura política da Independência 1820-1822*. Rio de Janeiro: Revan. FAPERJ, 2003.

SILVA, Ana Rosa Coclet da. Inventando a nação: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiro na crise do antigo regime português: 1750-1822. São Paulo: Hucitec, 2006.

SILVA, Wlamir. “Amáveis patricias”: O Mentor das Brasileiras e a construção da identidade da mulher liberal na província de Minas Gerais (1829-1832). Revista Brasileira de História, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263305506>

SILVA, Wlamir. “Homens de cor!” os pardos na pedagogia liberal-moderada mineira do período regência. Estudos Ibero-Americanos. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134618600305>

SLEMIAN, Andréa. Sob o império das leis: constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834). São Paulo: Hucitec, 2009.

DIOGO GOMES E OS PORTUGUESES NOS NEGÓCIOS DO SENEGAL E GAMBIA NO SÉCULO XV

André Felipe De Souza Menezes

Universidade Católica De Pernambuco.

Recife – Pernambuco.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa falar sobre o personagem, e sua importância o Diogo Gomes, e de outros portugueses que tiveram contatos com diversos povos na costa africana, contudo o trabalho em se enquadra no período de navegações de 1450 – 1460, focando na costa africana dentro das proximidades dos rios Senegal e Gambia, focando no tipo de relações que os portugueses tiveram com J(G)elofos, Cenégios, Azeneguezes, entre outros que os mesmos com os portugueses constituíram uma série de negociações na qual representaram grandes mudanças tanto no entendimento português sobre a África em si, como no aspecto de comércio e de como seguiriam navegando pelo decorrer da África, assim diferenciando o contato com diversos povos.

Sendo assim a pesquisa vai passar por intermédio relatar um pouco sobre os portugueses e seus feitos, tangenciando de breve momento a história dos grandes homens e grandes feitos, pela prerrogativa das fontes e pelo entendimento de algumas ações

determinantes dos mesmos, que os levaram a compreender melhor sobre a diversidade de povos existentes na Denominada região da Guiné, contudo o enfoque do artigo vai ser em dialogar com as experiências portuguesas e africanas, ressaltando o “porquê?” dos portugueses mudarem a sua perspectiva com o continente, assim dialogando mais com a perspectiva social.

Neste Artigo foi optado por utilizar o nome de acordo com o que é apresentado originalmente nas fontes.

DIODO GOMES, LANÇAROTE, NUNO TRISTAN, UMA MUDANÇA DE PERSPECTIVA:

Dentre uma série de navegações pode-se dizer que há uma conexão muito grande entre as diversas idas ao golfo da Guiné de Nuno Tristan, Lançarote, e por último Diogo Gomes, na qual destaca-se a diferenciação por meio da visão com que os portugueses realizavam essas viagens na costa africana.

Por exemplo no seu começo destacava-se a importância para o ataque a populações costeiras, vilas de pescadores, pastores, agricultores, etc. Seguindo de um avanço gradual para o sul, e a captura de indivíduos para que mostrassem o seu avanço cada vez mais ao longo da costa, levando a uma série de

eventos posteriores.

Sendo assim pode-se afirmar que no início as primeiras impressões de ambos os lados não foram amistosas, os portugueses quando partiam para as expedições era para procurando fazer cativos, tomar conhecimento da terra e fazer guerra com os ditos infiéis, vale salientar que eles estavam a muitos anos em guerra com os mouros e povos da Mauritânia, e a tomada de Ceuta cidade importante do comercio africano e árabe no mediterrâneo, fez com os portugueses tomassem conhecimento sobre uma das rotas do ouro e comercio dos povos islâmicos na região, pois a cidade era na época um grande centro comercial, servindo de conexão para os muçulmanos no norte da África para o oriente.

Portanto as expedições portuguesas elas tinham como objetivo de fazer Guerras contra os africanos atrás de mercadorias valiosas como marfim, ouro, prata e atrás de cativos que falassem línguas diferentes para demonstrar o avanço na costa, como também o contato dos portugueses com povos na costa do Senegal por um bom tempo foi sendo de conflito armado, tendo alguns embates que os portugueses perdiam, levando em conta as embarcações de forma geral eram difíceis de se manobrar em rios, falta de contingente, conhecimento do terreno, e emboscadas realizadas por africanos.

Sendo assim um desses navegadores que foi muitas vezes para a região da denominada “Guiné” pelos portugueses, acabou sendo Nuno Tristan, cavaleiro português que junto com Anton Gonçalves, foi um dos primeiros a ir a costa africana, e continua o princípio as expedições saber onde estava o prestes João, e achar a rota do ouro islâmico pelas caravanas, portanto o Nuno Tristan em uma ida a terra, junto com alguns homens de sua expedição acaba sendo emboscada e por vários ditos Serreos, localizados ao sul do rio Senegal na época, onde Nuno acaba sendo ferido e morto, regressando dessa expedição poucos.

Portanto quando voltam alguns homens da expedição de Nuno Tristan, o que se percebe primeiro com base nesta experiência da morte de um dos líderes das expedições, é que o infante Dom Henrique já procura mudar o contexto das expedições, de imediato nota-se que há uma procura por vingança, e guerras com a grande maioria de povos provenientes da dita costa da “Guiné”, e o resultado começa a se mostrar de certa maneira catastrófico em certos pontos para os portugueses, que navegando mais ao sul descendo o rio Senegal e Gambia, encontraram grandes dificuldades em dar continuidade as mesmas ações de capturas na costa.

Na continuidade dessas expedições encontra-se Lançarote e Dinis Dias, entre outros, mas com o objetivo de buscar vingança, vão procurar fazer capturas e guerras com povo localizados nas ilhas, denominados pelos mesmos de Ilha de Lagos, e outras nas proximidades na costa da África como de volta nas Canárias, e na costa, organizando a captura para ter maior conhecimento de quem que matou cristãos na região da Guiné.

Portanto descendo um pouco mais Lançarote e Gonçalo Afonso de Sintra tiveram um papel crucial nessa mudança, pois a captura de 60 Cenégios, povos que ficavam

um pouco mais ao sul, onde tinham um dialeto parecido com os mandingas e os Serreos, poderiam servir na comunicação com esses povos, e para que os portugueses tivessem um conhecimento prévio da região e dos povos que lá habitavam, contudo, vale salientar que os mesmos não tinham conhecimento total de todos os povos e de suas línguas, mas que com a captura dos Cenégios, e de alguns Azeneguezes, possibilitaram um pouco do diálogo.

Assim tomando ciência que os povos no dentro os rios Senegal e Gambia tinham um conhecimento e uma organização política militar bem estruturada, e que possuíam o conhecimento de tecnologias como a de flechas envenenadas, de emboscadas, além de serem bem habilidosos com o arco e flechas, e terem embarcações, que cabiam de 50 a 100 homens as ditas almadias, com guerreiros armados tanto com arcos e flechas, como também com conhecimento da região e de fazer guerra.

Levando em conta que essa transição de guerra para “paz” e trocas, começa quando o Nuno Tristan morre, e o infante começa a priorizar nas navegações os línguas, e africanos que trazidos a Lisboa para contar sobre sua região, e para que os mesmos tanto línguas como os lançados começam a fazer uma ponte, e o pioneiro a ir com esse tipo de expedição voltada a paz e negociação foi o dito Diogo Gomes, que vai nas proximidades dos rios Senegal e Gambia, caracterizando a primeira expedição diplomática para com os povos provenientes do rio Senegal e Gambia, levando a uma completa mudança na forma da atuação portuguesa na África.

Portanto o almoxarife de Sintra, vai a caminho com a prerrogativa de fazer a paz com esses povos entre o Senegal e Gambia, e tomar conhecimentos da rota do ouro islâmico, e assim começa-se a se pensa diferente os vários povos existentes na região não mais como povos desorganizados, inferiores, mas como reinos e que tinham controle sobre o comercio na região.

CONTATOS DE DIOGO GOMES NA REGIÃO DA SENEGAMBIA:

Os primeiros povos a terem contatos com os portugueses nas proximidades da região foram os azeneguezes, localizados ao sul da Mauritânia, na qual o contato com os mesmo foi quase que pífio, mas descendo ao sul entrando onde hoje se localiza o atual Senegal, Diogo teve contato Jalofos ou Gelofos, no qual houve negociação e foi feito comércio, contudo o comercio dos J(G)elofos segundo relatado, era mais de cativos, ou seja trocando armas e cavalos por cativos, sendo que um cavalo chegaria a valer escravos.

E assim segue Diogo para o encontro de outros povos chegando a descer mais na costa, ao sul do rio Senegal estava Beseguichi, senhor de muitas terras ao sul, na qual o mesmo toma conhecimento que ele atacou algumas expedições portuguesas, e que os mesmo tinham conhecimento de flechas envenenadas, ou seja mostra mais uma vez que esses povos faziam parte do grande império do male, posteriormente uma parte do songhai também, que tinham esse caráter de utilizar flechas envenenadas e

almadias cheias de soldados.

Descendo ao sul com o encontro dos Serreos, há um encontro com os Barbacins também, povos ditos guerreiros, Sendo assim entra em contato com o líder o senhor Nomemans, no qual possuía muitas almadias, para que pudessem depois outros portugueses transitar e comercializar nas suas terras, primeiro o pedido e a paz foi feita, mas sem antes não haver entregado alguns presentes, portanto no famoso diálogo dos surdos, que mesmo com o advento dos linguas os mesmos não eram conhecedores de todo o linguajar e de diferentes etnias no interior, por isso a paz e o comercio foram vitais também para o prolongamento e para que outras navegações portuguesas que ali passassem não padecessem de um destino ruim.

Mais ao adiante encontrasse Fragazique, sobrinho de Farinzangue, ao qual a negociação de acordos comerciais, trocas de presentes, e na qual com a ajuda de um ligua, Diogo Gomes conhece um pouco sobre a rota do ouro na região, Burquer, escravo do Frangazique, que conhece Cantor, uma das cidades adentro do rio Gambia que serve de rota do ouro, portanto aqui pode-se notar também outra diferenciação pois a forma de como os povo africanos mudaram totalmente a maneira e o contato com os portugueses, na qual pode-se perceber que os escravos nesses meio social, dos povos que antes estavam sobre domínio do Male/Songhai, e mesmo servindo a outros senhores, os africanos gozavam de uma liberdade e autonomia muito diferente da Europa, pois meso sendo subordinados a outro senhor, a estrutura política dos grande impérios e reinos era muito diferente, pois Frangazique era um senhor que devia obediência a seu tio Farisangue, mesmo assim tinha liberdade suficiente para negociar com outros povos, e ter total autonomia em suas decisões sem pedir permissão ao seu soberano, e o mesmo acontece com o escravo Buquer.

Assim o interesse em estabelecer boas relações com os povos ao sul do Senegal, e ao longo do rio Gambia para poder desviar a rota do ouro para o mar, era gritante, portanto, os portugueses tomam conhecimento que as minas de ouro estavam sobre controle de rotas comerciasi, sobretudo das minas e rotas do ouro, uma dessas vinha dos Monte Gebu, e outra de Serra Leoa, mas se passava por várias rotas adentro dos rios.

Um exemplo interessante entre a importância das relações de poder e a importância do controle das rotas comerciais do ouro, era do conflito entre os reis entre o Samanague e Sambegi, da parte oriental do Senegal, a qual Sambege senhor da parte ocidental do rio Senegal, e o outro oriental, na qual volta e meia entram em conflito para ter o controle sobre as rotas comerciais.

A partir do momento que se tem conhecimento sobre esses conflitos claramente subntende-se que tantos os portugueses, como alguns povos africanos vão entrar em negociação para que levem vantagem conforme seus interesses, um exemplo é o caso de quando se toma ciência de Bormeli, senhor de todas as minhas, habitava na parte direita do Gambia, ou seja o senhor de Farisangue, dono de toda a rota comercial do ouro na região, habitando em Quióquia, portanto na missão de tomar conhecimento

da rota do ouro, Diogo a fez com maestria, além de conseguir realizar a paz e contato com os subordinados de Bormeli, e conseguido acordos comerciais.

Para tudo vale salientar aqui também que dentre esses contatos portugueses com africanos, os mesmos jogavam com os portugueses de acordo com seus interesses momentâneos, sendo assim a importância de figuras como Burque, Frangazique, Farisangue, Bormeli, nos quais eles tinham estruturas de poder bem estabelecidas, ao contrário de se pensa sobre essa maneira de negociação, e de como os grandes líderes deixam seus subordinados a vontade, porém os mesmo tem um respeito e medo dos seus líderes, reis, e senhores, as quais as formas de servidão mostram que na África em meio a um grupo étnico específico nem todos agem de uma mesma forma, pois a variação conforme o interesse e as experiências vivenciadas pelos indivíduos, por exemplo o Frangazique que fez acordos de manilhas em troca de ouro, e outras especiarias em troca de armas, armaduras, e outros materiais, torna-se bem diferente do trato com outros senhores, como o nomemans, que deixa passagem, e não oecere mais julgos comerciais, ou seja há grandes variações de interesses no meio, pois é ilógico pensar que os portugueses fizeram e aconteceram sem nenhum tipo de experiência prévia, informação, e ajuda por meio dos próprios africanos.

Outro exemplo a negociação com o Batimansa, de etnia mandinga, senhor da parte esquerda do rio Gambia, a parte costeira, fez com que também os portugueses por algumas trocas comerciais, tivessem nesse período conhecimento sobre as diversas rotas comerciais existentes pelos rios, como também as diversas relações de poderes existentes entre os povos, que mesmo servindo ao mesmo senhor, isso não impedia que subordinados entrassem em conflito por controle de rotas.

Assim nesse período havia uma grande conturbação sobre o controle dessas rotas, e das minas de ouro, pois com o enfraquecimento do império do Male, e o fortalecimento por um lado tanto do Songhai, como de outros povos, antes subordinados tanto ao male como ao Songhai, fez com que nessa região o período de conflitos fosse extenso, tudo para obter melhor controle sobre a rota do ouro.

Contudo não somente Diogo Gomes havia ido para essas regiões Antonio Gonçalves, volta a região próxima de Gelofa, para trazer certos produtos, para os portugueses exóticos, porém nessa expedição comercial de Antonio Gonçalves se tem o aparecimento do língua Jacob, que ia na frente acompanhado, para realizar o contato com outros povos, o língua educado em Lisboa sobre a língua portuguesa servia para a tradução tanto dos portugueses como dos africanos, e este conseguiu realizar diversos acordo comerciais junto com Antonio Gonçalves, em parte se esquece do valor dessas pessoas, sem eles o contato e as negociações seriam muito mais complicadas.

Nesse período havia uma grande conturbação sobre o controle dessas rotas, e das minas de ouro, pois com o enfraquecimento do império do Male, e o fortalecimento por um lado tanto do Songhai, como de outros povos, antes subordinados tanto ao male como ao Songhai, fez com que nessa região o período de conflitos fosse extenso,

tudo para obter melhor controle sobre a rota do ouro.

Contudo Não somente Diogo Gomes havia ido para essas regiões Antonio Gonçalves, volta a região próxima de Gelofa, para trazer certos produtos, para os portugueses exóticos, contudo nessa expedição comercial de Antonio Gonçalves se vê o aparecimento do língua Jacob, que ia na frente acompanhado, para realizar o contato com outros povos, o língua educado em Lisboa sobre a língua portuguesa servia para a tradução tanto dos portugueses como dos africanos, e este conseguiu realizar diversos acordo comerciais junto com Antonio Gonçalves, em parte se esquece do valor dessas pessoas, contudo sem eles o contato e as negociações seriam muito mais complicadas.

Na qual os portugueses em si não conseguiram o mais desejado entrar no comercio do ouro, mas por outro lado o contato com permitiu toda uma mudança do modo de como entrar em contato com os povos africanos, sua visão sobre os mesmos, que apesar de ainda terem certos estereótipos, apesar de que por não terem castelos, muita alvenaria, e se organizarem de maneira diferente eram vistos como inferiores, e de certa maneira desprezados, mas pode-se dizer que o inverso também ocorria, pelos portugueses estarem maltrapilhos, cheirarem mal, e serem muito brancos, gerava um certo repudio de determinados senhores africanos.

Sendo assim vale salientar também que a estrutura política do império do male já vinha decaindo a um tempo, por conta de guerras, disputas internas, conflitos com outros reinos, mudança cultural, a qual fez com que os seus subordinados mais fortes como Gana, e outros no século XV e antes se desmembrarem do seu império por não mais oferecer a segurança e toda a estrutura política, social e econômica antes tida, como também pelo fato de muitas despesas desnecessárias dos reis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se discutir um pouco das trocas culturais, e de como os africanos em suas ações influenciaram os portugueses a mudar totalmente a maneira de enviar suas expedições, quebrando com o espírito de invencibilidade, de que eles eram inferiores, fazendo com que neste período de 1450 -1460, os portugueses e os particulares mudassem, pois de expedições militares a comerciais, fazendo com que a via para que os objetivos dos portugueses fossem conquistados em partes pela via diplomática, e que levando sempre em consideração que é uma via de mão dupla, pois do mesmo modo que os europeus.

Por isso quando se toma conhecimentos sobre a história africana, é necessário entender que os africanos nunca foram inferiores aos europeus em nenhuma ocasião, nem cientificamente, muito menos culturalmente, como também não eram inferiores militarmente, porque se o fossem não tinham ganhado embates na África, seriam rapidamente exterminados, mas eram muito resistentes, expulsando muitas vezes os europeus de suas regiões.

Como também o trabalho veio trazer certa visibilidade a indivíduos que sempre estiveram presentes na história, mas muitas vezes deixados de lado, como a importância dos línguas, de senhores importantes, e de que algumas experiências e marcos eu ditos simples ou até mesmo supervalorizados, merecem atenção, como a morte de Nuno Tristan, a diplomacia de Diogo Gomes, e as negociações do infante, tudo dentro de um contexto maior, e de vários jogos de interesses envolvidos, para tal a fim de trazer certos esclarecimentos sobre os povos dessa região, mostrar que os africanos influenciaram e muito na construção do mundo atlântico português.

REFERÊNCIAS

Alencastro, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul Séculos XVI e XVII**. São Paulo: SCHWARCZ LTDA, 2000, p. 9 a 78.

Abrásio, Antônio. **Monumenta Missionária Africa, África Ocidental (1342-1499)**. Agência Geral do Ultramar, 1958. Disponível online no site: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/LastIncorporations.aspx>

Costa e Silva, Alberto. **A Enxada e a Lança**.
Ed. NOVA FRONTEIRA PARTICIPAÇÕES S.A. Rio de Janeiro, 2009, 5 edição.

Costa e SILVA, Alberto. **A Manilha e o Libambo – A África e a escravidão, 1500 a 1700**. 2ª Edição. Nova Fronteira.

Costa e Silva, Alberto. **Imagens de África**. São Paulo – SP, 2012. Ed. SCHWARCZ S.A.

História Geral da África I, Metodologia e Pré-história, Brasília: Editor J. Ki-Zerbo, 2.ed. rev. UNESCO, 2010. p. 1 a 23.

HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA IV, África do século XII ao XVI, Brasília: Editor Djibril Tamsir Niane, 2.ed. rev. UNESCO, 2010. Cap. 25 e 26.

LE GOFF, Jacques. **Uma longa e bela Idade Média, A Idade nédia de Jacques Le Goff, “A bela idade Média existiu de verdade!”, A Idade Média acaba em 1800**. In: Le Goff, Jacques. *Uma longa Idade Média*. Tradução: Marcos de Castro. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2008.

REVEL, Jacques. **Microanálise e construção social**. In: Revel, Jacques. (Org.) *Jogos de Escalas: A experiência da microanálise*, tradução Dora rocha, Ed. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998. cap. 1.

ROSENTAL, Paul-André. **Construir o “macro” pelo “micro”: Frederick Bath e a “microstoria”**. In: Revel, Jacques. (Org.) *Jogos de Escalas: A experiência da microanálise*, tradução Dora rocha, Ed. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998. cap. 6.

Thornton, Jonh K. **A ÁFRICA E OS AFRICANOS NA FORMAÇÃO DO MUNDO ATLÂNTICO 1400-1800**. Tradução Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2004.

TRAÇOS DA CIDADE: RELEITURA DOS REGISTROS DE DEBRET NO RIO DE JANEIRO

Bruno Willian Brandão Domingues

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), brunoo_willian@hotmail.com
Bom Repouso - MG

RESUMO: A partir da abertura dos portos brasileiros para as nações amigas em 1808, possibilitou a vinda de inúmeros estudiosos movidos pelo interesse de estudar a fauna, a flora e a população da colônia portuguesa na América. Essa onda movida pelos relatos de viagens mexeu com a imaginação de muitos europeus, principalmente com a fuga da corte portuguesa para o Brasil, impulsionando assim em 1816 a vinda da “Missão Artística Francesa”, trazendo consigo renomados artistas, entre eles os pintores Taunay e Debret, pintores estes que terão características opostas ao retratar o Brasil. Taunay retrata o Rio de Janeiro como uma cidade melancólica. Debret é o caminhante que percorre as ruas de uma cidade movimentada.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade; Literatura de Viagem; Representação.

TRACES CITY: REREADING OF DEBRET RECORDS IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: From the opening of Brazilian ports to friendly nations in 1808, he enabled

the coming of numerous scholars moved by the interest of studying the fauna, the flora and the population of the Portuguese colony in America. This wave moved by travel reports stirred the imagination of many Europeans, especially with the flight of the Portuguese court to Brazil, thus boosting in 1816 the coming of the French Artistic Mission, bringing renowned artists, among them Taunay and Debret painters, these painters that have opposite characteristics to portray Brazil. Taunay portrays Rio de Janeiro as a melancholy city. Debret is the walker who walks the streets of a bustling city.

KEYWORDS: Town; Travel literature; Representation.

1 | INTRODUÇÃO

Por um bom tempo a literatura de viagem, movida por estudiosos como os geógrafos, botânicos e pintores, ocupou lugar de destaque na Europa gerada pelo interesse de conhecer o exótico de outras partes do mundo. No Brasil, com a abertura dos portos, possibilitou que essa literatura ganhasse lugar onde se tinha poucos relatos de viajantes estrangeiros, os únicos que se têm resquícios são do período em que os franceses ocuparam o Rio de Janeiro em 1555, e a Holanda, em Pernambuco em 1630, na qual, as obras criadas nesse período descreviam

apenas as tribos indígenas e a natureza, sendo até mesmo fantasioso, criando um imaginário de uma terra habitada por animais monstruosos. Após a expulsão dos franceses e holandeses, durante todo o período, conhecido com colonial, os relatos e obras iconográficas realizados no Brasil se destacam em dois aspectos: os que foram feitos a serviço da coroa, incumbidos de “(...) mapear os territórios e estabelecer estratégias de exploração e controle (LIMA, 2008, p. 2), e os que foram os trabalhos vinculados às instituições religiosas.

Se no passado os relatos de viagens eram imagéticos, fantasiosos, que descreviam apenas a natureza, o exótico, com as mudanças na Europa, à literatura de viagem se destaca por obras de estudiosos acadêmicos, como os botânicos, geólogos que buscam a história natural ou política – a busca de uma referência da história para compreender o momento de grandes tribulações que passava a Europa.

As mudanças verificadas nas últimas décadas do Setecentos acabaram por sensibilizar o viajante no sentido de buscar, no conhecimento do outro, respostas às questões referentes a ele mesmo. A partir daí, os relatos tornaram-se, cada vez mais, referências para compreender a reflexão dos viajantes a respeito do momento histórico em que viviam, bem como sobre suas origens, sobre as teorias de conhecimento da espécie humana, sobre as possibilidades de integração das novas regiões ao grande mapa da evolução da humanidade. (LIMA, 2007, p. 192)

A partir do século XVIII, a literatura de viagem começa a tomar um novo rumo pois, “carrega a marca da Revolução. Com efeito, inúmeras foram as mudanças ocorridas na organização das sociedades europeias, e grande a reviravolta que se operou no pensamento da época” (ROUANTE, 1991, p. 21), poderíamos dizer que gerou um refinamento, uma ampliação do relato, que agora passa a ser feito por estudiosos, na busca por respostas para tais mudanças que estavam ocorrendo. Com toda essa mudança de contexto, de significação de literatura de viagem, esse campo de pesquisa acaba tornando-se extenso e amplo.

As novas significações que o século XVIII proporcionou para a literatura de viagem demonstram que os primeiros relatos a respeito do Brasil, no início de seu processo de colonização, que discutimos anteriormente, se enquadram nos relatos de pintores de paisagens, que em grande quantidade dos relatos e imagens trazem em seu foco principal a natureza brasileira. Entretanto, a partir de agora, os relatos de viagem ganharam um campo mais amplo, e com isso o Brasil será visto de várias formas, tornando a cultura dos locais visitados os principais objetos de estudos, para mostrar as transformações provocados nos espaços pela presença do homem com suas maneiras de governar, de suas instituições que ditavam as regras. Durante os séculos XVIII e XIX, as cidades brasileiras ganham seu lugar em cena, demonstrando as mudanças ocorridas no espaço, saindo de cena as paisagens naturais e entrando as paisagens urbanas, a civilização, principalmente a cidade do Rio de Janeiro, capital da colônia e futuramente do império, por vários fatores. Primeiro, “com a vinda da corte portuguesa, em 1808, não só os portos se abriram para as “nações amigas”, mas

também as portas para a entrada de estrangeiros” (LISBOA, 1997, p. 29), facilitando assim, a vinda de estudiosos. Segundo, que com a mudança de significação da literatura de viagem, essas expedições, movidas por estudiosos, buscaram compreender a formação dos povos, os contextos sociais dos lugares visitados.

Descrições bastantes extensas das cidades estão sempre presentes nos escritos de viajantes. Referências a certos lugares, descrições de bairros ou de transformações em determinadas áreas são constantes nos relatos de memorialistas e textos de literatos. Pontos de referência para o leitor, mas também algo relacionado à permanência das formas do traçado urbano e das edificações, ou mesmo da sua rápida transformação (...). (BRESCIANI, 2000, p. 238)

2 | O RIO DE JANEIRO NOS OLHARES DOS PINTORES FRANCESES

É com os traçados urbanos e referências dos locais da cidade, discutidas por Bresciani, que partimos para um profundo estudo dos registros de Jean-Baptiste Debret, tanto do seu livro de relato de viagem *“Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”* como de suas imagens que ajudaram a entender a fundo as práticas cidadinas no Brasil oitocentista. Mas nesse artigo será apenas analisada uma imagem de Debret, que servirá de comparação com outra imagem de Taunay.

Pintor, desenhista e gravador, Jean-Baptiste Debret nasceu em Paris, em 1768. Pertencia à burguesia francesa culta, trabalhou durante o reinado de Napoleão Bonaparte sob a influência da Revolução Francesa nas artes, incentivando a “abundante produção de imagens, como instrumento de luta política, revolucionária e contra-revolucionária” (MENESES, 2003, p. 11-36), através de obras que retratava as batalhas e as vitórias do líder político, e até mesmo o próprio imperador. Durante sua vida artística, Debret também foi influenciado por seu primo Jacques-Louis David, grande pintor neoclassicista e simpatizante de Napoleão, sendo ele o responsável por retratar, por meio de sua arte, a coroação de Napoleão.

Treinado nos ditames da arte acadêmica francesa, Debret tivera também, como vimos, a oportunidade de assimilar os princípios maiores do neoclassicismo de David, grande renovador desse estilo, que escolhera a inovação e a transformação como princípios essenciais de sua arte. Essas ideias estão na base de todo o método de criação artística de David, guiado pelo desejo de mudança- no tema, no estilo e na concepção- e opondo-se às estruturas estáticas e padronizadas da Académie Royatede Peinture et Sculpture, onde havia estudado, como grande parte dos artistas franceses da época. (...) A personalidade e genialidade de David vão marcar suas relações com o poder e com o ambiente artístico, fazendo de seu percurso um marco para o surgimento da ideia do artista moderno. (LIMA, 2004, p. 16-17)

Nicolas-Antoine Taunay nasceu em 1755 em Paris. De uma família de renomados comerciantes de porcelanas e de químicos, sendo seu avô responsável de descobrir um tom de vermelho muito utilizado nas pinturas decorativas. É através desse contato com as cores que despertou o interesse de ser pintor, sendo preparado desde jovem

para essa carreira.

O dom artístico de Taunay terá grande influência do neoclassicismo, e com destaque para a área de paisagens naturais: “Taunay sempre se considerava um ‘amigo da natureza’” (SCHWARCZ, 2008, p. 258). O Brasil, para Taunay, era um grande ateliê ao ar livre, “cuja natureza era inspiradora” (SCHWARCZ, 2008, p. 155). A natureza exuberante era perfeita para a realização de suas obras, fossem elas mitológicas, bíblicas ou paisagísticas.

É possível afirmar que, se desde o começo de sua carreira Taunay não poderia ser descrito, exclusivamente, como um pintor de paisagem, esta sempre constituiu sua vocação dileta: na França viajava, mas em Roma encontraria sua “verdadeira natureza”, aquela que se inspirava na Antiguidade. (...) Adaptava, pois, a experiência dos paisagistas- italianos, holandeses ou mesmo franceses-, porém dava às suas telas uma inspiração clássica. (SCHWARCZ, 2008, p. 139)

Debret e Taunay chegam ao Brasil em 1816, que juntamente com outros pintores, integram a “Missão Artística Francesa”. É neste contexto que refiro a “missão” entre aspas, sendo um termo criado pela historiografia, que até hoje não se chegou a uma conclusão definitiva deste termo, dividindo opiniões. Segundo Pedrosa, é preciso desmistificar o que a historiografia brasileira chamou de “missão artística”, considerando ser uma lenda.

Há, hoje, uma lenda para o que se convencionou designar de “missão francesa”, ou aquele punhado de artistas e cidadãos da França napoleônica que embarcaram para o Brasil em janeiro de 1816, depois de tratos com o encarregado de negócios de Portugal em Paris e trazendo cartas de recomendação do mesmo diplomata para o ministros do rei. (PEDROSA, 1998, p. 41)

Ainda sobre o contexto da “missão”, Schwarcz argumenta que “a palavra missão pressupõe uma ideia de obrigação, compromisso e dever por parte dos “missionários”, tarefas que não se aplicavam, exatamente, a esse contexto preciso” (SCHWARCZ, 2008, p. 180). Além de perseguidos, esses artistas encontravam-se desempregados e desgostosos com a França, e na busca por uma saída da situação pela qual passavam em Paris, surgiu a oportunidade de oferecerem seus serviços para trabalhar no Brasil, ou seja, foi uma questão pessoal. Tal proposta de trabalho foi aceito pelos ministros de D. João.

Os terríveis abalos pelos quais passou a França, invadida em 1814 e 1815, ameaçada de desmembramento, a queda do “lobisomem da Córsega”, a volta dos Bourbons, todo este conjunto de pasmosos acontecimentos, sucedidos em tão pequeno lapso de tempo, a numerosíssimos franceses desnordeava, viram-se em situação insustentável muitos daqueles que haviam sido os corifeus do regime deposto pela invasão estrangeira. Entre eles numerosos artistas e intelectuais. (TAUNAY, 1983, p. 14)

Caso realmente fosse uma “missão”, eles receberiam todos os benefícios do

governo, e na realidade os próprios artistas pagaram suas passagens. Além disso, também caberia ao governo francês fazer as negociações, porém, “os ministros de Luís XVIII não se envolveram no caso. Conseguiu Lebreton dentro de curto prazo, constituir o estado-maior da sua missão (...)” (TAUNAY, 1983, p. 12). Após montar toda a equipe que iria compor a colônia, o líder, Joachim Lebreton ficou sendo o responsável por negociar o custeio da viagem com o Marquês de Marialva, escrevendo-lhe, “que alguns artistas de merecimento e moralidade conhecida, desejavam estabelecer-se no Brasil, mas não tendo meios para custear a passagem e as despesas de instalação, esperavam obter do governo lusitano alguma ajuda de custo e a certeza real” (TAUNAY, 1983, p. 14).

O pedido foi negado pelo Marquês, prometendo apenas bom acolhimento, hospedagem e terras, mas “não estava, porém, autorizado a lhes pagar a passagem” (TAUNAY, 1983, p. 14). Após várias tentativas, eis que surge um negociante rico, disposto a pagar parte das passagens, ficando o resto do custo de responsabilidade do Marquês de Aguiar e do Conde da Barca. Ao contrário de Taunay, Debret, por ter se tornado pintor da corte, não contrariaria o governo para o qual trabalhava, afirmando que os artistas franceses tiveram o apoio do governo, pois “o embaixador português entregou ao Sr. Lebreton a importância de dez mil francos para o pagamento das passagens dos artistas franceses (...)” (DEBRET, 1986, p. 448). Todavia, novos estudos vêm ganhando força a respeito da teoria do historiador Taunay, sobre que os artistas não tiveram nenhum apoio do governo para virem ao Brasil, em que Dias ressalta ser necessário fazer uma pesquisa profunda em alguns documentos no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, “os quais colocam em dúvida as palavras de Debret, reforçam as teses anteriores de Taunay e Pedrosa, e jogam novas luzes (...)” (DIAS, 2006, p. 305).

Para Lima, os artistas receberam o convite sem um caráter oficial, e aceitaram por questões movidas “por intenções nem sempre fáceis de identificar, mas certamente de cunho muito pessoal, decidiram pela travessia” (LIMA, 2007, p. 98).

Eram no total cerca de quarenta pessoas que aportavam, depois da viagem no Calphe; isso contabilizando as famílias que acompanhavam os profissionais. Muitos haviam se unido ao grupo na última hora, e nem todos eram diretamente vinculados ao líder Lebreton, o qual, ao que tudo indica, teria assumido o papel de recrutador, prometendo aos participantes bons lucros e asseverando-lhes que no Brasil figurariam como gênios de primeira ordem. (SCHWARCZ, 2008, p. 98)

Ao chegarem ao Brasil, começam a trabalhar em retratar a corte portuguesa e criar uma imagem mais civilizada da cidade do Rio de Janeiro, que agora passava a ser sede do Reino Unido de Portugal, Algarves e Brasil.

“(...) o termo “viajante” abriga, no período aqui referido, uma significativa variedade de sentidos: explorador, naturalista, cientista, topógrafo, filósofo, historiador, até mesmo artista e escritor,” (LIMA, 2007, p. 175) é com essas características que

Valéria descreve um viajante, onde percebemos que Debret será um viajante artista, escritor e historiador, pelo fato dele ser o pintor que retratara a corte portuguesa e mais tarde a corte imperial brasileira nos seus momentos mais importantes, desde a coroação de Dom João VI, de Dom Pedro I, os casamentos reais, até a criação dos símbolos imperiais da bandeira e brasão nacional, ou seja, será Debret o responsável de construir a imagem da corte, o pintor histórico.

Mas mesmo sendo em alguns momentos pintor histórico da corte, também será o pintor histórico do cotidiano carioca, pois chamaria mais atenção de Debret o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, com seus estabelecimentos comerciais e ambulantes, os festejos sagrados e profanos, ou seja, a rua será o palco principal para seus registros, tornando-os peças chaves para compreender a história do cotidiano brasileiro.

Diferentemente de outros pintores que também vieram com Debret, entre eles Nicolas- Antoine Taunay, pintor este que retratava a cidade de uma vista panorâmica, sempre vista dos pontos mais altos da cidade e retratava as paisagens naturais que cercavam a cidade. Debret retratara a cidade como um caminhante, que percorre as ruas e retratam as pessoas, as construções dando assim uma melhor compreensão da cidade do Rio de Janeiro, tornando seu livro de relato riquíssimo em detalhes que possibilita perceber a estrutura das cidades brasileiras oitocentistas.



Figura 1. Nicolas Antoine Taunay. Entrada da baía e da cidade do Rio a partir do terraço do convento de Santo Antônio em 1816. 1816. Museu Nacional de Belas Artes.

Mas, no Brasil, a natureza tropical – exuberante e imensa – é que ganhava lugar privilegiado nas telas de Nicolas; aí estava o grande teatro da sua representação. Durante sua permanência no Rio de Janeiro (de 1816 a 1821), ele realizou vários quadros, com temas anedóticos, bíblicos, mitológicos e históricos, além de alguns

poucos retratos e de algumas telas sobre cenas brasileiras. (SCHWARCZ, 2008, p. 18)

Essa natureza tropical e exuberante é bem característico das obras que Taunay realizou no Brasil, onde em todas as suas obras identificamos palmeiras e demais árvores nativas brasileiras, como podemos observar na imagem, além de escravos e animais, onde tudo isso demonstram o estado melancólico do país, onde as pessoas dividiam o mesmo espaço com os animais soltos nas ruas – sinal de atraso perante um Europa considerada moderna, tornando a natureza chamativa.

O que impulsiona o viajante de lazer, independentemente do lucro, é para atender em qualquer grau a sua sede de um ideal ou mitigar o seu desejo com a crença de que satisfeito. O viajante pitoresco é aquele que concebe a natureza com uma forma ideal, derivado da pintura de paisagem, cuja finalidade é descobrir a existência dessas cenas ideais. (HUSSEY, 2013, p. 129)

Nessa imagem de Taunay se encontra um forte traço do pitoresco, termo este utilizado pelos viajantes para denominar suas obras de literatura de viagem, pois o pitoresco estava associado com “o estilo da arte dos jardins compartilha com a pintura de paisagem e também se desdobra para a literatura de viagem” (LIMA, 2010, p. 282).

Mesmo que Debret intitulou em seus livros de viagens “*Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*”, que foram publicados em Paris em 1834, haverá poucas imagens do meio natural brasileiro, pois o cotidiano citadino recebera atenção maior nas obras “pitorescas”, pois Debret já tinha em mente a intenção de após retornar a Paris publicar seu livro, isso justifica a grande parte de seu acervo de imagens voltadas para o cotidiano, o artista busca o exótico para a publicação, como atrativo para sua obra, algo que chamasse a atenção dos leitores europeus. Por isso, Debret será o caminhante, que percorre as ruas da cidade acompanhando de perto os costumes e as práticas sociais, é o narrador da cidade.

Todo relato é um relato de viagem - uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas. (...) Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam. (CERTEAU, 2012, p. 200)

Por meio da narrativa de Certeau, que partimos para uma análise de que a cidade do Rio de Janeiro não era melancólica, pelo contrário, a cidade carioca era muito movimentada por vários fatores, tais como, a capital da colônia e mais tarde do império, cidade portuária, ponto de comércio de outras províncias e porta de entrada para o Brasil, que de acordo com Leite “durante uma parte do século XIX, os viajantes, mesmo quando desejavam ir para as demais províncias, detinham-se inicialmente no

Rio de Janeiro, para obter licença e cartas de apresentação das autoridades” (LEITE, 1997, p. 12). O cais do porto era o ponto de maior movimento do Rio de Janeiro, desde as mercadorias que chegavam diariamente da Europa, das tropas com mercadorias que vinham de outras províncias para serem embarcadas para a Europa, de tripulantes e marinheiros que desejavam passar algumas horas na cidade, de escravos de ganho ou forros comercializando seus quitutes; enfim, o porto torna-se o ponto de encontro e de trocas na cidade.

Por ser a sede da coroa e mais tarde capital imperial, não queria dizer que o Rio de Janeiro fosse uma cidade bem organizada e grande. Não diferente das demais cidades do Brasil, a cidade carioca também tinha seus problemas, principalmente a falta de água, ruas esburacadas, iluminação pública, enfim, sobre a cidade do Rio de Janeiro, Schwarcz faz um estudo profundo da situação da cidade no período oitocentista.

(...) No começo do século XIX, o Rio não passava de cidade bisonha, estando seu núcleo principal limitado por quatro morros: do Castelo, de São Bento, de Santo Antônio e da Conceição. O ponto central ficava nas proximidades do morro do Castelo, que servia de praça de defesa durante a formação da cidade, e fora a partir de lá que o núcleo urbano inicial se espalhou lentamente pelas quatro freguesias: Sé, Candelária, São José e Santa Rita. O Rio tinha não mais que 46 ruas, quatro travessas, seis becos e dezenove campos ou largos. As ruas de terra batida, desniveladas, esburacadas, cheias de poças, detritos, brejos e mangues, uma vez que boa parte do movimento de expansão se dera no sentido de domar as águas que insistiam em invadir o espaço urbano. (SCHWARCZ, 2015, p. 176)

A imagem de Debret a seguir mostra claramente essa diferença da cidade retratada por Taunay, melancólica, de uma cidade movimentada num período histórico que fez aumentar ainda mais o cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. Na imagem a seguir, notamos o grande movimento de pessoas, tanto de senhores de escravos como também de escravos de ganho e negros livres, pois os forros dependiam para sobreviver do comércio da rua e os cativos conhecidos como escravos de ganho para apenas aumentar o lucro do seu senhor, ganhando em troca apenas umas míseras gorjetas, mas mesmo assim os negros eram os senhores das ruas, como Schwarcz aborda:

O que mais se via, a bater palmas diante dessas casas e a sair por suas portas, eram negros. E também caminhando pelas ruas e cruzando as praças, sentados em caixotes nas esquinas à espera de trabalho, recolhendo água nos chafarizes, fazendo a barba ou cortando o cabelo de um freguês numa escadaria, vendendo acarajé ou pamonha de milho em tabuleiros cobertos por uma toalha branca ou empinando papagaios nos terrenos baldios. Os negros eram os senhores das ruas. Podiam-se encontrar numa área movimentada da cidade uma dúzia de brancos, a pé ou a cavalo, vestidos à europeia, e até com uniformes cheios de dourados, ou uma cadeira de arruar com uma senhora ou uma sinhazinha a esconder-se atrás do cortinado, mas não chegavam a modificar a paisagem. (SCHWARCZ, 2011, p. 49-50)



Figura 2. Jean-Baptiste Debret. Uma Tarde na Praça do Palácio, 1826; datado e assinado; aquarela sobre papel; 15,5 x 21,4 cm; Acervo dos Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

Debret em seu relato de viagem deixa claramente a noção da grande presença de negros nas ruas do Rio de Janeiro, onde “o comércio ocupava também a massa de escravos que dominava boa parcela dos ofícios urbanos” (PRIORI, 2016, p. 104), vendendo os mais variados produtos que abasteciam tanto a população carioca como os marinheiros que aportavam na cidade. A rua para as vendedoras é local de convívio social, de troca de experiências, que aproveitam da liberdade e o distanciamento dos seus senhores, para transitar na cidade, mantendo os convívios sociais com os demais escravos da mesma etnia, “enredadas nos laços pessoais muito fortes e conturbados que as ligavam às proprietárias, era com o desdobramento de relações sociais inerentes ao pequeno comércio ambulante que as escravas reconstruíam seus laços primários, para além do espaço doméstico” (DIAS, 1995, p. 157). Dinâmicas estas presentes em toda a cidade, pelas vendedoras forras ou escravas, que se encontram em todos os pontos mais movimentados do Rio de Janeiro, sejam nas praças, igrejas, ruas movimentadas ou nos cais do porto.

Após os parapeitos do cais serem tomados pelos pequenos capitalistas, que segundo Debret, não fazem nada na vida, a rua é tomada pelas quituteiras, que aproveitam o movimento de vários senhores que compram “generosamente um novo doce, cujo pagamento se acompanha de uma olhadela protetora, que encoraja a interessante vendedora a se apresentar espontaneamente no dia seguinte” (DEBRET, 1986, p. 180). É interessante notar a maneira como Debret destaca a preguiça dos brancos, considerando eles capitalistas que não fazem nada da vida devido a escravidão, já que boa parte desses “pequenos capitalistas” vivem do trabalho de seus

escravos de ganho. As vendedoras também aproveitam a ocasião para acompanhar a venda dos quitutes oferecendo água, como podemos observar as vendedoras que em uma das mãos trazem o tabuleiro de quitute, e na outra, a moringa. Contudo, muitos senhores se aproveitam da ocasião, não para comprar o doce, mas sim para tomar a água, desta maneira, “o bebedor malicioso chama de preferência um vendedor de aspecto tímido e, certo de confundi-lo, deprecia-lhe a mercadoria num tom extremamente duro e se aproveita da atrapalhação do negro para apossar-se da moringa e beber a água de graça” (DEBRET, 1986, p. 179).

Embora a imagem exiba uma cena da vida cotidiana num espaço público do Rio de Janeiro, o artista retrata uma cena que contém todas as classes sociais da época, representando todos os personagens, ficando bem evidente a forma como constituía-se a sociedade em um modelo colonial. Enquanto os negros, sejam eles forros ou escravos, e os militares trabalham, outros dedicavam-se a aproveitar a brisa durante a tarde. Na imagem, os negros, que nesse caso são representados na maioria pelas negras quituteiras, saem pelas ruas vendendo seus doces e tantas outras coisas; os militares são representados por dois soldados, um tomando água de um barril e outro fica em pé próximo da guarita, fazendo a guarda do local. Aparentemente tem a percepção que também os militares estão trabalhando, porém, se analisarmos melhor a imagem do soldado próximo da guarita, em primeiro plano do lado direito, vemos ele está de braços cruzados. Os negros na imagem representam a base da sociedade, os únicos que trabalham no Brasil, enquanto os senhores brancos sentados no parapeito do cais e os militares, são servidos de água pelas escravas e aproveitam o flunar do fim da tarde, que relembra o ditado popular “sombra boa e água fresca”. Esta cena procede todos os dias de acordo com Debret, após a Ave-maria “cumprimentam-se mutuamente e marcam encontro para o dia seguinte” (DEBRET, 1986, p. 180).

Percorrendo as ruas fica-se espantado com a prodigiosa quantidade de negros, perambulando seminus e que executam os trabalhos mais penosos e servem de carregadores. (...) Os mercados são abundantemente abastecidos de frutas, legumes, aves e peixe. Rio de Janeiro é o principal centro comercial do Brasil. (...) As inúmeras lojas da cidade são diariamente abastecidas pelas províncias de Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Cuiabá e Curitiba. Por isso amiúde se encontram nas ruas tropas de mula, que se cruzam e se sucedem, entrando e saindo, carregadas de cargas enormes (...). (DEBRET, 1986, p. 126-127)

Além da análise da imagem, o relato de Debret nos ajuda a compreender claramente o grande movimento nas ruas de tropas de outras províncias trazendo mercadorias para o Rio de Janeiro e na área portuária com a chegada das mercadorias vindas da Europa. Assim, o comércio agitava as ruas num vai e vem de escravos abastecendo as lojas com produtos nacionais e importados. Outro fato que podemos retirar do relato de Debret é a noção que o mercado interno no Brasil era bem aquecido, tendo grandes relações entre as províncias.

Tudo assenta, pois, neste país, no escravo negro; na roça, ele rega com seu suor as plantações do agricultor; na cidade, o comerciante fá-lo carregar pesados fardos; se pertence ao capitalista, é como operário ou na qualidade de moço de recados que aumenta a renda do senhor. (DEBRET, 1986, p. 121)

Com esse relato de Debret presente em seu livro de relato de viagem, juntamente com sua imagem feita em 1826, percebemos que mesmo com a independência do Brasil a sociedade continuava patriarcal e escravocrata. O Brasil estava livre da coroa portuguesa e independente, mas muitos brasileiros não estavam livres e continuavam sendo oprimidos e cativos.

REFERÊNCIAS

- BRESCIANI, Maria Stella Martins. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3. Ed. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: USF, 2000.
- CERTEAU, Michel de. Práticas de espaço. In: **Invenção do cotidiano**, v. 1, Artes de Fazer. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DIAS, Elaine. **Correspondências entre Joachim Le Breton e a corte portuguesa na Europa. O nascimento da Missão Artística de 1816**. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, N. Sér. v. 14, n. 2, p. 305, 2006.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil I**. São Paulo: Circulo do Livro, 1986.
- HUSSEY, Christopher. **Lo pintoresco Estudios desde um punto de vista**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.
- LIMA, Heloisa Pires; Org. VALLE, Arthur; DAZZI, Camila. **Oitocentos- Arte Brasileira do Império à República- Tomo 2**. EDUR-UFRJ, 2010.
- LIMA, Valéria Alves Esteves. **Iconografia de Viagem à luz da História da Arte, 19&20**, Rio de Janeiro, v. III, n. 2, p. 2, abr. 2008.
- _____. **J.-B. Debret Historiador e Pintor: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- _____. **Uma Viagem com Debret**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- LISBOA, Karen Macknow. **A Nova Atlântica de Spix e Martius: natureza e civilização na Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. São Paulo: HUCITEC; FAPESP, 1997.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Livros de Viagem 1803/1900**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, V. 23, nº 45, p. 11-36, 2003.
- PEDROSA, Mário. Da Missão Francesa – Seus Obstáculos Políticos: In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori

(Org.). **Acadêmicos e Modernos III**. São Paulo: EDUSO, 1998.

PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira, Colônia**, v. 1. São Paulo: Leya, 2016.

ROUANTE, Maria Helena. **Eternamente em Berço Esplêndido: a fundação de uma literatura nacional**. São Paulo: Siciliano, 1991.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Helena Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **História do Brasil Nação: Crise Colonial e Independência 1808-1830**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

_____. **O sol do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TAUNAY, Afonso de Escagnolle. **A missão artística de 1816**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

CIVILIZAR O CORPO AS MODAS E AS MODISTAS NO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX

Mariana de Paula Cintra

Doutoranda na Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Unesp/Campus de Franca

RESUMO: Desde o início do século XIX, o Rio de Janeiro, cidade sede da corte, passou por algumas transformações de ordem física e social que foram primordiais para o advento de um discurso civilizador em meio àquela sociedade. A abertura dos portos para a livre circulação de pessoas e mercadorias estrangeiras, a chegada dos viajantes europeus, a reestruturação do comércio nas vias públicas da cidade, o processo acelerado de urbanização, a criação de lugares que exprimiam a civilização europeia e uma série de outras modificações permearam o cotidiano da gente carioca após 1808. Partindo dessas informações, o presente artigo visa mapear o papel do comércio de roupas importadas, comandado pelas modistas francesas, na capital do Império brasileiro. Em outros termos, analisaremos de que modo e com qual intensidade esses novos discursos do bem vestir vindos da Europa ganharam adeptas nos trópicos e redefiniram as modas, os comportamentos, a etiqueta e a educação, enfim, das mulheres fluminenses abastadas.

PALAVRAS-CHAVE: Modas. Mulheres. Modistas.

ABSTRACT: Since the beginning of the 19th century, Rio de Janeiro, the court's seat city, underwent some physical and social transformations that were fundamental to the advent of a civilizing discourse in the midst of that society. The opening up of ports for the free movement of foreign people and goods, the arrival of European travelers, the restructuring of commerce on public roads in the city, the accelerated process of urbanization, the creation of places expressing European civilization and a number of other modifications permeated the daily life of the people of Rio de Janeiro after 1808. From this information, the present article aims to map the role of the imported clothing trade, commanded by the French dressmakers, in the capital of the Brazilian Empire. In other words, we will analyze in what way and with what intensity these new discourses of good dress coming from Europe have gained adepts in the tropics and have redefined the fashions, behaviors, etiquette, and education of wealthy Rio women.

KEYWORDS: Fashions. Women. Dressmakers.

1 | INTRODUÇÃO

Não sendo minha intenção fazer aqui a nomenclatura das ruas do Rio de Janeiro e de seus monumentos, abandonarei esse assunto depois de ter dito uma palavra, porém,

sobre a Rua do Ouvidor, rua essencialmente francesa, onde os estabelecimentos de nossas modistas, de nossos cabeleireiros, de nossas floristas e de nossos confeitores exibem-se em todo seu esplendor. É o ponto de encontro habitual dos jovens da cidade que, a pretexto de comprar charutos ou gravatas, ali vão fazer a corte às francesas, que eles adoram. Essa rua, embora estreita e feia, é de alguma maneira o *Boulevard des Italiens* da capital do Brasil; lá só se ouve falar francês. (TOUSSAINT-SAMSON, 2003: 85).

O trecho acima, destacado pela viajante francesa *Adèle Toussaint-Samson* em seu diário de viagem ao Brasil, nos revela aspectos importantes acerca de alguns pontos do comércio no Rio de Janeiro já nos primeiros anos do século XIX, como por exemplo: a preponderância dos profissionais franceses na comercialização de produtos importados da Europa, o protagonismo das lojas da Rua do Ouvidor quando o assunto era o comércio de roupas e adornos, as características daquela via pública e, sobretudo, as modas ofertadas nos estabelecimentos das modistas francesas a partir de 1815. A cidade do Rio de Janeiro, especialmente, por ser a capital administrativa e cultural brasileira no período, protagonizou inúmeras transformações, não só nos espaços das vias públicas, como também no âmbito privado. A chegada da Corte portuguesa, em 1808, teve papel significativo para o advento de uma urbanização mais acelerada, a partir da criação de uma série de instituições: bancos, bibliotecas, imprensa, teatros e faculdades. Segundo a jornalista Gilda Chatgnier, “o cenário urbano mudou aos poucos os hábitos e costumes da sociedade, acarretando com isso transformações também no vestuário e no comportamento relativo à moda.” (CHATAGNIER, 2010: 78). Partindo desta visão, o presente artigo se propõe a analisar quais papéis cumpriram as modistas francesas e suas modas importadas no processo de civilização dos corpos das fluminenses no Oitocentos, momento em que as preocupações com o bem vestir ganharam um maior protagonismo naquela sociedade abastada.

Sabe-se, portanto, que alguns fatores foram cruciais para o gradativo advento de uma vida europeizada e urbanizada nos trópicos. A criação de uma indústria têxtil nacional em meados do século XIX, a abertura dos portos brasileiros às nações, a criação da Imprensa Régia, ambas em 1808, e o início do processo de urbanização e as preocupações com a higiene pública da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, podem ser vistos como alguns dos elementos que propiciaram a criação de um mercado voltado exclusivamente para as questões da aparência. Assim, a oferta de roupas, adornos, sapatos, flores, perfumes, tecidos em peça e tudo quanto chegasse da Europa como novidade para o chamado *belo sexo* fluminense adquiriu um espaço nas principais ruas centrais da capital brasileira do período. Um de nossos propósitos neste trabalho, além de mapear os artifícios usados pelas modistas para civilizar os corpos das cariocas, é explorar também quais foram os estabelecimentos dedicados ao comércio de modas francesas no Rio de Janeiro da primeira metade do Oitocentos. Para tanto, dispomos dos anúncios de jornais que traziam modistas, alfaiates, donos de armarinhos e toda uma gama de profissionais que ofertavam seus produtos importados. Outra fonte que utilizaremos para explorar quais eram os ambientes

onde atuou o comércio de modas são os relatos dos viajantes, relatados nos próprios diários de viagem daqueles que passaram pela capital oitocentista neste período. Por meio das minuciosas descrições sobre as vias públicas e a gente fluminense será possível conhecer um pouco dos lugares destinados ao comércio carioca, das lojas das modistas e de qual era o principal público consumidor destes artefatos.

A historiadora Maria do Carmo Teixeira Rainho, em um importante estudo sobre a moda no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, afirma que era justamente da França que chegavam as tendências das estações por meio das gravuras de modas, que eram, a princípio, importadas e vendidas nas lojas comerciais e que, com o advento da imprensa feminina, eram reproduzidas nas revistas e nos jornais especializados (RAINHO, 2002: 53). Nesse sentido, o início da comercialização de produtos relacionados com o vestir, não apenas renovou e aprimorou o comércio nas ruas do Rio de Janeiro, como também deu margem para o surgimento de uma imprensa feminina a partir das primeiras décadas do século. Isso porque, com as lojas e os produtos disponíveis nas vias centrais, a facilidade para adquirir mercadorias importadas ajudou a criar uma demanda de clientes e apreciadoras dessas modas, e consequentemente de leitoras dos jornais especializados no *belo sexo*.

Como já mencionado, a partir da transferência da Corte portuguesa e com a abertura dos portos brasileiros, vieram para a capital importantes profissionais franceses que buscavam ganhar a vida nos trópicos e se instalavam nas ruas do Rio de Janeiro – cidade pela qual sempre pareceram ter uma predileção. Modistas, professores, artistas, pintores e uma gama de trabalhadores especializados começaram a ver na capital brasileira um bom local para se instalar e fazer a vida. Neste artigo, especificamente, procuraremos nos centrar nas modistas francesas – por meio de um estudo sistemático de seus anúncios publicados nos periódicos – que chegaram à capital carioca, pelo que se tem notícia, depois da declaração de paz entre Portugal e Napoleão. Ali, além de fixarem residência, instalaram suas lojas e suas oficinas segundo os moldes parisienses, com o intuito de trazer de tal localidade europeia as mais luxuosas novidades em roupas e adornos para o *belo sexo* fluminense. A fama que o Rio de Janeiro dispunha no meio francês era tanta – conta um viajante em 1827 – que, em 1818, havia na capital somente duas modistas francesas e, no início de 1821, havia cinquenta e quatro (LEITE, 1984: 112).

2 | AS MODISTAS

A partir da década de 1815, o Rio de Janeiro, e também outras províncias do Brasil, começaram a recepcionar, de maneira mais sistemática, profissionais e comerciantes que partiam do continente europeu em busca de novas oportunidades de negócios nas Américas. Segundo Delso Renault, deu-se nesse momento “os primeiros sinais de que a leve indústria francesa iria pouco a pouco esparramar-se pelas Ruas do Ouvidor e Ourives, no comércio a varejo, concorrendo com o comércio inglês por atacado, de

utilidades mais pesadas” (RENAULT, 1969: 26). Porém, não eram apenas os produtos franceses que, nesse contexto, começaram a surgir nos anúncios dos principais jornais publicados na capital, mas eram também os nomes e as nacionalidades dos comerciantes que adquiriam, aos poucos, destaque e fama naquela sociedade. Abaixo podemos ver de onde vinham a maior parte das modistas que aqui comercializavam seus produtos.

Nacionalidade	Quantidade
francesa	58
portuguesa	1
Belga	1
Inglesa	3
Brasileira	1
não mencionado	31

Modistas no Rio de Janeiro por país de origem

Fonte: Anúncios de modistas publicados no *Jornal do Commercio*, *Gazeta do Rio de Janeiro* e *Diário do Rio de Janeiro* entre 1815 e 1850

Tal levantamento das nacionalidades dessas profissionais deixa claro que a França foi protagonista nas modas usadas pelas brasileiras. Em *História da Moda no Brasil*, o período definido pela autora como romântico, que abarcou a maior parte do século XIX, foi marcado pela inauguração de lojas e ateliês de franceses naquela cidade brasileira. Segundo este mesmo estudo “o Rio de Janeiro parecia uma filial de Paris, não apenas na fala, mas nas atitudes de elegância, vestuário e moda. A Rua do Ouvidor, que lembrava um comprido shopping Center a céu aberto, era o local onde se encontravam as lojas mais chiques” (CHATAGNIER, 2010: 94). Nesta rua, conhecida como o reduto da moda, as cariocas poderiam adquirir e, posteriormente, mostrar nas festividades públicas seu estilo, elegância, exemplo e condição social.

O romancista, jornalista e médico Joaquim Manuel de Macedo, também não deixou de mencionar a Ouvidor quando escreveu sobre a vinda de artistas franceses para o Rio de Janeiro em 1816. Para o escritor, “não foi a palheta do pintor, nem o buril do estatuário, foi somente a tesoura das modistas que conseguiu levantar o monumento da Rua do Ouvidor” (MACEDO, 1878: 147). Essa rua, conhecida e adjetivada por muitos viajantes como a “rainha da moda e da elegância” (PINHO, 1942: 256) merece ser pensada como o principal local de difusão da moda francesa no Rio de Janeiro, bem como dos costumes vindos da Europa. As modistas ali se estabeleciam e faziam comércio; e, após estas, vieram também franceses abrir na mesma Rua do Ouvidor lojas de fazendas e de objetos de modas, para senhoras e homens, perfumarias, cabeleireiros, etc. (MACEDO, 1878: 153). Esse era um dos lugares mais requisitados no Rio de Janeiro para comprar tecidos dos mais variados gostos e preços, roupas e adornos importados nas casas de modas, livros, jornais e frivolidades. Além disso, a Rua do Ouvidor foi destaque por contar com as cafeterias e

confeitarias mais luxuosas e livrarias e jornais onde se reuniam os homens abastados.

Sabendo em quais pontos o comércio referente à moda estava localizado na capital carioca, passaremos a analisar quais eram os estabelecimentos e as lojas das principais modistas que estiveram no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. A obra de Chatagnier menciona algumas das mais conhecidas e elegantes profissionais dedicadas ao vestuário do *belo sexo*:

Mlle. Josephine: a pioneira da moda no Rio de Janeiro; *Mlle. Clémence Saisset*: modista francesa e amante de D. Pedro I; *Mlle. Lucy*: modista de vestidos de baile; *Mme. Durand*: especialista em adornos femininos; *Mme. Forain*: especialista em luvas; *Mme. Besse*: pioneiras em anúncios de modas colocados em revistas e jornais.” (CHATAGNIER, 2010: 97).

Por meio dos nomes e das especialidades de cada modista é possível pensar a introdução do comércio voltado à moda, como o principal fator responsável pelo limiar de uma preocupação mais atenta com o bem vestir por parte das mulheres e homens oitocentistas. Percebe-se, pois, que a indústria e o comércio voltados para a moda começam a tomar espaço, especialmente no Rio de Janeiro, a partir do estabelecimento dessas modistas e costureiras francesas. Nos primeiros anos do século, porém, alguns viajantes se referiam às vestimentas como algo comumente confeccionado nas casas, sobretudo pelas escravas domésticas, que costuravam as roupas, tanto das senhoras e senhores, quanto das crianças. Segundo o estudo da historiadora Leila Mezan Algranti, “em todas as famílias abastadas, a costura era feita pelas escravas; algo mais requintado era encomendado fora nas modistas famosas” (ALGRANTI, 1988: 90-91). Assim, mesmo com o florescer do comércio de modas, a feitura de roupas mais simples não deixou de ser uma tarefa exclusiva das casas-grandes pelas mãos das costureiras escravas. Portanto, neste trabalho é nosso propósito mostrar que a moda, no seu sentido moderno, começou a adquirir raízes na capital, com o estabelecimento e trabalhos dessas modistas francesas.

3 | AS MODAS

Ao longo de todo o século XIX, os jornais foram, em larga medida, o meio de comunicação e informação mais utilizado no Rio de Janeiro, por ser um dos únicos. A instauração da Imprensa Régia por Dom João VI quando desembarcou em terras brasileiras, contribuiu para o limiar de uma imprensa nacional que se fez crescente durante todo o Oitocentos. A camada social que mais usufruiu de tal meio foram os letrados, ou seja, a elite carioca, que tinha acesso aos mais diversos jornais publicados. Delso Renault, ao explorar os anúncios dos principais periódicos fluminenses durante este século, nos apontou a presença constante, em tal seção dos jornais, de alfaiates, modistas, costureiras, floristas, sapateiros, boticários e de toda uma gama de profissionais que – direta ou indiretamente – estavam envolvidos com a moda daquela

sociedade. A questão do comércio do vestuário era tão frequente nos anúncios, que o historiador escreve as seguintes palavras:

Se voltamos ao comércio de luxo, da moda e do artifício, é porque esses artigos predominam nos anúncios. A Rua do Ouvidor é o reflexo da faceirice importada de Paris. As lojas de fazendas, que atingem a oitenta e cinco, e as de modas, que vão a dezenove, são as mais numerosas e multiplicam-se pelo centro da cidade. Neste comércio variadíssimo o carioca encontra desde as roupas feitas de panos franceses e ingleses até os ricos enfeites de flores de cabeça de senhoras, grinaldas... (RENAULT, 1969: 192).

As peças de propaganda, nesse sentido, eram de grande utilidade para as mulheres amantes da moda francesa, à medida que traziam variadas informações da chegada de roupas importadas da Europa, fazendas, tecidos finos, chapéus e acessórios, da abertura de casas de modistas, de promoções, etc. *O Diário do Rio de Janeiro*, um dos periódicos mais importantes da primeira metade do século (1821-1858), trazia em sua sexta edição o seguinte anúncio de um estabelecimento: “Antônio Pereira Martins na Rua da Quitanda nº 51, tem um bom sortimento de panos pretos acetinados superfinos franceses, que vende a 200 réis o côvado” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1821: 3). Outro ainda divulgava a venda de “um bom sortimento de franjas de seda e de lã de diversas cores, ditas de algodão brancas e cordões, tudo isto na Rua do Ouvidor, nº 10 e por preço muito cômodo.” Assim, mesmo os jornais que tratavam especialmente de assuntos políticos e econômicos, não deixavam, por isso, de incluir a divulgação do comércio de modas e frivolidades que muito agradavam as mulheres da alta sociedade.

A literatura de viagem, do mesmo modo que os jornais, nos auxilia a explorar quais foram os espaços onde o comércio de roupas e adornos franceses floresceu e ganhou destaque e quais as modas preferidas das cariocas. Um dos diários estudados foi o do viajante alemão Ernst Ebel, que deixou relatos de suas impressões do Rio de Janeiro no ano de 1824. O livro é, na verdade, uma compilação de suas cartas enviadas a um amigo. Ao descrever as principais ruas do Rio pelas quais visitou, Ebel conta que na Rua do Ouvidor era possível conseguir “os tecidos mais finos e as mil miudezas do luxo e da moda (...) Aí vendem de tudo o que o mais exigente *petit-maitre*, a dama mais elegante possam desejar; naturalmente, por bom dinheiro” (EBEL, 1972: 71).

Como era de se esperar, vestir a moda francesa no Rio de Janeiro era um privilégio para as poucas famílias abastadas, devido aos altos valores das mercadorias. Os anúncios da loja de *Bellard*, situada na Rua do Ouvidor nº 8, davam uma noção do quanto esse desejo de estar na moda custava caro. Este estabelecimento, por exemplo, “vendia vestidos de Corte bordados em ouro, ou seda, vestidos de senhoras desde 16\$000 réis até 100\$000 réis, rendas, plumas brancas, bijuterias, toda a espécie de enfeites com rendas” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1817: 4). No ano de 1841, *Madame Morel* divulgava à sua clientela de que havia acabado de “receber

da França um grande sortimento de vestidos para senhoras, de todas as qualidades de seda, de escomilha, de escócia, etc.” (JORNAL DO COMMERCIO, 1841: 4) por preços que variavam entre 10\$000 e 60\$000. A importância desembolsada pelos pais ou maridos para a compra das vestimentas, muitas vezes, ia de encontro aos tipos de tecidos e adornos escolhidos, mas principalmente ao grau de pompa do evento que se pretendia ir. No que dizia respeito aos adereços, esses eram ofertados por preços mais moderados, como os “chapéus de senhoras modernos” (GAZETA DO RIO DE JANEIRO, 1817: 4) na mesma casa de *Bellard* que se vendiam por justos 6\$400, ou alguns leques por 2\$600 réis.

Virginie Leóntine, uma viajante que esteve em terras brasileiras em meados do Oitocentos, ao descrever a mulher brasileira e suas roupas, comentava:

A roupa que as brasileiras usam, na cidade (sobre a pele bronzeada, os olhos negros e vivos, o talhe médio e a bela presença) acompanha a moda francesa de verão, talvez com um ano de atraso. Por um bom preço, vende-se aqui tecidos de mousseline e de organdi, com os quais se confeccionam belos vestidos guarnecidos, cujos modelos, contudo, nem sempre são de bom gosto (...) (LEITE, 1984: 116).

Dessa maneira é possível constatar que as descrições dos relatos de viagem são fontes, por vezes, mais abrangentes que os periódicos, pois, além de desdobrarem acerca da Rua do Ouvidor e do comércio que ali se estabeleceu, alguns deles também descreviam com detalhes as vestimentas preferidas e usadas pelas mulheres cariocas nos espaços públicos da cidade. Como é o caso do relato acima, em que Leóntine descrevia a maneira como o *belo sexo* costumava se trajar, a moda que elas acompanhavam, e os principais tecidos vendidos nas lojas especializadas.

Por fim, podemos concluir que o comércio de roupas e adornos femininos na capital esteve intimamente ligado aos profissionais e modistas francesas que, segundo os viajantes e os principais jornais oitocentistas, acabaram por inaugurar um fetiche das brasileiras pelas mercadorias vindas da França e um olhar mais atento para os modos de vestir da sociedade fluminense e, mais especificamente, do sexo feminino.

REFERÊNCIAS

Periódicos:

A GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 1808-1821.

O DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 1821-1858.

O JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1827-2016.

Viajantes:

EBEL, Ernst. **O Rio de Janeiro e seus arredores em 1824.** São Paulo, Editora Nacional, 1972.

SCHELICHTHORST, Carl. **A condição feminina no Rio de Janeiro – século XIX**. Míriam Moreira Leite (org.). São Paulo: Edusp, 1984.

TOUSSAINT-SAMSON, Adèle. **Uma parisiense no Brasil**. São Paulo, Editora Capivara, 2003.

Estudos:

ABREU, Maurício de. **Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

AZEVEDO, Moreira de. **O Rio de Janeiro: sua história, monumentos, homens notáveis, usos e curiosidades**. Rio de Janeiro: Vol. 1, Instituto Histórico Brasileiro, 1877.

BERGER, Paulo. **Bibliografia do Rio de Janeiro de Viajantes e Autores Estrangeiros (1531-1900)**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1964.

CARELLI, Mário. **Culturas cruzadas: Intercâmbios entre França e Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

CHATAIGNIER, Gilda. **História da moda no Brasil**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

COARACY, Vivaldo. **Memórias da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Vol. 3, José Olympio, 1965.

CRULS, Gastão. **Aparência do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 1º volume, José Olympio, 1965.

EDMUNDO, Luís. **A corte de D. João VI no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2ª edição, Conquista, 1957.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

O processo civilizacional: investigações sociogenéticas e psicogenéticas. Lisboa: 1º volume, Publicações Dom Quixote, 1989.

FONSECA, Gondim da. **Biografia do jornalismo carioca (1808-1908)**. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1941.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **Literatura e Sociedade no Rio de Janeiro oitocentista**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1999.

_____. **Mulheres viajantes no Brasil (1764-1820): antologia de textos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

FERREIRA, Tânia Maria Bessone da Cruz. **A presença francesa no mundo dos impressos no Brasil**. In: *Revistas Ilustradas: modos de ler e ver no Segundo Império*. Rio de Janeiro, Mauad, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem e modas de mulher**. Rio de Janeiro: 3ª edição, Record, 1997.

O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX. São Paulo: Editora Global, 2012.

Sobrados e Mucambos. Rio de Janeiro: 13ª edição, Record, 2002.

Vida social no Brasil nos meados do século XIX. Rio de Janeiro: Global, 2008.

GERSON, Brasil. **História das ruas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Souza, 3ª edição.

KÖHLER, Carl. **História do vestuário**. São Paulo: 3ª edição, WMF, 2009.

LAYER, James. **A roupa e a moda, uma história concisa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIMA, Oliveira. **D. João VI no Brasil**. Rio de Janeiro: 3ª edição, Topbooks, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. **História do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBMEC, 1978.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2005.

Memórias da Rua do Ouvidor. Rio de Janeiro: Typografia Perseverança, 1878.

AMANTINO, Márcia e PRIORE, Mary Del (org.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: 1ª edição, Editora UNESP, 2011.

MESGRAVIS, Laima. **O viajante e a cidade: a vida no Rio de Janeiro através dos viajantes estrangeiros da primeira metade do século XIX**. Tese de Livre-Docência. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1987.

MOISÉS, Leyla Perrone. (Org.) **Cinco séculos de presença francesa no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

MOLINA, Matias M. **História dos jornais no Brasil: da era colonial à regência (1500-1840)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PINHO, Wanderley. **Salões e damas do Segundo Império**. São Paulo: 2ª edição, Livraria Martins, 1946.

PRIORE, Mary Del. **História do amor no Brasil**. São Paulo: 2ª edição, Contexto, 2006.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. **A cidade e a moda: novas pretensões, novas distinções**. Universidade de Brasília: Brasília, 2002.

RENAULT, Delso. **O Rio Antigo nos anúncios de jornais (1808-1850)**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1969.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **Cultura e sociedade no Rio de Janeiro (1808-1821)**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.

A MIGRAÇÃO INTERNA NO BRASIL E COMO LIDAMOS COM SUA MEMÓRIA: DIFERENTES OLHARES ENTRE QUEM MIGRA E QUEM PERMANECE EM UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CIDADE DE RESENDE COSTA-MG

Eduardo Filipe de Resende

Licenciado em História em 2010 UFV e bacharel em 2011 pela mesma instituição.

Belo Horizonte –Minas Gerais

RESUMO: Este trabalho discute as migrações internas no Brasil tendo como corte espacial a cidade de Resende Costa e como corte temporal o período que corresponde as décadas de 1950 até 1970 e como as memórias das pessoas que viveram este acontecimento compreendem este evento. Esta memória e as ressignificações que estas pessoas construíram nos da a possibilidade de compreender este lugar como um lugar de memória.

PALAVRAS-CHAVE: migrações; família; relações; memória.

THE INTERNAL MIGRATION IN BRAZIL AND HOW WE DEAL WITH ITS MEMORY: DIFFERENT LOOKS BETWEEN THAT MIGRATES AND REMAINS IS A CASE STUDY ABOUT THE CITY OF RESENDE COSTE-MG

ABSTRACT: This work discusses the internal migrations in Brazil having as spatial cut the city of Resende Costa and as temporal cut the period that corresponds to the decades of 1950 until 1970 and how the memories of the people who lived this event comprise this event. This memory and the resignifications that these people have built give us the possibility of

understanding this place as a place of memory.

KEYWORDS: migrations; family; relations; memory.

Primeiramente este trabalho tinha como intenção dissertar sobre as relações estabelecidas entre migrantes e pessoas que não migraram, mas que de alguma maneira manteve fortes laços com migrantes e que foram fortemente influenciados pela migração, apesar de não migrarem. Isto ocorre, pois entendesse que pessoas que não migraram, mas mantiveram fortes laços de diversas naturezas, familiares, econômicos, afetivos ou outros, com grupos migrantes também foram afetados pela migração mesmo sem ser um migrante. Esta intenção não se perdeu, mas leituras posteriores, algumas delas indicadas no simpósio da EPHIS levou a perceber novas possibilidades que fizeram com que esta pesquisa se alargasse para novas temáticas. A primeira é a reflexão sobre a memória e por meio dela cheguei as discussões de lugar de memória.

Sendo assim, a proposta deste texto é um pouco ousada, pois pretende relacionar duas situações que muitas vezes são vistas como antagônicas, são elas: o conceito de lugar de

memória, muito associado a temáticas mais pessoais e grupos menores de pessoas, com um acontecimento de massa que podemos relacionar a contextos mais amplos que envolvem contingentes muito expressivos de pessoas chegando ao número de milhões de indivíduos envolvidos. O contexto que estou me referindo é as migrações internas no Brasil entre as décadas de 1950 até o final da década de 1970, mas focando em como este contexto afetou particularmente uma localidade transformando em um lugar de memória. O caso específico do qual estou remetendo é a pequena cidade de Resende Costa, na qual este evento relaciona e contrapõe diferentes gerações, o transformando em um lugar de memória se levarmos em consideração o que Pierre Nora chama de “região-memória” como se pode ver em:

Desde os lugares mais naturais, oferecidos pela experiências concretas, como os cemitérios, os museus, e os aniversários, até os lugares mais intelectualmente elaborados, dos quais ninguém se priva; não somente a noção de geração, já evocada, de linhagem, de “região-memória”. (NORA, 1993, p.9)

Esta cidade foi palco de uma intensa migração, um verdadeiro êxodo rural entre as décadas de 1950 e 1970 que fez, parte considerável das pessoas que lá viviam, decidir partir para outras cidades, principalmente São Paulo e em segundo lugar Belo Horizonte, em busca de melhores oportunidades de emprego e dentro do contexto de transformação que levou o Brasil a passar de um país essencialmente rural em 1950 para um país majoritariamente urbano na década de 1980. Podemos perceber isto por meio de várias referências, entre elas o próprio IBGE que em um relatório inclui esta localidade dentro das regiões de evasão populacional na década de 1970 (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1970). Podemos afirmar que o Brasil estava passando por uma verdadeira revolução urbana se considerarmos o que autores como Itamar de Souza (1980); e Paulo Fontes (2008) dizem, sem contar outros autores, pois gigantescos contingentes populacionais se deslocavam de pequenas cidades e áreas rurais para as grandes cidades em busca de uma vida melhor ou “expulsos” do campo (existe uma controversa sobre isto). Ainda quanto a estes valores, mas agora nos restringido a apenas um tipo de migração, a que ocorre do campo para a cidade, Novais e Mello apresentam dados que impressionam, como;

Foi assim que migraram para as cidades, nos anos 50, 8 milhões de pessoas (cerca de 24% da população rural do Brasil em 1950); quase 14 milhões, nos anos 60 (cerca de 36% da população rural de 1960); 17 milhões, nos anos 70 (cerca de 40% da população rural de 1970). Em três décadas, a espantosa cifra de 39 milhões de pessoas. (MELLO, 1998, p.581)

Estes grandes números referentes a migração se justificam pela ideia de que os migrantes acreditavam em uma vida melhor no lugar de destino é percebida em João M. Cardoso de Mello e Fernando A. Novais, quando estes se referem à migração do campo para a cidade, como abaixo explicitado:

A vida da cidade atrai e fixa porque oferece melhores oportunidades e acesso a um futuro de progresso individual, mas também, porque é considerada uma forma superior de existência. A vida no campo, ao contrário, repele e expulsa.(MELLO, 1998; NOVAIS, 1998, p.586)

É importante observar, desde já, que tais autores referem-se à conjuntura específica das décadas de 1950 a 1970, anos em que o Brasil vivenciou um acentuado processo de urbanização, com expressivo êxodo rural, em decorrência de políticas de desenvolvimento. Mas tanto Souza quanto Cardoso de Mello & Novais não restringem suas análises aos aspectos estritamente econômicos do fenômeno ou às motivações exclusivas de cálculo racional ou estratégico, uma vez que consideram também sua dimensão simbólica, os significados da migração e que isto representa, no plano ideológico, em termos de mobilidade e ascensão social.

Em alguma medida, esta postura também foi adotada em uma obra escrita por diversos autores, na qual D. Angélico Sândalo Bernardino assina sua apresentação. Para o autor, o migrante rural seria um sujeito que se encontra em uma circunstância delicada em termos sócio-econômicos, sentindo-se obrigado a sair de sua terra por se encontrar em circunstância de miséria em que é colocado injustamente, como podemos observar no trecho que se segue:

Somos um Povo migrante. O brasileiro - aos milhões - vive um êxodo forçado. Habitantes de país rico, de imensas extensões, o brasileiro, sem casa, nem terra, vai atravessando desertos, em busca da "terra prometida", que o egoísmo de poucos lhe rouba. (...) "ninguém abandona onde estão fincadas suas raízes, se ali existem as condições elementares para uma vida digna e a satisfação das necessidades materiais para tanto"(BASSEGIO,1980; CARVALHO, 1980, p,7).

Mas a simples inclusão desta localidade como um exemplo das migrações que estavam acontecendo em, praticamente, todo o país neste período não a faz um lugar de memória. Então o que incluiria esta localização no conceito de lugar de memória? Pois bem, o que inclui é o modo como às pessoas encaram seu passado e a relação que esta localidade tem com este modo de percebê-lo. Parte das pessoas que passaram por esta situação nesta cidade criaram uma visão e uma memória afetiva e específica sobre seu passado relacionando este com esta localidade, mesmo que muito delas não morem mais lá. Pois bem, tal como Nora, entendemos que a memória é algo vivo e espontâneo que, apesar de fazer referência ao passado, esta aberta às mutações decorrentes das mudanças de concepções e símbolos próprias da passagem do tempo e se contrapõe a história que é algo construído por meio do esforço e o contato com as fontes, menos mutável e sensível às individualidades, pois não se baseia na livre lembrança e hábitos, mas necessita de métodos e metodologias próprias do historiador para serem construídas.(NORA,1993, p.9). Os lugares de memória não teriam nem a espontaneidade das memórias, nem seriam a pura construção histórica

da realidade, estariam em uma outra categoria na qual estas duas situações estão relacionadas, pois consistiriam em uma construção com o intuito de não permitir o esquecimento de certas memórias e até mesmo moldar uma certa memória como podemos perceber na seguinte citação:

“Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. (...) Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos (...) porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p.12-13)

Trabalhamos aqui com contextos que remetem tanto a memórias individuais, pois cada um destes migrantes tiveram sua trajetória particular sobre o processo migratório, mas também existe uma relação coletiva, pois houve redes de migrantes e a situação vivida individualmente por um guarda relação com diversas situações vividas por muitos outros indivíduos. Quanto à relação entre memória coletiva e individual Pollack, fazendo uso de Halbwachs, diz que é necessário tomar cuidado em relação à memória para que saibamos negociar entre a memória coletiva e a individual. (POLLAK, 2008, p.1)

Entretanto, antes de sigamos com a adequação desta temática ao conceito de lugar de memória se faz necessário esclarecer qual a origem desta temática e quais os métodos e metodologias utilizados para elaborá-la. Este texto foi fruto de um trabalho anterior no qual eu pretendia, por meio da micro-história, falar sobre contextos individuais, mas que pudessem se relacionar com outros contextos mais amplos, pois tal como Giovanni Levi compreendemos que as histórias individuais nunca estão isoladas e fazem parte de um contexto abrangentes, dizem algo sobre o mundo que estão inseridos e não só sobre elas mesmas e seu contexto mais restrito (LEVI, 2000, p.265). Dentro desta temática entendemos que as relações vividas nas migrações dos resende-costenses não estão isolada do contexto vivido pelo Brasil como um todo na época, e assim com Lepetit argumenta os casos e situações particulares vividas por certas comunidades não estão isoladas e sim são reflexo de contextos maiores dos quais ela são reflexo. (LEPETIT, 1997, p.77) Mesmo que muitas vezes se trate de casos particulares que, a princípio, parecem não apresentar interesses para contextos mais amplos é desta maneira muitas vezes e, apenas desta, que se consegue chegar a certas questões que ao serem resolvidas nos dão a dimensão de contextos maiores. (BENSA, 1998, p.43)

A micro-história não é uma história contrária à história mais abrangente ou macro, ela não disputa lugares com este campo, esta perspectiva analítica busca o indivíduo na história e toma cuidado de diferenciar os níveis de interpretação existentes dentro do contexto analisado. Busca não confundir a situação vivida pelas pessoas com os contextos históricos em que estes estão inseridos, entretanto entende que estes níveis se relacionam. (BENSA, 1998, p.45) Não quero aqui desconsiderar as fontes de caráter

macro como o relatório do IBGE já apresentado, mas entendo que as relações sociais tem várias camadas e que para podermos ter contato com todas e termos uma visão mais abrangente da história temos que multiplicar nossos pontos de vista. Rosental argumenta muito bem em relação a isto como podemos perceber em:

(...) multiplicar os ângulos de abordagem é o recurso mais fecundo para a historiografia. Nessa perspectiva, a multiplicidade das escalas de observação e as imagens contraditórias que elas secretam servem não apenas para produzir conhecimentos novos, mas também para mostrar seu caráter sempre limitado e parcial. Mas nenhuma das escalas de análise possíveis é em si detentora de um poder da análise privilegiado. (ROSENTAL, 1998, p.152)

Para que este trabalho fosse realizado também foi feito uso de metodologia de história oral, pois as pessoas que viveram a situação por nós pesquisada não deixaram muitos vestígios escritos ou de outra natureza para além do que esta em suas memórias. Acreditamos que como Lucilia de Almeida Neves Delgado argumenta a história oral é uma metodologia que busca construir fortes de maneira bastante abrangente como se pode perceber em:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas individualizadas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. (...) é um procedimento premeditado de produção de conhecimento, que envolve entrevistador, o entrevistado e a aparelhagem da gravação. (DELGADO, 2006, p.13-14)

Entretanto é bom deixar claro que, assim como Thompson, (2002, p.104) compreendemos que o foco não deve ser no método e sim na temática, sendo assim, escolhemos a metodologia de história oral, pois ela nós dava melhor respostas para as questões que pretendemos responder. Deste modo podemos concluir que a história oral tem a peculiaridade de produz suas próprias fontes por meio das entrevistas orais o que abre possibilidades e questionamentos que não faz dela melhor ou pior que outras metodologias, mas com certeza dá a ela características distintas das demais e que por isto deve ter um olhar próprio para com ela.

Outra importante categoria analítica que fizemos uso em nosso trabalho é a de redes sociais. Ela está presente desde o princípio da pesquisa, quando percebemos que eram tais redes que não apenas dinamizam o êxodo, mas também os fluxos e vínculos com a localidade de origem. Barnes refletiu sobre esta categoria analítica e afirmou que na vida real toda pessoa se relaciona com outra ou com outras e que estas relações formam conexões complexas que se entrelaçam e entrecruzam. Estas redes são formadas de diversas maneiras, por variadas motivações, e nelas existem diversos indivíduos com diferentes funções. Estes vão desde o indivíduo alfa, que é o elo principal de manutenção da união de um grupo, até indivíduos que possuem

apenas a função de ligar uma pessoa a outra. (THOMPSON, 2002, p.177-191)

Parte considerável das pessoas nascidas nesta cidade não vivem mais lá, mas fazem parte de redes de sociabilidade ligadas a esta cidade e visitam a cidade regularmente demonstrando com isto um certo saudosismo com um passado, mesmo que, de certa maneira, perceba que este passado já não encontra correspondentes na realidade da cidade que mudou muito e se tornou, apesar de ainda ser uma cidade pequena, muito diferente do que era a mais de 40 anos. Esta situação é percebida em uma entrevista no qual o entrevistado diz que: “ A gente tem muita saudade do lugar, mas, a tudo mudou .. a gente acha que tem saudade do lugar, mas na verdade, na verdade a gente tem saudade do tempo, do tempo que a gente era novo” (Entrevista com Celso Teodoro de Resende em Aparecida SP no dia 26\06\2017). Estamos lidando com memórias afetivas, ligadas ao ideal de várias pessoas de uma vida rural ou de um tempo e espaço que não existe mais, tal como era, e esta em constante transformação físicas, mas também simbólicas.

Outro elemento que corrobora com este argumento é a existência de uma página no facebook chamada: RC FOTOS HISTÓRICAS que divulga fotos antigas desta cidade que ganham um novo significado e que podem corresponder muito mais a um ideal de tempo e vida no passado, que não necessariamente teria relação com a realidade vivida por estas pessoas na época, mas que busca em fotos e evidências concretas do passado meios para fazer manter esta memória viva no presente. Desta maneira o caso concreto da cidade de Resende Costa parece se encaixar perfeitamente na definição de Pierre Nora quando o mesmo argumenta que:

Sem vigilância comemorativa, a história depressa se varreria. São bastiões aos quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, se a história não se apoiasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrifica-los eles não se tornariam lugares de memória. (NORA, 1993, p.13)

Situação que também nós faz lembrar a argumentação de Hobsbawn (2008, p.9-23) quando este diferencia costumes de tradições, dizendo que o primeiro esta ligado as coisas do dia-a-dia das pessoas, fazem parte de seus afazeres diários e por isto são revividos de maneira espontânea sem a necessidade de “força-los” e por consequência também mais propensos a mudanças de acordo com as novas realidades. (HOBSBAWN, 2008, p.9-23) Pois bem, como já discutimos antes, o conceito de memória aqui apresentado entende esta como as lembranças vivas na mente das pessoas, que surgem de maneira “espontâneo” e ligadas a sua vida diária, comum e que, por isto mesmo, propensas a mudanças quando os símbolos e os significado do cotidiano mudam. Dentro desta mesma linha de raciocínio podemos comparar o conceito de tradições de Eric Hobsbawn (2008) com o conceito de lugar de memória de Pierre Nora, (1993), pois assim como os lugares de memória as tradições são

construídas para se remeter a um passado, não podem sofrer mudanças constantes de acordo com os novos acontecimentos com o risco de perder sua legitimidade, pois remetem a situações ou valores que já não são espontâneos e presentes no cotidiano das pessoas.

Com isto, outra novidade que ocorreu somente depois da apresentação foi à tomada de conhecimento que existe um recurso ainda não trabalhado que pode ser muito útil para futuras pesquisas que são a existência de uma grande quantidade de fotos sobre o período de nosso interesse que ainda não foi explorado. Estas fontes estão na mão de particulares e tomei conhecimento delas pelo site da internet já mencionado. As fotografias trazem muitos elementos interessantes para a nossa análise, um deles merece destaque. Este elemento é que as imagens foram feitas por indivíduos de maneira espontânea para guardar algumas recordações que apreciavam ou passar uma imagem entendida como positiva. Desta maneira, ponderou-se que estas imagens são um rico instrumento para se estudar os valores e gostos destes indivíduos. De acordo com Maria Eliza Linhares Borges existem elementos na fotografia que fogem ao planejado, detalhes não percebidos pelos fotógrafos nos ajudam a compreender significados relevantes para as nossas indagações. (BORGES, 2005, p.51-52)

Deste modo concluímos que o caso específico de Resende Costa- MG e como seus habitantes se relacionaram com as migrações internas para as grandes cidades entre as décadas de 1950 até 1970 faz desta localidade um lugar de memória. Isto ocorre, pois apesar desta situação ter relação com um contexto mais amplo, existe algumas singularidades, uma vez que, este trabalho remete a memórias individuais, mas que se relacionam de maneira coletiva, ou seja, existe uma noção de comunidade muito relacionado a outros dois conceitos que são de vida rural e união de família além disto ocorre um esforço nesta localidade para preservar esta memória que não se perpetuaria de maneira espontânea o que faz dela um lugar de memória.

REFERÊNCIAS

BARNES, J.A. Redes sociais e processo político. p.178. IN: BIANCO, Bela Feldman (Org) **Antropologia das Sociedades** Contemporâneas: Métodos. Ed: UNESP, 2010.

BENSA, Alba In: Jacques (Org). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Trad: Dora Rocha – Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte. Ed: Autentica, 2006.

FONTES, Paulo. **Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66)**.Rio de Janeiro:Editora FGV,2008.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org). **A invenção das tradições**. 6.ed. SP: Paz e Terra, 2008.

IBGE, Áreas de atração e evasão populacional **no Brasil no período de 1960-1970 (4)** Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas_ Rio de Janeiro: IBGE.

LEVI, Giovanni. **A herança Imaterial**. Trad. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

LEPETIT, Bernard. In: Jacques (Org). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Trad: Dora Rocha – Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

MELLO, João Manuel Cardoso de ; NOVAIS, Fernando A, In: Fernando A (org geral) SCHWARCZ, Lilia Moritz (org volume). **História da Vida Privada no Brasil; v4**. São Paulo: companhia das Letras, 1998.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tad: Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. 1989. In: www.cpdoc.fgv.br/ . 15 de novembro de 2008.

SOUZA, Itamar de. **Migrações Internas no Brasil**. Petrópolis: Vozes Ltda, 1980.

ROSENTAL, Paul-André In: REVEL, Jacques (Org). **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Trad: Dora Rocha – Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1998.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: história oral**. Trad: Lólio Lourenço de Oliveira. 3º Ed Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.

UM EXERCÍCIO À GUIA DE REFLEXÃO TEÓRICA: DIFERENTES INTERPRETAÇÕES ACERCA DO POPULISMO NO BRASIL E SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Patrícia Costa de Alcântara

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em História –
Bolsista Capes
Seropédica, Rio de Janeiro

RESUMO: Para vários intelectuais, militantes e pesquisadores do Brasil e de outros países da América Latina o “populismo”, como categoria explicativa, teve como principal função responder o motivo do apoio dos trabalhadores aos governos de Vargas, Cárdenas e Perón e o estudo dos chamados “períodos populistas” foi considerado fundamental para a compreensão da instalação das posteriores ditaduras militares nestes países. A fim de refletir sobre como as relações entre Estado autoritário e sociedade tem sido entendidas pela historiografia, o trabalho tem como objetivo pensar como o processo de implantação da ditadura militar no Brasil e as experiências da luta armada neste país foram reinterpretadas pelas produções militantes, jornalísticas e acadêmicas ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Populismo; Historiografia; Ditadura Militar.

AN EXERCISE AS A WAY OF
THEORETICAL REFLECTION: DIFFERENT
INTERPRETATIONS ABOUT THE POPULISM
IN BRAZIL AND ABOUT THE BRAZILIAN
MILITARY DICTATORSHIP

ABSTRACT: For several intellectuals, activists and researchers in Brazil and other Latin American countries, populism, like an explanatory category, had as its main function to answer the reason for the workers’ support for the Vargas, Cárdenas and Perón governments and the study of the so-called “Populist periods” was considered fundamental for the understanding of the installation of the later military dictatorships in these countries. In order to reflect on how the relations between authoritarian state and society have been understood by historiography, this paper aims to think how the process of implantation of the military dictatorship in Brazil and the experiences of the armed struggle in this country were reinterpreted by the activists, journalistic productions and academics over time.

KEYWORDS: Populism; Historiography; Military Dictatorship.

A fim de compreender a instalação de ditaduras militares em países como o Brasil, México e Argentina, vários intelectuais, militantes e pesquisadores consideraram fundamental o estudo dos chamados “períodos populistas” que

as antecederam. A concepção de “populismo” como categoria explicativa surgiu, assim, a partir da necessidade de explicar os motivos do apoio expressivo de trabalhadores e populares a figuras como Getúlio Vargas, Lázaro Cárdenas e Juan Domingo Perón.

Felipe Demier (2012, p. 207) designa como “teoria do populismo” “um conjunto analítico dotado de um forte teor teórico” elaborado para a compreensão de determinados sistemas políticos latino-americanos que, surgidos após a crise de 1929, foram suprimidos pela sucessão de golpes civil-militares consumados nas décadas de 1960 e 1970. Da mesma forma, afirma Angela de Castro Gomes (1996) que, no Brasil, após o movimento militar de 1964 ganham destaque na área das ciências sociais as investigações que, fazendo uso das formulações sobre o populismo, buscavam responder quais foram as suas razões do golpe. A experiência populista passa então a possuir uma periodização definida: “Ela tem inícios em 1930, quando eclode o movimento militar liderado por Vargas, e se conclui em 1964, quando do movimento militar que depõe João Goulart”. (GOMES, 1996, p. 33).

Por consequência, tornou-se recorrente o uso do conceito de populismo para a compreensão do intervalo da história brasileira que se estende da Revolução de 1930 até o Golpe Militar de 1964. Além de marcos bem definidos, sociólogos, economistas, historiadores e cientistas políticos, em sua maioria marxistas, teriam apresentado também uma série de variáveis histórico-sociológicas que teriam tornado possível emergência do fenômeno no país:

um proletariado sem consciência de classe; uma classe dirigente em crise de hegemonia; e um líder carismático, cujo apelo subordina instituições (como o partido, embora com ele conviva) e transcende fronteiras sociais (de classe e entre os meios urbano/rural). (GOMES, 1996, p.4).

Devido à proporção com que suas formulações influenciaram e ainda influenciam o meio acadêmico, tanto pra Gomes (1996) quanto para Felipe Demier (2012), Francisco Weffort foi um dos mais importantes teóricos do populismo no Brasil. Segundo Gomes: “Talvez se possa dizer que, só então, o populismo encontra (...) seu mais importante teórico no Brasil: o professor de ciência política da Universidade de São Paulo (USP), Francisco Weffort.” (1996, p. 6). Na mesma razão, afirma Demier que:

Muitos dos cientistas sociais dessa geração, com destaque para o cientista político Francisco Weffort e o sociólogo Octavio Ianni, se puseram a interpretar o processo de incorporação das massas populares ao processo político brasileiro no pós-1930, tomando por centro as políticas estatais de cunho social e, em especial, a formatação da estrutura sindical brasileira de matriz corporativista. “Manobrados” por intermédio das primeiras e controlados severamente pela segunda, os trabalhadores brasileiros foram vistos como um dos fundamentais elementos constitutivos de um período histórico (1930-1964) qualificado de “populista”. (2012, p. 206).

É preciso, porém, ressaltar que estas formulações foram produzidas num contexto

em que o golpe de 1964 abalou as teses até então difundidas e utilizadas como base para formulações e ações políticas. Francisco Weffort e Octavio Ianni escreveram num momento de crise das ciências sociais brasileiras e de reorganização das esquerdas latino-americanas.

Naquele contexto surgiram produções que buscavam explicar os motivos pelos quais as esquerdas armadas teriam fracassado em 1935 e em 1964. Essas formulações críticas geralmente apresentavam dois fatores determinantes: a falta de proximidade das esquerdas com as lideranças das classes populares e o engenho do populismo inaugurado por Getúlio Vargas. Elas teriam sido derrotadas porque os trabalhadores, enganados por líderes populistas, tornaram-se apáticos, manipuláveis, incapazes de se organizar e compreender o que era proposto pelas esquerdas.

Como consequência, durante muito tempo a revolução de 1930 foi qualificada como um marco que comprometeu a autonomia dos movimentos e lutas operárias, instaurando uma fase de letargia proletária e de dominação estatal dos trabalhadores, já que, no período anterior, marcado por um liberalismo mesmo que frágil, a classe trabalhadora gozaria de certa autonomia organizativa, em contraste com o posterior desmantelamento e estagnação causados pela repressão, violência e disciplina impostos pelo Estado ao movimento sindical.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, acompanhando o processo de redemocratização do país, tal passividade passou a ser questionada. Uma variedade de estudos históricos sobre o movimento operário contestaram os argumentos tradicionais que insistiam na passividade e na incapacidade de organização da classe trabalhadora. Eliana Regina de Freitas Dutra (1981), Carla Maria Junho Anastasia (1990), Fernando Teixeira da Silva (1995), Rinaldo José Varussa (2002), Ângela Maria Carneiro Araújo (2002), John French (2002), Alexandre Fortes, (2004), Jorge Ferreira (2005), Magda Barros Biavaschi (2007) e tantos outros, são exemplos de autores e produções que tratam do comportamento dos trabalhadores frente às regulações do mundo do trabalho a partir desta perspectiva.

Esses trabalhos mais recentes dedicaram-se a resgatar a agência e as estratégias elaboradas pelos trabalhadores frente às regulações estatais das relações laborais. Esta mudança de perspectiva, fundamentada em novas teorias e metodologias, gerou um debate intenso a respeito do conceito clássico de populismo, acerca do trabalhismo, dos limites da dominação estatal e da complexidade das relações entre Estado e classe trabalhadora, ou, de forma mais geral, entre Estado e sociedade. Sobre esse debate, são representativos os trabalhos de Jorge Ferreira (2001), *O populismo e sua história: debate e crítica*, e de Demian Bezerra de Melo (2014), *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*.

Outro fator de grande impacto sobre esse processo de revisão historiográfica é a chegada e difusão no mercado editorial brasileiro de obras como *Jogos de escalas* (Jacques Revel, 1998) e *Herança imaterial* (Giovanni Levi, 2000). Desde fins dos anos 1990 e início dos anos 2000, a micro-história apresentou uma alternativa metodológica

que possibilitava um outro fazer historiográfico, que questiona a assertividade das grandes sínteses históricas. (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2009). No lugar dos apanhados e generalizações teóricas que embasavam as análises sociológicas sobre o populismo, a historiografia mais recente tem preferido recortes mais específicos. Acompanhando estas críticas às metanarrativas,

Identificado como determinista, economicista, totalitário em sua ambição totalizante, estreito em seus horizontes de análise, teoricamente enrijecido, e incapaz de dialogar com a empiria sem impor-lhe conceitos e explicações teóricas preestabelecidas, o marxismo foi, entre nós [historiadores], especialmente a partir de fins da década de 1980, rechaçado pela maioria da produção historiográfica recente. (MATTOS, 2014, p.83).

As mudanças de perspectiva mencionadas acima não atingiram apenas os estudos sobre a atuação dos trabalhadores frente às regulações das relações de trabalho empreendidas por Vargas, mas também suscitou debate entre os estudiosos das relações estabelecidas entre sociedade e Estado num outro período de governo autoritário, iniciado após o Golpe Militar de 1º de abril de 1964.

Quanto a estudos desenvolvidos sobre esta temática, principalmente sobre a luta armada contra a ditadura, podemos acrescentar mais uma mudança historiográfica, apontada por Jean Rodrigues Sales. Segundo o autor, por volta dos anos 2000 tanto o “retorno” da história política quanto o desenvolvimento teórico da “história do tempo presente”, somados ao afastamento temporal, forneceram legitimidade acadêmica às investigações sobre a história recente no Brasil, o que teria resultado no aumento de trabalhos sobre a luta armada (SALES, 2015, p. 88-89).

O próprio movimento de revisão historiográfica acerca da ditadura militar e luta armada também tornou-se objeto de estudo no Brasil. A frustração com a derrota das esquerdas e o consequente paradigma pós-moderno foram identificados como as bases desse movimento de recaptulação nas análises brasileiras.

Segundo Marcelo Badaró Mattos (2014), no Brasil, muitos intelectuais, desiludidos com a decadência das esquerdas e com o esmorecimento do comunismo mundial acabaram por desistir das análises de cunho marxista e aproximaram-se do paradigma pós moderno, de onde surgem críticas às análises estruturalistas ou generalizantes das metanarrativas ou grandes relatos, identificados com o iluminismo, o idealismo, o funcionalismo ou, de maneira mais enfática, com o marxismo. Como consequência “o espaço da política se veria reduzido às causas específicas dos pequenos nós (...).” (p. 74-75). Em consonância com este último ponto, Jean Sales (2015) afirma que, em linhas gerais podemos apontar como características das pesquisas mais recentes “o fato de serem monográficas e não mais voltadas para a compreensão global da problemática, como suas antecessoras” (p. 99) e o fato de as temáticas abordadas serem “extremamente variadas, voltando-se para a compreensão das organizações da esquerda revolucionária, da participação das mulheres, da produção literária e

cinematográfica, entre outros assuntos.” (p. 100).

É no sentido de apresentar as transformações e controvérsias que perpassam a produção sobre a matéria no Brasil que, no seu artigo intitulado *Guerrilha e revolução: um balanço dos estudos e debates sobre a luta armada contra a ditadura militar no Brasil*, Jean Rodrigues Sales (2015) busca apresentar um panorama dos estudos e debates brasileiros travados entre meados de 1970 até os dias atuais sobre a temática da luta armada contra a ditadura militar. Segundo o autor, a produção sobre a guerrilha armada no Brasil passou por diversos momentos, que ele organiza de forma sistemática e objetiva em três etapas. Num primeiro momento, definido como o dos anos 1970, teria início a produção sobre o tema, que teria se tratado, basicamente, do debate entre militantes e ex-militantes. No início os ex-militantes teriam dado um apoio crítico à luta armada, já que ela ainda acontecia no Brasil, mas depois adotaram uma visão que seria a predominante: a de que as esquerdas revolucionárias se afastaram da sociedade, o que as levou à derrota. (Sales, 2015).

Ainda segundo Sales (2015), em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 teria início as produções mais sistemáticas, acadêmicas, sobre o tema. Seriam os trabalhos de Jacob Gorender (1998), Daniel Aarão Reis Filho (1990) e Marcelo Ridenti (1993) os clássicos sobre o tema neste período. Por fim, neste mesmo artigo, Sales pontua que já a produção atual, seria marcada por uma variedade temática e teórica, sob a qual ganhou destaque os conceitos de “cultura política”, “memória” e “identidade”. Como demonstraremos, assim como se passa com o tema populismo, esses novos caminhos historiográficos são base de diversas controvérsias acadêmicas, tendo algumas inovações interpretativas recebido a pecha de “revisionistas”.

Nesse sentido, acreditamos que para efeito de um exercício de reflexão historiográfica que leve em conta as transformações mencionadas acima, é interessante analisar um trabalho de Daniel Aarão Reis Filho, *Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à constituição de 1988* (2014). Afinal, trata-se de uma obra recente, publicada pela editora Zahar pela ocasião dos cinquenta anos do golpe militar que destituiu o governo constitucional de João Goulart em 1964, e também porque este autor - embora tenha sido um militante da esquerda armada - é hoje um dos mais apontados como agente da vertente de revisão historiográfica tachada como revisionista. Nessa obra podemos identificar, inclusive, os principais pontos que tem sido revisados na academia e a consequente polêmica historiográfica dessa recapitulação.

Logo no primeiro capítulo do livro, Aarão Reis Filho sugere que as certezas recorrentes sobre o tema estão mais ligadas à memória que à empiria do fazer historiográfico. Partindo desta premissa, o autor empreende uma série de revisões sobre temas que perpassam a ditadura militar brasileira: a construção da memória sobre o regime; o significado e as consequências das lutas armadas; os motivos que teriam originado o golpe; os limites da resistência democrática; o lugar da sociedade civil frente à intervenção militar e ao autoritarismo; a influência dos E.U.A. ou da

U.R.S.S. nos conflitos políticos travados durante a Guerra Fria; a democracia e, até mesmo, os marcos temporais tradicionais que compreendem o período ditatorial entre 1964 e 1985.

Quanto às reconstruções da memória sobre o regime militar, ele apresenta três principais “deslocamentos de sentido”. Qualificar a luta armada como resistência democrática à ditadura, enquanto esta seria na verdade radicalizada, revolucionária e antidemocrática, seria o primeiro deslocamento de sentido, promovido pelas forças conciliadoras que após o regime militar visavam anistia ampla para a reconstrução da democracia. Daniel Aarão coloca em cheque, assim, a resistência das esquerdas revolucionárias à ditadura militar. Esta perspectiva não encontra consenso na historiografia e alguns autores, como Demian Bezerra de Melo e Marcelo Ridenti, por exemplo, apesar de considerarem pertinentes os empreendimentos como os de Daniel Aarão Reis que tem o propósito de desmistificar a atuação das esquerdas armadas, afirmam que interpretações que as recusam como resistência à ditadura têm sido utilizadas política e ideologicamente por setores da sociedade que tem o interesse de isentar a sociedade civil de participação no golpe e por aqueles que justificam a ditadura militar em nome da democracia, como se fosse o resultado de uma contraofensiva às ações sanguinárias da esquerda. Desta forma, por mais que não compactue com a ideologia da resistência democrática, Marcelo Ridenti (2004) conclui que o mais adequado ao se tratar das esquerdas armadas é não rejeitar o substantivo “resistência”, mas utilizá-lo sem o acompanhamento do adjetivo “democrática”, já que, por mais que não tenha sido a intenção original, o fato é que, dado à fraqueza das esquerdas armadas, elas representaram objetivamente mais uma resistência que uma ofensiva revolucionária ao regime. Nas palavras do autor:

Independente da vontade revolucionária das esquerdas armadas, pode-se constatar em retrospecto que elas eram pequenas e fracas demais para tomar o poder. Fizeram parte do arco amplo e heterogêneo de oposição à ditadura, que pode ser chamado de “resistência”. As oposições nunca chegaram a se unificar, por vezes havia divergências inconciliáveis entre elas, pois a única afinidade existente era o fim da ditadura. (Ridenti, 2004, p. 57).

No entanto, apesar de evitar qualificar a resistência das esquerdas armadas brasileiras à ditadura como democrática, Marcelo Ridenti considera a exigência de uma postura democrática, as vezes tácita e outras explicitamente exigidas por Daniel Aarão Reis, como anacrônica. Segundo Ridente (2004, p. 62-63), a atuação das esquerdas armadas baseavam-se nas ações de vanguarda e algumas organizações realmente planejaram a ação armada ainda antes do golpe de 1964 e, por isso, de fato não propunham um retorno à democracia aos moldes do pré 1964. A luta pela revolução nos anos 1960/1970 na verdade não se reduziu à uma luta pela democracia atual. O objetivo não era só pôr fim à ditadura, mas acabar com a exploração de classe do capitalismo e instalar o socialismo. No entanto, alerta Ridente, é preciso reconhecer

que apenas nos dias atuais o termo “democracia” ganhou relevância suficiente para desqualificar ações mais radicalizadas. Para ele é um anacronismo exigir das atuações do passado uma ideia de democracia estabelecida posteriormente, enquanto os temas que mais mobilizavam a sociedade no início dos anos 1960 seriam o das reformas de base e o da “revolução brasileira”. Da mesma forma, para Demian (2014, p. 177), a luta armada foi legítima em outros contextos e, por isso, não deve ser vista por um enfoque moralizante.

É nesse sentido que Pablo Pozzi (2013, p. 52) afirma que se pode fazer críticas às atuações das esquerdas, “mas tomando em conta o contexto histórico e político e a própria trajetória de suas organizações”. Desta forma, estes autores se opõe à interpretações como as das argentinas Claudia Hilb (2013) e Pilar Calveiro (2013), que compreendem a violência como oposição ou anulação da ação política; ou à interpretações intermediárias como as de Hugo Vezzetti (2013) que, embora admita a violência como ferramenta política compartilhada pela militância revolucionária e pelas forças armadas, em última instância afirma que a persistência das esquerdas em ações políticas radicalizadas foram a causa de sua derrota na Argentina.

Um segundo deslocamento de sentido apresentado na obra de Daniel Aarão Reis teria sido desenvolvido pelas forças de direita a fim de apresentar a sociedade civil como vítima tanto da esquerda quanto da direita, de dois lados opostos e igualmente culpados, tal como sugeriria a “teoria dos dois demônios” - durante muito tempo, predominou na Argentina a interpretação hegemônica da teoria dos dois demônios, que apresenta tanto o militarismo de direita quanto as guerrilhas de esquerda como organizações violentas e antidemocráticas que reprimiam e amedrontavam uma sociedade civil que assistia aos confrontos sem qualquer intromissão política. A consequência desde deslocamento resultaria num terceiro: a desculpabilização da “sociedade”, a construção social de que a ditadura nunca teria encontrado apoio civil, “de que a ditadura fora obra apenas dos militares, reconstruídos como bodes expiatórios.” (Reis Filho, 2014, p.127).

Sobre este último deslocamento de sentido, de acordo com Reis Filho, visões conciliadoras, elaboradas sobretudo a partir da década de 1980, teriam deixado de lado o debate sobre as bases sociais que sustentaram o regime militar. E, apegada a valores democráticos, a “sociedade” brasileira teria negado e/ou ocultado a sua colaboração ou silenciamento frente ao golpe.

Essa interpretação forneceu as bases para que o autor pudesse preconizar a noção de “ditadura civil-militar”, porém de forma bem diferente do sentido original proposto por René Dreifuss (1981) em *1964, A conquista do Estado: política, poder e golpe de classe*. De acordo com Demian Bezerra de Melo (2014, p. 160), René Dreifuss “foi o primeiro a insistir na natureza ‘civil-militar’ ou, mais precisamente, ‘empresarial-militar’ do golpe e da ditadura que se seguiu”. Segundo Marcelo Badaró Mattos (2014, p. 88), “Dreifuss associava o elemento civil a um sentido de classe burguês/empresarial da articulação que trabalhou pela derrubada de Goulart e viu-se

representada nos governos pós-64”.

Daniel Aarão Reis, por outro lado, não problematiza os interesses de classe dos civis que teriam apoiado o golpe e, assim como Denise Rollemberg (2006), apresenta o apoio social conferido apenas ao projeto autoritário, militar e empresarial, desconsiderando a parcela da população brasileira que se identificava ou conferia legitimidade às ações da esquerda por almejar as reformas de base que foram travancadas pela instauração da ditadura ou porque aspirava a “revolução brasileira”. Ou, nas palavras de Marcelo Ridenti (2004, p. 64), “se olvidam as lutas pelas reformas de base, até hoje não realizadas, sem falar na então sonhada revolução brasileira, nas diversas acepções em que foi pensada e proposta.”.

Ainda sobre as bases sociais da ditadura, o termo “cultura política nacional-estatista”, utilizado por Reis Filho, também reforça a ideia de um amplo apoio da “sociedade” brasileira ao regime militar, pois, elaborada pelo Estado Novo e retomada e aprofundada pelos militares, tal cultura política teria feito crescer entre a população um consenso que apresenta “o Estado como melhor instrumento histórico para articular a vontade nacional na direção de um processo autônomo de modernização.” (Reis Filho, 2014, p.9). Segundo o autor, entendendo o Estado e a legalidade como um canal eficaz de atendimento às demandas, a “sociedade” teria se sentido acuada pelo processo de radicalização da esquerda, o que teria desembocado na instauração do golpe e na subsequente ditadura. Esta interpretação acaba por responsabilizar a atuação das esquerdas pelo golpe militar de 1964 e as lutas armadas pelo endurecimento da ditadura. É importante dizer que dentre a historiografia recente existem interpretações contrárias a esta, segundo as quais tal “radicalidade” poderia ter sido combatida ou controlada dentro do viés institucional democrático, sem a necessidade de que uma ditadura fosse instalada sob o pretexto de proteger a democracia. Sobre este aspecto, Marcelo Ridenti (2004, p. 63) lembra que foram os golpistas que interromperam de forma violenta o processo de levar adiante as reformas de base do governo Jango e afirma que autores como Maria Aparecida Aquino chegaram à constatação evidente de que foram os militares que suspenderam a democracia.

No tocante à revisão dos marcos temporais tradicionais, de 1964 à 1985, sob a reinterpretação de Daniel Aarão Reis Filho, a ditadura passa a ter a sua existência objetiva entre 1968 (com a instauração do AI-5) e 1979 (com a revogação dos atos institucionais). O período compreendido entre 1979 e 1988 seria um período de “transição democrática” ou de um “Estado de direito autoritário” findo com a constituição de 1988. Nas palavras do autor, “(...) no período de transição já não havia ditadura, mas também não existia democracia”. (Reis Filho, 2014, p. 125). Demian Bezerra de Melo faz uma crítica a este encurtamento da ditadura. Para ele,

Esse suposto fim da ditadura não seria nem um pouco percebido pelo movimento operário que em março de 1979 incendiou a região do ABC paulista. [...] Propondo o encerramento da ditadura em 1979, deixa de fora episódios emblemáticos da luta contra a mesma, como os atentados terroristas na seção da OAB fluminense e

Segundo Marcello Badaró Mattos (2014), autores ligados à Nova História Política e Cultural e que hoje exercem grande influência nos cursos de graduação e pós-graduação no país (tais como Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Peter Burke) deram suporte às interpretações de de um rol de autores, que, ao tratar da história política brasileira no pós 1930, travariam um debate “desenvolvido a partir de teses cada vez mais difundidas, que combinam a rejeição da noção de populismo como chave explicativa para o período 1930-64 com uma releitura do golpe de 1964 e da ditadura por ele instalada”. (2014, p. 86).

Nesse sentido, ressaltadas as colaborações mencionadas anteriormente, com relação ao resgate dos enfrentamentos cotidianos e da agência dos indivíduos frente as regulações e intervenções estatais, que durante muito tempo foram negligenciados pelos estudos marxistas dos anos 1960 e 1970, segundo Demian Bezerra de Melo (2014), “além de mistificação, tais interpretações pretensamente ‘novas’ na verdade revelam um notório empobrecimento conceitual e a marca do conservadorismo político na produção acadêmica dos últimos anos.” (2014, p. 158).

Felipe Demier (2012) afirma que tais revisões, com o intuito de demonstrar a agência de pessoas comuns e a ineficácia e os perigos do uso do termo populismo, não tiveram os mesmos cuidados e análise crítica frente as próprias noções e termos empregados nas suas interpretações historiográficas. Na ânsia de demonstrar que os trabalhadores não devem ser vistos como um todo uniforme guiado pelo Estado, fazem usos de noções tais como “cumplicidade” e “solidariedade” para explicar as relações entre sociedade e Estado, tanto durante o Estado Novo quanto durante a ditadura militar. Para Demier, estes novos estudos mencionam as resistências e oposições ao regime de forma superficial e por tratarem “sociedade” de forma ampla, sem especificarem em momento algum qual parcela dessa sociedade teria agido com “cumplicidade”, acabam por ignorar a complexidade e a diversidade de interesses de classe que compõe a população brasileira. Tratadas dessa maneira, essas noções dão margem a interpretações que constroem a imagem de um amplo consentimento por parte da sociedade civil ao golpe militar e ao Estado Novo.

Dessa forma, um dos pontos mais preocupantes da revisão historiográfica por ora empreendida no Brasil é a possibilidade de passarmos de uma produção que insistia na culpa dos militares e na construção da esquerda como heroica, à uma produção que culpa a esquerda e também a sociedade pelo golpe militar. Assim, da mesma forma que alerta Alexandre Fortes (2007, p. 79), sobre correremos o “risco de substituir o estigma pela apologia, ao trocarmos o ‘populismo’ por ‘trabalhismo’”, devemos nos atentar para o fato de que trocar o termo “ditadura militar” por “ditadura civil-militar” pode acarretar o mesmo problema. É imprescindível que historiadores se posicionem frente a esta questão, afinal, apesar das polêmicas e controvérsias que abarcam os estudos sobre as ditaduras e as lutas armadas no Brasil, um ponto de convergência

entre os diversos autores, independente de suas orientações políticas e ideológicas, é o fato de que o exercício do historiador é parte da memória social em disputa. Desse forma, como diz Marcelo Ridenti (2004, p. 64), se “não há como controlar os usos feitos das pesquisas históricas nas lutas sociais do presente”, há pelo menos como termos consciência durante o nosso fazer historiográfico que não apenas grupos sociais com interesses distintos fazem uso desta produção, mas que diferentes governos também tem se apropriado das memórias construídas sobre este período de acordo com seus interesses. Consciência imprescindível sobretudo no momento em que assistimos recentemente no Brasil a deposição do cargo de presidência da república de uma ex-integrante da luta armada contra a ditadura militar e a imediata investida do governo posterior em mudanças na Comissão de Anistia, alterando a sua composição pela exoneração de antigos integrantes e pela nomeação arbitrária de novos membros, dos quais pelo menos um é, segundo matéria publicada pelo o jornal *O Globo* no dia 02 de setembro de 2016, suspeito de ter sido colaborador da ditadura militar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de; OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. (Org.). **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Corporativismo e cálculo político**: o processo de sindicalização oficial dos trabalhadores em Minas Gerais (1932-1937). Rio de Janeiro: IUPERJ, 1990. Tese (Doutorado em Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Instrução, 1990.
- ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro. Estado e Trabalhadores. In: ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro (Org.). **Do corporativismo ao neoliberalismo**: Estado e Trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.
- BIAVASCHI, Magda Barros. **O Direito do Trabalho no Brasil - 1930/1942**: a construção do sujeito de direitos trabalhistas. São Paulo: LTr, 2007.
- CALVEIRO, Pilar. **Política y/o violencia**: una aproximación a la guerrilla de los años setenta. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
- DEMIER, Felipe. **Populismo e historiografia na atualidade**: lutas operárias, cidadania e nostalgia do varguismo. In: *Mundos do Trabalho*, v.4, n.8, pp 204-229. 2012.
- DREIFUSS, René Armand. 1964, **A conquista do Estado**: política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DUTRA, Eliana Regina de Freitas. **Alternativas do comportamento operário em Belo Horizonte e Juiz de Fora – 1917/1930**. Belo Horizonte UFMG, 1981. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 1981.
- ÉBOLI, Evandro. Nomeado para a Comissão da Anistia aparece como colaborador da ditadura. **O Globo**, Rio de Janeiro, 02 de set. 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/nomeado-para-comissao-da-anistia-aparece-como-colaborador-da-ditadura-20043410>> Acesso em: 10 de set. 2016.
- FERREIRA, Jorge. **O imaginário trabalhista**: Getulismo, PTB e cultura popular 1945-1964. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FERREIRA, Jorge. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In; FERREIRA, Jorge. (Org.) **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FORTES, Alexandre. **Nós do quarto distrito: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

FORTES, Alexandre. **O Estado Novo e os trabalhadores: a construção de um corporativismo latino-americano**. Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 13, n.2, p. 61-86, 2007.

FRENCH, John. **Afogados em Leis: A CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2002.

GOMES, Angela Maria de Castro. **O populismo e as Ciências Sociais no Brasil: Notas sobre as trajetórias de um conceito**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 31-58.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. Ática, São Paulo, 1998.

HILB, Claudia. **La responsabilidad como legado**. In.: Usos del pasado: Qué hacemos hoy com los setenta. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2013.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do séc. XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MATTOS, Marcelo Badaró. As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea. In: MELO, Demian Bezerra de. (Org.) **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, Demian Bezerra de. (Org.) **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MELO, Demian Bezerra de. O Golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. In: MELO, Demian Bezerra de. (Org.) **A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

POZZI, Pablo. **Para continuar con la polémica sobre la lucha armada**. In.: Historia reciente y violencia política: Lucha armada en la Argentina (La revista). 1a. ed., Santiago, Tiempo robado editoras, p.44-53, 2013.

ELGUETA, Gloria; MARCHANT, Claudia (editoras.), 1a. ed.. Santiago: Tiempo robado, 2013.

REVEL, Jacques. **Jogos de escala: A experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução faltou ao encontro. Os comunistas no Brasil**. Brasiliense, São Paulo, 1990.

RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**. UNESP, São Paulo, 1993.

RIDENTI, Marcelo. Resistência e Mitificação da Resistência Armada contra a Ditadura: armadilhas para pesquisadores. IN: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; SÁ, Rodrigo Patto. (Orgs.) **O Golpe e a Ditadura Militar: 40 anos depois. (1964-2994)**. Bauru, SP. EDUSC, 2004.

ROLLEMBERG, Denise. Esquecimento das memórias. In.: FILHO, João Roberto Martins. (Org.). **O Golpe de 1964 e o Regime Militar**: Novas perspectivas. São Paulo: EdUFSCar, 2006.

SALES, Jean. **Guerrilha e revolução**: um balanço dos estudos e debates sobre a luta armada contra a ditadura militar no Brasil. Taller (Segunda Época). Revista de Sociedad, Cultura y Política en América Latina, v. 4, n. 5, p. 87-109, 2015.

SILVA, Fernando Teixeira da. **A carga e a culpa**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

VARUSSA, Rinaldo José. Processos trabalhistas e a construção de relações fabris. In: **História**: São Paulo, v.21, jan 2002.

VEZZETTI, Hugo. **Sobre la violencia revolucionaria**: Memorias y olvidos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

UMA SÍNTESE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MEDICINA NO BRASIL: SEUS ATORES E SUAS PRÁTICAS

Cássia Regina da Silva Rodrigues de Souza

Mestre em História das Ciências e da Saúde,
Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ Rio de Janeiro-
RJ

RESUMO: O quadro dos agentes de cura no Brasil até por volta de finais do século XIX foi marcado pela complexidade que se traduzia muitas vezes por tensões, convivências e negociações entre os praticantes de saberes tidos como tradicionais e o da medicina oficial representado pelos médicos acadêmicos. Este artigo pretende examinar o processo de institucionalização da medicina, procurando identificar as diferenciações estabelecidas pela medicina oficial entre os médicos e charlatães nesse período, bem como suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Institucionalização da Medicina. Médico. Charlatão. Práticas de Cura.

A SYNTHESIS OF THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF MEDICINE IN BRAZIL: ITS ACTORS AND ITS PRACTICES

ABSTRACT: By around late 19th century, the board of healing agents in Brazil was marked by complexity that many times was translated into tensions, interaction and negotiations between practitioners of knowledges considered as traditional and of the official medicine represented

by academic doctors. This article aims at examining the process of institutionalization of medicine, seeking to identify the differentiations established between doctors and charlatans in that period, as well as their practices.

KEYWORDS: Institutionalization of Medicine. Doctor. Charlatan. Healing practices.

No Brasil, até cerca de finais dos oitocentos, a medicina praticada por mãos dos agentes de cura não apresentava grandes diferenciações em relação à metrópole. O cenário das práticas de cura era composto por um reduzido número de médicos, em sua maioria portugueses e franceses, bem como, por diversos sujeitos tais como, barbeiros, boticários, cirurgiões sangradores, herboristas, curandeiros, parteiras, entre outros. Marcado pela complexidade, esse cenário traduzia-se muitas vezes por tensões, convivências e negociações entre os praticantes de saberes tidos como tradicionais e o da medicina oficial representado pelos médicos acadêmicos. Por sua vez, a escassez desses últimos, uma referência habitual nos relatórios das autoridades portuguesas, favorecia a permanência de práticas não sancionadas pelas instituições oficiais (Barreiros, 2014).

Na América Portuguesa, eram os físicos

que compunham a classe que atuava como os médicos da Coroa, da Câmara e nas principais cidades e vilas. Flávio Edler (2017) aponta que no século XVIII havia apenas três ou quatro físicos exercendo suas atividades em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Entre as suas responsabilidades estavam o exame, diagnóstico e o receituário para os pacientes. Aos cirurgiões, cabiam os ofícios manuais, como as sangrias, à aplicação de ventosas, a cura de feridas e fraturas, sendo-lhes proibida a administração de remédios internos, um privilégio dos médicos formados em Coimbra ou na França. A licença ou carta que permitia a atuação dos médicos era concedida pela Junta de Promedicato ou pela Fisicatura-Mor, após extinção da primeira. Sua concessão era feita após o médico cursar um período de aprendizado prático junto a um mestre ou em um hospital. Posteriormente, havia a submissão a um exame, na qual os candidatos deveriam demonstrar a sua capacidade para exercício da profissão (SANTOS FILHO, 1991).

De acordo com Jurandir Freire Costa no clássico *Ordem Médica e Norma Familiar* (1989:74) a condição dos esculápios nos primeiros séculos de colonização era definida como:

(...) a baixa cotação social derivava da insuficiência do conhecimento e da inexpressividade numérica dos profissionais.

Até o final do século XVIII, a racionalidade do saber médico, pouco se distinguia do conhecimento empírico dos jesuítas, pajés, curandeiros, entendidos, etc. A prática curativa era essencialmente a mesma: sangria, purgativos, infusões com plantas e pós, dietas, etc. Pobres no saber, eles também o eram em número. (...) A formação só podia ser feita na Europa. (...) A assistência efetiva à população fazia-se através da medicina popular.

Todavia, como demonstrado acima, a existência de um complexo quadro composto pela interseção de saberes e práticas entre os agentes da arte de curar, não deve levar-nos a um reducionismo desse cenário. Não podemos crer na ausência de práticas científicas que fundamentem a atuação dos médicos durante o período colonial e imperial. O trecho a seguir expõe essa ideia:

para a maioria dos autores, foi somente com a institucionalização da medicina pastoriana, na última década o século XIX, que alguns ramos das ciências naturais (...) se tornariam objeto de pesquisas sistemáticas” (EDLER, 2003:140).

No que diz respeito a medicina, afirma o autor, tal interpretação identifica como a única orientação científica legítima aquela provinda da prática experimental do laboratório baseada na clínica. Para ele, a rejeição de um suposto caráter ornamental das instituições médicas faz-se necessário pois, há inúmeras evidências de que os médicos formados pelas faculdades de medicina no país despenderam esforços na tarefa de inovação científica nos campos do “diagnóstico e da terapêutica, na identificação os agentes deletérios ambientais que se acreditava estarem implicados na produção das doenças próprias ao nosso clima, e na adequação das medidas

profiláticas propugnadas pela Higiene às condições nacionais” (Ibidem:141). Dessa forma, a adoção de uma interpretação reducionista das instituições científicas no Brasil é assegurar que não há ciência. É limitar os esforços dos acadêmicos afirmando que todo o “trabalho de síntese, o tratamento das informações e o arranjo do conhecimento, não houve no Brasil.” (CAMENIETZKI, 2007:12)

Já no que diz respeito às terapeutas populares, categoria pouco precisa, diversos indivíduos eram incluídos, entre eles, os que baseavam o seu tratamento em crenças religiosas ou em conhecimentos acadêmicos adquiridos por meios de divulgação de folhetos, livros e periódicos, na experiência com ervas medicinais, ou na combinação dessas (PIMENTA, 2004:69). As parteiras e os cirurgiões possuíam o direito de legalizar suas atividades, para tanto, um pedido deveria ser feito, juntamente com a apresentação de um atestado do mestre com quem foi realizado as aulas práticas. Esse atestado poderia ser substituído pelo testemunho de terceiros. Um auto do exame feito pela Fisicatura-Mor também era requerido e por fim, a ordem para a emissão da carta ou da licença. Essa carta apresentava os limites de atuação de cada classe, além dos instrumentos que cada uma podia utilizar. Dentre essas categorias que exigiam licença, os cirurgiões também poderiam exercer o papel de médicos nos tempos coloniais. Com o intuito de fornecer um conhecimento formal a esses profissionais, foram criadas em 1808, escolas na Bahia e na Corte que ministravam aulas de medicina, anatomia e fisiologia. Mais tarde, a inauguração das escolas médico-cirúrgicas formaria os cirurgiões após um período de cinco a sete anos. Em 1848, um decreto garantiria aos cirurgiões formados, o direito de exercer a medicina.

As parteiras constituíam um dos grupos que mais contavam com privilégios, condição favorecida por sua clientela, uma vez que os médicos tinham pouco acesso ao tratamento das doenças femininas e aos partos propriamente ditos. Esses, eram normalmente chamados somente quando o parto sofria complicações (GUIMARÃES, 2016). A vida profissional de uma parteira muitas vezes iniciava-se muito cedo, entre os familiares e a vizinhança. Seus conhecimentos abrangiam às questões referentes à gravidez, ao parto, às ervas abortivas e orientação às mães nos cuidados com as crianças.

Os barbeiros, além de cortar cabelos e barbas, também sangravam e faziam pequenas cirurgias, como extração de dentes, de tumores, aplicação de ventosas e por vezes, se aventuravam como médicos na ausência desses. Sem instrução e pertencentes às camadas baixas da população, entre eles, contavam-se os negros escravos e mulatos libertos.

Outra categoria bem presente no universo da cura eram os boticários ou farmacêuticos. Inicialmente, esses termos eram utilizados para fazer referência a todos aqueles profissionais que manipulavam fórmulas médicas e vendiam-nas nas boticas. Porém, como indica Guimarães (2016:27), os farmacêuticos passaram a ser aqueles que haviam cursado a faculdade, entretanto, as licenças continuaram a ser expedidas aos práticos, desde que esses comprovassem o exercício da profissão há mais de seis

anos. Os boticários gozaram de prestígio durante um longo período, em alguns casos, chegavam a atuar como médicos, amparados por formulários ou manuais, como os de Chernoviz, Buchan, entre outros.

Por fim, encontramos os curandeiros ou curadores e os feiticeiros. Dentre essas classes identificamos diversos atores praticantes das crenças africanas e até mesmo curiosos que mesclavam essas crenças com o conhecimento proveniente da medicina oficial. Rosilene Farias (2012) afirma que, especialmente em tempos de epidemia, a incapacidade dos médicos de conter a doença estimulava à procura por outras terapias, nesse caso, a busca pelo curandeirismo. Essas terapias, praticadas na maioria das vezes por cativos ou ex-cativos, constituíam práticas fortemente arraigadas na população e entre a sua clientela era comum a procura por mais de uma terapia. Um exemplo de sua popularidade é a frequência de anúncios de curandeiros oferecendo seus serviços nos jornais da Corte, demonstrando a permanência da receptividade dessas práticas no seio da sociedade dos oitocentos (WITTER, 2006:21).

Diante da grande composição do quadro dos agentes de cura e da pequena presença de médicos com formação acadêmica, as fronteiras entre a medicina culta e a medicina popular eram frequentemente transpostas constituindo um obstáculo ao estabelecimento da autoridade da médica. Devido ao número insuficiente de médicos e cirurgiões e seu alto custo, outros agentes de cura seriam “tolerados” pela burocracia, como podemos verificar abaixo:

a forte concorrência das diversas artes de curar presentes no Brasil, a pequena quantidade de médicos disponíveis e o baixo poder de cura que a medicina dos doutores oferecia, levavam até meados do século XIX, à hegemonia das práticas terapêuticas populares em relação à medicina científica. (FARIAS, 2012:221)

Uma das estratégias da medicina oficial para estabelecer sua autoridade foi a tentativa de demarcação das inúmeras terapias, reunindo sob uma única categoria, os diversos sujeitos que as praticavam. O “charlatão”, foi a denominação atribuída à uma categoria abrangente que englobava curandeiros, homeopatas, boticários, parteiras, médicos não habilitados pelas escolas de medicina, práticos leigos fabricantes de remédios, entre outros. O termo denominava uma “figura hostil em oposição à identidade do médico, portador dos saberes da ciência e único profissional confiável para questões de saúde” (SAMPAIO, 2001:30 *apud* FARIAS, 2012:224). Dessa forma, os médicos podiam cobrar das autoridades providências contra todos aqueles que se encontravam inseridos nessa categoria. No entanto, a historiografia atesta sobre a frouxidão das leis, que sem o respaldo social, acabavam por permitir o livre exercício das artes de curar, indicando a continuidade desse ofício mesmo em meio às proibições.

A tentativa de redefinição das práticas de cura juntamente à alguns marcos, tais como: a criação dos cursos de formação de médicos na Bahia e no Rio de Janeiro em 1808, a fundação em 1829 da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro (SMRJ), mais tarde transformada em Academia Imperial de Medicina (AIM) e a

publicação de periódicos médicos, constituíram fatores motivadores do processo de institucionalização do saber médico. Tais referências funcionaram como indicadores de um novo período constituído pela legitimação da prática médica, estabelecendo uma gradativa mudança na relação entre governo, médicos acadêmicos e terapeutas populares. A partir desse momento, verifica-se o avanço da prática médica em direção a uma contínua especialização, onde o saber médico é cada vez mais identificado com um saber erudito e sistematizado, ocorrendo assim um distanciamento paulatino do conhecimento popular.

No entanto, como mencionamos anteriormente, esse processo foi lento e conflituoso, marcado pela convivência das terapias populares e da medicina acadêmica. A lei de 1832, responsável pela transformação das academias médico-cirúrgicas em faculdades, é apontada como uma das principais responsáveis no estabelecimento do monopólio legal das artes de curar por parte dos médicos.

Algumas categorias passaram a ser deslegitimadas, enquanto outras tiveram seu exercício atrelados à Faculdade de Medicina. Essa tentativa de regulamentação já vinha ocorrendo desde 1828 quando as câmaras municipais passaram a ser responsáveis pelas funções relativas à inspeção de saúde pública. Porém, devido à ausência de uma nítida demarcação com relação ao exercício das atividades terapêuticas populares, essas poderiam ser tratadas de diferentes maneiras pelas autoridades. Nem todo aparato burocrático era suficiente para reprimir as atividades consideradas ilegais. Para Tânia Pimenta (2004:70) havia uma correspondência entre os tratamentos oferecidos pelos terapeutas populares e as necessidades de quem recorria a eles, isso punha obstáculos a qualquer tentativa de repressão. Esses terapeutas constituíam a maioria e seus serviços continuavam a ser requisitados pela população. Em suma, a medicina acadêmica representava apenas mais uma das possibilidades de terapia, não sendo também a mais popular.

A literatura médica, destaque dado para os periódicos e os manuais, também constituiu uma tentativa de legitimação do saber médico oficial junto à sociedade. Ferreira (1999) afirma que os periódicos exerceram uma função social ao ser intermediários entre a comunidade científica e a sociedade. Essa mediação podia ser constatada através das matérias publicadas, bem como, por sua relação com os valores vigentes na sociedade.

Os periódicos no Brasil seguiram o modelo dos europeus, difundindo o conhecimento médico através da publicação de textos médicos, correspondências entre médicos, artigos e notícias de jornais estrangeiros, além da divulgação dos trabalhos da Academia Imperial de Medicina. Um meio de diálogo com sociedade foi a publicação de matérias que versavam de interesse do público formado por leigos letrados. A Higiene, eleita como campo de interlocução, demonstrou como determinadas doenças se tornaram assuntos de relevância social e a forma como foram tratadas pelo saber oficial. Ainda segundo o autor, esse diálogo com a sociedade constitui uma forma de legitimação social, pois a ciência como qualquer outra atividade social precisa

conquistar uma audiência ampla não restrita ao público especializado.

Os manuais de medicina, tornaram-se um dos meios mais efetivos de inserção do conhecimento legitimado pelas instituições médicas na sociedade. Esses tratados serviram de guia de medicina no cotidiano da população sendo utilizados por diversos sujeitos como cirurgiões, parteiras, boticários e até senhores de escravos. Tais publicações possuíam contornos pedagógicos que revelavam a preocupação da medicina oficial em intervir nesse cotidiano, muitas vezes, distantes da presença dos esculápios (ABREU, 2007:766). Esse tipo de literatura atuou também na ampliação da medicina oficial e contribuiu juntamente na pulverização do conhecimento legitimado pelas instituições médicas oficiais que abrigava a elite médica do Império.

Desde o século XVII chegaram aos portos do Brasil, inúmeros manuais que pretendiam cuidar da saúde do povo, bem como impedir a atuação de charlatães. Dentre eles, destacam-se:

O *Erário Mineral* (1735) de Luís Gomes Ferreira, editado pela primeira vez em Lisboa foi um dos primeiros tratados de medicina brasileira escrito em língua portuguesa. A obra reúne as experiências do cirurgião-barbeiro na capitania de Minas Gerais, a descrição das doenças, tratamentos e o inventário dos medicamentos mais utilizados na época e suas respectivas funções. Outra parte importante do livro é a composta de informações detalhadas sobre a vida dos escravos: características, alimentação, hábitos, doenças, trabalho e moradia, dentre outros aspectos. Escrito dentro de um ramo considerado mais prático da medicina portuguesa desempenhando por cirurgiões, parteiras, barbeiros, o autor ressaltou a experiência como a base tanto para a medicina quanto para a cirurgia. (*Erário Mineral*, v. 1, p. 183).

O *Aviso ao Povo sobre sua Saúde* foi publicado originalmente em francês no ano de 1773 por Samuel Auguste André David Tissot, médico protestante de origem suíça, que pretendia que o conhecimento médico erudito chegasse a todos as classes. Para tanto, escreveu às parteiras, sangradores e cirurgiões na tentativa de promover a mediação entre a saberes medicinais e a medicina prática (ABREU, 2007:766). No prefácio da edição portuguesa, Manoel Joaquim Henrique de Paiva declara como principal objetivo de Tissot “tratar no seu *Aviso ao Povo acerca da Saúde*, das principaes e mais frequentes enfermidades agudas, que grassão nas aldêas e lugares onde faltão médicos” (TISSOT, 1786:XXVIII). Sua obra teve grande acolhida e muitas tiragens foram feitas durante todo o século XVIII, porém, como afirma Marques, não foram as pessoas do povo seus maiores leitores. Por isso, o médico esperava que seus conselhos pudessem ser transmitidos, através de todos aqueles que tivessem acesso à sua obra, entre eles, os padres, os proprietários de terra, mestre-escolas, cirurgiões, etc, isto é, ele desejava que seus discursos fossem propagados, mesmo que por vias auditivas (MARQUES, 2004:1).

Um dos manuais de língua inglesa que obteve grande circulação no Brasil foi *Domestic Medicine* de Willian Buchan. Foi traduzido para o português em 1788 em 4 volumes como *Medicina Doméstica, ou Tratado de Prevenir, e Curar as Enfermidades*

com Regimento, e Medicamentos Simples. Segundo Charles Rosenberg (1983), nenhum livro de saúde individual desfrutou de tamanha popularidade antes do século XIX quanto *Medicina Doméstica*, alcançando entre a sua primeira e a última versão inglesa não menos que cento e quarenta e duas edições. Na obra, Buchan tinha como um dos principais objetivos, assegurar que as pessoas instruídas tivessem o conhecimento dos “princípios gerais da medicina, para que pudessem aproveitar aquelas vantagens com que está adornada, e guardar-se ao mesmo tempo das destruidoras influências da ignorância, da superstição e charlatanaria (BUCHAN, 1801:XXI).

Entretanto, dentre aqueles manuais de grande tiragem e circulação no Brasil, estão os escritos pelo médico polonês Pedro Luiz Napoleão Chernoviz, formado em Montpellier, na França em 1837. Logo após sua chegada ao Brasil em 1840 se associou à Academia Imperial de Medicina, o que lhe trouxe logo êxito social e profissional. Lançou o *Formulário ou Guia Médico* (1841) e o *Dicionário de Medicina Popular* (1842), o primeiro dirigia-se aos iniciados na medicina e o último, aos leigos, ambos, no entanto, ficaram conhecidos como “o Chernoviz”. O Formulário apresentava uma descrição completa dos medicamentos ali registrados, suas propriedades, doses e patologias na qual eles deveriam ser aplicados, plantas e águas do Brasil, como formular as medicações, além de receitas úteis na economia doméstica (GUIMARÃES, 2004:5). Já com relação ao dicionário, a autora destaca a sua inegável serventia doméstica pela utilidade dos assuntos escolhidos que foram apresentados de forma simples e acessível ao público geral. Ao lado de cada doença, órgão ou medicamento apresentado, a obra trazia uma descrição detalhada. Ambas as obras alcançaram grande repercussão, produzindo diversas edições ao longo do século XIX e no ano de 1904 o *Dicionário de Medicina Popular* já se encontrava em sua 14ª edição, utilizada amplamente pela comunidade médica, por fazendeiros, boticários, práticos de saúde, entre outros.

Nos manuais, a busca pela adaptação do conhecimento científico e erudito da medicina para uma linguagem leiga tinha o objetivo de difundir o saber médico oficial entre as diferentes camadas da população. Jean Baptiste Alban Imbert, autor de o *Manual do Fazendeiro* reforça esse princípio: “(...) para alcançar o fim a que nos propomos, era preciso clareza nos princípios, simplicidade nos meios e pormo-nos ao alcance das pessoas, para quem mais particularmente escrevemos” (IMBERT, 1839:XVIII). Assim, a medicina acadêmica ajustada para a utilização de uma população leiga abria um caminho para disseminação do conhecimento médico oficial em lugares onde a presença dos médicos era praticamente inexistente. Inseridos no bojo das discussões sobre o processo de institucionalização da medicina, os manuais de medicina doméstica fizeram parte da afirmação da classe médica como produtores do único conhecimento médico sobre terapêuticas e saúde que deveria ser legitimado.

Embora todas as tentativas de regulamentação e de legitimação da prática médica oficial e todo aparato burocrático existente, não eram suficientes para reprimir

as atividades consideradas ilegais. A correspondência entre os tratamentos oferecidos pelos terapeutas populares e as necessidades de quem recorria a eles punha obstáculos a qualquer tentativa de repressão. (PIMENTA, 2004). Esses terapeutas constituíam a maioria e seus serviços continuavam a ser requisitados pela população. Em suma, a medicina acadêmica representava apenas mais uma das possibilidades de terapia, não sendo também a mais popular. A afirmação abaixo fornece uma síntese que nos permite compreender o estado da medicina oficial no século XIX:

A medicina oficial era uma arena de conflitos, fragmentada pelas disputas entre os diferentes sistemas médicos, dividida quanto às terapêuticas mais eficazes para várias doenças e confusa quanto as formas de prevenir e combater a propagação de doenças epidêmicas (SAMPAIO, 2001)

A historiografia da saúde nos apresenta a fragilidade desse processo durante o todo o século XIX. Marcado pela diminuta presença dos médicos e grande oferta das artes de cura populares, as interseções e as tensões entre essas classes se faziam constantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jean Luiz Neves. **A colônia enferma e a saúde dos povos: a medicina das 'luzes' e as informações sobre as enfermidades da América Portuguesa**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.761-778, jul-set.2007;

BUCHAN, G. **Medicina doméstica ou tratado completo dos meios de conservar a saúde, e de curar, e precaver as enfermidades por via de remédios simples**. 4 Vol. Tradução Manoel Henriques de Paiva. Lisboa: Tip. Academia Real de Ciências, 1801;

CAMENIETZKI, Carlos Ziller. **Problemas de história da ciência na época colonial: a Casa Grande de Gilberto Freyre**. Revista de História e Estudos Culturais. Jul-set./2007, vol.4, Ano IV, n.3;

CHALHOUB, Sidney. Prefácio. In: SAMPAIO, Gabriela dos Reis. **Nas trincheiras da cura: as diferentes medicinas no Rio de Janeiro imperial**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2001;

EDLER, Flávio C. **O debate em torno da medicina experimental no Segundo Reinado**. História, Ciências e Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 2000.

_____, Flavio Coelho. **A medicina no Brasil Imperial: fundamentos da autoridade profissional e da legitimidade científica**. Tomo LX, 2003;

FARIAS, Rosilene. **Pai Manuel, curandeiro africano, e a Medicina no Pernambuco Imperial**. História, Ciências e Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, supl., 2012;

FERREIRA, Luis Gomes. **Erário Mineral**. v. 1, 1735;

FERREIRA, Luiz Otávio. **Das doutrinas à experimentação: rumos e metamorfoses da medicina no século XIX**. Revista da SBHC, n.10, p.43-52, 1993;

_____, Luiz Otávio. **Os periódicos médicos e a invenção de uma agenda sanitária para o Brasil (1827-1843)**. História, Ciências e Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.6, n.2, 1999;

GUIMARÃES, Maria Regina Cotrim. **Os manuais de medicina popular de Chernoviz na sociedade imperial.** Cantareira, n.5, vol.1, Ano 02, Abr-Ago 2004;

_____, Maria Regina Cotrim. **Chernoviz e os manuais de medicina popular no Império.** Fontes. v.12, n.12, p.501-14, mai-ago, 2005;

_____. **Civilizando as artes de curar. Chernoviz e os manuais de medicina popular.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016;

_____, Jean Baptiste Alban. **Manual do Fazendeiro ou Tratado Doméstico sobre as Enfermidades dos Negros**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839;

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Instruir para fazer a ciência e a medicina chegar ao povo nos Setecentos.** Varia História, n.32, julho/2004;

WITTER, Nickelen. **Dos cuidados e das curas: a negociação das liberdades e as práticas de saúde entre escravos, senhores e libertos (Rio Grande do Sul, século XIX).** História Unisinos 10 (1):14-25, janeiro/abril, 2006;

PIMENTA, Tânia Salgado. **Transformações no exercício das artes de curar no Rio de Janeiro durante a primeira metade dos Oitocentos.** História, Ciências e Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v.11(supl.1), 2004;

ROSENBERG, Charles E. **Medical text and social context: explaining William Buchan's Domestic Medicine.** Bulletin of the History of Medicine, Maryland, v.57. The Johns Hopkins University Press, 1983;

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. **História geral da medicina brasileira.** Vol.I. São Paulo: Editora HUCITEC/EDUSP, 1991;

TISSOT, Samuel Auguste André David. **Aviso ao povo sobre sua saúde.** Tomo I, Lisboa: Oficina de Filippe da Silva e Azevedo, 1786, p. XXVIII.

VESTÍGIOS DO PASSADO NAS PÁGINAS DOS IMPRESSOS JORNALÍSTICOS

Simone Bezerril Guedes Cardozo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife – Pernambuco

RESUMO: O impresso jornalístico, cujo percurso e dinamismo estão intrinsecamente relacionados à história do Brasil, desde que surgiu na América portuguesa, em 1808, é um campo de grande potencialidade, pelas inúmeras possibilidades de abordagens que permite, aos historiadores, investigar sobre um determinado espaço sociotemporal, contribuindo, assim, para o enriquecimento dos estudos empreendidos pelos profissionais do *métier*. Trata-se não apenas de um tipo de fonte documental, mas, sobretudo, de um objeto de pesquisa que projeta sentidos em toda sua extensão, pois atua diretamente na construção dos acontecimentos sociais, registrando-os e atuando em seus processos de configuração. Desse modo, ao ser privilegiado como um objeto de análise histórica permite o alargamento de uma série de problemáticas de cunho sociocultural e político. Nesta direção, este artigo tem como objetivo demonstrar que é uma condição *sine qua non* saber trabalhar com esse tipo de documento para não cair em armadilhas perigosas, como a de focar apenas

em seu conteúdo e negligenciar as redes de sociabilidade estabelecidas no meio onde se encontra inserido, bem como os sentidos que também carrega o suporte estrutural que o representa.

PALAVRAS-CHAVE: História. Brasil. Imprensa. Metodologia.

VESTIGES OF THE PAST IN THE PAGES OF THE NEWSPAPERS

ABSTRACT: The journalistic form, whose course and dynamism are intrinsically related to the history of Brazil, since its emergence in Portuguese America in 1808, is a field of great potentiality, due to the innumerable possibilities of themes that allow the historians to investigate a particular socio-temporal space, thus contributing to the enrichment of the studies undertaken by the *métier* professionals. It is not only a type of documentary source, but above all an object of search that projects meanings in all its extension, since it acts directly in the construction of social events, recording them and acting in their configuration processes. In this way, being privileged as an object of historical analysis allows the extension of a series of socio-cultural and political issues. In this direction, this article aims to demonstrate that it is a *sine qua non* condition to work with this type of document so as not to fall into dangerous traps, such as

only focusing on its content and neglecting the social networks established in the environment where it is inserted, as well as the senses that also carries the structural support that represents it.

KEYWORDS: History. Brazil. Press. Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da imprensa no Brasil, ocorrido em 1808, com o advento da chegada da Corte portuguesa, que trouxe consigo um aparato tecnológico de impressão, os periódicos preservam estreitas relações com as configurações históricas vivenciadas pelo país. Os pesquisadores Marco Morel e Mariana Monteiro de Barros vão ao encontro dessa assertiva ao relatarem que o nascer “da imprensa no Brasil acompanha e vincula-se a transformações nos espaços públicos, à modernização política e cultural de instituições, ao processo de independência e de construção do Estado nacional” (MOREL; BARROS, 2003, p. 7).

A ideia de que a imprensa que nasce e cresce com a nação brasileira é a tese defendida pelas historiadoras Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca, no livro *História da imprensa no Brasil* (2008). Para as autoras, trata-se de duas dimensões que amadureceram juntas ao longo do tempo, uma explicando a outra, por isso “a imprensa é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da história brasileira, [...] um veículo para a reconstrução do passado” (MARTINS, LUCA, 2008, p. 8).

Ao retratar o meio sociocultural e político no qual está inserido, o periódico jornalístico se constitui não apenas em uma importante fonte de pesquisa para o historiador, mas, sobretudo, como um relevante objeto de estudo para o campo da historiografia, pois sua inserção na sociedade não se dá só pela representação dos acontecimentos que nela se verificam, mas, principalmente, pela dinâmica que imprime na configuração desses próprios fatos.

O entendimento dos jornais como fontes e objetos potenciais e imprescindíveis para o estudo de diversas temáticas só começaria a vigorar a partir da década de 1970, como assevera Tania Regina de Luca (2005), e dependeu das transformações do conhecimento histórico, de sua aproximação com outras áreas, e das mudanças ocorridas no universo social. Até então, os jornais eram considerados fontes duvidosas, concepção herdada da corrente historiográfica metódica, que classificava os impressos jornalísticos como ideológicos, subjetivos e parciais, sendo por tais características indignos de entrarem no rol das fontes históricas, que, em sua maioria, era constituída por documentos oficiais.

Nessa dinâmica, segue-se a trilha de Pierre Nora (1995), que observou, na década de 1970, um novo movimento ao apontar que a existência do acontecimento está diretamente ligada aos meios de comunicação. Diante dessa assertiva, é preciso não esquecer, porém, o que alertou o historiador François Dosse, ao referir que o acontecimento é uma construção midiática e “depende da hierarquização de

importância que decidirá levá-lo ou não à praça pública” (DOSSE, 2013, p. 337).

Muitos trabalhos importantes já foram realizados no Brasil a partir do mergulho de historiadores no universo dos diversificados periódicos, em diferentes épocas e lugares. Contudo, ainda há muito para ser feito visando alocar a imprensa para o lugar de destaque que ela tem na história política nacional. Nessa direção, este artigo tem como objetivo principal, a partir de um estudo de caso, abordar aspectos metodológicos que devem ser levados em consideração ao se analisar um periódico jornalístico, pois trata-se de um objeto que se apresenta como um produtor de significado, que detém um poder simbólico pelo fato de ser capaz tanto de agendar temas que se inserem no debate social como de construir representações da e para a própria sociedade. Desse modo, será analisado o jornal paraibano *A imprensa*, um dos cinco periódicos que analiso em minha pesquisa de doutorado sobre a atuação política da imprensa no início do regime republicano no Brasil.

2 | JORNAL *A IMPRENSA*: UM ESTUDO DE CASO

Tem-se aqui um jornal, produzido pela Igreja Católica, denominado *A imprensa*, que se definia em seu subtítulo “Orgam Hebdomadário, noticioso e religioso”, cujo acervo está localizado no Arquivo da Cúria (toda a coleção compreende 5.815 exemplares, encadernados em 88 volumes), que fica no Mosteiro de São Francisco, em João Pessoa-PB. Os exemplares referentes à fase inicial não estão disponíveis ao público devido ao péssimo estado de conservação no qual se encontram, contudo é possível ter acesso a alguns deles em formato digital por meio do projeto “Jornais e Folhetins Literários da Paraíba no século 19”, cujo site (<http://www.cchla.ufpb.br/jornaisfolhetins/>) reúne, desde 2007, um importante acervo de impressos jornalísticos.

Fundado em 1897, pelo então arcebispo da Paraíba, Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques, *A Imprensa* é compreendido como um impresso que, segundo os apontamentos de Fátima de Araújo (1986), gozou de prestígio perante a opinião pública. Por outro lado, teve suas atividades interrompidas diversas vezes, talvez por razões financeiras, problemática que atingia a maioria dos periódicos do século XIX, ou, como aponta a mesma pesquisadora, pelas pressões políticas que sofria.

Assim, *A imprensa* circulou de 1897 a 1968, com interrupções mais acentuadas em alguns momentos, culminando na concentração de suas atividades em três fases: 1897-1903; 1912-1943; 1946-1968. Para o presente artigo, será levada em consideração a primeira fase de circulação do referido jornal, periodicidade que se encaixa na delimitação temporal estabelecida para a pesquisa de tese em andamento. Dessa maneira, serão elencadas algumas características gerais desse periódico naquele momento, visando compreender como estava estruturado e organizado.

Com formato 47 x 33 (largura x altura), *A Imprensa* era distribuído semanalmente pelo estado, sempre aos domingos, e se apresentava aos seus leitores por meio de quatro folhas escritas, sendo cada uma delas dividida em cinco colunas, sem presença

de ilustrações.

Dando prosseguimento à análise da estruturação do jornal em foco, observa-se que dispunha de algumas sessões, embora não fossem veiculadas de forma sistemática, ou seja, respeitando uma organização fixa de distribuição do material produzido, uma vez que uma das principais características dos impressos jornalísticos do XIX era a ausência de disciplina quanto à fixação de colunas e apresentação de seus conteúdos. Entretanto, sempre no rodapé, havia em *A imprensa* um espaço destinado à publicação de folhetins, um tipo de gênero, que vinha sem assinatura do autor ou com pseudônimos, bastante comum no século XIX. Outras duas sessões que compunham a diagramação do referido jornal eram a Tabela de Preços, onde se verificava o valor dos alimentos mais consumidos na época, e os Anúncios, propagando produtos diversos disponíveis no mercado.

O jornal *A Imprensa* possuía sua própria oficina, que se constituía também em uma tipografia com a mesma denominação, onde além de se imprimir o citado periódico religioso, prestavam-se vários serviços de impressão para a sociedade. As atividades comerciais da gráfica eram divulgadas na sessão de anúncios do jornal oficial da Igreja Católica, como pode ser observado em uma edição de janeiro de 1902:

“Avisa-se que nesta typographia preparam-se cartões de visita, annuncios, cartas de qualquer, recibos, e todos trabalhos concernentes à arte typographica. Garante-se perfeição em material e nitidez desde que recebemos novos e precioso sortimento – Modalidade em preços” (*A Imprensa*, 12 de janeiro de 1902).

Como consta nas edições do próprio jornal, a instalação de sua redação e oficina estava localizada no prédio 131, situado à Rua Direita, atual Duques de Caxias, onde permaneceu até 18 de agosto de 1901. A partir de então, segundo pesquisa realizada por Ricardo Grisi Velôso (2003), notário do Arquivo Eclesiástico da Paraíba, a oficina gráfica foi transferida para o Monteiro de São Bento, que ficava situado na Rua Nova, hoje General Osório, tendo aí funcionado até novembro de 1903, quando as atividades de *A Imprensa* foram encerradas por suposta falta de verbas. Entretanto, durante esse período de fechamento, por volta de 1906, Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques publicou o Boletim Eclesiástico da Diocese, voltado para a divulgação dos atos diocesanos, de circulação mensal.

A Imprensa só voltaria a circular a partir de 1912. Nessa nova fase, a direção e a oficina do periódico funcionavam no Palácio do Carmo, sendo, em seguida, transferidas para a antiga sede da confederação católica, que à época estava situada na Praça do Carmo, atual Praça Dom Adauto. Novamente fechado em 1942, o referido jornal e sua oficina só voltariam a funcionar em 1946, encerrando definitivamente suas atividades na década de 1960.

Por sua dimensão material, já é possível perceber que se tratava de um periódico que mantinha uma relação estreita com a sociedade. A produção dos conteúdos que eram veiculados em suas páginas se pautava por uma necessidade econômica,

por meio da sessão de anúncios, e, talvez, pela preocupação em ampliar o público leitor ao trazer, em suas páginas, tópicos que interessariam a um grande número de pessoas independentemente se fossem ou não católicos, como tabelas de preço de alimentos e tiras de folhetim – certamente agradava a muita gente acompanhar o desenrolar de romances. Por outro lado, ter uma gráfica própria, que prestava serviços extrainstitucionais, com a confecção de cartões de visita, por exemplo, além de ter impresso até mesmo um periódico não religioso (*O Combate*, em 1902), demonstra como *A Imprensa* era um jornal bastante estruturado e dinâmico.

Ao longo dos anos e das diferentes fases, o periódico religioso foi modificando a aparência de sua marca, sintetizando o cabeçalho de apresentação e alterando suas dimensões, embora com diferenças mínimas. Também, por um tempo, teria deixado de ser semanalmente publicado e passado a ser diário, tendo ainda uma fase bimestral. Durante todo o tempo que circulou, em suas diferentes fases, o tamanho do jornal sofreu uma variação cuja média ficou entre 52 x 37. Foram verificadas, no acervo, edições bimestrais a partir de exemplar de 1921.

Na primeira fase de duração do jornal católico, havia a possibilidade de assinaturas semestrais e anuais. Como pode ser vislumbrado na parte superior da primeira página de cada edição, cobrava-se 12 mil reis a quem desejasse fazer assinatura do jornal por período de um ano, sendo a metade do valor para assinaturas por semestre. Ainda havia a possibilidade de assinatura para quem residisse fora da Capital (com acréscimo de dois mil reis para a primeira categoria e de mil reis para a segunda), o que comprova a circulação de *A Imprensa* pelo estado. Entretanto, percebe-se que a publicação da diferença de valores para assinantes tanto da Capital (na época, a Capital da Parahyba tinha o mesmo nome da província. Atualmente, denomina-se João Pessoa) quanto de outras localidades não é mais veiculada a partir de edições de 1902.

Quanto aos colaboradores, de acordo com informações citadas na tese de doutorado de Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (1994), se constituíam de padres, médicos e homens letrados da sociedade paraibana. De acordo com a historiadora, alguns dos nomes que figuravam como colaboradores de *A Imprensa* eram, dentre outros: Dr. Antônio Alfredo da Gama e Melo, Dr. Gonçalo de Aguiar Boto de Meneses, Dr. Cícero Moura e Dr. Isidro Gomes. Infelizmente, não foi possível saber a tiragem dos exemplares nessa primeira fase, condição que contribuiria para se ter uma melhor noção sobre a dimensão do público atingido pelo citado impresso. Vale destacar, ainda, que da inauguração até 1903, a direção do jornal ficou a cargo dos padres José Tomás Gomes da Silva e Manuel Antônio de Paiva.

Seguindo os apontamentos da referida autora, os vigários também contavam com espaço para a divulgação de seus trabalhos paroquiais nas folhas de *A Imprensa*, mas, em contrapartida, eram obrigados a assinar o periódico e promover sua divulgação nas paróquias que estavam sob suas reponsabilidades. A historiadora ainda ressalta a existência de uma estratégia de vendas. Segundo ela, “os agentes encarregados

de vender” os exemplares poderia ser o vigário ou alguém designado por ele. “Esse esquema deu certo, levando até ao aumento das tiragens, mas, em seguida, as assinaturas foram deixando de ser renovadas, inviabilizando a manutenção do jornal” (FERREIRA, 1994, p. 166).

Embora corresponda a um jornal religioso, *A Imprensa* não se restringia a abordar temáticas religiosas ou de ordem eclesiástica, mas uma série de questões, como, por exemplo, o próprio papel da imprensa. Trata-se de um jornal aberto às demandas do seu tempo, em constante diálogo com o meio social no qual se encontrava inserido, se autoafirmando, inclusive, em diversos escritos publicados, como um periódico a serviço da sociedade.

Neste estudo sobre história política, sigo a trilha de Pierre Rosavallon (2010), que compreende o político como um campo ampliado da política, ou seja, que não fica aquém das questões partidárias ou exclusivamente na esfera do poder dominante, mas implica em um modo de também perceber o universo sociocultural, pois, segundo o autor, o político é “operado pela mobilização dos mecanismos simbólicos de representação” (ROSANVALLON, 2010, p. 30), e por que não dizer de intermediação, como a atuação da imprensa na sociedade, por exemplo.

Outra das características principais dos periódicos do século XIX, além da efemeridade, era o seu caráter doutrinário e opinativo, constituindo-se, assim, em espaços de formação da opinião pública. Tais requisitos atravessaram todo o século XIX, persistindo até as décadas iniciais do século XX. De acordo com Ferreira (1944), “o pessimismo da Igreja diante do futuro do Brasil republicano laicizado era patente em diversos pronunciamentos da hierarquia, que eram sistematicamente divulgados pela imprensa católica” (FERREIRA, 1994, p. 47).

É preciso destacar que o jornal *A Imprensa* está envolto de mudanças significativas da história nacional. A Igreja Católica estava perdendo terreno na esfera do poder: não era mais a religião oficial do Estado, perdia espaço na vida política e ainda enfrentava uma vertente anticlerical do liberalismo. Não é de se espantar que sua posição fosse combativa em relação ao republicanismo. Assim, como argumenta Ferreira (1994), a “República sem Deus constituiu-se um dos temas mais discutidos no periodismo católico” (FERREIRA, 1994, p. 51). Era constantemente reiterado o discurso da “necessidade de cristianizar a República”.

Críticas à gestão governamental vigente, em nível federal, eram comuns nas páginas de *A Imprensa*. Em editorial do dia 21 de novembro de 1987, por exemplo, é veiculada uma crítica aos poderes constituídos pelo fato do país ainda comportar um grande número de analfabetos, com enfoque para o desprezo por parte das autoridades:

O povo chora e geme sob penúria e misérias [...] Quem se daria ao trabalho de enumerar os males tantos que está sujeito o pobre povo? [...] Se olha para o corpo, é uma miséria. Se olha para o espírito, é um horror. Quanto ao corpo, está sob as vistas das maiores míopes. Quanto ao espírito, basta de dizer, que talvez mais de

Em dia 28 de novembro 1897, outro edital traz em destaque a retomada da problemática do analfabetismo e de sua implicação no mundo político: “O analfabeto é o infeliz que sofre todas as privações sociais [...] Quem não sabe nem ler nem escrever não tem a capacidade precisa de intervir com o seu voto na direção dos negócios públicos” (A Imprensa, 28 de novembro de 1897).

Pelo recorte transcrito, e pelo teor de todo o editorial, é perceptível como a noção de cidadania para o referido impresso perpassa os direitos políticos, mas também o entendimento de uma política pública de educação, ao defender a instrução obrigatória como requisito básico do cidadão, como revela este outro trecho do citado editorial: “Em ultima analyse, derrama-se a instrução sobre a cabeça do povo, como diz Chateaubriand, de-se esse baptismo” (A Imprensa, 28 de novembro de 1897).

Como se trata de uma pesquisa em fase inicial, a preocupação está centrada, neste momento, apenas em aprender a melhor analisar um documento impresso de natureza jornalística, ou seja, entender as relações sociais estabelecidas pelo jornal enquanto suporte. Por tal razão, e seguindo os apontamentos de diversos pesquisadores que desenvolvem abordagens históricas tendo como base documental os jornais, conferiu-se, nesta fase, sobretudo, um espaço especial para à materialidade do impresso em questão, para melhor compreendê-lo, como um todo, com o intuito de fugir das armadilhas do recorte de textos ou de enunciados direcionados previamente por um objetivo apontado pela pesquisa.

3 | CONSIDERAÇÕES

No livro *Lugares para a história* (2011), a historiadora Arlete Farge enfatiza que é preciso deixar o documento falar e, para isso, é imprescindível, segundo ela, saber ouvi-lo. Nesta direção, e na trilha já apontada por Tânia Regina de Luca (2005), acredito que o primeiro passo é este: conhecer a história do jornal em foco, entender como se dava o processo de produção e apresentação de seu material jornalístico, as funções autoatribuídas e sua constante articulação com o meio social no qual estava inserido.

Portanto, sabe-se que para se produzir uma “boa história” é fundamental que a narrativa se mostre muito bem entrelaçada, sendo capaz de comprovar por meio da própria “performance da linguagem” os fatos que está narrando. Entretanto, uma narrativa promissora, no sentido de ser muito bem contada, depende, primordialmente, da capacidade da leitura dos documentos selecionados. Dessa maneira, é uma condição *sine qua non* à práxis do historiador saber investigar adequadamente os documentos que seleciona para a trama histórica que pretende contar. Por tal razão, como alerta De Luca (2005) é preciso estar atento aos aspectos que norteiam a materialidade dos impressos, o tipo do suporte, a estruturação e hierarquização das matérias, bem como

a seleção dos temas e a construção dos enunciados, que nada têm de natural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fátima. *Paraíba, imprensa e vida*. 2 ed. João Pessoa: Grafset, 1986.

DE LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

DOSSE, François. *Renascimento do acontecimento*. São Paulo: Unesp, 2013.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Igreja e romanização: ampliação da Diocese da Paraíba – 1894/1890*. 1994. Trabalho de conclusão de curso (tese) – Curso de História, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1994.

FARGE, Arlette. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008, 149-175.

MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In. LE GOFF, Jacques. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 179-193.

VELÔSO, Ricardo Grisi. Jornal A Imprensa. In: *Informativo da Arquidiocese da Paraíba*. Ano VIII, abril de 2003.

ROSANVALLON. Pierre. *Por uma história do político*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010.

REFLEXÕES ACERCA DO MITO DE SÃO TIAGO: HAGIOGRAFIA E OS MILAGRES DO *LIBER SANCTI JACOBI*

Cristiane Sousa Santos

Santiago de Compostela.

RESUMO: O culto aos santos possui inúmeras nuances na Idade Média. Embora, as origens desse fenômeno seja anterior a este período. Por sua vez, tais manifestações, tiveram a seu favor as coletâneas com as narrativas das vidas dos santos, denominadas, hagiografias. Instrumento legitimador e de certa forma, com severas semelhanças por apresentarem seus “heróis” e protagonistas com características que valorizassem uma aproximação com o modelo maior da Cristandade, o próprio Cristo. Para tanto, há que considerar que as hagiografias apresentavam características que eram caras às instituições responsáveis por suas formulações. No caso de São Tiago, sua hagiografia está inserida no mais importante documento a tratar sobre a peregrinação e o seu culto em *Hispania*, o *Liber Sancti Jacobi* ou *Codex Calixtinus*, como também é rotineiramente chamado. Datada do século XII, a obra reúne toda a tradição do culto de São Tiago, as informações necessárias para os peregrinos que se dirigiam à Compostela no medievo e os milagres atribuídos ao santo. Neste artigo, ponderamos acerca das hagiografias e posteriormente nos dedicamos à uma análise e interpretação de alguns dos milagres contidos no *Liber Sancti Jacobi*.

PALAVRAS-CHAVE: Hagiografia, milagres,

INTRODUÇÃO

Os cristãos do medievo se orientavam pela salvação de suas almas. Diante do medo de uma vida que não se provasse factível da aprovação divina, acreditaram nas maravilhas dos milagres e nos exemplos das vidas dos santos, que impulsionavam os fenômenos das peregrinações e a devoção para com as mais variadas relíquias, que os aproximavam de sua fé.

Nesse sentido, conforme afirma Gomes (2014), as hagiografias medievais são textos que englobam a construção da salvação da alma do cristão, “traduzindo na planificação de uma conduta de vida guiada pelo exemplo moral e pela apropriação de virtudes, numa verdadeira arquitetura espiritual”. Gomes (2014, p. 34). Dessa forma, os textos hagiográficos são norteadores para uma vida coberta pelo véu da ilusão, mas exemplar, no sentido da perfeição da cristandade e na personificação dos santos. Mas, sobretudo, esses documentos constituem-se em fontes para amplas investigações.

Como salienta Almeida (2014), os cristãos do medievo, empenharam-se para que os textos hagiográficos incorporassem a memória comum e nesse interim as hagiografias podem

ser incluídas na reflexão de uma memória histórica, pois agiam como veiculadores de percepções históricas da realidade em que foram concebidas.

Na Idade Média, o texto hagiográfico vicejava como uma escrita privilegiada e mesmo necessária, pois encerrava não apenas a história de um santo e a memória da “aliança” que se entendia constitutiva da unidade cristã, mas muitas vezes a história de um mosteiro, de uma diocese, de uma família, de uma região, de um conflito, de um pacto de paz, etc. As modalidades de lendas de santos eram muitas. [...] A narrativa de seu exemplo constituía uma arma veemente em favor do arrependimento de grandes e pequenos. (ALMEIDA, 2014, p. 98).

Considerando a amplitude de possibilidades a serem verificadas nessas narrativas, os milagres narrados no *Liber Miraculorum* ou Livro II do *Liber Sancti Jacobi*, são instrumentos de fundamental importância para se entender a memória reunida em torno do mito apostólico jacobeu na *Galiza*. Entendemos que a partir da tradição dos milagres, possamos ampliar as razões que possibilitaram a afirmação da presença das relíquias do apóstolo Tiago, o Maior em Santiago de Compostela e a primazia da Sé apostólica em *Hispania*.

Os milagres segundo Agostinho (2014), são em si obras que Deus se dignifica a conceder, em razão de suas promessas feitas aos mais piedosos, a fim de aumentar a fé destes. Ao fazer um breve histórico das ações milagrosas de Deus na tradição do Antigo Testamento, Santo Agostinho afirma que,

Tais milagres e tantos outros que seria demasiado longo lembrar não tiveram outro objetivo senão estabelecer o culto ao verdadeiro Deus e proibir o tributado às falsas divindades. Mas operavam-se pela simplicidade da fé, pela confiança da piedade, não por sortilégios, por encantamentos de arte sacrílega de criminosa curiosidade, chamada, ora magia, ora por nome mais detestável, *goecia*, ou por nome menos odioso *teurgia*. (LIVRO X, CAP IX, 2014, p. 489).

Idade Fé, na Idade Média a sociedade sensibilizou-se constantemente, com tradições que influíam na vida humana, seja na entidade de Deus, ou caracterizada nos seres fantásticos como as fadas. É a partir dessa dicotomia entre um maravilhoso cristão e outro pagão que S. Agostinho delimita com tanto vigor a *goecia* associada à magia e a *teurgia*, “uma arte conciliadora dos anjos e dos deuses”, mas em si uma prática pagã, atribuindo a real valor de Deus nas práticas milagrosas. Já advertia o Bispo de Hipona:

Mas, como se operam, assim, tantos prodígios que ultrapassam todo poder humano, que se deve razoavelmente concluir, senão que semelhantes predições ou operações maravilhosas, sinal distintivo de força superior, se não se relacionam com o culto ao verdadeiro Deus, cujo, amor, segundo a confissão e os numerosos testemunhos dos próprios platônicos, é o único bem e a única beatitude, não passam de ilusões dos espíritos malignos, armadilhas e seduções que a verdadeira piedade deve conjurar? Quanto aos milagres, sejam quais forem operados pelos anjos ou por qualquer outro modo se destinam a glorificar o culto da religião do verdadeiro Deus quem neles e por eles opera. Não demos atenção, por conseguinte,

a homens que ao Deus invisível recusam a faculdade de operar milagres visíveis, pois, segundo eles mesmos, é o autor do mundo, cuja visibilidade não poderiam negar. (AGOSTINHO, LIVRO X, CAP. XIII, 2014, p. 497).

Segundo Vauchez (2002), a transformação do olhar do historiador para com as narrativas religiosas enquanto fonte histórica veio com Marc Bloch em sua obra, os Reis Taumaturgos (1993).

Marc Bloch, de fato, não perguntava se os milagres da Idade Média eram objetivamente verdadeiros, mas, partindo da fé no milagre como um dado concreto procurou explicar o lugar que ela havia ocupado nos espíritos e as implicações que poderia ter tido no campo religioso e político. (VAUCHEZ, 2002, p. 192).

Por outro lado, a atenção que estas narrativas passaram a receber não se deram forma imediata. Tais barreiras foram sendo transpostas aos poucos, e que os historiadores necessitam de cuidados metodológicos, no manuseio dessas fontes, como objetos de construção do conhecimento histórico.

O MILAGRE NA CRISTANDADE MEDIEVAL

Um dos primeiros instrumentos de divulgação dos milagres é a Bíblia. Este livro alimentou sem dúvidas a maior parte das criações intelectuais da Idade Média. O Antigo Testamento é saturado de exemplos que traduzem as intervenções de Deus em favor de seus fieis, tais como, no livro de Êxodo, quando Deus atua nos prodígios de Moisés na dura travessia dos hebreus saídos do Egito, rumo a Terra Prometida.

O Novo Testamento tem um papel ainda mais preponderante, Jesus é por excelência o modelo que todos os santos tentaram evocar. Estabelecido como o mediador entre o homem mortal e a bem aventurança divina, Jesus Cristo operou maravilhas, e não apenas o seu modo de vida ascético influenciou a espiritualidade, mas seus milagres foram fontes para as narrativas das vidas dos santos.

Jesus foi de fato o modelo que todos os santos tentaram imitar e suas curas milagrosas marcaram igualmente os hagiógrafos medievais, muitos dos quais atribuíram a seus heróis as mesmas curas que são descritas nos Evangelhos, assim, como as modalidades de sua realização, quer dizer, o toque dos doentes e a imposição das mãos. Estes autores não deixaram de salientar o fato dos milagres do Salvador apresentarem-se sempre como resposta a um ato de fé – esta fé que “move montanhas”, ao mesmo tempo em que é comparada a um grão de mostarda – materializada por uma palavra ou prece insistentemente endereçada a Deus. (VAUCHEZ, 2002, p. 199).

A imagética do milagre que prevaleceu na Idade Média foi estabelecida nos primórdios do cristianismo enquanto religião oficial do Império Romano. Santo Agostinho postulou que não havia distinção entre o milagre e a natureza, “para ele, todos os fatos da natureza são igualmente surpreendentes e assombrosos, mas o

homem acostumou-se tanto com eles que não sabe mais vê-los desta forma”. Através dos milagres, Deus demonstrava a sua onipotência.

Essa concepção ganhou novos contornos com Gregório Magno no século VI. Para este, a noção de lei natural desaparece, o milagre atua como sinal divino e institui-se como lição ou aviso. Os milagres servem para edificar o cristão na doutrina cristã e na Igreja. “Gregório pensa que em um mundo sem dúvida condenado a desaparecer em breve, é essencial que o homem esteja atento aos sinais anunciadores da catástrofe final”. Vauchez (2002, p. 200). Sinais divinos naturais, e orientadores dos modelos ideais de cristãos, os milagres foram se sedimentando como um dos pilares da vida religiosa no medievo. Embora, para a Igreja, a tarefa de situar o miraculoso cristão do folclore pagão.

[...] os clérigos procuraram, sobretudo substituir o miraculoso pagão pelo miraculoso cristão, situando-o no mesmo nível de realismo e eficácia. As relíquias que, mesmo reduzidas a minúsculos fragmentos, conservavam todas as prerrogativas dos corpos santos, foram os principais instrumentos desta pastoral elementar. (VAUCHEZ, 2002, p. 201).

Dessa forma, as relíquias tornavam-se os principais receptáculos irradiadores dos milagres, esta política, desviou as tradições pagãs que associavam as curas e os desejos atendidos à fontes ou outros elementos da natureza como mediadores dos milagres. Pois, os fiéis partiam em busca dos milagres, não para a salvação de sua alma, mas em si, para o livramento de um mal físico. As doenças seriam fruto de forças do mal que se instalavam na vida do cristão em razão de uma transgressão. Assim, os milagres se instituíam em ações divinas que expulsavam estes males.

Contudo, o milagre enquanto pilar da cristandade foi sendo institucionalizado e suas atribuições foram sendo cada vez mais restritas. Em fins do século XI, os clérigos se dedicaram a buscar uma explicação racional para os aspectos extraordinários dos milagres, o extraordinário como os monstros e cataclismas foram dissociados, e os milagres passaram a ser caracterizados pela dimensão religiosa. Entretanto, mesmo as mudanças das concepções dos milagres no medievo, a fé popular apresentou poucas mudanças, assim, essas manifestações foram se diversificando em diversas formas, através de milagres sacramentais, espirituais e místicos.

OS MILAGRES DE SÃO TIAGO

O *Liber Miraculorum* ou Livro II do Liber Sancti é a parte mais conhecida do códice. É a síntese da memória social que recolhe a tradição oral em torno do mito compostelano. Geary (2002), atenta para a amplitude dos sentidos de memória no medievo que:

[...] englobava toda a comemoração ritual dos defuntos: procissões funerárias, aniversários dos mortos, celebração litúrgica dos mortos, fossem eles mortos

Mas como afirma Ricoeur (2007, p. 109), o vínculo original do passado ao que parece reside na memória. Nesta perspectiva, “a memória é passado, e esse passado é o das minhas impressões”. E é com a narrativa que as lembranças plurais podem ser encerradas em uma memória singular.

É na memória que Deus é primeiramente buscado, para Agostinho essa busca se dá na meditação da memória, mesmo que não se consiga distinguir Deus em nenhuma imagem, Ele estará inserido na consciência. S. Agostinho com a sua metáfora de palácio da memória, proporcionou aos cristãos medievais uma maior profundidade ao simbolismo da memória,

Eis-me nos campos da minha memória, nos seus antros e cavernas sem número, repletas, ao infinito, de toda espécie de coisas que lá estão gravadas, ou por imagens, como os corpos, ou por si mesmas, com as ciências e as artes, ou então por não sei que noções e sinais, como os movimentos da alma, os quais, ainda quando não agitam, enraízam na memória, posto que esteja na memória tudo o que está na alma. (AGOSTINHO, LIVRO X, CAP17, 2014, p. 256).

Para Le Goff (1990), a memória no medievo ocidental, era em suma escatológica, e negava a experiência temporal e a história. Os cristãos eram continuamente chamados a viverem a memória dos passos de Cristo. Nesse sentido, fundamentados na tradição agostiniana do olhar interior, na eterna busca por Deus, na consciência, a memória cristã nesse período, se manifestará essencialmente na comemoração de Jesus em conjunto com outros mortos ilustres - ou não em razão, do costume das orações pelos mortos -, como os santos e os mártires.

Com o santo, a devoção cristalizava-se em torno do milagre. Os *ex-voto*, que prometiam ou dispensavam reconhecimento em vista de um milagre ou depois de sua realização, conhecidos do mundo antigo, estiveram em grande voga na Idade Média e conservavam a memória dos milagres. (LE GOFF, 1990, p. 449).

No que se refere à coletânea dos 22 milagres do Livro II do *Liber Sancti Jacobi*, o narrador em seu prólogo salienta que os milagres foram recolhidos em diferentes partes da Europa. Não se pode afirmar, que a construção da narrativa se deu de fato através dessa tradição oral, mas que os mesmos fazem parte de uma memória de milagres encontrada em outras hagiografias, ou códices dedicados a tratar da temática jacobea.

Segundo Silva (2008), o pesquisador Ramírez Pascual traduziu e publicou um códice com milagres atribuídos a São Tiago, sendo que entre os nove milagres presentes na narrativa, seis estão presentes no códice compostelano. Mas o próprio Ramírez Pascual sugere que o códice compostelano, foi composto a partir de uma tradição oral, transmitida pelos peregrinos, devotos de São Tiago. No entanto como afirma o autor do prólogo do *Liber Sancti Jacobi*:

Advirtiendo yo esto, al recorrer tierras extranjeras, conocí algunos de estos milagros en Galicia, otros en Francia, otros en Alemania, otros en Italia, otros en Hungría, otros en la Dacia, algunos también en allá de los tres mares, diversamente escritos, como es natural en los diversos lugares; otros los aprendí en tierras bárbaras, donde el santo Apóstol tuvo a bien obrarlos, al contármelos quienes los vieron u oyeron; algunos los he visto com mis propios ojos, y todos ellos diligentemente, para gloria del Señor y del Apóstol, los encomende a la escritura. (*LIBER SANCTI JACOBI*, LIBRO II, CAP. I, 1951, pp. 335-336).

Eis aqui uma prerrogativa universal em relação aos milagres do *Liber Sancti Jacobi*, as personagens são originadas dos mais diversos lugares europeus, França, Grécia, Inglaterra, Itália e dos reinos hispânicos. Outro fator relevante a ser destacado diz respeito à contemporaneidade da maioria dos milagres em relação à coletânea. Dos vinte e dois milagres, doze se passaram no século XII, outros oito milagres se situam no século XI, um destes não tem uma data exata na obra, e o segundo milagre precisamente, tem a sua escrita anacronicamente atribuída ao século IX.

Dos vinte dois milagres, dezoito teriam sido de escrita do Papa Calixto II, dois deles, o décimo sexto e o décimo sétimo tem a sua autoria atribuída a S. Anselmo (1033 – 1109), o quarto milagre tem seu registro atribuído a certo cônego Humberto da igreja de Santa Madalena Bensaçom. O segundo milagre, tem sua autoria atribuída anacronicamente a Beda, o Venerável que viveu no século VIII, e a narrativa do milagre se reporta ao tempo de Teodomiro de Iria Flávia, bispo do período da *revelatio* entre os anos 830 – 840.

Nas narrativas dos milagres é possível notar a preocupação dos autores em situar os milagres nas rotas das peregrinações rumo à Compostela. Destes, quatro ocorrem com os peregrinos que estão ou em direção ou retornando de Jerusalém (milagres: sétimo, oitavo, nono e décimo). Segundo Maleval (2005), a presença desses milagres no códice, confirma a tese de que nos séculos XI e XII, os destinos de peregrinação eram Santiago de Compostela e Jerusalém, estando os números de romeiros em direção a Roma reduzidos.

No que tange às narrativas dos milagres, o primeiro destes, se passou no século XI, reafirma a tradição de São Tiago como sendo o primeiro apóstolo a ser martirizado:

O bem-aventurado São Tiago Apóstolo que, no fervor da fidelidade, foi o primeiro entre os apóstolos a suportar a dor do martírio, afadigou-se para extirpar pela raiz, com inumeráveis provas milagrosas, a aspereza dos povos, que regou com a doutrina de sua santa pregação. E ele que, no desterro desta vida material, foi com a ajuda divina autor de tantos milagres, agora depois de haver enxugado o suor de seu trabalho com o pano da recompensa da felicidade, eterna derrama abundantemente as manifestações de sua virtude sobre aqueles que deixam de rogar-lhe, fazendo-lhe urgentes petições. (*LIBER SANCTI JACOBI*, LIVRO II, CAP. I, *apud* MALEVAL, 2005, p. 99)

Trata-se da soltura de um grupo de vinte homens que São Tiago teria libertado do cativeiro dos moabitas. Nesse interim, São Tiago volta do além, para guiar os

prisioneiros até as portas da cidade. Tiago assim transita entre o “aqui” e o “Além”, o santo assim, “desce” do Paraíso, em favor daqueles que clamam por sua interseção no momento em que estão sendo afligidos por um mal. Le Goff (2002), situa os três terrenos deste “Além”: o primeiro deles, o Paraíso, lugar para o qual os cristãos pretendem passar a eternidade ao alcançarem a salvação. No entanto, como assinala Le Goff (2002, p. 21):

[...] o cristianismo professa a ressurreição dos corpos, cujo modelo e garantia é a ressurreição de Jesus após a sua morte terrestre na cruz. O destino da humanidade ressuscitada não depende apenas da vontade de Deus todo-poderoso, pois este respeita regras que fixou, fazendo a situação dos homens e mulheres no Além depender de como se comportaram durante a sua vida terrena.

Dessa forma, Tiago, surgiu “ressuscitado” no “aqui”, ao transitar entre os fieis e abrir as portas da cidade para conceder liberdade aos prisioneiros que clamam por sua intercessão. Tiago vai transitar entre o “aqui” e o “Além” em outros milagres, no quarto milagre, um grupo de cavaleiros que sai em peregrinação a Santiago de Compostela, dos trinta homens, um apenas não faz um trato de fidelidade. No caminho, um destes cavaleiros cai doente e aquele que não fez o trato é o único a ficar com o moribundo cavaleiro, que não resiste e morre.

Diante disto o vivo, muito assustado por causa da solidão do lugar, a escuridão da noite, a presença do morto e o horror da bárbara gente dos bascos ímpios que havia próxima aos portos, teve grande medo. Como nem em si mesmo e nem em homem algum achava auxílio, dirigindo-se ao Senhor em seu pensamento, pediu proteção a São Tiago com suplicante coração, e o Senhor, fonte de piedade, que não abandona aos que nele esperam, se dignou visitar o desamparado por meio de seu Apóstolo. Efetivamente, São Tiago como soldado a cavalo se apresentou em meio à sua angustia. E lhe disse: “Que fazes aqui, irmão?” “Senhor”, respondeu ele, “antes de tudo desejo enterrar este companheiro, mas não tenho meio de enterrá-lo neste deserto”. Então o Apóstolo lhe replicou: “Traz-me aqui esse defunto e monta no cavalo atrás de mim até que cheguemos ao lugar da sepultura”. E assim se fez. O Apóstolo tomou diligente ao morto em seus braços diante de si e fez o vivo montar na garupa do cavalo. Maravilhoso poder de Deus, maravilhosa clemência de Cristo, maravilhoso auxílio de São Tiago! Percorrida naquela noite a distância de doze dias de caminho, antes de sair o sol, a menos de uma milha de sua catedral, no Monte do Gozo, o Apóstolo desceu do cavalo aos que havia trazido e mandou ao vivo que chamasse os cônegos da dita basílica para dar sepultura ao peregrino de São Tiago. (*LIBER SANCTI JACOBI*, LIVRO II, CAP. IV, *apud* MALEVAL, 2005, p. 113).

Ao retornar de Santiago, o cavaleiro encontra os companheiros no caminho e lhes fala do desagrado de São Tiago, com a atitude dos mesmos. Tiago havia por meio do cavaleiro que auxiliara que os seus pares penitenciassem e sob a orientação do bispo de Leão, após a conclusão da penitencia, partem em peregrinação ao santo sepulcro jacobeu. (MALEVAL, 2005, p. 33).

São Tiago continua com suas aparições entre o “aqui” e o “Além”, ainda nos milagres sexto, sétimo, oitavo, décimo quinto, vigésimo, vigésimo primeiro e vigésimo

segundo. Nestes milagres, continua a atender os peregrinos no caminho à Santiago de Compostela, reprimindo aqueles que atuam dificultando a peregrinação. No milagre sexto, temos, por exemplo, a lição dada a um hoteleiro desonesto. Na narrativa, acompanhamos a dura ascese de um cavaleiro poitevino e sua família que partem rumo à Santiago de Compostela fugindo da peste. No caminho a mulher do cavaleiro falece e o estalajadeiro na hospedaria em que estava ele e sua família, espolia seus bens, inclusive a égua que proporcionaria ao cavaleiro e seus dois filhos alcançarem o sepulcro compostelano. Partindo a pé com as crianças, o cavaleiro encontra com um senhor que lhe empresta um asno, este senhor vem a ser Santiago que revela ao cavaleiro sua identidade em Santiago de Compostela. O santo Apóstolo empresta mais uma vez a montaria para o cavaleiro e sua família e anuncia a este a terrível morte do estalajadeiro desonesto. Nessa perspectiva, a narrativa faz o papel de alertar os perigos da peregrinação quanto aos donos das hospedarias que agiam de má com os peregrinos.

Assim, pois, neste milagre se demonstra claramente que todos os hoteleiros perversos se condenam à morte eterna por apropriarem-se desonestamente dos bens de hóspedes vivos ou defuntos. Deve-se, pois, oferecer esmolas às igrejas e aos pobres de Cristo em sufrágio dos mortos. (*LIBER SANCTI JACOBI*, LIVRO II, CAP. VI, *apud* MALEVAL, 2005, p. 123).

O sétimo milagre, é o primeiro a relacionar a peregrinação de Santiago de Compostela e a Terra Santa. Neste milagre um marinheiro de nome Frisono, - em meio a um embate entre cristãos e sarracenos, comandados por certo Avito – cai ao mar com sua armadura e escudo, e invoca o auxílio de São Tiago. O Apóstolo vem mais uma vez do “Além” em auxílio dos que nele esperam, denominado pela narrativa como cavaleiro de Cristo. Ao salvar Frisono e os outros cristãos que seguiam na peregrinação à Jerusalém, a atuação do cavaleiro que atua ao lado dos cristãos ante os muçulmanos se faz presente. Tiago, alerta a Avito que se o mesmo não deixar a nave dos cristãos, entregará ao sarraceno e seus irmãos para o poder do mar. Avito pergunta ao Santo se ele é o deus do mar, ao que o Apóstolo responde prontamente que não o é, mas é um servo do Deus do mar. Entendemos que aqui, embora não se faça presente à denominação cavaleiro matamouros, Tiago esteja atuando como se o fosse.

O oitavo milagre é diretamente influenciado por um milagre de Cristo, já que Tiago anda sob as águas e mais uma vez S. Tiago intervém em favor dos peregrinos que se encaminham a Jerusalém, e que por intempéries do mar caem de suas embarcações e invocam o auxílio do Apóstolo. Nessa narrativa, Tiago aparece como apóstolo e ordena ao mar que se acalme, “não temais, filhinhos meus”, brada o santo, que devolve a todos aqueles que caíram ao mar, secos para a nave.

O próximo milagre que deixa implícito, o transito de São Tiago do Paraíso para o plano terreno é o décimo quinto. Conforme a narrativa, por volta do ano de 1110, duas

facções de cidades inimigas italianas entram em combate, a vencedora sai no encalço do outro grupo, dentre os derrotados um cavaleiro, que empreendia a peregrinação à Santiago de Compostela, já sem forças invoca o auxílio de São Tiago, que surge entre o cavaleiro e seus inimigos com um escudo e interpele a ação dos inimigos do fiel, atrasando-os e facilitando a fuga do cavaleiro. No pagamento de sua promessa o italiano faz e peregrinação e apresenta-se com seu cavalo – mesmo com a proibição dos guardas da basílica – diante das portas do altar. Aqui mais uma vez, São Tiago atua como um cavaleiro, tendo em vista a presença do escudo, no entanto, sem o embate contra os muçulmanos, que é a principal intervenção do cavaleiro matamouros. (*LIBER SANCTI JACOBI*, LIVRO II, *apud* MALEVAL, 2005, p. 144 – 145).

A apresentação de São Tiago sofreu alterações, desde a *revelatio* no século IX, inicialmente apresentado como um pescador, em uma clara alusão à metáfora do pescador de almas, Tiago foi posteriormente caracterizado como os peregrinos que rumam à Compostela. A caracterização de Tiago enquanto cavaleiro de Cristo apareceu pela primeira vez, na *Crônica Silense* do século XII. No decorrer dos séculos XII e XIII, outras referências surgem sobre São Tiago, tendo o santo caracterizado em sua versão cavalheiresca. Dentre estas estão, o *Chronicon Mundi* de Lucas de Tuy e a *História Gótica* de Rodrigo Ximenes de Rada. Segundo Rui (2012), estas narrativas são algumas das referências para a elaboração da *Primera Crónica General de España*, “a crônica elaborada sob a orientação de Alfonso X já tem definida e concretizada a caracterização de São Tiago como guerreiro. Nela não se faz referência a São Tiago como peregrino, conforme descrito no *Liber Sancti Jacobi*”. (RUI, 2012, p. 114). Na *Primera Crónica General de España*, Tiago se identifica como cavaleiro a serviço de Cristo.

Estiano, tu tienes por escárnio porque los romeros me llaman caullero, et dicen que lo non so, et por eso uin agora a ti a mostrarteme por que nunca iamas dubdes que yo non so cauallero de Cristo et ayudador de los cristianos contra los morros. (*PRIMERA CRÓNICA*, 1995: 487 *apud* RUI, 2012, p. 114).

Esta passagem descreve a aparição em sonho que São Tiago, faz a um Bispo que repreende aqueles que o veneram como cavaleiro de Cristo, quando os apóstolos eram os pescadores de almas. Dentre os milagres descritos no *Liber Sancti Jacobi*, há um milagre com semelhante enredo, o que denota que dentre as narrativas referenciais para a *Primera Crónica General de España*, se encontra o *Codex Calixtinus*.

No décimo nono milagre, certo Bispo grego de nome Estevão, deixou sua morada e seguiu para Compostela, não desejando mais voltar, na basílica compostelana os clérigos consentem que o bispo se junte a eles na basílica, para levar em frente ao altar uma vida celibatária. Entretanto, certo dia, quando os aldeões que participavam de uma festa em louvor a São Tiago, exaltados adentraram a basílica e declamaram: “- São Tiago, bom cavaleiro, livra-nos dos males presentes e futuros”. O Bispo os repreende: “Aldeões burros, a São Tiago deveis chama-lo pescador e cavaleiro”.

Mas na noite do mesmo dia em que o santo varão havia recordado isto de São Tiago, este se lhe apareceu vestido de alvíssimas roupas e portando armas que sobrepujavam em brilho aos raios do sol, como um perfeito cavaleiro e, além do mais, com duas chaves nas mãos. E havendo-lhe chamado três vezes, lhe falou assim: Estêvão, servo de Deus, que mandaste que não me chamassem cavaleiro, senão pescador; por isso apareço a ti nesta forma, para que não duvides mais de que milito a serviço de Deus e sou seu campeão e na luta contra os sarracenos precedo aos cristãos e saio vencedor por eles. Tenho conseguido do Senhor ser protetor e auxiliador de todos os que me amam e me invocam de todos os corações. (*LIBER SANCTI JACOBI*, CAP XIX, *apud* MALEVAL, 2005, p. 169).

Com efeito, a maravilha feita por S. Tiago, foi com as chaves em mão, no dia seguinte ao sonho do Bispo Estêvão, abrir as portas de Coimbra e devolvê-la aos cristãos. E mais tarde ficou comprovado ao bispo que no dia apontado por São Tiago (09 de julho de 1064) a dita cidade foi conquistada por Fernando I de Castela e suas tropas, das mãos dos muçulmanos.

De fundamental relevância ao se tratar sobre os milagres, situam-se as maravilhas ou *mirabilia*. O miraculoso cristão foi ao longo da Idade Média passando por transformações, fruto do objetivo de se distanciar do miraculoso pagão. Era vasta a dimensão de atributos que poderiam ser considerados maravilhosos. Dessa forma, algo que um crente concebia como um milagre por ordem de forças transcendentais, também poderia ser confundido por obra de Satã, afinal, ele “era capaz de produzir mágica estritamente a partir de seu domínio - como por vínculos terrenos com feiticeiros e todos os humanos a seu serviço, além dos membros de sua numerosa tropa de demônios -”. (LE GOFF, 2002, p. 105).

Conforme os postulados de Le Goff (2010), uma dentre as características do maravilhoso é o fato de ser produzido por forças sobrenaturais e inumeráveis. No maravilhoso cristão há apenas um autor e este é Deus, no entanto, os milagres só podem ser realizados através de seus intermediários, os santos. Daí, o encerramento em uníssono nas narrativas de milagres: “Isto foi realizado pelo Senhor e é maravilha aos nossos olhos. Seja, pois, para o Supremo Rei a honra e a glória pelos séculos dos séculos. Assim seja.”. (*LIBER SANCTI JACOBI*, CAP. I, *apud* MALEVAL, 2005, p. 101).

A preocupação em destruir e resistir ao maravilhoso, pelo cristianismo, passa por mudanças e nos séculos XII e XIII, há uma emergência do maravilhoso na cultura dos doutos. Segundo Le Goff (2010, p. 18), o que pode explicar tal transição é o “facto de que a Igreja já não tem razão, como de facto tinha na alta Idade Média, para levantar barreiras contra o maravilhoso. Ele é agora perigoso, a ponto de Igreja poder já domesticá-lo, recuperá-lo”. O cristianismo passa a utilizar o maravilhoso, tornando-o obediente a Deus e aos santos.

O maravilhoso atinge os homens por vias variadas, oral, escrita ou figurada, conforme vias elas próprias maravilhosas. Uma das mais usuais e significativas é a do sonho, visão da aparição. [...] Enfim, a literatura hagiográfica, tão abundante e tão divulgada, enriquece as vidas de santos – que não são sempre os intermediários

de Deus na realização dos milagres – com episódios maravilhosos pelos quais se manifesta o poder que lhes fora concedido por Deus. (LE GOFF, 2002, pp. 114 – 115).

Dessa forma, Tiago se apresenta de forma maravilhosa, em suas diversas aparições, seja fisicamente ou em sonhos, realiza curas através do toque das conchas símbolos dos peregrinos de Santiago de Compostela (milagres nono e décimo segundo), intervém na ressurreição mortos, como fez Jesus com Lázaro e enfrentou demônios para salvar da perdição aqueles que o invocam.

Como se pode notar, os milagres de São Tiago não apresentavam grandes diferenças de outras hagiografias medievais. E se o maravilhoso doméstico surge através dos atos miraculosos de São Tiago, uma das outras faces das *mirabilia* também surgem na narrativa, o Diabo.

“A encarnação do mal, oponente das forças celestes, tentador do justo é onipresente e o seu terrível poder se faz sentir em todos os aspectos da vida”. (BASCHET, 2002, p. 319). No *Liber Miraculorum*, o Diabo tem importante participação no décimo sétimo milagre, que tem seu conteúdo recorrente em outros textos, como em um dos poemas de Guaiferio de Benevento, abade de Salerno.

A narrativa fala de um peregrino que amava fervorosamente São Tiago. O rapaz era solteiro e vivia apenas com a mãe, levando uma vida casta. Mas, certo dia é vencido pelos prazeres da carne e se deita com uma jovem. Na manhã seguinte, o rapaz se prepara para a peregrinação em direção à Santiago de Compostela. O jovem caminhava com um amigo de longa data, sem quaisquer percalços,

Mas o diabo, invejando a pacífica e boa companhia, se aproximou disfarçando-me figura humana, de aparência honesta, ao jovem que havia fornicado em sua terra e lhe disse: “Sabes quem sou?” “Não”, respondeu este. E acrescentou o demônio: “Sou o apóstolo São Tiago a quem desde muito tempo costumava visitar e honrar todos os anos com suas oferendas. Tens de saber que estava muito contente contigo, por que esperava certamente muito bem de ti. Mas faz pouco, antes de sair de tua casa, fornicaste com mulher, e desde então não se arrependeste disso e nem quiseste confessá-lo. E assim te puseste a caminho com teu pecado, como se tua peregrinação fosse agradável a Deus e a mim. Não é assim que deve ser. Pois todo o que por meu amor quer peregrinar, deve contar antes seus pecados em uma humilde confissão e logo penitenciar-se deles peregrinando. E quem agir de outro modo, a peregrinação será mal vista”. (*LIBER SANCTI JACOBI*, CAP. XVII, *apud* MALEVAL, 2005, p. 155)

O desenvolvimento da narrativa segue dramático, o jovem consumido pela culpa do pecado, segue uma grave orientação do diabo disfarçado de São Tiago: “Se deseja limpar-te de tua culpa, corta-te em seguida as parte viris com as quais pecaste”. O jovem tem consciência que praticando tal conselho não sobreviverá e então será um suicida, mas o demônio insiste: “Oh tonto, que pouco sabes da salvação. Se de tal forma morreres, sem dúvida sobrepujarás a mim, porque castigando tua culpa será mártir”. (MALEVAL, 2005, p. 157).

Assim, o jovem comete o ato contra si, e de fato não resisti, no entanto, São Tiago o devolve a vida e aqui o peregrino pratica a viagem simbólica do “Além”, para o terreno. O jovem relata a sua trajetória no “Além” e como que pela interseção de São Tiago junto a N. Senhora é livrado do Inferno e da decisão mariana de devolver-lhe a vida, tornando-se assim, um morto, ressuscitado.

Como afirma Stanford (2003, p. 17), “o Diabo servia como instrumento de controle, ou mesmo como um artifício para manter os fieis nos trilhos e teve sua atuação exacerbada e institucionalizada pela Igreja, para espalhar o terror”. No caso do peregrino da narrativa, a presença do diabo, disfarçado de São Tiago, é fruto do que Baschet (2002) coloca como o diabo e os tormentos da consciência individual:

[...] a crença no Diabo é pressão de uma consciência individual necessariamente culpável, atormentada e dividida. A consciência cristã encontra em si um mal que é preciso repelir, que ela pode em parte atribuir às tentações do Diabo e combater como a um inimigo exterior. O Diabo atormenta a consciência, mas ao mesmo tempo a ajuda a se constituir no interior de um universo dual no qual se opõem o bem e o mal, Deus e Satã, o anjo da guarda e o diabo pessoal. (BASCHET, 2002, p. 328).

Sendo assim, em uma hagiografia que visa transpor a lição de uma vida exemplar, nada mais aceitável que a presença do diabo, para transpor a dualidade entre o bem e o mal e transpor a exemplaridade da consciência do cristão, quando o mesmo está em consonância com o que a Igreja propõe. Os servos do diabo saíram em disputa pela consciência de um peregrino contra São Tiago no milagre XVI, mas é possível, notar um dos outros papéis que o diabo alcança no medievo, que é a personificação do inimigo da Igreja.

Embora, não seja explicitamente colocada em nenhuma das narrativas de milagres do *Liber Sancti Jacobi* a personificação dos muçulmanos enquanto vilões associados ao Satã é possível notar a utilização de Tiago enquanto cavaleiro que luta pelos cristãos contra os muçulmanos. Segundo Stanford (2003, p. 139), é no contexto das cruzadas, que “os muçulmanos passaram a ser direta e literalmente relacionados com o Príncipe das Trevas, do mesmo modo que Maomé passou a ser visto como o Diabo em pessoa e seus seguidores como servos de Satã”. No que se refere à situação da Península Ibérica esse cenário torna-se ainda mais circunstancial a caracterização dos muçulmanos enquanto servos do diabo. Nota-se então a progressiva mudança da figuração de São Tiago, nas narrativas, como o *Liber Sancti Jacobi*. Isto, pois, “Satã sempre esteve envolvido na questão do poder”. E “sua figura terrível e poderosa, unificando contra si todo o panteão cristão, duplicando negativamente as instituições, participa da afirmação de uma violência necessária”. (BASCHET, 2002, pp. 328 – 329).

Nesse sentido, os milagres de São Tiago recolhem toda a tradição da cristandade medieval, para a afirmação e legitimação do santo no território em que este atua. Como podemos situar, as ações miraculosas de São Tiago, remontam à um enredo já esperado pelos santos nas hagiografias, mas sua atuação se expande ao se observar

inclusive a sua providencial ação em cada um dos milagres. Entendemos que a escolha da Escola Compostelana para transcrever os milagres em uma proximidade temporal às das narrativas, se dá em razão do contexto em que a Península Ibérica se inseria e da necessidade dos reinos cristãos em se fazerem campeões diante da supremacia muçulmana na região.

Outro fator preponderante se dá inclusive, pela própria afirmação da basílica compostelana, ante as primazias vizinhas, afinal, apenas Roma possuía em seus terrenos as relíquias de um apóstolo. A presença dos restos de São Tiago em território galego e com tamanha atuação miraculosa, elevava a importância da sé compostelana e sedimentava a legitimação de São Tiago como evangelizador do antigo reino visigodo e, portanto da *Hispania*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A peregrinação jacobea, o culto as relíquias de São Tiago e o *Liber Sancti Jacobi*, assim como as diversas outras crônicas e narrativas que versam sobre esse fenômeno na Idade Média, possibilitam um dimensionamento da realidade a um período de grandes transformações, na doutrina cristã e na espiritualidade medieval.

Conforme afirma Eliade (2008, p. 339), “qualquer que seja a sua natureza, o mito é sempre um precedente e um exemplo, não só em relação às ações – “sagradas ou profanas” – do homem, mas também em relação à sua própria condição”. Grosso modo, a atuação do mito compostelano no imaginário medieval se institui nessa direção, Tiago como *exempla*, modelo de cristão e ainda mais, como interventor nas ações permeadas pelas *mirabilia* em favor daqueles que percorriam os caminhos em direção à Santiago de Compostela.

A instituição do mito compostelano, deu-se em razão de uma série de conjunturas, tais como a espiritualidade presente no período, o contexto da dominação muçulmana no Ocidente medieval, que restringia o acesso a Jerusalém, assim como a presença dos islâmicos em território ibérico, que despertava a atenção e admiração europeia para a existência de um sepulcro apostólico nesse território.

Dessa forma, as circunstâncias sociais, culturais e religiosas influenciaram na criação e difusão do mito. Segundo Marc Bloch (2001, p. 58) ao traçar uma comparação entre a tradição cristã da Crucificação e Ressurreição, o que importa não é saber se Jesus foi crucificado e depois ressuscitou. “O que agora se há de compreender é como é possível que tantos homens ao nosso redor creiam na Crucificação e na Ressurreição”.

Por sua vez, através da leitura dos livros II e III, do *Liber Sancti Jacobi*, notamos que o papel de divulgação que estes livros assimilaram colaborou para a expansão do fenômeno compostelano. Dessa forma, fizemos uma viagem bibliográfica a fim de desvendar os aspectos do contexto em que o *Liber Sancti Jacobi* foi escrito e, a saber, como o Imaginário desse período foi fundamental para a escrita desses documentos.

É notável o papel da Sé Compostelana, com a preocupação de trazer à tona outras narrativas que se debruçavam sobre o mito jacobeu, para a preparação do *Liber Sancti Jacobi*. Sendo assim, o mito de São Tiago de Compostela que ainda hoje movimentava milhares de peregrinos em seus caminhos milenares, é um fenômeno que foi possível em razão dos interesses do homem medieval, em vários sentidos, ao peregrino era possibilidade de aproximar-se do modelo santo que o próprio Tiago servia como exemplo. Ao clero era a possibilidade de enaltecimento da Igreja. Às monarquias hispânicas um considerável instrumento de poder. As cidades que surgiram em vias peregrinatórias em direção à Santiago de Compostela os meios de manter o seu comércio. Possibilitou a emergência dos hospitais e das hospedarias e influenciou a cultura literária e musical da Península Ibérica.

REFERÊNCIAS

Fonte:

LIBER SANCTI JACOBI, CODEX CALIXTINUS. Notas de MORALEJO, A. Madri: Instituto Padre Sarmiento, de Estudios Galego, 1951.

LIBER SANCTI JACOBI “CODEX CALIXTINUS”. Tradução e notas de MORALEJO, A; TORRES C; FEO, J. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1998. In: MALEVAL, Maria do A, T. Maravilhas de São Tiago. ***Narrativas do Liber Sancti Jacobi (Codex Calixtinus)***. Niterói: Ed.UFF, 2005. (Versão bilíngue Latim-Português)

Livros e artigos:

AGOSTINHO, Santo. ***Cidade de Deus Parte I***. Tradução de Oscar Paes Leme. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. ***Confissões***. Tradução de J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ALMEIDA, Néri de Barros. ***Hagiografia, propaganda e memória histórica: o monasticismo na Legenda Aurea de Jacopo de Varazze***. In: Revista Território e Fronteiras, Cuiabá, vol. 7, n. 2, jul. o dez., 2014 (pp. 94 – 111). Disponível em: Acesso em: 18/10/2015.

BASCHET, Jérôme. Diabo. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. ***Dicionário Temático do Ocidente Medieval vol. I***. Tradução de José Carlos Estêvão. Bauru, SP: EDUSC, 2002. (319 – 331).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. ***Apologia da História, ou, O ofício de historiador***. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2001.

ELIADE, Mircea. ***Tratado de história das religiões***. Tradução de Fernando Tomaz e Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GEARY, Patrick. Memória. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. ***Dicionário Temático do Ocidente Medieval***. Tradução de Eliana Magnani. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

GOMES, Saul António. ***Hagiografia, arte e cultura no Outono da Idade Média***. In: Revista Diálogos Mediterrânicos, n. 6 – Junho/2014. Disponível em: <http://www.dialogosmediterrânicos.com.br/index.php/RevistaDM/article/view/113/116> Acesso em: 17/05/2016.

LE GOFF, Jacques. Além. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval Vol. I e Vol. II**. Tradução de José Carlos Estevão. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval**. Tradução de António José Pinto. Lisboa, Edições 70, 2010.

MALEVAL, Maria do A, T. **Maravilhas de São Tiago. Narrativas do *Liber Sancti Jacobi (Codex Calixtinus)***. Niterói: Ed.UFF, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et.al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RUI, Adailson José. **O culto a São Tiago e a legitimação da Reconquista Espanhola**. In: Hist. Revista. Goiânia, v. 17, n. 2, pp. 105-120, jul./dez. 2012.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão. **Reflexões sobre a hagiografia ibérica medieval: um estudo comparado do *Liber Sancti Jacobi* e das *Vidas de Santos de Gonzalo de Berceo***. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

STANFORD, Peter. **O diabo: uma biografia**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média ocidental: (séculos VIII a XIII)**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

_____. **Milagre**. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval vol. II**. Tradução de Eliana Magnani. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

O CARNAVAL NO CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM - PA: ASPECTOS ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS

Carlindo Silva Raiol

Secretaria de Estado de Educação do Pará.
Belém – Pará.

Jeanny Marcelly Barreto Bentes

Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua.
Ananindeua – Pará.

RESUMO: O carnaval é uma das maiores manifestações culturais do Brasil, sendo celebrado em todas as regiões do País e, representa uma forma de lazer e fonte de renda para milhares de pessoas que preservam a cultura popular. Em Belém do Pará, um dos carnavais mais frequentados é o da Cidade Velha, entretanto, problemas estruturais são relatados por moradores insatisfeitos da área. Este estudo teve como objetivo avaliar os aspectos estruturais e organizacionais do Carnaval realizado no bairro da Cidade Velha, no município de Belém. Trata-se de uma pesquisa do tipo explicativa, com abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi através de entrevistas junto aos moradores, brincantes, dirigentes de blocos e autoridades, além de observações e registros fotográficos dos espaços. A pesquisa revelou que o carnaval da Cidade Velha é uma forma de lazer e manifestação cultural brasileira que deve ser preservada por todos que gostam de arte. Os moradores da área não são contra

a realização do carnaval no bairro, mas repudiam o pouco apoio do poder público para a realização do mesmo, tendo em vista a falta de segurança, a grande poluição sonora e o pouco quantitativo de banheiros químicos. Os organizadores dos blocos relataram que os investimentos para realização dos eventos são próprios e, que a prefeitura pouco ajuda na infraestrutura. Os brincantes mencionaram que há pouco policiamento, falta de banheiros e ornamentação da época.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer; Carnaval; Infraestrutura; Poder Público.

THE CARNIVAL IN THE HISTORICAL CENTER OF BELÉM - PA: STRUCTURAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS

ABSTRACT: Carnival is one of the largest cultural events in Brazil, celebrated in all regions of the country and represents a form of leisure and income for thousands of people who preserve popular culture. In Belém of Pará, one of the most frequented carnivals is the Old Town, however, structural problems are reported by unsatisfied residents of the area. This study aimed to evaluate the structural and organizational aspects of carnival held in the neighborhood of Cidade Velha, in the city of Belém. It is an explanatory type research, with a qualitative and quantitative approach. The

data collection was through interviews with the residents, players, leaders of blocks and authorities, as well as observations and photographic records of the spaces. The search revealed that the Carnival of Cidade Velha is a form of leisure and Brazilian cultural manifestation that must be preserved by everyone who likes art. The residents of the area are not against the carnival in the neighborhood, but repudiate the little support from the public power for the realization of the same, given the lack of security, the great noise pollution and the small quantity of chemical toilets. The organizers of the blocks reported that the investments to carry out the events are proper and that the city hall does little to help in the infrastructure. The players mentioned that there is little policing, lack of bathrooms and ornamentation of the time.

KEYWORDS: Leisure; Carnival; Infrastructure; Public Power.

1 | INTRODUÇÃO

O bairro da Cidade Velha é o mais antigo de Belém. Foi a partir dele que surgiu a cidade, fundada em 12 de janeiro de 1616. No bairro pode-se encontrar todo tipo de lazer, pois há um rico patrimônio arquitetônico composto de casarões, palacetes, museus, igrejas em estilo neoclássico, bem como bares, restaurantes, casa de shows, danceterias, apresentações artísticas e religiosas, dentre outras.

A cidade velha é palco também de celebração de uma das festas mais populares do Brasil, o Carnaval, que a cada ano vem concentrando um grande número de pessoas em busca de lazer nos finais de semana dos meses de janeiro e fevereiro. No bairro há diversos blocos que se organizam com a ajuda financeira somente de amigos e vizinhos, como é o caso do bloco Xibé da Galera, Elka e Unidos da Castanheira. Outros, como o Bloco Fofó de Belém, Jambú do Kaveira e Bloco da Sereia, liderados por Eloy Iglesias, André Lobato e Rubão, respectivamente, recebem apoio financeiro da Fundação Cultural do Município de Belém (FUMBEL) e são patrocinados por uma empresa de cerveja local (GÓES, 2012).

Entretanto, apesar de o carnaval da Cidade Velha ser considerado um dos mais animados de Belém, nos últimos anos vem sendo alvo de críticas e protestos pela Associação de moradores do referido bairro em função de uma série de problemas, como: poluição sonora e ambiental, consumo de drogas e bebidas em excesso, falta de segurança, banheiros químicos e lixeiras, dentre outros.

Sobre esse aspecto Isayama et al., (2008) menciona que o lazer deve ser vivenciado em um ambiente alegre, democrático e enriquecedor, que valoriza o potencial de todos e que possibilite as discussões e reflexões sobre suas relações, sonhos e objetivos, aumentando sua disposição para o dia-a-dia.

Guarinello (2001) destaca que a festa é uma produção do cotidiano onde circulam bens materiais, influência e poder, onde sentidos sociais são exaltados, expressando os conflitos e tensões que permeiam a vida social.

Diante dos problemas relatados acima sobre o Carnaval da Cidade Velha, o

Ministério Público Estadual (MPE) baixou uma liminar, proibindo as festas nos finais de semana que antecedem o Carnaval, e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SEGUP) embargou a circulação de blocos no bairro da Cidade Velha, alegando a falta de planejamento entre os blocos e o poder público. Assim, este estudo tem como objetivo analisar como o poder público planeja e organiza os espaços para a realização do carnaval no centro histórico da Cidade Velha, município de Belém do Pará.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado no município de Belém do Pará no período de janeiro a março de 2012. A metodologia empregada nesta pesquisa é a explicativa e se estabelece dentro de uma abordagem quali-quantitativa, visto que identifica os aspectos estruturais do carnaval do Bairro da Cidade Velha e interpreta as percepções de moradores, brincantes e organizadores sobre o tema em questão. Segundo Gil (2007); Lakatos e Marconi (2005), este tipo de estudo aprofunda-se no conhecimento da realidade e o porquê das coisas e suas causas.

As ferramentas utilizadas para a coleta de dados em campo foram: entrevista semi-estruturada realizada individualmente e observação direta com registro fotográfico. As entrevistas foram realizadas de forma aleatória com quarenta frequentadores do carnaval do centro histórico da Cidade Velha, sendo trinta realizadas nos blocos Fofó de Belém e Jambú do Caveira, por concentrarem o maior número de brincantes e realizarem a festa todos os domingos dos meses de janeiro e fevereiro. Foram realizadas cinco entrevistas com moradores e a responsável de eventos na Fundação Cultural do Município de Belém – FUNBEL.

As informações referentes ao poder público foram obtidas através de representantes do poder público e de blocos que relataram suas posições sobre o tema em questão. As diferentes ferramentas usadas e a participação de pessoas-chaves possibilitaram a triangulação e, por conseguinte, aumentaram a segurança com relação aos dados coletados (SANTOS, 2001). Por outro lado, os dados secundários obtidos em literaturas e artigos forneceram informações fundamentais sobre o assunto estudado.

A análise dos dados oriundos da pesquisa de campo foi realizada com o auxílio do programa *Excel 2007*, sendo os dados estudados pela estatística descritiva.

3 | REVISÃO DA LITERATURA

O carnaval é uma das mais tradicionais manifestações de folclore que existe, sendo a festa profana mais antiga que se tem registro. As suas raízes mais remotas encontram-se na Grécia Antiga, no culto a Dionísio, sendo mais tarde celebrado em Roma como Baco, e posteriormente espalhando-se por toda a Europa. No Brasil os primeiros registros existentes têm origem no século XVII, sendo trazido ao país pelos portugueses e conhecido então pelo nome de Entrudo (ARAÚJO, 2004).

Para Araújo (2004), apesar de se tratar de uma festa de expressão da cultura popular, com as modificações estruturais que sofreu ao longo do tempo, o carnaval passou a ser observado sob uma perspectiva profissional, transformando-se em um grande negócio que hoje gera empregos e recursos para sua realização.

O carnaval também é compreendido como uma fonte de lazer para a população, uma vez que ela desenvolve sua informação ou formação desinteressada, sua participação voluntária ou sua livre capacidade criadora. Dumazedier (1976) ressalta que essas atividades devem ser livres das obrigações profissionais, familiar ou social.

No que tange ao lazer como direito constitucional, houve uma inserção do tema no Artigo 6º, Título II, capítulo II da Constituição Federal de 1988, como um dos direitos sociais da população brasileira (BRASIL, 2003). Portanto, o lazer é um direito social fundamental do homem, que deve ser proporcionado pelo Estado direta ou indiretamente através de políticas públicas que atendam às necessidades básicas dos cidadãos.

Esses questionamentos ampliam as possibilidades de discussões do papel da administração pública na formulação de políticas governamentais de lazer, que segundo Marcellino (2008), “vem se manifestando, na grande maioria de nossas cidades, pela ausência de explicitação, ou falta de identidade, sendo substituídas pelos calendários de eventos ou pacotes baixados dos gabinetes técnicos”.

Para Marcellino (2008), as políticas públicas possibilitam as experiências coletivas de Lazer, proporcionando autonomia em decisões grupais, o que possibilita a prática participativa. Sobre este aspecto, Marcellino (2001) menciona que as políticas governamentais de lazer devem se constituir como ações planejadas e executadas de forma participativa, envolvendo os diversos setores da gestão pública e as instituições representam a sociedade.

Outro aspecto importante que está relacionado ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o lazer é a formação do quadro de profissionais que executam as ações, pois Marcellino (2001) afirma este aspecto é considerado como uma das maiores barreiras à execução de políticas públicas, haja vista que as divergências entre funcionários, a ausência de cargos e funções bem definidas, aliada a incapacidade técnica, podem interferir negativamente nas ações.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Ações Do Poder Público

Em se tratando da proibição do carnaval da Cidade Velha, Benedito Wilson, representante do MPE, argumenta que a proibição foi em função da falta de organização conjunta do carnaval por parte do poder público e organizadores dos blocos, ocasionando o completo desvirtuamento do carnaval e a utilização do espaço público para atividades ilícitas, como venda de drogas como crack, cocaína e maconha.

Ele ressalta, ainda, que não houve atuação prévia e preventiva do poder público, nas funções que cada órgão deveria desempenhar para que tudo ocorresse de forma satisfatória para foliões, moradores e organizadores de blocos, existindo uma falta de harmonia entre as instituições públicas.

No que se refere à licença para a circulação de carros som no centro histórico da cidade Velha, os organizadores devem pedir a autorização na CTBel que custa R\$ 37,00. Segundo Elias Jardim, diretor de Trânsito da CTBel, somente dois blocos que se apresentam na Cidade Velha retiraram a autorização: o Jambu do Kaveira e o Fofó de Belém. Vale ressaltar que apenas após a autorização da CTBel as demais licenças podem ser requeridas.

A Fundação Cultural do Município de Belém (FUMbel) tem como função o cadastro dos blocos, liberação de rua, repasse financeiro e fornecimento de infraestrutura como banheiros químicos, palco, som, segurança da guarda municipal e organização de vendedores ambulantes através da Secretaria de Economia (SECON). Ressalta-se, ademais, que a ajuda financeira é repassada somente para o bloco que apresenta proposta e tenha uma tradição no bairro, e a liberação do espaço só será possível com o abaixo assinado dos moradores concordando com a realização do evento (GÓES, 2012).

4.2 Percepção Dos Moradores

Os moradores do bairro da Cidade Velha, representados pela Associação de Moradores, mencionam que algumas situações presenciadas à porta das casas não podem ser fiscalizadas pelo poder público nem pelos organizadores dos blocos, como é o caso da prática de urinar nas ruas e não nos banheiros químicos, uma vez que depende do bom senso dos próprios cidadãos.

Para a senhora Dulce, representante da Associação de moradores, o problema não é o Kaveira e nem o Eloy e, sim, as pessoas que se sentem donas da rua, interditando as vias públicas com carro-som, emitindo muita poluição sonora, sem que tenha autoridades para coibir os abusos. Além do mais, os moradores denunciam também as brigas de gangues, assaltos e poluição ambiental.

Neste sentido, Melo e Alves (2003) mencionam que as atividades do lazer devem considerar como cultura uma variedade de linguagens, manifestações e também um conjunto de valores, normas e princípios que regem a vida em sociedade. Estes autores acrescentam, ainda, que não é um processo simples, já que abarca os desejos humanos diversos e bastante diferenciados.

4.3 Visão Dos Dirigentes De Blocos

O carnaval da Cidade Velha é animado por inúmeros blocos, sendo que os mais tradicionais são: Bloco da Sereia, Fofó do Lino e Fofó de Belém. Os seus dirigentes relataram que mesmo com as licenças da secretaria municipal de meio Ambiente

(SEMMA), delegacia de polícia, CTbel e outros, foram impedidos de colocar os blocos na rua. Sobre este aspecto André Lobato, dirigente do bloco Jambú do Caveira, ressaltou o seguinte “O grande problema é que o carnaval de rua ainda não tem uma regularização específica e, como os órgãos funcionam de forma independente, isso dificulta a fiscalização”.

Segundo o dirigente do bloco Fofó de Belém, Eloy Iglesias, o evento é uma forma de preservação dos velhos carnavais através das marchinhas e sambas antigos, além de gerar lazer, emprego e renda à população. Para Melo e Alves (2003), as manifestações culturais associadas ao lazer e entretenimento são consideradas de grande importância para o desenvolvimento econômico.

O dirigente do bloco Fofó do Lino relatou que além da importância cultural e econômica do Carnaval da Cidade Velha, deve-se levar em consideração o apelo turístico do evento que atrai pessoas de outros estados e países para a região, movimentando a economia local. Sobre este aspecto, Araújo (2004) menciona que o carnaval tem influência direta em uma das atividades que mais cresce na atualidade, o turismo, já que atrai pessoas de todas as partes do mundo para festejar e se divertir durante os dias de folia.

Vale mencionar que os três dirigentes reclamaram da falta de maiores incentivos financeiros e estruturais para promover um melhor carnaval na Cidade Velha, tendo em vista que os recursos destinados aos blocos são irrisórios, não dando para cobrir os gastos, tendo que coletarem com amigos e empresas. Além do mais, ressaltaram que o policiamento, a coleta de lixo e os banheiros químicos são insuficientes para atender ao grande número de brincantes que cresce a cada ano.

4.4 Visão Dos Brincantes

No que se refere aos frequentadores do carnaval da Cidade Velha, observou-se que 56% é do sexo masculino e 44% do sexo feminino, dos quais a maioria é solteira (72%). A grande maioria dos brincantes encontra-se na faixa etária de 30 a 50 anos (62%).

Em se tratando do nível de instrução, constatou-se que 3% dos brincantes possuem o nível fundamental completo, 30% nível médio completo, 14% nível superior incompleto e 53% completaram o ensino médio. Estes dados revelam que os brincantes com mais maturidade, que na pesquisa foi a maioria, apresentam alto grau de instrução.

Ao serem perguntados pela preferência em relação aos blocos, a maioria disse não ter preferência por nenhum bloco e, frequentam o carnaval da Cidade Velha por pouco tempo. Ademais, os brincantes que frequentam o evento por mais de dez anos relataram que há alguns anos o número de pessoas era reduzido e não havia a sensação de insegurança que tem hoje. Nas palavras da brincante Márcia Dione Raiol “O carnaval passado concentrava menos pessoas, era menos violento e não havia muita exposição aberta em relação à sexualidade”.

Os resultados da pesquisa revelaram, ademais, que a aspiração dos brincantes dos blocos de carnaval da Cidade Velha é que os gestores públicos mantenham nas estreitas ruas ou praças, o aparato necessário à segurança da comunidade em geral, bem como apoiem financeiramente os blocos e todas as manifestações de rua que há décadas vêm contribuindo com a preservação da cultura popular.

Em se tratando da infraestrutura oferecida pelo poder público aos brincantes do carnaval da Cidade Velha, constatou-se que a segurança é um dos problemas que mais preocupa a maioria das pessoas que procuram lazer no Bairro neste período. Entretanto, para os frequentadores, sobretudo os assíduos que usufruem do lazer há vários anos, relataram que a segurança melhorou, mas ainda deixa a desejar.

Em se tratando dos aspectos ambientais, as observações de campo constataram que um dos problemas está relacionado à falta de banheiros químicos, que leva os brincantes a fazerem suas necessidades nas ruas em frente as casas e comércios, poluindo o meio ambiente, o que gera insatisfação dos moradores.

O estudo revelou que este é um aspecto a ser repensado, sobretudo, no que tange ao lixo produzido pelos brincantes, como garrafas de bebidas alcoólicas de vidro ou pet, água mineral, latinhas de cerveja e refrigerante, entre outros que são jogados nas vias públicas.

Vale mencionar que a estrutura de lixeiras só havia no espaço de lazer organizado em frente ao Palácio Antônio Lemos, que foi liderado pelo organizador do bloco Jambú do Kaveira, André Lobato. Sobre este aspecto, o referido organizador propõe a disponibilização de um número maior de lixeiras pelas ruas e praças, bem como a parceria com as cooperativas de catadores de lixo para coletar o que ficar pela rua.

Outro aspecto importante para a promoção do lazer que deve ser levado em consideração para a preservação da cultura do carnaval é a ornamentação dos espaços que deixam o ambiente mais alegre. Entretanto, nesta pesquisa constatou-se que este aspecto é pouco explorado pelos organizadores do carnaval da Cidade Velha, pois a grande maioria dos entrevistados disse que a ornamentação estava ruim (36%) e inexistente (31%), sendo que somente 33% disseram que é boa.

Ao serem perguntados sobre a participação das crianças no Carnaval da Cidade Velha, a maioria dos brincantes respondeu que não aconselharia ou não levaria crianças para o evento, por se tratar de um evento para adultos, onde há muita bebida e certas pessoas fazem gestos obscenos, desrespeitando os demais brincantes e moradores.

Ao fazer a triangulação das informações, constatou-se que os relatos dos brincantes supracitados vão ao encontro dos relatos dos moradores, sendo observados *in loco* pelos pesquisadores. Por outro lado, o estudo revelou que os brincantes têm o carnaval da Cidade Velha como um resgate dos antigos carnavais de marchinhas e velhos sambas de enredo, bem como uma forma de lazer mais barato, por ser na rua e de graça.

5 | CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, pode-se constatar que o carnaval da Cidade Velha é um dos mais tradicionais de Belém do Pará, sendo que o número de participantes da celebração aumentou consideravelmente nos últimos anos, gerando uma série de problemas para a comunidade em geral, tais como: falta de segurança, falta de respeito ao meio ambiente e aos moradores.

O maior problema consiste na falta de planejamento do evento das instituições públicas, uma vez que elas trabalham de forma isolada, dificultando as ações para proporcionar melhor infraestrutura para os brincantes.

Os brincantes gostam de participar da festa, mas acreditam que pode melhorar a partir do momento que haja maior investimento em limpeza pública, segurança e ornamentação do bairro, tornando, assim, o carnaval da Cidade Velha uma verdadeira festa de preservação da cultura popular e de lazer para a população.

O poder público deveria investir em campanhas informativas acerca da importância de respeitar os moradores do bairro da Cidade Velha, no sentido de não fazerem suas necessidades em frente as casas, não jogarem o lixo na rua, respeitar à ordem pública etc., tendo em vista que é muito difícil o poder público fiscalizar um grande número de pessoas que buscam o lazer na área.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Bibliotecário: profissional atual e atuante? In: **Aula da saudade do curso de Biblioteconomia do período 2004.2**. João Pessoa, 2004.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo, Perspectiva, 1976. 333p.

GIL, Antonio, Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, Nair, Pereira de. **Planejamento do Carnaval da Cidade Velha**. Entrevista oral. Técnica Cultural da FUNbel. 22/02/2012.

GUARINELLO, Noraberto Luiz. Festa, Trabalho e Cotidiano. In: JANCSÓ, Istivan KANTOR, Íris (orgs.). Festa: cultura e sociabilidade na América portuguesa. São Paulo: HUCITEC/fapesp, 2001. p. 969-975.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; ALVES Jr., GOMES, Christiane Luce. O lazer e as fases da vida. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). Lazer e sociedade: múltiplas relações. Campinas, SP; Ed. Alíneas, 2008.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A.; **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Esporte**: Políticas Públicas. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. Espaços e equipamentos de lazer: Apontamentos para uma política pública. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.

MELO, Vitor Andrade de; ALVES Jr., Edmundo de Drummond. **Introdução ao Lazer**. Barueri (SP): MAROLE, 2003.

SANTOS, Izequias, Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2002.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E SUA INTERAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NDTIC)

Otiliana Farias Martins

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza/Ce

Maria Zilah Sales de Albuquerque

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza/Ce

Carlos Alberto dos Santos Bezerra

Instituto Federal do Ceará
Faculdade Ari de Sá
Fortaleza/Ce

André Magalhães Boyadjian

Faculdade Ari de Sá
Fortaleza/Ce

RESUMO: Este artigo traz discussões sobre o ensino de história na modalidade a distância e sua interação com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Apresenta como objetivo geral investigar como o uso das novas tecnologias da informação e comunicação pode favorecer o ensino de História na modalidade a distância e os objetivos específicos incluem: a) apresentar as características da educação a distância; b) analisar como as novas tecnologias de comunicação são usadas para o ensino de história em educação a distância. A questão norteadora procura responder em que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pode favorecer o

ensino de História na modalidade a distância. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi bibliográfica, realizada em livros e artigos que abordam os assuntos tratados; também foi realizada uma revisão da literatura on-line em consulta à base de dados do Google Acadêmico, Scielo - Scientific Electronic Library Online. Os resultados apontam que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, se devidamente utilizadas e aplicadas, poderá favorecer de forma significativa a interação no ensino de História na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE: educação a distância, tecnologias digitais, história

ABSTRACT: This article discusses the teaching of history in the distance modality and its interaction with the new digital technologies of information and communication. It presents as general objective to investigate how the use of the new information and communication technologies can favor history teaching in the distance modality and the specific objectives include: a) to present the characteristics of distance education; b) analyze how new communication technologies are used to teach history in distance education. The guiding question seeks to answer that the use of digital information and communication technologies can favor the teaching of history in the distance modality. The methodology used for this

research was bibliographical, carried out in books and articles that deal with the subjects treated, a review of the online literature was performed in consultation with the Scholar database, Scielo - Scientific Electronic Library Online. The results indicate that the use of Digital Information and Communication Technologies if properly used and applied can significantly favor the interaction in the teaching of History in the distance modality.

KEYWORDS: distance education, digital technologies, history

1 | INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento acelerado das tecnologias e com as crescentes necessidades de profissionais para o mundo do trabalho nas últimas décadas, inúmeras foram as iniciativas governamentais e não governamentais para que o processo educacional se adaptasse a essa realidade. Nesse sentido, a educação a distância, tratada em toda a extensão deste artigo como EaD, despontou como uma das alternativas para a capacitação e aperfeiçoamento de profissionais.

Diante desse contexto, a EaD aparece cada vez mais nas sociedades contemporâneas como uma modalidade de educação que atende às necessidades do mundo globalizado, separado geograficamente, mas interligado pelas tecnologias. Sob esse prisma, a separação geográfica e temporal são características da educação a distância. Contudo, para diminuir esse distanciamento, é importante o uso de linguagem e recursos tecnológicos adequados que possibilitem essa interação entre professores e alunos de forma satisfatória.

Vale ressaltar que na sociedade atual o conhecimento não é mais restrito à sala de aula presencial, já que pode ser aprendido e disseminado em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Cabe elucidar que a educação a distância surgiu há muito tempo pelo uso de material impresso e da correspondência. No entanto, o que caracteriza a EaD como inovadora e atualizada é o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação como: computadores, internet e etc.

Além do exposto, outro motivo que despertou o interesse em desenvolver uma pesquisa nessa temática foi o fato de um dos autores deste estudo ter sido aluno de graduação do curso de História na modalidade a distância, o que o permitiu o uso das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) para auxiliar seus estudos e pudesse, assim, avaliar de forma prática tais tecnologias.

Portanto, dada a relevância da temática e sua evidência no campo educacional, a questão norteadora procura responder em que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pode favorecer o ensino de história na modalidade a distância.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar como o uso das novas tecnologias da informação e comunicação pode favorecer o ensino de história na modalidade a distância e os objetivos específicos: a) apresentar as características da educação a distância; b) analisar como as novas tecnologias de comunicação são usadas para o

ensino de História em educação a distância.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado em livros e artigos científicos e tem como principal vantagem permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente. Além da pesquisa realizada em livros que tratam de assuntos sobre o tema em questão, foi realizada uma revisão da literatura online em consulta à base de dados do Google Acadêmico, Scielo - *Scientific Electronic Library Online*. Os critérios de inclusão utilizados para a seleção dos artigos foram: a educação a distância em cursos de licenciaturas; a formação do aluno de história em EaD e a interação do ensino de história na educação a distância e as TICs.

Este artigo se divide em seções, sendo a primeira a introdução, a segunda uma apresentação das características do ensino a distância, a terceira aborda as novas tecnologias de informação e comunicação e o ensino de História e por fim as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 | CARACTERÍSTICAS DO ENSINO A DISTÂNCIA

A EaD, na visão de Mattar (2014, p.3), significa uma “modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”.

Outra vertente concebida para a definição de EaD é associada à era industrial e tecnológica, constituindo-se em um modo industrial de educação. A EaD estaria, então, identificada com “modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização” (BELLONI, 2003, p. 14-24). Pelo menos três princípios fordistas estariam presentes na EaD: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa, além da mecanização e automação.

Para um entendimento mais profundo desses conceitos, é relevante entender a história da EaD na explanação de Mattar (2014). Para ele, podemos dividi-la em três grandes gerações descritas a seguir.

A primeira geração surge em meados do século XIX e é caracterizada pelo ensino por correspondência por meio dos materiais impressos encaminhados pelos correios. Os cursos disponibilizados eram os cursos técnicos de extensão universitária.

A segunda geração caracteriza-se pelo uso das novas mídias como a televisão, rádio, vídeo e telefone. São criadas as universidades abertas de educação a distância que utilizavam intensamente as mídias como rádio, televisão, vídeos, fitas cassetes e centros de estudos.

A terceira geração EaD on-line introduziu o videotexto, o uso do microcomputador, do hipertexto e redes de computadores. Com o crescimento da internet por volta de

1995, Mattar (2014) ressalta um ponto de ruptura na história do EaD com o espaço virtual da aprendizagem digital com base na rede. Surge, assim, um novo campo de atuação para a educação com o aparecimento de várias associações e instituições de ensino a distância. A EaD passa a conceber um novo formato para o processo de ensino-aprendizagem mais focado no aluno, aberto, participativo, interativo e flexível.

Um ponto a considerar com relação aos fundamentos da educação a distância é a relação do ciberespaço ou dos ambientes virtuais com o conhecimento. O ciberespaço e o uso de novas tecnologias definem, de certo modo, as recentes tendências que se verificam no campo da EaD. Conforme Lévy (1996), os computadores e os programas informáticos não são somente objetos de experiência, pois se constituem em um tipo de “tecnologia intelectual” que contribui para determinar o modo de percepção e inteligência pelo qual conhecemos os objetos. Fornecem modelos teóricos para as nossas tentativas de conceber, racionalmente, a realidade.

No tocante à expansão da EaD, essa modalidade permite atingir um maior número de alunos que estão fora do sistema de ensino superior por diversos motivos como indisponibilidade de tempo, moradia distante das universidades ou necessidade de um horário flexível de estudo.

Carlini (2010) atesta que a separação geográfica e temporal é característica própria da EaD, embora não existindo a obrigatoriedade de professores e alunos estarem juntos no mesmo instante em uma situação de aprendizagem.

Conforme Fava (2014), o ensino a distância pode ser dividido por duas modalidades de ensino: síncronas e assíncronas. As síncronas exigem que os alunos e os professores estejam conectados ao mesmo tempo, independentemente de onde estes se encontram, como os *chats* e videoconferências. Já nas ferramentas de modalidade assíncrona, como fóruns, portfólio, wikis e e-mail, não existe a interação em tempo real, as quais predominam nos projetos de EaD, pois permitem que os alunos realizem suas atividades no momento que desejarem.

Por sua vez, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) representam uma sala de aula, um cenário de ensinar e aprender, por meio de computadores e internet, realçam a experiência de aprendizagens de alunos. É composto de interfaces ou ferramentas para a construção da interatividade e da aprendizagem, bem como acomodam o web-roteiro com os conteúdos e as atividades (ELIOTT, 2004; SILVA, 2003 apud FIALHO, 2009).

Uma das ferramentas mais usadas em EaD são os fóruns, onde os comentários dos professores e dos alunos são publicados em uma área a qual todos têm acesso. Os fóruns podem ser moderados, quando os comentários dos alunos são lidos pelo tutor antes de publicados, ou livres quando os comentários são publicados sob a mediação do professor. Os tópicos abordados nos fóruns podem ser criados pelo tutor e, em outros casos, também pelos alunos (MATTAR, 2014).

Dada a importância dessa atividade em EaD, é essencial que os tutores sejam adequadamente treinados no uso e na avaliação da participação do aluno nos fóruns. Os

tutores devem ter cuidado na utilização do fórum para não dominarem completamente as discussões, tolhendo assim a liberdade de expressão de seus alunos, nem ficarem totalmente ausentes, dando a impressão de abandono aos alunos (MATTAR, 2014).

Já os *chats*, ao contrário dos fóruns, são atividades síncronas, ou seja, tutor e aluno precisam estar conectados ao mesmo tempo para participar da discussão. Anterior à atividade, pode ser proposto um texto para leitura ou o tutor pode sugerir um tema para discussão. Durante o *chat*, pode-se dividir a turma em grupos para fazer uma atividade, e posteriormente os alunos retornarão ao *chat* para expor e debater as conclusões (MATTAR, 2014).

O professor também pode propor um problema a ser resolvido ou um projeto a ser elaborado a distância, individual ou em grupo, o PBL (*Problem-based Learning*), ou o aprendizado baseado em problemas. Na aprendizagem por objetivos (*Goal-based Learning*), o aluno deve executar uma tarefa e, assim, aprender fazendo. Mattar (2014) ressalta que existe uma variedade de exercícios voltados para a EaD que permitem que o professor crie, mesmo sem conhecimento de informática.

Durante o curso de graduação de História, houve a oportunidade de utilizar muitas ferramentas para estudo e pesquisas que enriqueceram os estudos e conhecimentos dos alunos. No AVA pode-se destacar o fórum como o mais utilizado para troca de experiências entre alunos e tutores. Todas as ferramentas apresentadas como o *chat*, fórum, biblioteca virtual e outras que auxiliam o ensino têm sua finalidade; contudo, o papel do tutor é fundamental para orientar, motivar e incentivar a participação do aluno no estudo a distância.

É necessário também que o tutor tenha formação específica na área em que irá atuar na tutoria, sobretudo, no ensino de História, além de saber relacionar as habilidades e competências na disciplina com as competências tecnológicas e pedagógicas.

Em relação ao professor de História, Nascimento (2016) ressalta que o docente deve estimular o aluno a construir seu próprio ponto de vista, o que não significa ensinar soluções, tampouco dar explicações sobre como e por que se chegou a uma determinada conclusão. Desta forma, os professores devem reorganizar novas maneiras de se estudar a História e ensinar, fazendo com que o aluno não complete o edifício do conhecimento como algo já pronto mas, sim, ensinar-lhes a construir o seu próprio.

Como já foi explicitado na educação a distância, o processo de ensino-aprendizagem ocorre através de materiais instrucionais, pressupondo-se uma certa autonomia do aluno, mediatizados por professores-tutores, profissionais essenciais para o sucesso da educação a distância.

Nesse viés, o tutor tem o papel de identificar os alunos que não estão tendo autonomia e capacidades de executar as atividades propostas no ambiente de aprendizagem, no intuito de dar feedback constante, apoio e incentivo. Dentro desse contexto, o professor torna-se “reflexivo-investigativo” e um orientador de

aprendizagens, enquanto o aluno é entendido como um aprendiz autônomo e interlocutor do processo educativo a distância. Assim, o tutor tem o papel didático e pedagógico de acompanhar, motivar, orientar e estimular o aprendizado do aluno.

Para Mendonça (2005, p.22), o papel do tutor no processo de tutoria tem

tríplice aspecto: professor, educador e tutor. O aspecto de professor se projeta quando colabora com o estudante para acordar a crítica e a criatividade, quando são colocadas no plano de julgamento e aproveitamento do já vivenciado. O de educador manifesta-se quando os valores que induzem à autonomia são o foco principal. Desta visão, os dois papéis se concretizam no processo de tutoria.

Além desses aspectos, o processo de tutoria pode se dar de duas formas: a distância, conhecimento como o tutor on-line; neste caso, o aluno, individualmente, entrará em contato com o tutor, através de meios de comunicação disponíveis nos horários definidos anteriormente ou presencialmente com o tutor presencial onde o aluno, individualmente ou em pequenos grupos, se encontrará com o seu tutor (MENDONÇA, 2005).

Martins (1996) atesta que um dos pontos-chave para o sucesso de um curso oferecido virtualmente é a eficiente mediação realizada pelo tutor, pois a falta efetiva da tutoria pode comprometer a qualidade dos resultados do sistema EaD. Contudo, cada instituição que desenvolve a educação a distância tem seu modelo tutorial próprio, visando ao atendimento das especificidades locais e regionais dos programas dos cursos propostos, incorporando como ferramenta as novas tecnologias, assunto tratado a seguir.

3 | AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Com o intuito de maiores esclarecimentos sobre a temática aqui proposta, é importante apontar alguns conceitos como tecnologia, técnicas e ferramentas tecnológicas. Tecnologia é um conjunto de conhecimentos científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. Já técnica é a maneira, o jeito e a habilidade de lidar com cada tecnologia, e ferramentas são aquelas utilizadas no dia a dia pessoal e profissional como utensílios, livros, canetas, etc. (KENSKI, 2003).

Nesse sentido, Kenski (2003) explica que as tecnologias estão tão próximas e presentes na vida que nem se percebe sua presença no cotidiano, pois já são naturais. Portanto, as novas tecnologias de informação e comunicação são mais do que simples suportes, pois interferem no modo como as pessoas pensam, sentem, agem, se relacionam e adquirem conhecimentos.

No contexto descrito acima, caracterizado por uma cultura e sociedade digital, as pessoas, de modo geral, vivem, pensam e se comportam orientadas pelo que é

veiculado pelos programas de televisão, redes sociais e etc. Kenski (2003) apregoa que um dos maiores desafios da escola na sociedade contemporânea é viabilizar um espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas TICs. Portanto, desenvolver a consciência crítica das pessoas é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores. Nesse sentido, as disciplinas de Filosofia e História são fundamentais para desenvolver um pensamento mais crítico e reflexivo nos indivíduos.

Kenski (2003) esclarece ainda que o espaço e o tempo de ensinar antigamente eram determinados pois, tradicionalmente, aprendizagem de informações e conceitos eram exclusivos da escola; hoje, as velozes transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, haja vista informações e conhecimentos serem acessados sem a obrigatoriedade do deslocamento físico para ir até as instituições de ensino. As escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamento on-line e a informação está acessível a tempo e a qualquer momento.

Para Mattar (2014, p.3), “o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) permite também riquíssimas experiências de aprendizagem sem que haja planejamento por parte de instituições”. Nesse contexto, o aluno pode utilizar para estudar vídeos no You Tube relacionados ao seu curso. No caso de História, existe uma gama de vídeos que podem auxiliar o entendimento dos fatos históricos. Outro aspecto relevante ressaltado por Mattar (2014) são os grupos de discussões, que favorecem a troca de ideias e conhecimentos.

Nesse sentido, Vieira (2014) ratifica que o uso da internet no ensino de História possibilita visitar museus, arquivos e bibliotecas que disponibilizam parte dos seus conteúdos on-line. Contudo, para o uso dessas tecnologias, é fundamental o conhecimento prévio do professor e o planejamento da atividade.

Outro ponto que merece reflexão no ensino de História é a preocupação quando as aulas são ministradas sem reflexão, e os conteúdos são passados apenas com base em determinado autor e determinado livro didático, reafirmando uma postura tradicional dos professores que reproduzem esse modelo (PERES. M.F; SCHIRMER, J.; RITTER, T.S., 2015).

Na trajetória do ensino de História, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio na década de 1990. Para o ensino fundamental, os PCNs apresentam as disciplinas como áreas do conhecimento. A História foi mantida em sua especificidade, mas integra-se às demais disciplinas através dos “temas transversais”. Desta forma, são inegáveis as inovações apresentadas pelos PCNs para o ensino dessa matéria. A historiografia sugerida é atualizada e tenta superar o ensino tradicional. Novos objetos de estudo e novas metodologias estão ali incorporadas, sua organização com base em conteúdos atitudinais, procedimentais e cognitivos, privilegia, no Ensino Fundamental, uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos (PERES. M.F; SCHIRMER, J.; RITTER, T.S., 2015).

Com o passar dos anos e principalmente após a nova Lei de Diretrizes e Bases

de 1996 e dos Parâmetros Curriculares (2001 e 2002), o ensino de História e as pesquisas sobre esse ensino vêm apontando cada vez mais o uso de documentos não escritos, das mídias televisivas, cinematográficas e, mais recentemente, da internet, como saídas para renovar o ensino da disciplina (VIEIRA, 2014).

Para uma melhor compreensão da temática, é importante saber diferenciar as várias tecnologias e mídias que são usadas na educação e nas aulas de História. Vieira (2014) faz a distinção em dois grupos: o primeiro, o termo TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e o segundo, a sigla TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Nas TICs podem ser incluídos todos os equipamentos, linguagens e meios de comunicação surgidos desde os primórdios para a interação humana, tais como: o livro, a TV analógica, o videocassete, rádio, telefone fixo, etc. As TDICs são compostas pelo grupo ligado à linguagem digital: PCs, laptops, smartphones, blu-rays, etc., ou qualquer outro *gadget* que use sinal digital ou internet para se conectar a outros aparelhos.

Segundo Scheer (1999), pode-se dividir, inicialmente, as TICs e da comunicação em: a) Meio impresso, no qual estão incluídos os livros, os guias didáticos com exercícios; enfim, todas as formas de utilização da impressão em papel e b) Meios audiovisuais, que abrangem todas as formas de comunicação que incorporem, isoladamente ou em conjunto, som, imagem e áudio.

As TICs podem ser utilizadas na educação a distância: a) Meios de comunicação de massa - compreendem basicamente o rádio e a televisão e em conjunto atingem quase 100% dos lares brasileiros. Rádio e televisão são meios de comunicação de massa, isto é, atingem grande parcela da população. O uso do rádio para transmitir informação não é recente. Já a televisão apresenta todas as possibilidades do rádio, em termos de programação, acrescidas da vantagem da imagem. Assim, imagens pré-gravadas e todos os tipos de ilustração podem reforçar as exposições. É um tipo de veículo muito usado pelas grandes redes nacionais para a apresentação de tele cursos, onde se prepara os alunos para provas periódicas do ensino fundamental e médio (SCHEER, 1999).

Scheer (1999) apresenta, ainda, as tecnologias de áudio, vídeo e as computacionais, além dos elementos de multimídia e hipermídia: 1) As Tecnologias de Áudio - Podem constituir excelente recurso de apoio para os cursos de EaD, pois apresentam uma variedade de veículos que vão desde o simples telefone até os sistemas mais complexos de audioconferência; 2) Tecnologias de vídeo - Compreendem desde as fitas de vídeo para leitura em aparelhos de videocassetes comuns, até formas mais elaboradas de transmissão via satélite ou telefone, como as teleconferências e videoconferências e as transmissões de vídeo sob demanda e em tecnologia de streaming. 3) Tecnologias computacionais - Com a popularidade da internet, o uso do computador como meio de interação e remessa de materiais na EaD só tem aumentado. b) Os Ambientes de Aprendizagem Colaborativa – Os desenvolvimentos hipermídia, característicos da internet atual, permitem a geração de

aplicações instrucionais (*coursewares*), típicas aplicações multimídia de treinamento, ou criam um ambiente com interfaces de imagens visuais ricas e diferentes, que podem intensificar a compreensão de conceitos complexos com mecanismos adequados ao processo de ensino/aprendizagem. Esses ambientes favoreceram o surgimento do termo e-learning. c) Portais educacionais - Atualmente, a cada dia que passa, crianças do ensino fundamental e médio estão sendo convidadas a entrar e participar de Portais Educacionais, sendo estimuladas de várias maneiras.

Vieira (2014) ressalta que as contribuições dessas tecnologias para o ensino de História são muitas, pois tanto as TDICs quanto as TICs auxiliam na formação da consciência histórica dos alunos, já que essas mídias e tecnologias são criadoras ou condutoras de sentidos e de visões sobre o mundo.

Corroborando com as ideias do autor, acredita-se que o professor possa dinamizar o ensino de História com a utilização das TDICs, já que as pessoas estão cada vez mais se inserindo um mundo digital, no qual o processo de ensino na modalidade a distância cresce cada vez mais amparado pelas NTDICs. Desta forma, a preocupação, especificamente no ensino de História, deve ser quanto à formação do aluno com um senso crítico e reflexivo para os fatos históricos.

Contudo, na visão de Vieira (2014), o senso crítico no uso das mídias e tecnologias só pode ser possível se o professor também tiver uma postura diferente da tradicional. Para tanto, é necessário que haja, por parte desse profissional, uma atualização das linguagens existentes, assim como uma adequação destas às novas formas de informação e comunicação.

Como exemplo, a utilização do computador com acesso à internet nas escolas que possibilita aos alunos, dentre outros aspectos, fazerem contato com outras pessoas, trocar experiências, construir conceitos coletivamente, permitindo aos alunos a apropriação de valores que os fazem compreender o passado e possibilitando uma análise crítica do presente. Por meio de pesquisas em sites via internet, esses mesmos alunos podem fazer visitas a museus, consultas a arquivos históricos, propiciando momentos jamais alcançados anteriormente. Sendo assim, todas essas possibilidades e outras mais poderão transformar a disciplina de História em matéria mais dinâmica e não repetitiva (FERNANDES, 2012).

As possibilidades de metodologias que o professor pode utilizar são muitas e variadas nas aulas de História. Como exemplo, pode-se citar o uso da *Webquest*, na qual o aluno pesquisará sobre qualquer assunto e acrescentará informações ao material pesquisado na internet; a *Webgincana*, atividade na qual os alunos fazem grupos para pesquisar um tema com prazo determinado utilizando textos; representações fotográficas, áudio, vídeo, que podem ser apresentados e debatidos com a turma, bem como as ferramentas como MSN, GOOGLE, TALK, além de salas de *chat* usadas para bate papo e para manter contato. Essas ferramentas podem ser utilizadas na troca de informações, provas, envio de arquivos e correções de atividades entre os grupos (FACUNDES, 2010 apud FERNANDES, 2012).

Outras ferramentas descritas são os blogs, que são uma excelente forma de comunicação, permitindo que seus autores se expressem de acordo com suas convicções e visões de mundo e que outras pessoas possam ler e registrar comentários sobre a produção textual apresentada. Os mapas tridimensionais disponibilizados por ferramentas como Google Earth, por todos os cantos da Terra, do mar e até mesmo do espaço, na qual os professores de História em suas aulas podem também viajar com seus alunos. (FACUNDES, 2010 apud FERNANDES, 2012).

Como já foi reforçado anteriormente, sobre o uso das TICs no ensino de História, bem como de outras disciplinas, é fundamental que o professor esteja preparado para as exigências atuais no ensino e aprendizagem dos alunos, pois vivemos em uma sociedade conectada por redes e o professor é o condutor desse fio para promover e provocar situações de ensino e aprendizagem utilizando as NTDICs. A aprendizagem é cada vez mais apoiada nas TICs e nas interações por elas geradas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias digitais de comunicação e informação são de extrema relevância para o ensino e aprendizagem, pois auxiliam no ensino e na didática do professor. Entretanto, é fundamental saber utilizar as TICs com o intuito de formar indivíduos capazes de interpretar a realidade de forma crítica e consciente de seu papel como cidadão.

O fato é que não se pode pensar em novas tecnologias sem pensar em mudanças no ensino de História e no desenvolvimento de pesquisas que promovam um ensino diferenciado. Nesse sentido, o professor de História tem o papel de levar os alunos a uma consciência crítica que supere o senso comum para que possam não somente ver os acontecimentos, mas enxergá-los de maneira crítica e reflexiva, percebendo que a disciplina não é apenas relato, mas experiências vividas no passado que influenciam o presente.

Nessa perspectiva, a EaD é uma alternativa pedagógica de grande alcance e que deve utilizar e incorporar as novas tecnologias como meio para alcançar os objetivos das práticas educativas implementadas, tendo sempre em vista as concepções de homem e sociedade assumidas e considerando as necessidades das populações a que se pretende servir.

Como resposta aos objetivos da pesquisa, ficou evidente, no estudo, que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação favorecem de modo relevante o ensino de História na modalidade a distância.

Assim, cabe ao docente, na utilização das novas tecnologias, atender aos objetivos educacionais utilizando as TICs para que contribuam para sua didática e aprendizado dos alunos. Além disso, na sua atuação e mediação pedagógica, o tutor deve proporcionar ao discente uma aprendizagem cíclica na construção do conhecimento, permitindo que o aprendiz se perceba como parte do processo.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARLINI, A.. **20% a distância: e agora?**: orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNANDES, S.C. de A. **As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história**: Possibilidades no ensino fundamental e médio. Dissertação de mestrado da UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO Campo Grande - AGOSTO – 2012.

FIALHO, A.P.; TORRES, P.L.. **Educação a distância**: passado, presente e futuro. In: LITTO, M.F.; FORMIGA, M..Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: 34, 1996.

MARTINS.O. B. **Educação superior a distância**: uma modalidade de educação permanente. In: Educação a distância: alternativa para a construção da cidadania. Belém: Ed. UFPA, 1996.

MATTAR, J. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MENDONÇA, M. H.; MAFTUM, M.A.; MAZZA, V. de A. **Contextualizando a tutoria em EAD**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

NASCIMENTO. M.. **Função Social do Professor de História**. Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/pibid/index.php?conteudo=publicacoes_info&cod_publicacao=28> . Acesso em: 17 de mai de 2018.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

PERES. M.F; SCHIRMER, J.; RITTER, T.S. **O ensino de História no Brasil suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/59737>>. Acesso em: 14 de mai. 2018.

SCHEER, S. Multimeios em EAD. In **Educação a distância**: um debate multidisciplinar. Curitiba: UFPR, 1999.

VEIRA, E.C. de L. **Implicações do uso de mídias e de novas tecnologias no ensino de história**. Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação. num.1 vol. 1 – julho – dezembro de 2014. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste acessado em Acesso em: 14 de mai. 2018.

SOBRE A ORGANIZADORA

Denise Pereira: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-456-6



9 788572 474566