

Denise Pereira  
Maristela Carneiro  
(Organizadoras)

# História: Diálogos Contemporâneos 2



**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Denise Pereira  
Maristela Carneiro  
(Organizadoras)

# História: Diálogos Contemporâneos

## 2

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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)<br/>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b> |   |
|---|---|
| H673  | História: diálogos contemporâneos 2 [recurso eletrônico] / Organizadoras Denise Pereira, Maristela Carneiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (História. Diálogos Contemporâneos; v. 2)<br><br>Formato: PDF<br>Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br>Modo de acesso: World Wide Web<br>Inclui bibliografia<br>ISBN 978-85-7247-560-0<br>DOI 10.22533/at.ed.600192308<br><br>1. História – Pesquisa – Brasil. I. Pereira, Denise. II. Carneiro, Maristela. III. Série.<br><br>CDD 900.7 |
| <b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>   |   |

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Dentre os conflitos mais instigantes, produtivos e controversos que se dão no espaço acadêmico, reside aquele que opõe as muralhas das especificidades dos campos disciplinares à permeabilidade dos saberes na contemporaneidade. Extremismos à parte, é certo que, justamente por suas miradas particulares, os campos de conhecimento podem crescer quando travam contato. A descoberta de termos e objetos comuns e o desconforto dos desacordos e quebras de comunicação criam uma atmosfera de efervescência, questionamento e convite ao aprendizado. O conhecimento frequentemente prospera nas interseções.

As tensões do mundo líquido no qual navegamos intensificam estes debates e tornam premente a necessidade de promover e compreender os trânsitos entre os campos e os conhecimentos que emergem nessas encruzilhadas. Criar ligações entre as ilhas é, pois, uma necessidade, haja vista que, no coração destes debates jaz o descompasso entre a disponibilidade de informações e a variedade de recursos tecnológicos, de um lado, e o basbaque e a incapacidade de articular efetivamente tamanho arsenal em favor da difusão do conhecimento e da ampliação do alcance das humanidades em nosso meio social, de outro.

Como aponta Giorgio Agamben, o presente reside nessa zona fugaz e inexistente, o não vivido dentro do vivido, sendo, portanto, um desejo de futuro que encontra sempre seu referencial em algum passado. À História, que faz o possível para medir o pulso desse grande corpo em fluxo, cabe a árdua tarefa de estudá-lo até onde permite o alcance de suas lentes, a fim de que tenha o necessário para pintar o quadro complexo e pitoresco que a realidade merece. Esse quadro é pincelado de diálogos que mesclam novas e velhas fontes, linguagens clássicas às pós-modernas, discursos estabelecidos aos controversos. E tendo esse *melting pot* como horizonte orientador, antes de desvanecer, acaba revigorada nesses entrecortado de lugares e falas, nem sempre convencionais.

Diante deste olhar na História, esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas pesquisas.

Boa leitura!

Denise Pereira  
Maristela Carneiro

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....   | <b>1</b>  |
| BNCC, TRANSVERSALIDADE, MEIO AMBIENTE E ENSINO DE HISTÓRIA:<br>ELEMENTOS PARA UM DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E PEDAGOGIA |           |
| <i>Mônica Andrade Modesto</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923081</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....   | <b>13</b> |
| ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: COMO REPENSAR UMA HISTÓRIA DO<br>CONFLITO ARMADO COLOMBIANO NUM CENÁRIO DE “PAZ”?      |           |
| <i>Ana Cecília Escobar Ramirez</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923082</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....   | <b>26</b> |
| HISTÓRIA.COM: ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES DOCUMENTAIS E<br>HISTORIOGRAFIA  |           |
| <i>Maria Aparecida da Silva Cabral</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923083</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....   | <b>36</b> |
| EXPONERE: ENTRE DESIGN, MEMÓRIA E HISTÓRIA  |           |
| <i>Fernanda Deminicis de Albuquerque</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923084</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....   | <b>40</b> |
| HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA COMO EXERCÍCIO DE METATEORIA   |           |
| <i>Rogério Chaves da Silva</i><br><i>Paulo Alberto da Silva Sales</i><br><i>Sidney de Souza Silva</i>               |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923085</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....   | <b>56</b> |
| HISTÓRIA E MEMÓRIA EM CELESTINO ALVES: UMA ANÁLISE DO LIVRO<br>“RETOQUES DA HISTÓRIA DE CURRAIS NOVOS”              |           |
| <i>Fabiana Alves Dantas</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923086</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 7</b> .....   | <b>68</b> |
| HARRY POTTER E POLÍTICA: PARALELISMO ENTRE O ENREDO POLÍTICO DE<br>HARRY POTTER E AS CIÊNCIAS POLÍTICA REAIS        |           |
| <i>José Carlos Corrêa Cardoso-Junior</i><br><i>José Antonio de Andrade</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923087</b>  |           |
| <b>CAPÍTULO 8</b> .....   | <b>76</b> |
| VIOLÊNCIA E MEMÓRIA COMO MATRIZES PARA IDENTIDADES NO SÉCULO XX   |           |
| <i>Lucas de Mattos Moura Fernandes</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923088</b>  |           |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 9</b> .....  | <b>90</b>  |
| HISTÓRIA INTELECTUAL DOS 'CARDEAIS' DA ESCOLA NOVA NO BRASIL   |            |
| <i>César Evangelista Fernandes Bressanin</i>   |            |
| <i>Milian Daniane Mendes Ivo Silva</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.6001923089</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 10</b> .....   | <b>104</b> |
| IMAGEM X LITERATURA: A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM EM OS MAIAS DE EÇA DE QUEIRÓS                               |            |
| <i>Nívea Faria de Souza</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230810</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 11</b> .....   | <b>114</b> |
| MICRO-HISTÓRIA E NARRATIVA ORAL NO NORTE PARANAENSE  |            |
| <i>Marcia Regina de Oliveira Lupion</i>  |            |
| <i>Lucio Tadeu Mota</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230811</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 12</b> .....   | <b>124</b> |
| MOVIMENTO NEGRO NO RIO GRANDE DO SUL: APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO |            |
| <i>José Antônio Dos Santos</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230812</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 13</b> .....   | <b>136</b> |
| MULHER E FEMINISMO: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DO ROMANCE "A DEUSA DO RÁDIO" DE HELONEIDA STUDART                  |            |
| <i>Ioneide Maria Piffano Brion de Souza</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230813</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 14</b> .....   | <b>145</b> |
| O PAI DOS POBRES: UM OLHAR SOBRE A ASCENÇÃO DO POPULISMO DE GETÚLIO VARGAS NO ESTADO NOVO                  |            |
| <i>Adilson Tadeu Basquerote Silva</i>  |            |
| <i>Eduardo Pimentel Menezes</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230814</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 15</b> .....   | <b>155</b> |
| O TRATADO SECRETO ENTRE PERU E BOLÍVIA DE 1873 E AS RELAÇÕES COM A ARGENTINA, BRASIL E CHILE               |            |
| <i>Adelar Heinsfeld</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230815</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 16</b> .....   | <b>165</b> |
| O ÚLTIMO ADEUS: A SUBLIMAÇÃO DA DOR E O AMOR METAFÍSICO  |            |
| <i>Maristela Carneiro</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230816</b>  |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 17</b> .....   | <b>180</b> |
| POLÍTICAS PENAIS NO PARANÁ – DO AVANÇO DO APRISIONAMENTO AO GERENCIAMENTO DA MASSA DE APENADOS   |            |
| <i>Rivail Carvalho Rolim</i>   |            |
| <i>Letícia Gonçalves Martins</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230817</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 18</b> .....   | <b>195</b> |
| PUERICULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA À MATERNIDADE E À INFÂNCIA (1930-1945)  |            |
| <i>Helber Renato Feydit de Medeiros</i>  |            |
| <i>Maurício Barreto Alvarez Parada</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230818</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 19</b> .....   | <b>204</b> |
| QUEERMUSEU: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOB O OLHAR CONTEMPORÂNEO   |            |
| <i>Manoel Messias Rodrigues Lopes</i>  |            |
| <i>Suely Lima de Assis Pinto</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230819</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 20</b> .....   | <b>216</b> |
| RAÍZES HISTÓRICAS DA CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA EM SALVADOR, (1777-1808)  |            |
| <i>Augusto Fagundes da Silva dos Santos</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230820</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 21</b> .....   | <b>228</b> |
| RECOMPOSIÇÃO BURGUESA, AMPLIAÇÃO DO ESTADO E AS NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: O INSTITUTO BRASILEIRO DE PETRÓLEO, GÁS E BIOCOMBUSTÍVEIS – IBP |            |
| <i>Marcio Douglas Floriano</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230821</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 22</b> .....   | <b>236</b> |
| RELAÇÕES DE TRABALHO E CAUDILHISMO: AS BASES SOCIOECONÔMICAS DA GUERRA GAUCHA (ESPAÇO PLATINO, SÉCULO XIX)                                       |            |
| <i>Cesar Augusto Barcellos Guazzelli</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230822</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 23</b> .....   | <b>247</b> |
| RENATO SOEIRO NO SPHAN: SUA TRAJETÓRIA ATÉ A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO  |            |
| <i>Carolina Martins Saporetti</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230823</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 24</b> .....   | <b>258</b> |
| REPRESENTAÇÕES DE GETÚLIO VARGAS NAS PÁGINAS DA REVISTA DO GLOBO ENTRE OS ANOS DE 1929 E 1937  |            |
| <i>Eduardo Barreto de Araújo</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.60019230824</b>  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 25 .....</b>  | <b>271</b> |
| VERDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DOS SIMBOLOS DA ALEGORIA DA CAVERNA |            |
| <i>Edson de Sousa Brito</i>   |            |
| <i>Camila de Souza Cardoso</i>  |            |
| <b>DO 10.22533/at.ed.60019230825I</b>                                       |            |
| <b>SOBRE AS ORGANIZADORAS.....</b>  | <b>279</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>   | <b>280</b> |

## BNCC, TRANSVERSALIDADE, MEIO AMBIENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA UM DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E PEDAGOGIA

**Mônica Andrade Modesto**  
SEDUC-SE/ UFS (PPGED)  
Aracaju-SE

**RESUMO:** No mundo contemporâneo, onde se percebe uma tendência para o desvencilhamento da forma fragmentada de produzir conhecimento, a demarcação de fronteiras entre campos de estudo torna-se impertinente e limitadora da compreensão do mundo e da aplicabilidade do conhecimento científico na vida prática. Diante dessa reflexão e a partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular, no tocante ao ensino de história para os anos iniciais, o presente artigo objetiva refletir sobre as possibilidades de diálogo entre a História e a Pedagogia no processo de formação docente, buscando demonstrar que é possível e necessário transcender essas fronteiras. Os resultados apontaram que, em nome de uma aprendizagem histórica adequada na Educação Básica, faz-se mister que as dessemelhanças entre as áreas mencionadas sejam vencidas e que compreendamos a transversalidade como uma possibilidade para isso, conforme aqui se exemplifica com o tema Meio Ambiente.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Meio ambiente. Pedagogia. Transversalidade.

**ABSTRACT:** In the contemporary world, where

it is perceived a tendency for a disengagement of the fragmented way of producing knowledge, the boundaries demarcated between the study fields became impertinent and limiting to the understanding of the world and the applicability of scientific knowledge in practical life. From this speculation and the analysis of the Base Nacional Comum Curricular, regarding the History teaching in the early school years, the present paper aims to investigate about the possibilities of dialogue between History and pedagogy in the teacher training process, searching to demonstrate it is possible and necessary to transcend these boundaries. The results shown, in the name of an adequate History learning in the basic education, it is required to surpass the differences between the mentioned fields and comprehend the transversality as a possible path, as this paper exemplifies with environment as a theme.

**KEYWORDS:** History. Pedagogy. Environment. Transversality.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS E DEMARCAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

No campo da História, o ensino de história é um tema que vem ganhando espaço para discussões em eventos, periódicos, livros e nos currículos de licenciatura que estruturam a formação docente relativa a essa área de

ensino a partir da década de 1980, com a redemocratização do país. Aos poucos, grupos de estudos relacionados ao ensino de história começaram a se estruturar nos estados e o debate ganhou um espaço mais amplo de diálogo a partir de 2013, com a criação do Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação na Associação Nacional de História (ANPUH).

Apesar disso, as discussões sobre o ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental ainda são escassas e observa-se a existência de uma fronteira dialógica entre a formação docente em História e em Pedagogia. De um lado, tem-se a primeira licenciatura como campo voltado para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e, do outro, uma licenciatura voltada para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, a História, na condição de disciplina, atravessa toda a formação que compreende a Educação Básica do sujeito.

Verifica-se um potencial espaço de discussão entre ambas as áreas quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) estabelecem no item i, inciso primeiro, artigo sexto, que o pedagogo deverá estar apto a trabalhar didaticamente com conteúdos relativos à História e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História (BRASIL, 2001) definem como competências e habilidades da licenciatura o domínio dos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio e o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. Uma licenciatura poderia subsidiar a outra, visto que a Pedagogia tem, em seu cerne, a didática requerida pela História e essa, por sua vez, traz, no bojo de sua constituição, os conteúdos necessários para a promoção de aprendizagem histórica exigida pela Pedagogia.

Todavia, apesar dessa possível articulação, em conformidade com o pensamento de Oliveira (2003), o que se tem observado é não só um desinteresse de grande parte dos historiadores pelo processo da aprendizagem histórica das crianças, como também uma falta de preocupação com a formação da área alheia. Do mesmo modo, há a falta de interesse dos pedagogos em subsidiar a formação didática de profissionais de outras áreas, pois, segundo a autora,

Nos currículos de ambos os cursos há lacunas, principalmente, quanto às metas do ensino de História para as séries iniciais. Mesmo quando as disciplinas denominadas *pedagógicas* são ministradas nos cursos de Pedagogia ou as disciplinas de Ensino de História são ministradas por historiadores, verifica-se total desarticulação. Os docentes do curso de História não estão preocupados com a formação do pedagogo e, vice-versa (OLIVEIRA, 2003, p. 264).

Ora, se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010) asseguram que o aprendizado de História deve ser iniciado ainda nos primeiros três anos do Ensino Fundamental e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que nesse mesmo período de escolaridade deve prevalecer a abordagem de um sujeito coletivo “desenraizado, seja por contingências

históricas, seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação” (BRASIL, 2018, p. 355), é inaceitável essa fronteira demarcada entre a História e a Pedagogia.

Nessa direção, pensar o ensino de história nos anos iniciais ou nos anos finais da Educação Básica, implica considerar a aprendizagem histórica dos alunos e refletir sobre a formação de professores na era contemporânea, pois esse é o denominador comum que perpassa todas as licenciaturas. Desse modo, implica pensar em uma formação que vai para muito além da didática e da metodologia do ensino, tendo em vista os desafios complexos que vêm sendo enredados na sociedade e, diante disso, precisamos ter professores preparados para enfrentar esses desafios.

Uma possibilidade para o diálogo entre as áreas supramencionadas é a transversalidade do ensino, um processo de desnaturalização da estrutura cômoda – no sentido de comodidade – que é o engavetamento dos conhecimentos e dos saberes que concebe a mente humana como uma cômoda, móvel utilizado para engavetar separadamente pertences. De acordo com Freitas Neto (2013), a transversalidade se apresenta como “uma proposta que ultrapassa a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados” (p. 59). Os temas aos quais o autor se refere são os elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. Esse último será o tema sobre o qual este escrito se debruçará, observando a sua abordagem no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse prelúdio, o presente artigo, tomando como foco o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vislumbra então refletir sobre a necessidade do diálogo entre a História e a Pedagogia, entendendo a transversalidade como um elemento convergente para esse diálogo. Como caminhos para essa reflexão, elenca-se o tema Meio Ambiente como possibilidade apontada para que a convergência entre as duas áreas possa acontecer, embasando-se nas proposições contidas na BNCC.

Para tanto, o estudo ancora-se nos pressupostos da aprendizagem histórica, da História Cultural, da transversalidade do ensino, bem como nas premissas da formação docente no contexto da Contemporaneidade, fazendo alusão ao paradigma da complexidade, e, em uma análise sobre a transversalidade no ensino de história para os anos iniciais a partir da Base Nacional Comum Curricular, toma como referência o tema Meio Ambiente para conjecturar que as fronteiras entre a História e a Pedagogia podem ser transcendidas.

## **CONFLUÊNCIAS ENTRE HISTÓRIA E PEDAGOGIA NOS ANOS INICIAIS**

A educação básica, principalmente no que concerne aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegura aos alunos a garantia de aprendizagem e de um

desenvolvimento pleno, que atente para as diversidades social, cultural e individual dos alunos por meio de uma proposta da transversalidade do ensino (BRASIL, 2010). Sendo assim, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem assimilar, ainda que de forma tácita, a ideia de que o cotidiano não está presente em uma ou outra disciplina, mas em todo o processo educativo.

Decerto, é manifesto nos documentos que norteiam o Ensino Fundamental, que a ênfase maior nos anos iniciais deve ser direcionada à alfabetização e ao letramento e à alfabetização matemática, contudo, defende-se o pensamento de que um sujeito somente será capaz de aprender a ler, a escrever e a resolver desafios matemáticos se ele considerar a sua realidade, a sua história, a história da qual faz parte.

Por conseguinte, entende-se por aprendizagem histórica a

(...) possibilidade de internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, podemos tanto falar em internalizar para manter e conservar, como também falar na possibilidade de internalização como subjetivação (interiorização mais ação dos sujeitos), com vistas às intervenções e transformações na vida prática. Assim, seja em função da manutenção ou à mudança de uma determinada concepção de mundo, se coloca como fundamental a necessidade de modificar, de maneira duradoura e concreta, modos de internalização do conhecimento, historicamente existentes, desafiando as formas atualmente dominantes de cognição, consolidadas em favor do capital (SCHMIDT, 2009, p. 205).

Sendo a aprendizagem histórica uma internalização da consciência histórica que pode ser assimilada com vistas a manter ou a transformar a vida prática através das ações dos sujeitos, entende-se que a História anda de mãos dadas com o poder (entendido aqui no campo do poder simbólico), sobremaneira, na era contemporânea, em que não existe mais uma grande história consagradora de personagens ilustres, mas sim múltiplas histórias.

Porém, um fator limitador para que essa aprendizagem histórica comece a acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a fragilidade da formação docente dos pedagogos no que diz respeito ao campo do ensino de história. Na era contemporânea, em que emerge o paradigma da complexidade, no qual a transversalidade é uma proposta contra hegemônica que representa uma possibilidade de transição do paradigma simplificador em direção à complexidade da formação e a necessidade de superar a estrutura fragmentadora da formação que o paradigma simplificador incutiu nos processos de ensino durante a Modernidade (MORIN; LE MOIGNE, 2000), torna-se inconcebível a promoção de um ensino de história que reforce a ideia mecanicista e factual que tivera outrora.

Considerando-se esse cenário, elenca-se como eixo de pensamento para este artigo o entendimento burkeano, que a compreende como um campo de estudo que tem como interesse a atividade humana, a narrativa dos acontecimentos, a análise das estruturas que ocasionam fatos, o entendimento de que todos têm uma história e de que, para se fazer História, devem ser consideradas as representações sociais dos indivíduos (BURKE, 2011).

Tal entendimento de Peter Burke (1997) é fruto de seus estudos sobre a Escola dos *Annales*, proposta francesa empreendida a partir de 1929, que tinha como objetivo combater o paradigma factual ou “historizante” consolidado no século XIX, voltando a escrita da História para uma proposta apoiada em uma multiplicidade de fontes, que observa e considera a abrangência da atividade humana. Nesse sentido, Burke procura fortalecer o ideário acerca da História Cultural a partir da evolução desse movimento e das mudanças que trouxe para a escrita da História durante o século XX. Diante dessa perspectiva, lançam-se novos olhares sobre o tempo, o espaço e o homem, oportunizando a abertura para o diálogo entre a História e as outras áreas, o que leva a depreender que a História é uma ciência de caráter transversal, à medida que perpassa por todos os objetos de estudo, uma vez que não há objetos e/ou estudos que sejam a-históricos.

Logo, como afirmava Braudel (1978), pensar História significa também pensar em tudo o que envolve o ser humano, afinal, História é um movimento orquestrado e, outrossim, lembra uma sincronia entre o complexo de relações que principiam a identidade e a cultura dos seres humanos e refletem-se na composição da História. Utilizando-se dessa compreensão, o ensino de história, à luz da História Cultural, é um campo propício para discussões transversais que integram as problemáticas sociais aos conteúdos disciplinares.

Esse campo é capaz de promover elos com conteúdos de outras disciplinas e de suscitar nos alunos a percepção da sua posição e do seu papel na sociedade em que vivem, frente aos conhecimentos adquiridos sobre o passado. Além disso, é capaz de oportunizar a construção de valores, a sensibilização, a conscientização e a emancipação dos sujeitos na relação homem-natureza, visto que essa abordagem histórica se constitui como um campo multi e interdisciplinar.

Considerando esse pensamento e que a História tem papel significativo em “situar o papel do homem no processo de transformação da natureza, assim como dimensionar, para além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas” (BITTENCOURT, 2003, p. 42-43), verifica-se que é fundamental compreender essa ciência para compreender-se no mundo. Assim, o ensino de história constitui-se um elemento do processo educacional que tem como função “a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes social e coletiva” (FONSECA, 2008, p. 89). Dessa maneira, não pode ser compreendido de forma dissociada da formação cidadã e da concepção de cidadania planetária, isto é, de uma formação que leve o sujeito a compreender que ele está inserido em um determinado espaço, mas que esse espaço não se resume ao local, ele é interdependente de um espaço global. E aqui mais uma vez cabe menção ao mote que enceta este escrito.

Por isso, a consciência de que é preciso pensar, conhecer o local para agir de forma global, bem como conhecer o global para agir de forma local é necessária e a História, ao expor os acontecimentos históricos e considerá-los no tempo e no espaço,

mostra-se capaz de suscitar nos alunos a percepção crítica das consequências ambientais, políticas, culturais, sociais que deles advieram.

Tomados por essa percepção, os alunos estarão aptos para entender e para buscar informações relacionadas às transformações do planeta e aos riscos que ele corre devido à insustentabilidade dos modos de vida humanos; bem como para questionarem essas transformações e buscarem alternativas para a mitigação dos impactos oriundos delas; para perceberem-se como elementos causadores e sofrendores das questões ambientais; para sentirem-se integrantes do meio e, por conseguinte, da História.

Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e agora também da Base Nacional Comum Curricular, o tema transversal Meio Ambiente deve ser abordado ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental, em todas as áreas do conhecimento. No que se refere ao ensino de história, a ênfase é o trabalho do tema atrelado à compreensão histórica da realidade em que os alunos vivem para que seja oportunizada a conscientização e sensibilização da problemática ambiental e a formação de cidadãos de caráter planetário que têm uma consciência crítica e percebem-se como agentes transformadores. Entretanto, essa compreensão de que a aprendizagem histórica e a transversalidade são elementos potencializadores para o diálogo entre a História e a Pedagogia é, por vezes, negligenciada pela fragilidade da formação docente.

## **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS LIMITAÇÕES QUANTO AO ENSINO DE HISTÓRIA**

O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lecionado pelo pedagogo, é assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia que, no artigo quinto, estabelece que esse profissional, ao término de sua formação inicial, deverá estar apto para ensinar, de forma interdisciplinar e adequada, todas as disciplinas que compõem o currículo relativo a esse período da Educação Básica. Em contrapartida, esse mesmo documento define que o currículo do referido curso deve ser composto por três núcleos: a) estudos básicos; b) aprofundamento e diversificação de estudos; c) estudos integradores, sendo que o componente curricular voltado para a didática do ensino de história inclui-se no primeiro núcleo.

Em que pese essa orientação, o que se observa é que em muitos currículos é destinada uma carga horária muito pequena para o ensino de história, constando apenas uma disciplina, e, em muitos casos, essa disciplina é dividida com o ensino de geografia. Cabe ressaltar que no ensino de história, a abordagem da teoria é necessária para possibilitar o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino coerentes que serão utilizadas pelos futuros professores, visto que essa disciplina é voltada para o campo da didática e tem como desdobramento a orientação metodológica sobre como ensinar história. Essa relação entre teoria e método não pode ser pensada de

maneira dicotômica, visto que não pode haver uma escolha metodológica que não carregue em si uma abordagem teórica e vice-versa.

No caso específico do ensino de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem de estratégias metodológicas deve estar respaldada na compreensão de que o trabalho com os alunos dessas séries precisa abordar a História considerando as condições cognitivas dos sujeitos, por isso, os futuros professores precisam ser orientados quanto à elaboração de estratégias adequadas para o público-alvo ao qual se destina a sua formação.

Retomando a discussão levantada por Oliveira (2003), é nesse ponto que reside uma limitação. Se a disciplina sobre ensino de história para os anos iniciais é ofertada para o aluno de Pedagogia por um historiador, dificilmente esse profissional irá abordar conteúdos relacionados à infância e às teorias da aprendizagem junto aos conceitos da História e não o fará não somente por conta de sua formação em outra área, mas também, por conta da curta carga horária da disciplina. Já quando a disciplina é ministrada por um profissional do campo da Educação, as lacunas que se apresentam são em relação aos conceitos da História.

Desse modo, aprender a reconhecer os conceitos históricos e refletir sobre eles nos currículos escolares da Educação Básica, bem como nos livros adotados no curso de Pedagogia é um caminho para a promoção de um ensino de história para crianças, que aborde, frente às discussões abertas nessa disciplina, aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, locais e ambientais.

Com a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular, que vai incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a preservação do meio ambiente como um tema transversal e integrador de todas as disciplinas, far-se-á ainda mais necessário que os professores estejam aptos para trabalhar transversalmente com esse tema e, de modo específico aqui, os pedagogos.

## **TRANSVERSALIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE NA BNCC**

De acordo com as disposições da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental deverá enfatizar, ao longo dos cinco anos, o reconhecimento do sujeito enquanto um ser que é individual e coletivo na vida em sociedade; a diferenciação entre os aspectos da vida urbana e rural e da vida pública e privada; noções de lugar, tempo e espaço; reconhecimento de fontes históricas; noções de cidadania e diversidade cultural dos povos.

Partindo de um movimento que se inicia na perspectiva micro e, gradativamente, vai se ampliando para a perspectiva macro, a BNCC ratifica que ao final dessa etapa, ou seja, no 5º ano, os alunos devem estar preparados para os desafios do mundo contemporâneo e, para tanto, devem reconhecer-se como um sujeito histórico, que compreende o efeito das contingências históricas (migrações) na formação das comunidades, povos e sociedade, percebendo, com isso, os múltiplos referenciais

identitários que coexistem e questionando o ideário de Estado-nação, outrora construído na mente dos alunos a partir da disciplina História.

Diante dessa afirmação, verifica-se que no documento estão implícitas as premissas da corrente historiográfica da História Cultural ou, como alguns chamam, da Nova História. Nesse contexto, abre-se espaço para o reconhecimento da história das minorias e dos vencidos, para a micro-história e para a visão que enxerga “de baixo para cima”, conforme defende Peter Burke (2011). Neste íterim, categorias teóricas como ambiente, cultura e identidade passam a ser reconhecidas como requisitos para a escrita da História. E essas mesmas categorias fazem-se presentes também na Pedagogia.

A fim de possibilitar o desenvolvimento da indicação de que, no 5º ano, os alunos devem estar preparados para os desafios do mundo contemporâneo a partir do reconhecimento de si como sujeitos históricos, o documento dividiu os conteúdos, agora denominados de objetos do conhecimento, em grandes áreas, que receberam o nome de unidades temáticas. São elas: Mundo pessoal: meu lugar no mundo e Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo (1º ano); A comunidade e seus registros, As formas de registrar as experiências da comunidade e O trabalho e a sustentabilidade da comunidade (2º ano); As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, O lugar em que se vive e A noção de espaço público e privado (3º ano); Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, Circulação de pessoas, produtos e culturas e As questões históricas relativas às migrações (4º ano); Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social e Registros da história: linguagens e culturas (5º ano).

Dessa maneira, observa-se que os professores dessa etapa escolar precisarão obter o domínio de algumas categorias específicas da História para o desenvolvimento das unidades temáticas definidas pelo documento. O quadro 01 aponta os conceitos teóricos fundamentais que entremeiam as unidades temáticas e o ano em que deverão ser trabalhadas.

| CONCEITOS   | UNIDADES TEMÁTICAS DA BNCC   | ANO EM QUE DEVERÃO SER TRABALHADOS |
|---|--|------------------------------------|
| <b>Conceito de História</b>                       | Todas  | Todos                              |
| <b>Sujeito histórico</b>                          | Todas  | Todos                              |
| <b>Fontes e memória</b>                           | A comunidade e seus registros;<br>As formas de registrar as experiências da comunidade | 2º ano                             |
|   | Registros da História: linguagens e culturas   | 5º ano                             |
| <b>Percepção da História no tempo e no espaço</b> | Todas  | Todos                              |

|                           |   |        |
|---------------------------|---|--------|
| <b>Cidadania</b>          | A comunidade  | 2º ano |
|                           | As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município                       | 4º ano |
| <b>Patrimônio</b>         | Noção de espaço público e privado   | 3º ano |
|                           | Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos                | 4º ano |
| <b>Cultura</b>            | Circulação de pessoas, produtos e culturas;<br>Questões relativas às migrações; | 4º ano |
|                           | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social                         | 5º ano |
| <b>História Ambiental</b> | Meu lugar no mundo;   | 1º ano |
|                           | Trabalho e sustentabilidade da comunidade;                                      | 2º ano |
|                           | Lugar em que se vive;   | 3º ano |
|                           | Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos;               | 4º ano |
|                           | Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social                         | 5º ano |

Quadro 01: Principais conceitos do ensino de história dos anos iniciais e sua distribuição ao longo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Considerando essas categorias teóricas como conceitos essenciais que o pedagogo precisa conhecer para ministrar a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se a necessidade emergente do diálogo entre a História e a Pedagogia durante o curso de formação docente.

Nesse sentido, a transversalidade parece ser uma alternativa possível para o diálogo entre as duas áreas. Quando se fala em transversalidade, é comum a associação com a interdisciplinaridade, mas vale destacar que são proposições que se integram, contudo, são distintas. A interdisciplinaridade é uma abordagem metodológica que não pretende abolir nem fundir disciplinas, mesmo porque reconhece-se a importância das especificidades e dos estudos aprofundados em todas as searas do conhecimento. O que se pretende com a interdisciplinaridade é encontrar nos objetos das áreas específicas pontos comuns com outras áreas que se apresentam como potenciais para interlocuções e mediações na construção do conhecimento (ETGES, 2011). Já a transversalidade é entendida como uma possibilidade de sistematização entre conhecimentos científicos e teóricos e conhecimentos da vida prática que permite ao

aluno uma aprendizagem sobre a realidade (BRASIL, 1997).

Desse modo, pensar um currículo para os cursos de Pedagogia, em que essas categorias teóricas da História estejam presentes de forma transversal ao longo de todo o processo formativo, pode ser uma alternativa para que a História se faça presente no curso. Assim, a carga de conteúdos conceituais relativos à disciplina específica de ensino de história ficará menor e poderá se dar ênfase ao caráter didático e metodológico do ensino de história para os anos iniciais.

Entende-se essa proposta como factível, pois, em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, conceitos como História, Memória, Cidadania, Cultura, Tempo, Espaço, Identidade e Ambiente fazem parte dos três núcleos de estudos que compõem o referido curso. São eles: estudos básicos (com vistas à diversidade e ao multiculturalismo da sociedade brasileira, voltam-se para o ensino da reflexão e da ação pedagógica); aprofundamento e diversificação de estudos (voltam-se para as áreas de atuação profissional do pedagogo) e estudos integradores (voltados ao enriquecimento curricular com atividades de integração).

Em relação ao tema meio ambiente, apesar de o quadro 01 apontar a História Ambiental como categoria teórica, não se defende aqui que o curso de Pedagogia deva abrir um espaço curricular de discussão sobre essa área, mas que, assim como as demais categorias, ela se faça presente no currículo de maneira transversal.

Leff (2001) aponta que o objeto de estudo da História Ambiental não é o ambiente, mas o homem. Bittencourt (2008), por sua vez, defende que o objetivo desse campo de estudo é “investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos, foram afetados pelo meio ambiente e, de maneira recíproca, como o ambiente foi afetado pelos homens”. O homem, sob as lentes das suas vivências espaço-temporais intrínsecas à cultura na qual está inserido, desenvolve relações cotidianas em múltiplas esferas, que irão resultar em um protagonismo das transformações da natureza. Assim, esses elementos constituem a História e, conseqüentemente, o ensino de história.

Dessa forma, a compreensão da História Ambiental não cabe a um curso ou a uma disciplina, mas, à medida que compreende a historicidade da existência humana e suas intervenções no ambiente a partir de valores, costumes, práticas e tradições, cabe transversalmente a todo o currículo dos cursos de Pedagogia, afinal, essa discussão perpassa pelas disciplinas que compõem os três núcleos estruturantes outrora mencionados.

As unidades temáticas presentes na BNCC apresentam-se como espaços profícuos para discussões relacionadas ao ambiente e, para além das que foram destacadas no quadro 01, expõe-se que em todos os anos há condições de se promoverem essas discussões durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas referentes às unidades temáticas, haja vista a capacidade transversal e interdisciplinar do tema meio ambiente.

Posto isso, compreende-se que o tema meio ambiente é um elemento curricular que se apresenta como possibilidade para a promoção de diálogos entre os campos da História e da Pedagogia. Ressalta-se que o que está em evidência não é o estudo nem o aprofundamento de conceitos de uma ou de outra área, mas a percepção de um processo que busca romper com a dicotomia que separa o ser humano do ambiente, induzindo a uma lógica antropocêntrica de compreensão do ambiente quando, sob a égide de uma visão holística, ambiente pode ser compreendido como uma rede de interações sociais entre seres vivos e não vivos inscrita nas culturas dos povos e refletidas sobre o mundo (LEFF, 2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que aqui fora exposto sobre a necessidade de diálogo entre a História e a Pedagogia, verifica-se que uma proposta transversal do ensino, seja na formação docente, seja na Educação Básica, apresenta-se como uma propositura exequível para as interlocuções de conceitos que, apesar de históricos, permeiam o currículo da Pedagogia.

O tema meio ambiente, diante do contexto do paradigma da complexidade, apresenta-se como um elemento potencializador para a estruturação de uma possível proposta transversal. Isso porque, conforme elencado, tratar do ambiente não implica em restringir-se a um campo específico, mas sim compreender o tema em sua amplitude.

A Base Nacional Comum Curricular, ao definir as Unidades Temáticas relativas ao ensino de história para os anos iniciais, ratifica a necessidade de interlocuções entre História e Pedagogia no processo de formação de professores e desvela categorias teóricas históricas fundamentais para a prática docente, o que vem a ser mais um fator que justifica que a comunicação entre as áreas deve acontecer. Porém, verificou-se que a fragilidade da formação do pedagogo quanto ao ensino de história é um aspecto importante a ser observado, pois a superficialidade das discussões relacionadas a esse campo específico nos anos iniciais deixa muitas lacunas que se refletem no ofício docente e, conseqüentemente, na aprendizagem histórica dos alunos, que fica comprometida.

Por fim, acredita-se que a tendência nos próximos anos é que esse diálogo entre a História e a Pedagogia não só se aproxime, ultrapasse e transcenda as fronteiras historicamente estabelecidas, em nome de uma formação que promova ao aluno uma aprendizagem histórica e crítica, pautada nos preceitos da cidadania, mas também lhe sirva como instrumento para o enfrentamento dos problemas socioambientais do mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. Meio ambiente e ensino de História. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em 21 de julho de 2018.
- \_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica). Acesso em 05 de julho de 2018.
- \_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB nº 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2018.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 21 de julho de 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1978.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). 9. ed. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FREITAS NETO, J. A. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, JL.. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000.
- OLIVEIRA, S. R. F. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. In: **Revista História & Ensino**. Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003.
- SCHMIDT, M. A. M. S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: **História Revista - V.14. nº01**, p. 202-213, 2009. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/8176/5871>. Acesso em 12 de julho de 2018.

## ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: COMO REPENSAR UMA HISTÓRIA DO CONFLITO ARMADO COLOMBIANO NUM CENÁRIO DE “PAZ”?

**Ana Cecilia Escobar Ramirez**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-  
Faculdade de Educação  
Porto Alegre- RS  
Bogotá. D. C.-Colômbia

**RESUMO:** O presente trabalho fez parte de algumas reflexões entorno a uma nova problemática surgida na conjuntura atual da Colômbia (o processo de paz com a guerrilha das FARC) pensando o ensino da história, no contexto do curso de especialização da UFRGS sobre Ensino da Geografia e da História realizado entre 2017 y 2018, como uma seleção de conteúdos e como forma de reparação simbólica do tecido social. O objetivo é duplo: primeiro pensa amostrar como foi e está composto o sistema educativo colombiano em quanto ao ensino das ciências sociais e como está pensado o ensino da história como componente da disciplina. Depois, tenta aprofundar a questão de como tem sido tratada a história do conflito com dois exemplos: o Ministério de Educação a través dos *Estandares Básicos de Competencias* e os *Direitos Básicos de Aprendizagem*, e as nomeadas pedagogias da memória trabalhadas no Centro Nacional de Memória Histórica. Com isso, se propõe uma reflexão de um tema sensível como a guerra com o conceito utilizado pela argentina Miriam

Kruger: ensino da história recente e a estratégia de pesquisa de Enzo Traverso da empatia, para plantear os próximos desafios no meio dos eventos atuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino das Ciências Sociais, Ensino da história recente, Colômbia, acordos de paz, pedagogias da memória.

### TEACHING SOCIAL SCIENCES: HOW TO (RE)THINK A STORY OF THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT IN A "PEACE" SCENARIO?

**ABSTRACT:** The present work was part of some reflections about a new problematic that emerged in the current conjuncture of Colombia (the peace process with the FARC's) thinking about the teaching of history, in the context of the UFRGS specialization course of Teaching Geography and History made between 2017 and 2018, as a selection of contents and as a form of symbolic repair of the social fabric. The objective is twofold: first, it intends to show how the Colombian educational system was composed and how it is in terms of social science teaching and how the teaching of history is thought to be a component of the discipline. Then he tries to deepen the question of how the history of armed conflict has been treated with two examples: The Ministry of Education through the Basic Standards of Competence and the Basic Rights of Learning, and the so-called

memory pedagogies worked in the National Center of Historical Memory. With this, it is proposed a reflection of a sensitive theme such as the war with the concept used by the Argentine Miriam Kriger: *teaching of recent history* and the research strategy of Enzo Traverso of *empathy*, to propose the next challenges in this area.

**KEYWORDS:** Teaching of Social Sciences, Teaching of recent history, Colombia, peace agreements, memory pedagogies

## 1 | INTRODUÇÃO. UMA HISTÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA COLÔMBIA

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar como está-se pensando o ensino da história da Colômbia na escola, especificamente a história do conflito armado no século XX, período compreendido entre 1948 até a atualidade. Para isso, vão ser trabalhadas duas instituições, a primeira o Ministério de Educação Nacional (MEN) a través do documento *Estandares Básicos de Competencias* nas versões de 2004 y 2006 e o texto *Derechos Básicos de Aprendizaje do 2015*, e a segunda, o Centro Nacional de Memória Histórica, criado como parte do processo de paz levado a cabo pelo governo de Alvaro Uribe Velez com os paramilitares, com o documento publicado no ano 2015 *Los caminos de la memoria histórica*. A última parte do artigo está destinada a algumas reflexões e questionamentos surgidos no processo de paz e depois da assinatura dos acordos.

Aqui aparece o primeiro detalhe a ser explicado: no contexto educativo colombiano não se pode falar de ensino de história, mas de ensino das ciências sociais. Aqui, se parte do conceito de disciplina de Viñao Frago (1995) quem a entende como o “resultado del acotamiento de un campo intelectual por unos profesionales, una comunidad o un grupo académico y científico que se presentan ante la sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinados” (p. 250). A partir de aí, se espera entender como foi composta aquela nova disciplina de *ciências sociais*, e como está pensada na atualidade no meio de uma luta de forças e umas demandas sociais que têm surgido no caminho.

No ano de 1976 com o decreto-lei 088 se gera uma mudança na perspectiva sobre os objetivos a serem atingidos pelas escolas públicas na Colômbia. Se no começo do século XX o ensino procurava uma criação do sentimento nacionalista, a través do patriotismo, a reforma buscava afastar-se da história tradicional e deixar que a renovação historiográfica dada nas universidades chegara à escola (ARIAS, 2015, p. 138).

Numa visão maior, o decreto-lei de 1976 é produto do *Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, escrito em 1975. Os princípios desse programa foram o condutismo e a tecnologia educativa, que implantaram estratégias

rígidas de instrução, baseadas na redação de objetivos que podiam ser observados e no design de materiais educativos para conseguir eficácia no processo de aprendizagem. O que eles nomearam de *tecnologia educativa* para a estruturação do sistema escolar, se referia principalmente a uma estratégia central para sua modernização, onde se controlava o trabalho pedagógico dos docentes a través do design institucional (manuais) para o desenvolvimento de competências laborais dos estudantes (GUERRERO, 2011, p. 31-32).

A pesquisadora Carolina Guerrero (2011) na sua dissertação do mestrado acrescenta três intenções que os professores encontraram com a reforma (p. 39-40): uma primeira que consistiu em reduzir os espaços de crítica das problemáticas sociais nas disciplinas de história das universidades e que foram levadas por os docentes à sala de aula da escola; uma segunda foi que o governo busco ter o controle dos conteúdos e dissipar a discussão, com o fim de manter a ordem estabelecida na escola; enfim, se falou de umas disciplinas pouco significativas no currículo num novo momento para o país onde a prioridade devia estar nos conhecimentos técnicos e vocacionais.

Assim, o 24 de abril de 1984, e depois de um processo longo de discussão com o estamento docente, sai o decreto 1002 que obriga à aplicação da reforma. Nesse decreto se estipulava o plano de estudos para a educação pré-escolar, básica (primaria e secundaria), e media, com sua carga horaria, seus objetivos, as áreas de ensino e as principais linhas metodológicas e de avaliação. Sete meses após do publicado o decreto, se apresenta a Resolução 17489 de 7 de novembro de 1984, onde se especifica o programático: para a área das Ciências Sociais, as horas dispostas foram de quatro semanais, e se dividiu o conteúdo em história, geografia e educação para a democracia, a paz e a vida social (Ibid., p. 57).

## **2 | OS ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETÊNCIA E OS DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL**

O 8 de fevereiro de 1994, é expedida a lei 115, chamada Lei Geral de Educação, atualmente vigente, que se cria para regular o serviço público da educação, a qual é fundamentada na Constituição Política de 1991 que se refere a temas como a diversidade cultural, além de acrescentar temáticas como o respeito ao médio ambiente aos currículos escolares.

O documento base para estabelecer o que o governo entende por Ciências Sociais, seus conteúdos curriculares e metodológicos são os *Estándares Básicos de Competencias* e nos últimos quatro anos os *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Ao respeito da primeria têm-se duas referências para nos aproximar, uma publicação do ano 2004 no formato de Guia com o nome *Estándares Básicos de Competencias em Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*, e outra do ano 2006 os *Estándares Básicos*

de *Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.*

Os *Estándares* estão compostos por três colunas onde se apresentam as *ações do pensamento e de produção de conhecimento* e as ligações com as diferentes disciplinas. Esses relacionamentos são atingidos a partir de três eixos básicos nos que se integram: 1. Aproximo-me ao conhecimento como científico/a social; 2. Referencio adequadamente conhecimentos próprios das ciências sociais (a través de três divisões: relações com a história e as culturas, relações espaciais e ambientais, e relações ético-políticas); 3. Adquiro compromissos pessoais e sociais (MEN, 2004, p. 29-31, tradução livre). Assim, as bases sobre as que são construídas a proposta são: destrezas, conteúdos e valores cidadãos, além disso, as tabelas da proposta de conteúdos são feitas cada dois anos, é dizer, tem-se um para primeiro a terceiro ano, de quarto a quinto ano, de sexto a sétimo ano, e assim por diante.

Como o interesse do trabalho é explorar como se está ensinando a história da violência, só se vão considerar os conteúdos relacionados a essa temática. Com isso em mente, segundo os *Estándares*, os anos onde se consideram aqueles temas são décimo e undécimo, é dizer, na educação média, não a básica. Na seguinte tabela se colocam os tópicos referentes à história da violência de acordo aos eixos mencionados, só se tira fora o primeiro eixo (Aproximo-me ao conhecimento como científico/a social), devido a que para esses anos se pede realizar um projeto de pesquisa onde não se especifica a temática central e a coluna *relaciones espaciales y ambientales*, devido a que não tem nenhuma ação ligada ao tema trabalhado:

| Manejo Conocimientos propios de las ciencias sociales   |  | Desarrollo Compromisos sociales y personales   |
|---|--|--|
| <p>Relaciones con la historia y las culturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.</li> </ul> | <p>Relaciones ético-políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de Abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.</li> <li>- Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.</li> <li>- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.</li> <li>- Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.</li> </ul> |

Tabela 1. Ações de pensamento e de produção de conhecimento para décimo e undécimo ano relacionados ao tema da violência. (MEN, 2004, p. 38-39; MEN, 2006, p. 129-130)

Além dos temas anotados, deve-se apontar que se sumam 59 ações propostas para esses dois anos, entendendo ação como cada ponto exposto na tabela. Os objetivos a atingir com essas ações se resumem em três, mas aqui só é preciso falar

de um: “Compreendo que o exercício político é o resultado de esforços para resolver conflitos e tensões que surgem nas relações de poder entre os Estados e no interior deles” (Ibid. p. 38).

Pesquisadores como Diego Arias fazem uma primeira rodada de críticas sobre o documento, assim, para ele o problema dos *Estándares* está em que:

aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”; desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminedar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar (2015, p. 139).

Já ligados ao tema trabalhado, se pode acrescentar vários vazios e perguntas que ficam no ar: a primeira é a invisibilização do Estado como ator do conflito, aqui o ponto central é estudar a guerrilha (desconhecendo a multiplicidade delas), os paramilitares, e o narcotráfico como agentes da violência, mas tira fora momentos nos quais se tem demonstrado as ligações do Estado com os outros atores (só para mencionar alguns: Parapolítica, Farcpolítica, o processo 8000), além da sua participação em vários casos de violência extrema, como no caso das massacres. Também é possível perguntar, se, no fundo, as intenções de identificar, explicar, comparar, não esconde um desejo pela simplificação dos discursos em torno dos eventos a ser ensinados.

Por sua parte, no ano 2015 se apresentam os *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), que são um “conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar” (MEN, 2016, p. 5), onde a ideia final é que o estudante possa edificar o seu desenvolvimento como indivíduo. Os DBA têm a seguinte estrutura: o enunciado que expressa a aprendizagem esperado, umas evidências do ensinado, e as vezes, exemplos de atividades. Além disso, estão pensados ano por ano. Os temas do conflito armado são tratados no décimo e o undécimo ano de igual forma que nos *Estandares*:

| Grado 10°   | Grado 11°   |
|---|---|
| Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos social, político, económico y cultural. | Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz |

|   |   |
|---|---|
| <p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional.</li> <li>• Compara los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional.</li> <li>• Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultural.</li> <li>• Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos. (p. 46)</li> </ul> | <p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica.</li> <li>• Explica la importancia que tiene para una sociedad la resolución pacífica de sus conflictos y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, de género, religiosas, étnicas o intereses económicos.</li> <li>• Describe las implicaciones que tiene para las sociedades democráticas considerar la justicia, la verdad, el perdón y la reparación de las víctimas en los procesos de paz.</li> <li>• Argumenta razones para defender la búsqueda de la paz como un deber ético, moral y constitucional en el que se requiere el compromiso de todos los ciudadanos. (p. 49)</li> </ul> |
|---|---|

Tabela 2. Derechos Básicos de Aprendizaje para decimo e o undécimo ano relacionado ao tema do conflito armado. (MEN, 2016, p. 46 y 49)

Nos seus conteúdos é possível observar que o eixo está no conceito de violência, aplicado na realidade colombiana e diferenciado entre direito, estrutural e cultural. Numa primeira leitura parecesse que a intencionalidade fosse que o estudante esteja na capacidade de identificar esses tipos de violência na sua vida cotidiana (coisa igualmente importante) mas a dúvida que fica é se esse mesmo estudante vai fazer a identificação num contexto histórico nacional e internacional entendendo a historicidade da própria violência. É também de sublinhar o eixo sobre a negociação do conflito, escrito num momento histórico para o país que precisa o reconhecimento histórico dos acordos e a participação cidadã como coluna principal da manutenção desses.

### 3 | O CENTRO NACIONAL DE MEMÓRIA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA SOBRE A PEDAGOGIA DA MEMÓRIA

A segunda instituição para aprofundar é o Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH). Foi criada no marco da lei de vítimas e restituição de terras (Lei 1448 de

2011), produto dos diálogos e a desmobilização dos paramilitares durante o governo de Álvaro Uribe Velez. Nesta lei, se assigna ao Centro, entre outras tarefas, as seguintes: Contribuir à realização da reparação simbólica das vítimas; empreender processos de esclarecimento histórico; e, salvaguardar os acervos que guardam as provas de violações acontecidas no marco do conflito armado (CNMH, 2015, p. 9). Sobre essa base normativa desde o ano 2011 foram publicados vários informes de pesquisa do conflito colombiano, e como parte da sua missão divulgadora desde o ano 2015 publicaram guias educativas, que eles chamaram de caixa de ferramentas para professores, um conjunto de materiais que permitiram debater a memória histórica do conflito armado colombiano na sala de aula, desde uma perspectiva “pluralista, rigurosa, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin daño, para contribuir a afianzar una cultura de paz.” (CNMH, 2015, p. 19).

Sobre a base de três problemas no ensino da história na escola: a memorização de eventos e datas, o herói como o produtor de movimentos históricos, e a pouca ligação entre o que se ensina e os projetos de vida dos estudantes (Ibid., p. 42-44), o CNMH faz uma nova proposta que envolve os objetivos propostos pela lei 1448, além de uma “transposição” das metodologias usadas nas pesquisas de onde resultam os informes, agora vistos como uma possibilidade pedagógica onde a ideia é ligar o nível interpessoal e a história subjetiva, com os sentidos coletivos e históricos que sustentam a memória histórica, assim: a interpessoal que inclui a formação de cidadãos e a capacidade de entender a diversidade na relação do corpo com o território, a coexistência de narrativas e a empatia como forma de alteridade; e a dimensão de compreensão social, onde se quer que os/as estudantes conheçam as estratégias de reconstrução da memória para que possam entender as engrenagens da história, incluindo aqueles fatores estruturais e políticos que configuram os padrões do conflito e suas particularidades regionais (Ibid., p. 29- 30).

A caixa de ferramentas até agora está composta de vários materiais, todos publicados desde o ano 2015: Um texto principal onde se explicam os princípios pedagógicos *Los caminos de la memoria histórica*; umas *memofichas* que fazem um resumo da proposta; e como documentos de trabalho dois *Portete* e *El Salado*, cada um contém uma guia para estudantes e outro para professores, onde a partir de dois casos emblemáticos de violência extrema (massacres) se busca uma compreensão particular e global do conflito; enfim, a mais recente publicação *Un largo camino*, é uma historinha para crianças que trata o problema do deslocamento forçado. Uma das finalidades da proposta do CNMH é o uso pedagógico dos informes produzidos por eles, as publicações *Portete* e *El Salado*, são os primeiros produtos com esse enfoque teórico-metodológico que a continuação se apresenta:

| Dimensões | Espaço            | Tempo             |
|-----------|-------------------|-------------------|
| Memória   |                   |                   |
| Pessoal   | Corpo             | Pessoal           |
| Coletiva  | Território        | Comunidade        |
| Histórica | Espaço Geográfico | Memória Histórica |

Tabela 3. Proposta pedagógica do CNMH (Adaptado do documento CNMH, 2015, p. 32-41)

Para o CNMH é preciso trabalhar três registros interligados sobre a memória. O primeiro é a memória pessoal com suas significâncias individuais, as quais se tecem com os acontecimentos que se organizam no segundo registro: a memória coletiva. Nela, permite-se que a história dos outros e a história própria se pensem como uma história em comum. Finalmente, a memória histórica, que toma os relatos da memória coletiva e as trabalha com outras informações e documentos. A vantagem de usar os três registros é que as memórias coletivas preservam a pluralidade frente a uma possível história unificadora. Além do anterior, tem-se considerado que existem dimensões em torno das quais se podem tecer os relatos das diferentes memórias, estas são o espaço e o tempo. O espaço pode trabalhar-se na dimensão individual associando a ideia do corpo como espaço primário onde se constrói a experiência e a identidade. De igual forma, assim como as pessoas são e habitam um corpo, as comunidades se constroem e vivem em territórios de diferentes escalas, desde espaços ancestrais como zonas onde se tem localizado depois de processos de deslocamento forçado. Como acontece com a memória pessoal, os espaços/corpos individuais e os territórios podem ser estudados a través do discurso disciplinar, ou seja, a reconstrução do espaço desde o registro da memória histórica. A segunda dimensão, o tempo, segue a mesma estrutura do espaço, inicia com o tempo pessoal, que organiza a vida de um indivíduo, depois se concentra no tempo coletivo e logo chega aos eventos da comunidade e suas relações temporais e históricas. No entanto, aqui se vê uma particularidade, as linhas de tempo (recurso didático de trabalho do tempo) que se constroem são de caráter plural, ligadas a diferentes visões do mundo e do acontecimento (Idem).

A proposta que saiu do CNMH se bem se pode considerar um olhar crítico e amplo sobre o ensino do conflito armado colombiano encontra duas preocupações que podem diminuir o impacto na sala de aula. A primeira seria o público alvo ao que está dirigida a guia, é dizer, o documento se apresenta como uma ajuda aos professores que, e sublinho esta palavra, queiram, inserir essas temáticas na sala de aula. Se o potencial da proposta e da instituição é ser parte das reparações simbólicas, como não pensar a problemática como uma demanda social a ser inserida no plano de qualquer professor de ciências sociais? Uma segunda preocupação se refere ao olhar intergeracional, para o CNMH são os jovens os que trazem paz (Ibid., p. 28), as práticas de resistência mostradas nas guias começam por eles, a finalidade é

clara, criar uma cultura de paz desde a escola, mas nesse processo se começam esquecimentos de outros coletivos e comunidades que resistiram de diferentes formas e foram objetivos da repressão desde o início do conflito.

## 4 | O ENSINO DA HISTÓRIA RECENTE NA SALA DE AULA COMO FORMAÇÃO POLÍTICA

Para finalizar este trabalho se propõem uma série de provocações que poderiam complementar, problematizar ou alertar sobre a questão do ensino da história do conflito armado colombiano. O pano de fundo desde o qual se quisesse considerar o problema da guerra é dado pela figura do Foucault (2003) que no texto *Nietzsche, a genealogia e a história* produz uma nova forma de ver o processo:

Seria um erro acreditar, segundo o esquema tradicional, que a guerra geral, esgotando-se em suas próprias contradições, acaba por renunciar à violência e aceita se suprimir nas leis da paz civil [...] o desejo de paz, a serenidade do compromisso, a aceitação tácita da lei, longe de serem a grande conversão moral ou cálculo utilitário que deram nascimento à regra, são apenas seu resultado e, propriamente falando, sua perversão (p. 269-270)

O que se pode ler no trecho é um entendimento histórico da guerra, é fácil pensar na superação da violência como o fim da guerra, mas como alerta Foucault, a guerra sobrevive ao final dela e mora nos momentos de “paz”, criando outras formas de guerra, dessa forma se ultrapassa este tipo de conteúdo simplista do currículo, que tira fora problemas como os de reconhecimento de vítimas e suas reparações, esquecimentos dos atores envolvidos nos momentos da violência, as desigualdades sociais e as lutas pelo reconhecimento da diferença de grupos minoritários etc. É dizer, pensar que o problema central não é só o ensino desses momentos de violência, mas entender essa violência no meio de um problema mais amplo como a guerra, nos termos expostos por Foucault.

Um exemplo do anterior pode ser encontrado com Laville (1999) quando pensa na reconstituição dos Estados após do término da guerra como guerras de narrativas, assim, apresenta diferentes exemplos: Depois da IIGM se proíbe o ensino de história ministrado nos países vencidos enquanto se fazia a revisão dos conteúdos (dos livros didáticos); em países como a Lituânia ou a República Tcheca, ao não encontrar manuais que preencheram suas necessidades, usaram livros velhos, sem importar o ponto de vista historiográfico; em outros momentos, como na Estônia ou na Eslovênia, as novas histórias retornaram às narrativas nacionalistas. (p. 130-132). Com isso ele mostra que, o momento do fim é o começo de uma nova luta, a da memória e como vão ser representados os atores da guerra nela.

Como tem escrito Gabriel y Frazão (2014) no seu artigo sobre *Currículos de História e projetos de democratização*, "a construção da História nacional e seu

ensino não podem deixar de enfrentar, hoje, as tensões entre memória e História" (p. 246), encontrando uma pluralidade de leituras sobre o passado nacional no meio de interesses em disputa. Essas memórias das vítimas, das minorias excluídas que hoje demandam seu espaço no currículo escolar, a maioria das vezes apresentam uma outra história da nação, visões que podem já estar presentes na sala de aula antes de que o professor entre a trabalhar com elas, ou mesmo quando o docente não quisesse aprofundar sobre o assunto. Como falam os autores nosso presente está caracterizado por uma pluralidade de memórias particulares que reclamam sua própria história.

Nessa medida, é importante que o professor conheça como trabalhar com a memória como ferramenta das aulas de história, e ter uma clareza sobre as diferenças entre esta e a história. No texto de Enzo Traverzo (2007) *História y memoria. Notas sobre un debate*, ele consegue resumir algumas das principais discussões do tema, sobre o problema da definição dos termos conclui:

Se podría incluso, con Paul Ricoeur, atribuir a la memoria una condición matriarcal (2000:106). La historia es una puesta en relato, una escrita del pasado según las modalidades y las reglas de un oficio -digamos incluso, con muchas comillas, de una "ciencia"- que constituye una parte, un desarrollo de la memoria. Pero si la historia nace de la memoria, también se emancipa de ella, al punto de hacer de la memoria uno de sus temas de investigación como lo prueba la historia contemporánea (p. 72).

E trabalhar com a memória tem suas próprias especificidades, porque ela é subjetiva, singular, pouco cuidadosa das comparações, da contextualização, das generalizações, não tem necessidade de ser rigorosa (Ibid., p. 73), e na maioria das vezes o professor vai ter que trabalhar com temas ainda não superados, com temáticas que tem processos jurídicos ainda abertos ou que representam fortes debates nos jornais, o qual apresenta novos desafios para o planejamento da aula, mas que não por isso devem ser evitados. De igual forma, vai ter que lidar com perguntas do tipo: "Como articular o ensino de uma forma de pensar historicamente e de operar com uma memória já acumulada e consagrada pelas gerações precedentes? Como reelaborar didaticamente capacidade crítica e necessidade / dever de memória?" (GABRIEL; FRAZÃO, 2014, p. 247), é dizer, o que aparece em jogo, é equilibrar a aprendizagem de conteúdos e conceitos além de garantir uma função formadora no plano cultural e político.

No entrecruze entre a história do tempo presente e o problema da guerra, pensando nos nossos contextos latino-americanos das últimas décadas, aparece o que Miriam Kriger (2011) chama de história recente:

Cuando decimos (...) historia reciente estamos usando términos que designan categorías en sí mismas también recientes –valga la redundancia– del pensamiento social y de la historiografía. Esas expresiones no vienen a nombrar cualquier pasado próximo, sino que surgen para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no

sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron (p. 31).

Importante apontar o rasgo essencial que este conceito aporta, que é o tratamento de memórias que ainda causam problemas e que não estão resolvidos no consenso da comunidade. Os eventos podem ter acontecido poucos anos atrás, ou mesmo décadas, mas o importante é que ainda não é superado. O que ela demonstra é que a través do ensino da história da ditadura (no caso argentino), tem-se criado várias narrativas do passado baseadas no que Traverso chama de *memórias fortes* e as *memórias fracas*, e como estas mudam segundo as disposições do seu tempo porque a força e o reconhecimento não são fixos, evoluem, consolidam-se, enfraquecem, construindo permanentemente o status da memória (TRAVERSO, 2007, p. 86-87), se antes, por exemplo, o vencedor tinha o privilégio de escrever a sua própria história como a oficial, agora entramos num novo momento onde a vítima, uma nova concepção do vencido, pede um espaço para falar e deixar sua marca entre os discursos oficiais. É precisamente sobre esse conceito que se quisesse começar a nomear o problema do ensino da história do conflito armado colombiano, como algo que está em construção e não tem um consenso final da sociedade, tentando ver aquilo não como um ponto negativo, senão como um ponto de abertura a uma multiplicidade de opções.

No contexto brasileiro tem surgido uma proposta para o ensino da história recente a través do uso de documentos visuais: fotografias que coletava o Conselho de Segurança Nacional das caras das pessoas assassinadas e dos corpos encontrados durante esse período e a catalogação que faziam delas. A partir delas se faz um análise em vários níveis na sala de aula: a existência em si do documento, o significado dele como objeto, e o significado dele como sujeito (SERRA; GASPAROTTO; ASSUMPÇÃO, 2013, p. 55). Se trata de uma opção que pretende com a utilização das imagens, agenciar ou promover uma sensibilização dos estudantes, mas também um trabalho desde a disciplina histórica que busca uma compreensão sobre a produção do documento que precisa de um professor crítico e cuidadoso com a escolha do material.

Uma categoria que poderia aportar nesse exercício de aula seria a empatia. Se o objetivo do ensino da história é "formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdo histórico aberto e variado, e não conteúdos fechados e determinados" (Laville, 1999, p. 137), é preciso uma nova forma de se aproximar ao conteúdo histórico. A empatia faz referência a que:

Esta comprensión empática de la diferencia en el nivel interpersonal pasa por reconocer que quienes son distintos a mí no son una amenaza para mi propia existencia, ni tienen menos valor y dignidad que yo. El reconocimiento de la diferencia se hace, entonces, desde un plano democrático: un marco que exige el descubrimiento del otro desde una mirada acogedora, incluyente y respetuosa, la

O CNMH tem trabalhado o ensino da história recente a través dessa categoria com duas finalidades: a validação das emoções e a significação do experimentado além da verificação dos fatos (Ibid., p. 34), é dizer, a empatia consegue a aproximação com o outro-vítima, o outro-diferente, o outro-minoria, etc., mas o processo educativo não deve ficar ali, “su tarea consiste más bien en inscribir esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global, para intentar con ello esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica del conjunto” (Traverso, 2007, p. 76).

O importante desta tarefa de reflexão em torno do ensino da história recente é não deixar que o ensino crítico dos passados violentos das nossas nações se apresentem na sala de aula como resistências aos currículos oficiais senão como espaços abertos de debate e de criação de empatia. Fica como provocação: o ensino da história recente na sala de aula poderia ser considerado uma forma de reparação simbólica da sociedade?

## 5 | A TRILHA QUE FALTA PERCORRER

Considero que temos alguns eixos de importância para pensar o ensino da história recente na Colômbia: é preciso uma reformulação dos documentos pedagógicos do Ministério que permitam uma maior visibilização dos atores envolvidos no processo da violência para ir além da mesma narrativa usada pelo Estado até agora:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação (Laville, 1999, p. 135).

De igual forma, na nossa tradição acadêmica pouco ou nada tem sido pesquisado sobre o uso dos livros didáticos na sala de aula (como no momento do planejamento como da prática cotidiana com ele), uma maior reflexão em torno deles com certeza ajudara a elaborar um pensamento complexo, um primeiro exemplo de materiais didáticos seriam os apresentados pelo CNMH, mas ainda falta muito, esses livros com mais de 300 folhas não estão pensados para aulas de 45 minutos, nem tem interesse de ligar suas temáticas com as propostas do Ministério. Como último eixo, embora não se falara muito no trabalho, estaria a questão da formação docente, exemplos como a linha de pesquisa *Formación Política y Memoria Social* da Universidade Pedagógica são precisos de multiplicar, se consideramos que no nosso presente o professor não só pode ficar como professor, mas também como pesquisador.

## REFERÊNCIAS

- ARIAS, Diego. **La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber.** In: *Revista de Estudios Sociales*. N. 52, abr-jun 2015. Pp. 134-146
- CENTRO NACIONAL DE MEMÓRIA HISTÓRICA (CNMH). **Los Caminos de la Memoria Histórica.** Bogotá: CNMH, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, a genealogia e a história.** In: *Ditos e Escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Pp. 260-281
- GABRIEL, Carmen; FRAZÃO VIEIRA, Érika. 15. **Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente.** In: MONTEIRO, Ana Maria [et. al] *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.* Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. Pp. 243-260
- GUERRERO, Carolina. **La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973- 2007.** Disertación (Maestría en Historia). Departamento de Historia, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2011.
- KRIGER, Miriam. **La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política.** Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). In: *Pensar y Sociedad* Vol. XXV, No. 3, 2011. Pp. 29-52.
- LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** In: *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v.19, n. 38, 1999. Pp. 125-138.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Formar en Ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer.** Estándares Básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Colombia: Series Guías N. 7. Espantapájaros Taller, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.** Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: MEN; Imprenta Nacional de Colombia, 2006
- \_\_\_\_\_. **Derechos Básicos de Aprendizaje Vol. 1 Ciencias Sociales.** Medellín: Panamericana Formas e Impresos SA, 2016.
- SERRA PARDÓS, Enrique; GASPAROTTO, Alessandra; ASSUMPÇÃO, Marla. **Ditaduras civil-militares do Cone Sul: Experiências de trabalho e práticas para a sala de aula.** In: FRAGA DA SILVA, A., Gasparotto, A., Cardoso, C., & De Oliveira, E. *Ensino de História no Cone Sul. Patrimônio Cultural, Territórios e fronteiras.* Jaguarão: UNIPAMPA: Evangraf, 2013.
- TRAVERSO, Enzo. **Historia y Memoria. Notas sobre un debate.** In: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia (org.). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós, 2007. Pp. 67-96
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación e historia Cultural:** Posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista de Educación.* No. 306. 1995. pp. 245-269

## HISTÓRIA.COM: ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES DOCUMENTAIS E HISTORIOGRAFIA

### **Maria Aparecida da Silva Cabral**

Faculdade de Formação de Professores (FFP),  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
São Gonçalo, Rio de Janeiro

**RESUMO:** O projeto *História.com*: ensino de história, fontes documentais e historiografia visa à construção de práticas investigativas e científicas no campo da História, com a realização de seleção de fontes documentais acerca da História do Brasil, abarcando o recorte temporal de 1822 a 1988, referente à temática da cidadania articulada a construção do imaginário político, bem como o da cultura histórica. Pretende-se, com este trabalho, instigar jovens que estão no ensino médio, da escola de educação básica, à realização de atividades de pesquisa, em laboratório de ensino de história, sob a supervisão de professor/pesquisador da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), contribuindo, dessa maneira, para uma nova forma de compreensão da história escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história; formação histórica; História Digital

**HISTORIA.COM PROJECT: TEACHING OF HISTORY, DOCUMENTARY SOURCES AND HISTORIOGRAPHY**

**ABSTRACT:** The *Historia.com* project: teaching of history, documentary sources and historiography that aims at the construction of investigative and scientific practices in the field of History, with the realization of selection of documentary sources about the History of Brazil, covering the temporal cut from 1822 to 1988, referring to the subject of citizenship articulated the construction of the political imaginary, as well as that of historical culture. It is intended, with this work, to instigate young people who are in high school, from the basic education school, to the performance of research activities, in a history teaching laboratory, under the supervision of professor / researcher of the Faculty of Teacher Training University of the State of Rio de Janeiro (FFP / UERJ), thus contributing to a new way of understanding school history.

**KEYWORDS:** History teaching; historical formation; Digital History

### **INTRODUÇÃO**

*Criar meu web site*

*Fazer minha home-page*

*Com quantos gigabytes*

*Se faz uma jangada*

*Um barco que veleje*

Música *Pela Internet* de Gilberto Gil, 1998

Selecionamos um pequeno trecho da música, composta por Gilberto Gil, nos anos de 1990, citado acima, para iniciar a discussão sobre a presença da tecnologia, redes sociais, facebook, whatsapp, Internet em nosso fazer como professores e pesquisadores do campo de ensino de História no Brasil, pois as ideias contidas em tal fragmento são indícios interessantes de como as ferramentas digitais, a comunicação em rede, e a constante divulgação dos fazeres ordinários não somente se estabeleceram em nossas vidas, mas tornaram-se uma necessidade vital aos indivíduos contemporâneos. Estas não só criam novas relações, mas impactam diretamente em nossas percepções de mundo e, por essa razão, vêm sendo objetos de análises entre os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais.

Alguns autores têm evidenciado o surgimento, a partir da segunda metade do século XX, de uma modificação profunda nos suportes de informação, seja por sua imensa capacidade de transmissão a um número muito grande de pessoas, o que lhe confere um certo dinamismo, seja pelo seu caráter de armazenamento de textos, imagens e vídeos. Fenômeno esse que demarca os significados e os sentidos atribuídos à aprendizagem da cultura impressa em relação aos produzidos atualmente pelos suportes digitais. (Caimi,2015; Pozo,2002).

A sociedade contemporânea impõe um ritmo de aprendizagem cada vez mais veloz, o que nos obriga a pensar de forma distinta do que tradicionalmente se convencionou por ensino e aprendizagem. Nas instituições escolares, por sua vez, professores se veem demandados por uma geração que solicita agilidade nos processos comunicacionais, porque não se pode perder tempo.

A tecnologia, especificamente, a informática tem representado uma transformação radical no modo como os indivíduos lidam com as informações, alterando, sobretudo, a relação entre eles. Ao considerar esse fenômeno bem característico do século XXI, é perceptível de se observar a extrema valorização dos saberes produzidos, no tocante ao uso do computador, da internet e seus sites, pela atual sociedade do conhecimento.

Na era digital novas formas de produção, circulação e difusão da informação são construídas, implicando em uma nova relação do leitor (usuário) com os textos eletrônicos. Segundo Chartier (2009), “a textualidade eletrônica de fato transforma a maneira de organizar as argumentações, históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar um leitor para aceita-las ou rejeitá-las”. (p. 59).

A problematização dos usos que os professores e alunos da educação básica têm realizado no ambiente escolar e além dele, nos remete a pensar em alguns desafios, que estão postos à educação escolar nesse cenário tão marcado pela provisoriedade do conhecimento, e de busca incessante por informações. O que está em jogo, portanto, não é o ensino e aprendizagem a partir da utilização da internet, assim como das demais ferramentas virtuais na sala de aula pelos alunos, mas sim a capacidade que estes têm de selecionar o que é relevante para a sua formação ou quiçá para a sua vida.

Dessa forma, apresentamos neste texto algumas das ações traçadas, e em desenvolvimento na execução do projeto de pesquisa *História.com: ensino de história, fontes documentais e historiografia*. Tal submetido ao Edital da FAPERJ, Programa Jovens Talentos foi iniciado em julho de 2017, com término em dezembro de 2018, destinando-se a inserção de jovens do ensino médio em práticas científicas no campo da História com a priorização de levantamento e análise de fontes documentais disponibilizadas em suportes digitais, livros didáticos, arquivos etc com o foco na questão da cidadania no processo de formação sócio histórica brasileira, abarcando o recorte temporal de 1822, - momento em que o Brasil se torna uma nação independente - , até 1988, ano em que foi promulgada a Constituição Cidadã - , consolidando os direitos sociais básicos no país.

Com vistas a instigar em estudantes de ensino médio, dos primeiros e segundos anos, um olhar problematizador aos processos de construção do conhecimento histórico escolar, por meio do coleta e análise de fontes documentais contidas em diversos suportes de aprendizagem (livros didáticos, revistas especializadas na área de História e na Web), temos por objetivo construir situações de ensino e aprendizagem, que proporcionem a construção de novos entendimentos e percepções acerca dos processos políticos e históricos instituídos no Brasil a partir de sua Independência.

Nesse sentido, o conceito de cultura história, à luz da perspectiva de Le Goff (2003), a ser mobilizado em nossas análises, será chave para o entendimento de como os diferentes agrupamentos sociais têm se relacionado com o passado, sendo utilizado no tratamento dos diversos vestígios produzidos em torno da ideia de cidadania no Brasil, bem como na problematização do conhecimento historiográfico produzido recentemente sobre esse assunto.

Temos por objetivo principal a construção de experiências significativas no campo da aprendizagem em história, com a promoção de ambientes propícios à pesquisa e investigação de fontes documentais relacionadas à temática articuladora deste projeto, e em diálogo com a produção historiográfica acerca dos processos de construção da cidadania no Brasil.

Por meio da problematização de documentos históricos, visamos propiciar que os estudantes do ensino médio participantes do Programa Jovens Talentos, vinculados a este projeto de pesquisa, se apropriem de procedimentos e metodologias construídos no campo da História com a promoção de pesquisas em suportes digitais ou impressos, instigando-os a pensarem historicamente. Três objetivos específicos apresentam-se articulados entre si e relacionam-se a esse objetivo principal, a saber: reconhecer que a história na escola pode ser trabalhada por meio de evidências (registros escritos, imagens, objetos, paisagens etc); valorizar operações cognitivas voltadas à capacidade de extrair e correlacionar informações dessas evidências contribuindo para a construção de práticas científicas no trato da história escolar e converter alguns temas que são familiares nas aulas de história da educação básica em problemas historiográficos em relação com a produção no campo da História.

## “HISTÓRIA ENSINADA” OU “HISTÓRIA ESCOLAR”: PESQUISA E ENSINO NO TEMPO PRESENTE

Nos últimos anos as investigações na área do ensino de História têm crescido significativamente tanto no campo da Educação, quanto na História privilegiando temáticas sobre a formação docente, a construção do currículo, as políticas educacionais, os processos de ensino e aprendizagem, os materiais didáticos, os patrimônios materiais e imateriais, as diversidades culturais e sociais etc. Certamente, o fortalecimento do Ensino de História pode ser atribuído na atual conjuntura pela presença de pesquisadores em todas as regiões brasileiras, que promovem debates e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da história escolar com a proposição de eventos científicos-acadêmicos

Desde os anos de 1990 as pesquisas a respeito das potencialidades de fontes históricas no ensino e aprendizagem da história escolar têm sido agregadas a esse rol de assuntos, constituindo-o em um objeto de pesquisa bastante recorrente entre os pesquisadores do ensino de História. Constata-se que de lá para cá houve não somente um ampliação dos referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem no campo da história escolar, a partir das interlocuções com autores da História Cultural, da Teoria da História e do Campo da Sociologia do Currículo, assim como o da História da Educação, que possibilitaram a renovação de estudos nessa área, mas principalmente a constituição de um nova forma de se investigar a produção, a circulação e os usos de diversos suportes na difusão do conhecimento histórico ao público escolar e em geral.

De modo geral, tais trabalhos têm focalizado a introdução de novas temáticas a partir das demandas legais (Leis 10.639/03 e 11.645/08), com o estudo da introdução de novos conteúdos escolares na síntese histórica do Brasil e do Mundo. Nessa direção, justificamos a relevância de um projeto voltado à promoção de pesquisas de cunho histórico entre jovens inseridos no ensino médio, pois cada vez tem se instituído a necessidade de inserção de fontes documentais na realização das aulas de história, na educação básica de modo. Trata-se, desse modo, proporcionar aos estudantes a vivência de experiências significativas na construção e apropriação dos procedimentos básicos da construção do conhecimento histórico, específicos do ofício do historiador.

Nessa perspectiva, os trabalhos de Silva e Fonseca (2011) têm contribuído para novos entendimentos em torno dos saberes e fazeres docentes nas aulas de História. Ao investigarem temas sobre a formação de professores de História e o trabalho desenvolvido na educação básica, a maneira como se dá os critérios organizativos dos currículos escolares em relação ao conhecimento histórico no século XX, a importância dos diferentes suportes de aprendizagem no contexto de ensino e aprendizagem da história escolar e os impactos da tecnologia nas formas de ensinar

e aprender esse conhecimento na contemporaneidade, esses autores evidenciam uma crescente preocupação dos pesquisadores com as questões prementes que permeiam o campo do ensino de História no Brasil.

Na seara da história escolar, podemos afirmar que, desde o processo de redemocratização do ensino nos anos de 1980 a proposição de um ensino de história problematizador, isto é, que leve à construção de uma visão crítica dos processos sociais, tem mobilizado o campo dos historiadores, que atuam na educação básica a refletir acerca das linguagens e metodologias de ensino, que possibilitam a transmissão do saber histórico escolar às futuras gerações, além dos próprios professores que ministram essa disciplina.

A adoção dessa perspectiva no ensino de História tem se mostrado como uma possibilidade interessante aos alunos por vários motivos. Dentre eles, destacamos o fato de que os conteúdos históricos são vistos como construções sociais, frutos de embates políticos e resultantes das concepções de cada tempo e espaço uma vez que há a possibilidade de se pesquisar diversas informações sobre o mesmo acontecimento social.

Nesse sentido, compreendemos que o uso das diversas ferramentas *online* pode instrumentalizar os alunos da educação básica para as práticas de pesquisa de fontes documentais disponibilizadas na rede virtual, à medida que propicia o desenvolvimento de competências relacionadas à observação, análise, classificação de informações e produção de escritas.

As produções recentes no campo da História Digital e também da História Pública têm propiciado debates promissores acerca dos processos de produção do conhecimento histórico e seus processos de difusão e apropriação entre os historiadores, professores de história e público em geral. Estas, certamente, estão se inter-relacionando e/ou conectadas com os saberes produzidos por professores e alunos em situação de ensino e aprendizagem da história de natureza escolar.

Pesquisas realizadas no âmbito da educação e também no campo da História, no início do século XXI, tem demonstrado que o ensino de História tem sido um campo fértil e promissor na construção de novas práticas, tanto do ponto de vista da inovação pedagógica, criando espaços de discussão e debates entre alunos e professores no momento da construção do conhecimento, quanto da problematização acerca do conhecimento histórico legitimado socialmente.

Seffner (2013) afirma que as aulas de História são excelentes oportunidades para a realização uma aprendizagem significativa aos alunos, mas para isso ocorrer torna-se necessário o estabelecimento de critérios por parte dos docentes. Em sua opinião:

o ensino de História é um ensino de situações históricas. Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, 'descoberta', guerras, (...). (p. 50-1) .

Em um texto recente acerca dos fazeres de três professoras de educação básica, em suas aulas de História para adolescentes e jovens, de uma escola pública de São Gonçalo, a pesquisadora Helenice Rocha (2015) destaca o uso de fontes diversificadas no processo de ensino e aprendizagem de um conhecimento histórico, tido muitas vezes como muito distante da realidade deles, como uma possibilidade de uma aprendizagem significativa de história. Bittencourt (2004), por sua vez, chama atenção em suas investigações para a centralidade das fontes documentais na constituição do saber histórico escolar. Em sua visão, tais documentos podem ser considerados pelos professores como ricos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem da história escolar.

No âmbito das pesquisas sobre as metodologias da história escolar, essa autora argumenta que as investigações que focalizam as fontes documentais, possibilitam o entendimento de que os vestígios localizam-se em diferentes lugares, são produtos de uma certa memória social e necessitam de “ser preservados como patrimônio da humanidade”. Nessa direção, podemos afirmar que uso de fontes documentais diversificadas, tais como: fotografias, imagens, depoimentos orais, patrimônios histórico-cultural, canções musicais, produção cultural, indumentária, alimentos, mapas históricos, documentos pessoais e privados (cartas, e-mails, diários, cadernos de anotações etc) dentre outras, tem sido extremamente valorizado pelos professores de educação básica, tornando-se recursos didáticos potentes na problematização das diversas temporalidades, dos valores e da compreensão das mudanças e permanências no processo histórico.

O que podemos apreender dessas leituras é que cada vez mais se advoga em prol da necessidade de inserção de fontes documentais na realização das aulas de história, na educação básica de modo a proporcionar que os estudantes construam uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita a apropriação dos procedimentos básicos da construção do conhecimento histórico, específicos do ofício do historiador.

## **O PROJETO HISTÓRIA.COM: ENSINO DE HISTÓRIA, FONTES DOCUMENTAIS E HISTORIOGRAFIA**

O projeto *História.com*: ensino de história, fontes documentais e historiografia foi aprovado em junho pela Faperj, por meio do Edital Programa Jovens Talentos em 2017, mas a seleção da instituição escolar parceira e também dos alunos participantes de tal projeto foi uma ação em maio desse mesmo ano. Os quatro alunos selecionados para participar deste programa estudam no turno da tarde no Colégio Doutor Adino Xavier, que está localizado no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, que é local onde também está sediada a Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

É importante registrar que contamos também com a participação da professora de história desse colégio, sempre muito colaborativa e incentivadora permanente dos trabalhos e pesquisas realizadas sobre as práticas de ensino e aprendizagem no campo do ensino de história.

Em agosto desse ano fizemos algumas reuniões com os jovens participantes do projeto e apresentamos-lhes os objetivos do projeto, as metas e as ações que seriam desenvolvidas por eles com a nossa supervisão. Como o nosso trabalho visa inseri-los no universo da pesquisa científica no campo da história, nosso primeiro movimento foi incentivá-los na busca de fontes documentais para a realização de uma oficina sobre esse assunto. A receptividade deles foi muito boa.

Investimos em nossa comunicação por meio do grupo de WhatsApp (Grupo Jovens Talentos – História – Adino Xavier) criado para a troca de mensagens, a disponibilização de materiais, os esclarecimentos de dúvidas, a apresentação de propostas de reuniões etc, e também mensagens eletrônicas por e-mails, pois acreditamos que estes meios potencializam a nossa forma de diálogo, isto é, a nossa interação, colocando-nos em uma situação de colaboração constante.

Apesar de o nosso projeto não ser direcionado à História Digital, compreendemos que há conexões com essa abordagem teórico-metodológica no campo da História, pelo fato de pretendermos investir na construção de um blogue ou página de *Facebook*, produção de mídias diversas que serão disponibilizadas em rede social, com a finalidade de apresentar os resultados dos projetos de trabalhos desses alunos, a partir da pesquisa de fontes documentais diversas.

O fato de esse projeto ser construído para um público juvenil implicou na construção de uma metodologia de trabalho, que busque interfaces com os saberes destes jovens no campo da informática, das redes sociais e das mídias digitais. A mudança nos suportes de informação no tempo presente, tem nos obrigado (na condição de professores e pesquisadores do ensino de história), a se preocupar com os processos de aprendizagens. Sobretudo, a pensar não somente na ampliação de locais, mas, principalmente, nas formas de armazenamento e disponibilização de fontes documentais históricas.

A Internet, as redes sociais, as mídias digitais oferecem uma gama de possibilidades para o desenvolvimento educativo de jovens na atualidade. A complexidade que envolve a discussão sobre os modos como as mídias digitais, jogos eletrônicos (em redes) e demais ferramentas *online* podem contribuir na aprendizagem da História, tem sido objeto de muitos investigadores no campo do ensino da história escolar. Nessa direção, as pesquisas de Arruda (2013) têm trazido uma contribuição significativa para a discussão sobre as potencialidades formativas dos jogos digitais, especialmente, os videogames que simulam acontecimentos históricos.

Caimi (2014), em recente artigo sobre os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica na escola, chama a atenção para a forma como os jovens atuais lidam com os múltiplos recursos tecnológicos. Essa autora tomando por base

algumas das reflexões de Veen e Wracking (2009), que nomeiam a geração atual de *Homo Zappiens*, entende que essa nova geração, “atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia”. (VEEN e WRAKKING *apud* CAIMI).

De acordo com Veen e Wracking (2009) *apud* Caimi (2014), esses jovens da geração homo zappiens têm uma relação muito particular com a instituição escolar, diferindo-a das gerações anteriores. Destacam-se alguns comportamentos,

a) Reconhece a escola como um dos interesses, entre muitos outros, como rede de amigos, trabalho de meio turno, encontros sociais; b) considera a escola desconectada de seu mundo e de sua vida cotidiana; c) demonstra comportamento ativo, em alguns casos hiperativo; d) concede atenção ao professor por pequenos intervalos de tempo; e) quer estar no controle daquilo com que se envolve e não aceita explicações do mundo apenas segundo as convicções do professor; f) aprende por meio dos jogos, de atividades de descoberta e investigação, de maneira colaborativa e criativa. (p.167).

Quando a autora faz esse alerta, mobilizando os trabalhos de Veen e Wracking (2009), certamente, almeja apresentar alguns (dos muitos) desafios prementes ao nosso fazer docente, principalmente, na história escolar. Para Caimi (2009), trata-se de investir na construção de novos olhares acerca da geração *Homo zappiens*, pois o que está em questão é a análise por parte dos professores das “possibilidades formativas subjacentes ao uso de alguns suportes de informação, tomados (ou não) na condição de fontes para o estudo da história escolar”. (p. 168)

Nessa sociedade marcada pela instantaneidade aliada a ideia de provisoriedade do conhecimento, ensinar História torna-se desafiante aos professores dessa disciplina, uma vez que esse saber é compreendido pela maioria dos estudantes como um conhecimento muito distante de sua prática, logo, desnecessário. A pergunta sobre o como a aula de História pode ser instigante aos estudantes da educação básica, permitindo-lhes a construção de novos olhares acerca de diferentes realidades em diferentes temporalidades e espaços, tem acompanhado investigadores que tem se dedicado à investigação no campo do ensino de História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa pretende-se avançar num primeiro momento na compreensão do entendimento do conhecimento histórico como um saber datado socialmente e construído pelo historiador a partir de referenciais teórico-metodológicos específicos desse campo. A partir da investigação da temática da cidadania, em diferentes temporalidades, a ser iniciada, preliminarmente com o levantamento de fontes documentais, e, em segundo lugar, com a instituição de seu tratamento crítico, e, finalmente, a construção de uma ferramenta *online* para a disponibilização do material produzido.

Espera-se contribuir na construção de outras narrativas históricas acerca do

processo histórico de formação brasileira e suas interfaces com o imaginário política e cultura histórica; evidenciando assim os caminhos percorridos por diferentes sujeitos sociais na busca pela inserção social.

Ressaltamos que o investimento na orientação e supervisão de trabalhos desta natureza visa não somente fortalecer as pesquisas e as atividades desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Ensino de História, mas propiciar vivências significativas no campo da pesquisa aos graduandos da História (Licenciatura Plena) com a promoção de atividades formativas e investigativas no âmbito do ensino de História, tais como: a indicação de leituras e construção de roteiros de análise dos textos; a elaboração de fichas de análise das fontes documentais com a instituição de questões relacionadas à temporalidade, autoria e finalidades; a apresentação de trabalhos em seminários, a participação de debates e discussões em temas da área e a produção textual (resenhas, resumos, fichamentos e artigos científico-acadêmicos), mas, sobretudo estreitar a relação entre as práticas de ensino e pesquisa promovidas pela Universidade em parceria com escola pública.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 201-212.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARRUDA, E.P. Cultura e Ensino de História na perspectiva das redes sociais e do Ciberespaço. In: BERETA, C; ZAMBONI, E. (Org.) **Ensino de História, memórias e culturas**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 35-53

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Aprendizagens em História. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 183-221.

CAIMI, Flávia. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice et ali. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Editora FGV, 2004. p.165-183.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v.2, p.177-229, jan./jun.,1990.

GOODSON. I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de V. Joscelyne. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICOUER, P. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Trad. C. M. Cesar. Campinas: SP, Papyrus, 1994.

ROCHA, Helenice A. B. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; \_\_\_\_\_ et ali. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Editora FGV, 2004. p. 33-52.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para as atividades em sala de aula. In. GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M.; **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47-62

## EXPONERE: ENTRE DESIGN, MEMÓRIA E HISTÓRIA

### Fernanda Deminicis de Albuquerque

Mestre em Design pela Pontifícia Universidade  
Católica do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

**RESUMO:** O presente texto é uma pequena reflexão acerca das possíveis contribuições do design em espaços museológicos, observando os estudos e usos que são feitos da cultura material em tais ambientes, levando em consideração as relações entre diferentes partes que gravitam ao redor dos museus, e a forma como se articulam a memória e as omissões que existem neste espaço.

**PALAVRAS-CHAVE:** museus, exposições, memória, design.

### EXPONERE: BETWEEN DESIGN, MEMORY AND HISTORY

**ABSTRACT:** The present text is a small reflection about the possibles contributions of the design in museological spaces, observing the studies and uses that are made of the material culture in such environments, considering the relations between different parts that operate around museums, and how the memory and the omissions that exist in this space are articulated.

**KEYWORDS:** museums, exhibition, memory, design.

Esta breve contribuição pretende apresentar, de forma sucinta, algumas considerações baseadas em dissertação de mestrado que se propôs a versar sobre os museus e suas exposições, procurando observar mais acuradamente de que maneira esses espaços se apropriam e se utilizam dos campos do design e da história, pondo-os em diálogo no interior do ambiente museal. Assim, de forma concisa, o problema inicial identificado pela pesquisa são as relações existentes entre museus, as instituições mantenedoras do patrimônio histórico brasileiro, suas obras, objetos e exposições, o lugar que ocupam e seus visitantes. Tais como todas as relações humanas, essas acima enunciadas são complexas e multifacetadas, devendo ser observadas e estudadas dentro de seu contexto histórico, social, político e econômico. Nesta conjuntura, nos apropriando da noção de Campo elaborada e proposta por Pierre Bourdieu (2015), procuramos identificar os possíveis aportes que o Campo do Design pode oferecer ao espaço museológico, contribuindo para os estudos e disposições que são feitos da cultura material em tais ambientes.

Exposições, termo que se deriva do latim

*exponere*, tem em sua origem na noção de por para fora, entregar à sorte. Dessa maneira, uma exposição traz em seu cerne os sentidos que os seus organizadores desejam fazer chegar ao público, sendo, portanto, um meio entre os objetos, sejam estes de arte ou prosaicos, e o visitante. É justo nessa exposição que uma dada instituição encontra uma forma de se comunicar, criando inclusive uma identidade própria para esses discursos, entendidos aqui como a organização intencional de ideias que se apresentam de maneira a instilar determinado raciocínio e sentimentos a quem a ele é submetido, e que quando se solidificam se tornam fortes e dignificam a autoridade de quem fala a outrem. Podemos ainda levar em consideração que expor objetos, que são compreendidos como bens culturais, legitimados por instituições competentes, é de certa forma afirmá-los como essenciais para uma determinada história, e portanto, uma memória.

Ao tratar de museus, em especial os de caráter histórico, é relevante se destacar o papel da memória e da história. Em seu trabalho, quando fala sobre a memória, Le Goff traz uma referência do pensamento de Tomás de Aquino que, baseado em uma materialidade que se fundamentava em Aristóteles, acreditava que para reter de forma adequada a memória, algo tão intangível e fugaz, ela deveria estar associada a qualquer coisa sensível, que pudesse ser símbolo para ela. Ora, a partir do momento que se liga tal memória aos objetos, passa a existir um conjunto de coisas materiais que têm valor simbólico para uma coletividade, que será uma das grandes responsáveis pela criação e valorização de um patrimônio cultural. Esses guardados ou arbitrários culturais, são capazes de manter e fortalecer a união daquelas pessoas que os partilham, e que assim os expandem cotidianamente ao logo dos tempos (LE GOFF, 2000). No que se aludi aos resquícios materiais do passado que chegam até nosso presente, cito que estes "são [...] produtos de uma operação seletiva que traduz o controle sobre as informações que a sociedade exerce sobre si mesma" (KNAUSS, 2006, p.5).

Elementarmente, então, trazendo tal argumento para os museus, podemos pensá-los como reflexos do que uma sociedade construiu e atribuiu valor. Mais especificamente tratando, ter controle e gerência sobre dado patrimônio cultural histórico faz também com que as instituições tenham domínio não só da memória que lhes cabe, como também dos silêncios que lhes são pertinentes, sendo interessante observar que o conteúdo selecionado a ser exibido, bem como o discurso que sua proposta museal irá formar é capaz de retratá-la, ainda que de forma tácita, não sendo clara ou direta.

Assim, circuitos expositivos trazem artifícios planejados, combinando objetos, imagens e textos, repletos de representação de valor simbólico, que unem conteúdo expressivo de informação com estímulos sensoriais que se propõem a fazer sentido ao visitante, versando sobre determinados racontos e omitindo tantos mais, de forma a atingir objetivos e suprir demandas das instituições que os criam e sustentam, sendo fulcral que sejam apreciados de forma atenta e crítica.

Ao refletirmos melhor sobre os objetos, podemos perceber que eles são capazes de se disfarçar, escondendo em si muitas especificidades que não podemos ver se o observarmos de forma simplória. Eles camuflam suas intenções de criação, seus métodos produtivos, o modo de trabalho pelo qual se originou, o emprego de seu uso, as formas pelas quais se ressignificou em diferentes espaços, e o seu real valor sem suas máscaras simbólicas.

Observando então a forma como se monta uma exposição e seu respectivo discurso, não se pode deixar de lado que, por trás de toda sua criação há pessoas que conscientemente trabalham tecendo narrativas, sugerindo recortes e argumentos, dispendo de objetos calculadamente selecionados e arrumados de forma não arbitrária. Nada, por certo, é exibido sem um pensamento prévio ou objetivo traçado que se almeja alcançar. Da iluminação às cores, às vitrines, aos textos, ao percurso bem demarcado, ou até mesmo um caminho que se mostre livre ao visitante. Para utilizar termos empregados por Poulot, desde que os museus passaram de “*dépôts*” para se tornarem “*expôts*” (POULOT, 2013, p. 27), e aqui, em uma origem na tradição do antiquariado, faço uma referência a passagem dos gabinetes de curiosidade, para os museus nos moldes como hoje os conhecemos, não há como se pensar suas exibições sem considerar as intenções e o manejo dos objetos que o museu possui em sua guarda.

Assim, é imprescindível se compreender que os objetos e produtos variados da cultura material, sejam eles triviais ou de arte, tridimensionais ou não, não emitem por si só os seus significados e nem são passíveis de serem “lidos” como uma espécie de texto. Sendo a sociedade uma coletividade, produtora de significados e de crenças, se entende que esta inculca e molda coercitivamente um *habitus*, ou seja, a forma como cada indivíduo percebe o seu entorno, de acordo com inúmeros interesses coletivos - os determinismos sociais - que geralmente são ocultos. Dessa forma, não poderiam os objetos criados pela sociedade emitir sentidos, e sim nós, enquanto pertencentes e partícipes dessa cultura, partilhando dos mesmos códigos e tempo histórico, projetamos esses sentidos, significados e simbolismos nos mesmos. Isso é muito claro no pensamento de Didi-Huberman (2010), quando ele diz que não “percebemos” as coisas do mundo, mas sim as “reconhecemos”. Ora, podemos então inferir que o olhar precisa ser condicionado e treinado para ver aquilo que se deseja mostrar. Não há um olhar neutro ou gratuito, sem um porquê.

Enunciadas essas questões, outro aspecto interessante de se abordar é que o design pode, e é, usado por interesses políticos para criar a noção de pertencimento, e ser artifício que, no caso dos museus, pode facilitar este reconhecimento desejado, criando um ambiente que seja mais confortável e aprazível ao visitante. Nesse ponto, é interessante mencionar a referência de Forty, que destaca com propriedade que o design nunca é empregado de forma ingênua, exemplificando, ainda que de forma anacrônica, que “impérios, exércitos, marinhas, ordens religiosas e empresas modernas, todos usaram design para transmitir ideias sobre o que são [e o que

projetam], tanto para o público interno como para o mundo exterior” (FORTY, 2013, p. 301). Em contraponto, o design pode também, dependendo da proposta, moldar recinto de provocação e incômodo, em uma tentativa de impelir um movimento ou posicionamento crítico no visitante. Há ainda aqui uma ressalva, o designer pode sim reproduzir noções, mas é importante se observar que nem sempre é eficaz em suas intenções, ressaltando aqui que a concepção de que o designer resolve problemas é um postulado mítico desta categoria.

Com todo o supracitado, chego ao meu objetivo, que é discutir a partir de uma análise, as formas de inserção do design nos museus, muito além da óbvia e epidérmica conhecida criação de material de divulgação, identidades visuais e outros materiais secundários de apoio às exposições, reforçando a importância do estudo minucioso da cultura material e da sociedade que gravita em seu entorno. As imagens e os objetos são poderosas fontes de pesquisa ainda pouco exploradas. Deve-se ressaltar a importância dos museus, enquanto instituições de posse de uma larga gama de bens patrimoniais, de investir e fomentar a pesquisa, buscando validar o uso das imagens e objetos como fonte histórica (DIDI-HUBERMAN, 2013), demonstrando a riqueza que podem oferecer a diversas áreas do saber, justo porque refletem a infindável capacidade e diversidade das sociedades, com suas complexas estruturas, em produzir material sensível.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: Contribuição para uma economia de bens simbólicos**. Porto Alegre: Editora Zouk. 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006, p. 5.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória, Livro II: Memória**. Lisboa: Editora Edições 70, 2000.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

## HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA COMO EXERCÍCIO DE METATEORIA

### **Rogério Chaves da Silva**

Professor do IF Goiano Campus Avançado  
Hidrolândia-GO

### **Paulo Alberto da Silva Sales**

Professor do IF Goiano Campus Avançado  
Hidrolândia-GO

### **Sidney de Souza Silva**

Professor do IF Goiano Campus Avançado  
Hidrolândia-GO

**RESUMO:** Nesse texto, analisaremos os diferentes tipos de história da historiografia praticados no Brasil, destinando ênfase a um modelo que, nos últimos anos, tem sido muito exercitado pelos historiadores brasileiros: a “história da historiografia como exercício de metateoria”. O cerne desse modelo é a reflexão crítica acerca da prática intelectual dos historiadores (metateoria), na medida em que são exploradas as dimensões normativa, cognitiva e empírica da produção de conhecimento histórico, verticalizando questões existenciais, teóricas, metodológicas e narrativas que envolvem o fazer histórico profissional. Valendo-se de instrumentais reflexivos típicos da teoria da História, os praticantes desse modelo de história da historiografia promovem abstrações, historicamente orientadas, sobre as formas, os procedimentos e as funções que envolvem o pensamento histórico científico.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Historiografia; Metateoria; Teoria da História

**ABSTRACT:** In this paper we are going to analyse different types of historiographic's History made in Brazil, with the emphasis in a model that, at the last years, it has been exhausted thought by Brazilian History Scholars: the historiographic of History as an exercise of meta-theory. The goal of this model is the critical reflexion about the Historians' intellectual practice (meta-theory) in that they are explored in normative, cognitive and empirical dimensions of History knowledge production, with the propose to verticalize existential theoretical, methodological and narratives questions that involve the professional historical construction. For that, we are going to use typical reflexive tools of History theory, the practitioners of this model as well as the forms, types and procedures and the functions that cover the scientific history thoughts.

**KEYWORDS:** History of Historiography; Meta-Theory; Theory of History

### **1 | TEORIA DA HISTÓRIA E HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA NO BRASIL**

Desde o final do novecentos e, especialmente, a partir da primeira década do século XXI, o interesse por pesquisar a história

da História, que passou a ser mais comumente chamada de história da historiografia, começou a ganhar novo fôlego. A crítica pós-moderna fez com os historiadores percebessem que sua operação historiográfica não abrigava somente a dimensão da pesquisa, mas também uma dimensão narrativa repleta de complexidades. Hayden White (1995), por exemplo, em sua *Meta-história*, discute os novos métodos e procedimentos do historiador contemporâneo a partir da teoria da narrativa ficcional. Para White, a historiografia trata-se de uma estrutura verbal na forma de um discurso em prosa. As estruturas históricas “comportam um conteúdo estrutural profundo que é em geral poético e, especificamente, linguístico em sua natureza, e que às vezes no paradigma pré-criticamente aceito daquilo que dever ser uma explicação eminentemente ‘histórica’” (WHITE, 1995, p. 11). A narrativa da qual se serve White é entendida enquanto acontecimento, devir e transformação. A narrativa histórica, na concepção de White, se agrega às *mélanges* da escrita.

O próprio título do estudo de White, *meta-história*, parte do entendimento de pensar a história voltada para si mesma, debruçada sobre os problemas de “como” e “o que” narrar. Para repensar este processo, White se ocupou da análise da historiografia oitocentista. Ele reconhece nos discursos históricos as estratégias narrativas que permitem penetrar “na evanescência irônica dos discursos” e retornar “ao teatro dos acontecimentos”. O historiador deve reler, reinventar, rever, reavaliar e, principalmente, interpretar os discursos da história. Eis o problema central do estudo de White: a história entendida como discurso arquitetado e que merece ser esmiuçado para se enxergar seus meandros.

Com os desafios colocados por essa crítica narrativista pós-moderna, que foi mais ampla do que as considerações feitas por Hayden White, e astentativas de diluição das fronteiras da História com outras áreas do conhecimento, a reflexão teórica, compreendida como exercício abstrativo sobre os fundamentos que constituem o pensamento histórico-científico, tornou-se uma exigência no interior da comunidade dos historiadores. O “desapego teórico” que grassava no cenário historiográfico brasileiro, vigorosamente denunciado por José Honório e Francisco Iglésias, começou, então, a ser revertido em prol de uma postura cada vez mais consciente da importância da reflexão teórica, tanto para o trabalho de pesquisa do historiador quanto para a fundamentação da História como especialidade científica.

Essa mudança de concepção pode ser sentida no aumento substancial do número de teses e dissertações acadêmicas, além dos artigos publicados, periódicos indexados, eventos organizados e grupos de trabalho dedicados às questões que norteiam essa reflexibilidade típica da teoria da História. Neste contexto, tivemos também, em 2009, a criação da Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia (SBTHH), organização esta que veio congrega historiadores que militam nessas searas investigativas e alavancar ainda mais as discussões em torno das problemáticas inscritas ao estatuto epistemológico da História como conhecimento racional da experiência humana do passado.

Em meio a estes esforços, os liames entre história da historiografia e teoria da História se mostraram cada vez mais robustos, ou seja, a preocupação de se produzir radiografias, panoramas ou indicar tendências da produção histórica no país foi deslocada. O esforço se voltou, preponderantemente (não exclusivamente), para a reflexão acerca de como esse produto intelectual discursivo, fruto de pesquisa em fontes históricas, denominado historiografia, é constituído por historicidade. Dessa forma, assim como os fenômenos humanos do passado sobre os quais se debruça, a historiografia pode também ser historiada. Tarefa a qual se incumbe a história da historiografia.

Ademais, para compreender com maior agudez a operação historiográfica era preciso encarar, analiticamente falando, que, enleado a esse construto narrativo, temos demandas individuais e sociais (das quais se originam e para as quais se destinam) sedentas por serem atendidas; que existem fios tecidos a partir de diferentes orientações teóricas, algumas assumidas, outras latentes; que subsistem procedimentos metodológicos que guiam o trato com as evidências do passado; que encontramos ainda distintas formas de se exprimir linguisticamente. Enfim, a pesquisa histórica (repleta de elementos normativos, cognitivos e empíricos) materializada em texto (a historiografia) envolve toda uma complexidade de condições, princípios e procedimentos que necessita ser acessada, entendida e analisada se quisermos responder à célebre indagação: “o que fabrica o historiador quando faz história?” (CERTEAU, 1988, p. 17). A resposta, como se sabe, não é tão simples como aparenta o enunciado, mas ela nos provoca a pensar sobre como a história da historiografia, ao promover um estreito diálogo com a teoria da História, pode fomentar fecundas reflexões sobre os princípios que fundamentam o conhecimento racional da experiência humana do passado. Por conseguinte, nos auxilia na compreensão do que consiste essa prática intelectual realizada por historiadores.

Algumas tentativas de construção tipológica sobre as investigações em história da historiografia já são conhecidas, principalmente as realizadas por historiadores estrangeiros. Dentre as tipologias sobre as histórias da historiografia, provavelmente, a mais ampla seja a elaborada por Horst Walter Blanke (2006), até porque além dos tipos, ele trata das funções inscritas a eles. Em seu arquétipo tipológico, dez modelos são explanados: “história dos historiadores”, “das obras”, “balanço geral”, “história da disciplina”, “dos métodos”, “das ideias históricas”, “dos problemas”, “das funções do pensamento histórico”, “história social dos historiadores” e “história da historiografia teoricamente orientada”. Como resultado desses modelos, Blanke argumenta que as histórias da historiografia podem apresentar uma “função afirmativa”, ou uma “função crítica” ou até, se possível, uma “função exemplar”.

A despeito dessas tipologias estrangeiras construídas sobre outros territórios e panoramas historiográficos, constatamos que muitos aspectos contidos nas mesmas não se aplicavam às análises feitas sobre a produção histórica nacional. Isso porque, em geral, foram modelos analíticos construídos a partir de outras cenas

intelectuais, pensando em outras tradições historiográficas e em meio a um espaço de reflexão marcado por estudos elaborados por especialistas que já trabalham com essas temáticas há mais tempo. No Brasil, por sua vez, os esforços no sentido de se pensar as histórias da historiografia nacional em seu conjunto<sup>1</sup> e de refletir sobre suas singularidades epistemológicas, teóricas, metodológicas ou narrativas dos exercícios de história da historiografia são muito recentes.

## 2 | UMA TIPOLOGIA DAS HISTÓRIAS DA HISTORIOGRAFIA NO BRASIL

A partir de leituras feitas sobre importantes historiadores que pensaram a historiografia brasileira (José Honório Rodrigues, José Roberto da Amaral Lapa, Francisco Iglésias, Carlos Guilherme Mota, Manoel Luiz Salgado, Raquel Glezer, Carlos Fico, Ronald Polito, José Carlos Reis, Jurandir Malerba, Astor Diehl), verificamos a possibilidade de elaborar uma tipologia em particular a respeito desses trabalhos que analisaram a história da historiografia brasileira. Isso porque, mesmo diante da heterogeneidade de propostas analíticas apresentadas por cada um desses autores, observamos vários elementos comuns nessas diferentes reflexões sobre a historiografia brasileira, o que possibilitava o tratamento tipológico desses trabalhos.

É preciso ressaltar, entretanto, que esse exercício tipológico elaborado foi resultado do contato com esses exames, não um *a priori* abstrativo que guiou nossa imersão sobre essas análises. Nesse sentido, formulamos, basicamente, quatro modelos de histórias da historiografia, que estão relacionados àqueles tipos mais recorrentes dentre os trabalhos estudados. Os tipos sistematizados com base nessa reflexão foram: *a história da historiografia crítica, os balanços historiográficos, historiando historiador(es)/intelectuais e obras e a história da historiografia como exercício de metateoria*.

Além desses quatro modelos confeccionados, poderia acrescentar outros tipos de história da historiografia que foram praticados no Brasil, tais como: *a história da historiografia como estado da arte*, modelo em que se realiza uma revisão crítica do que foi pesquisado sobre determinado fenômeno ou período histórico, objeto ou tema historiográfico, abordagem muito comum em capítulos de obras organizadas<sup>2</sup>; *historiando perspectivas e/ou arranjos historiográficos*, tipo no qual seriam identificadas “escolas”, vertentes ou perspectivas historiográficas em torno das quais se aglutinariam certos autores<sup>3</sup>; ou *Compreendendo a(s) historiografia(s) a partir de uma história*

1 A revista História da Historiografia, periódico ligado à Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia e aos Programas de Pós-Graduação da UFOP e da UNIRIO, vem se constituindo em um importante veículo de publicação dessas reflexões.

2 Exemplos desse tipo de abordagem podem ser encontrados na obra organizada por Freitas (2005), como no capítulo intitulado “A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências”, de Cláudio Batalha, ou na coletânea organizada por Samara (2002), no texto “A família escrava na historiografia brasileira: os últimos 25 anos”, de José Flávio Motta.

3 Um exemplo desse tipo de história da historiografia seria a tese de doutorado de Rogério F. da Silva (2001).

*institucional*, modelo no qual, a partir da história de uma determinada instituição, busca-se compreender concepções historiográficas e os caminhos trilhados por uma determinada produção historiográfica<sup>4</sup>. Apesar da existência desses outros modelos, optamos por não aprofundá-los na presente análise, pois os encontramos em obras pontuais e nosso intento foi o de nos concentrar naqueles tipos mais recorrentes dentre os trabalhos investigados.

É necessário ter presente ainda esse empreendimento classificador trata-se de um ponto de vista particular sobre tais exames, sendo assim, outros arranjos analíticos poderiam ser definidos a partir da perspectiva que fosse endereçada a estas reflexões sobre a historiografia brasileira. Nesse projeto, não há inscrita a tentativa de enquadrar, monoliticamente, os historiadores em um determinado tipo de história da historiografia. Os liames estabelecidos entre autores e certos modelos de análise se deram pela eleição de alguma(s) obra(s) elaborada(s) por eles. Foi possível, assim, identificar um mesmo pesquisador elaborando diferentes tipos de história da historiografia, o que será exposto oportunamente. Mais do que rotular qualquer historiador(a) em um determinado modelo, o enfoque esteve voltado para a reflexão sobre os mais recorrentes formatos de história da historiografia praticados no Brasil. Na esteira dessa orientação, os modelos arquitetados não seguiram uma cronologia das análises, os historiadores foram arrolados e analisados de acordo com o tipo de história da historiografia em questão.

### **3 | REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA COMO EXERCÍCIO DE METATEORIA**

Analisando, especificamente, do modelo que denominamos de “história da historiografia como exercício de metateoria”, encontramos dois autores que, ultimamente, praticaram com, frequência, esse tipo de análise em relação à história da historiografia brasileira, Jurandir Malerba e Astor Diehl. Malerba, por exemplo, além de elaborar seus próprios textos de crítica historiográfica, trabalhou em várias obras na condição de autor/organizador. Seu repertório de resenhas, artigos e obras voltados para teoria e história da historiografia é bastante volumoso, mas para os fins perseguidos neste texto, isto é, o de apresentar trabalhos de história da historiografia que promoveram reflexões metateóricas, concentraremos nosso exame em duas obras por ele organizada, *A História Escrita: Teoria e História da Historiografia* (2006) e *Historiografia Contemporânea em Perspectiva Crítica* (2007), e uma de sua própria autoria, *História na América Latina: Ensaio de Crítica Historiográfica* (2009). Pela natureza das edições organizadas, faremos uma espécie de recensão sobre os textos não elaborados por Malerba, com o fito de demonstrar como os temas e debates

<sup>4</sup> Esse modelo de história da historiografia poderia ser exemplificado pela tese de doutorado de Manoel L. Salgado Guimarães (2011), recentemente traduzida para a língua portuguesa, ou pela obra de Lúcia Maria P. Guimarães (2007).

trazidos para o bojo de suas obras fornecem elementos importantes para abstrações no território da teoria da história.

Em *A História Escrita: Teoria e História da Historiografia*, como o próprio título indica, Malerba mesclou reflexões tanto de teoria quanto de história da historiografia, evidenciando suas interpenetrações. Trata-se, portanto, de um trabalho com características metateóricas. O organizador congregou em torno si vários historiadores brasileiros que foram incumbidos da tarefa de traduzir textos de autores renomados como Jörn Rüsen, Hayden White, Frank Ankersmit, Carlo Ginzburg, Host Blanke, Massimo Mastrogregori, Angelika Epple e Masayuki Sato.

Pensando o imenso edifício historiográfico fundeados em trabalhos metódicos de pesquisa, Malerba ressaltou que percorrer a história de como esse empreendimento foi construído é refletir sobre o próprio desenvolvimento da disciplina e sobre a forma como cada sociedade, em diferentes momentos históricos, buscou sistematizar e relatar seu passado. Por conseguinte, em um breve exercício de história da historiografia, expôs os elementos fundamentais do modo de se conceber a História desde o século XIX, com Marx, os historicistas neokantianos; passando, no século XX, pelos *Annales*, pelos estruturalistas, pós-estruturalistas e desaguando no pós-modernismo. Nesta margem, os impactos ontológicos e epistemológicos das posturas pós-modernistas, as contendas entre “racionalistas” e “narrativistas”, foram objeto de análise.

Reconhecendo que o caráter autorreflexivo do conhecimento histórico consiste em seu mais robusto traço em face de outras disciplinas das ciências humanas, o autor salientou que o labor historiográfico, amiúde, engendra um exercício de memória do que foi produzido anteriormente, independente do tema que se pesquise. Pela própria historicidade do conhecimento histórico, esse exercício de volver ao que já foi investigado sobre determinado assunto, ou seja, esse exercício de crítica historiográfica acabou se constituindo num fundamento desse conhecimento. Logo, “a fonte geradora da historiografia é a necessária retificação das versões do passado, operada a cada geração” (MALERBA, 2006, P. 17). Isso significa que, a partir de demandas originadas do contexto (presente) do historiador e de seus horizontes teóricos, e considerando também sua postura metodológica, novas pesquisas são elaboradas de modo que cada geração conheça o passado de forma diferente que a precedente. É nesta consciência da historicidade da narrativa historiográfica que, segundo Malerba, a história da historiografia se estabelece como um ramo legítimo do conhecimento histórico.

Outro estudo de história da historiografia produzido por Malerba foi a obra *A História na América Latina: ensaio de crítica historiográfica* (2009). Ainda que o autor tenha apenas bosquejado a historiografia na América Latina na década de 1960 e, sobretudo, dos anos 1970 a 1990, o livro traz interessantes pinceladas e amplos delineamentos das fisionomias historiográficas encontráveis na América Latina no quadrante temporal elegido. Primeiramente, localizou as transformações ontológicas

e epistemológicas ocorridas na década de 1960 e que resultaram numa transição paradigmática no modo de se conceber e escrever a História, o que alcançou também a América Latina.

Sob o influxo do pós-estruturalismo, as perspectivas inovadoras engendraram o abandono das Histórias de natureza holística, estribadas em grandes teorias explicativas, em prol da adoção de interpretações miradas em objetos pontuais. Com essa “virada cultural”, os excluídos, a questão do sexismo e do racismo, as minorias étnicas foram retirados das margens para ocupar o leito das narrativas historiográficas. Além disso, a clivagem dos objetos e a pulverização dos sujeitos carregados para o texto histórico fizeram com que, no lugar das grandes metanarrativas, tivéssemos “[...] uma multiplicação de discursos e jogos de linguagem, o questionamento da natureza do conhecimento junto com a dissolução da idéia de verdade, e outros problemas de legitimação em vários campos” (MALERBA, 2009, p. 22).

Decorreu daí a colocação do problema do anti-realismo pós-modernista que, além negar a existência de qualquer realidade extra-linguística, criticava a busca, intentada pelos historiadores, por representar o passado em sentido epistemológico. O texto historiográfico como uma construção pessoal, manifestação da perspectiva do historiador como “narrador”, mesmo com as supostas âncoras metodológicas, não garantiria as pretensões de objetividade do conhecimento histórico.

Apartir desses tremores vivenciados, durante os anos 1960, pelo mundo ocidental e, em especial, pela comunidade dos historiadores, Malerba auscultou os impactos sofridos pela historiografia na América Latina nas décadas vindouras. Destarte, traçou, em linhas gerais, dois períodos para a história da historiografia na região: o primeiro, dos anos 1970 até parte dos anos 1980, em que predominou a história econômica e social; e o outro, que abarcaria parte da década de 1980 e os anos 1990, em que preponderou a nova história política e a nova história cultural. Embora fitasse para as semelhanças e algumas especificidades das diferentes historiografias afloradas na América Latina, por sua própria inserção cultural e por seu maior conhecimento de causa, Malerba acabou concentrando-se mais na historiografia brasileira.

Com relação aos anos 1970, mapeou a grande influência intelectual/teórica que o marxismo exerceu na região, ascendência esta que se espalhou até princípios da década de 1990. Ao lado do marxismo, os reflexos da perspectiva francesa dos *Annales* também incidiram neste solo historiográfico. No que toca à sobrepujança da história econômica e social nesta fase, o autor salientou que tais domínios surgiram, intrinsecamente, ligados à tentativa de superação da história historizante, concentrada no método. Em termos de história econômica, destacou o papel da CEPAL nas discussões que envolviam os problemas do desenvolvimentismo e das teorias da dependência. Para Malerba, essas teorias foram o ápice do esforço de elaboração de um pensamento genuinamente latino-americano tanto sobre sua história como sobre seu presente. O autor ainda soergueu os nomes de alguns historiadores econômicos ligados à USP e à UFF e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento

dessa área de pesquisa no Brasil, especialmente no campo da história agrária e regional.

Demarcando a diluição das fronteiras entre pesquisas em história econômica e história social, Malerba asseverou que a feitura de trabalhos no âmbito desta última na América Latina foi marcada pela nítida influência dos *Annales*. Particularmente no caso brasileiro, a presença de alguns desses historiadores franceses no país deixou profundas raízes na historiografia brasileira, notadamente na produção uspiana. A maior parte das pesquisas elaboradas nos programas de pós-graduação em História, criados neste período, também fora em história social. Dentre essas investigações, dois ramos se mostraram mais recorrentes: a história social do trabalho e a história dos movimentos sociais. No que tange ao primeiro, as análises de E. P. Thompson foram extremamente apropriadas. A história do trabalho praticada, desde então, mudou o foco da política e economia e lançou-se às esferas culturais. Abandonando as interpretações generalizadoras, essas pesquisas enfatizaram a diversidade das experiências das classes trabalhadoras, considerando aspectos étnicos, de gênero e particularidades culturais. Quanto à história dos movimentos sociais, a preocupação esteve alojada em compreender as resistências da sociedade civil, especialmente as manifestadas pelas organizações populares durante os regimes de exceção. Para Malerba, ao aprofundarem nessa temática, os estudiosos dos movimentos sociais acabavam por depositar muita esperança no potencial transformador dessas organizações.

Já no entardecer dos anos 1980 e durante a década de 1990, a nova história política se apresentou como um esforço de superação das interpretações calcadas no Estado e nos personagens de vulto. Sob os impactos do pós-estruturalismo e da “guinada cultural”, esses trabalhos pugnaram pelo alargamento da dimensão do político: para além dos aspectos administrativos e oficiais, o foco de abordagem mirou para a análise das formações partidárias, das estratégias de memória, das ideias, das imagens, dos comportamentos, enfim, da cultura política. A história cultural, por seu turno, mostrou-se a mais flamejante perspectiva de abordagem da experiência do passado cultivada nesse período. Abarcando uma miríade de temas como a privacidade, a intimidade, o cotidiano, a sexualidade, os gêneros, as crianças, as famílias, a loucura, os marginais, a cultura popular, as questões étnicas, as mentalidades, dentre outros, essas pesquisas, ao caminharem na esteira de uma história antropológica, acabaram se aproximando de perspectivas colocadas pela chamada “terceira geração dos *Annales*” e passaram a se filiar a um repertório de investigações que viriam a ser conhecidas como “nova história cultural”.

Com relação aos trabalhos do professor Astor Antônio Diehl, sua tese de doutorado é outra amostra de uma produção de história da historiografia que abriga uma série de reflexões metateóricas. Defendida na Universidade de Bochum, na Alemanha, essa pesquisa foi apresentada ao mercado editorial brasileiro em dois volumes: *A matriz da cultura histórica brasileira. Do crescente progresso otimista à*

*crise da razão histórica – uma introdução*, e o outro intitulado *A cultura historiográfica nos anos 80: mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira*. Posteriormente, esse projeto foi ampliado com outras duas obras: *A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930* e *A cultura historiográfica brasileira: da década de 1930 aos anos 1970*. Orientado pelo professor Jörn Rüsen, Diehl incorporou em seus estudos vários temas e perspectivas advindas das reflexões teóricas de seu orientador, além de alguns instrumentais teórico-conceituais contidos na “semântica histórica da experiência” de Reinhart Koselleck.

Tendo como núcleo de sua teorização o conceito de “cultura historiográfica”, Diehl afirmou que por meio desse constructo analítico analisou as representações narrativas do passado elaboradas pela historiografia nacional. Neste sentido, a “cultura historiográfica brasileira” foi analisada a partir de uma constelação de elementos pertencentes a cinco matrizes. A primeira delas se refere a uma “matriz disciplinar da História como ciência”, através da qual foi possível localizar os desdobramentos, as mudanças de paradigmas, as rupturas, em suma, captar o processo de “disciplinarização” da História como ciência (DIEHL, 1998, p. 12). A segunda, a “matriz da recepção teórico-metodológica”, enfocou os modos de recepção das discussões teóricas produzidas na comunidade científica. A partir do exame dessa matriz da recepção, o autor mapeou três vetores gerais que estão dispostos na historiografia brasileira: um vetor ortodoxo, um adaptado e um crítico. Para a caracterização desses vetores, ele contemplou algumas variáveis: “teoria, método, fontes, sentido da narrativa, realidade, visão de mundo, origem social do historiador e funções do conhecimento” (DIEHL, 1998, p. 12-13). Na terceira, “uma matriz sobre as experiências de modernidade”, refletiu sobre as experiências históricas e historiográficas fitadas em um anseio por modernidade, discussão em que as noções de modernização, modernidade e modernismo tornaram-se centrais para a análise. Na quarta matriz, só possível de ser pensada após os anos 1970, problematizou as “experiências historiográficas sobre a pós-modernidade e o debate sobre a tensão entre modernidade e pós-modernidade”, bem como sobre a ressonância dessa tensão na disciplina histórica (DIEHL, 2004, p. 61). E, finalmente, uma quinta matriz, constituída pela discussão em torno do texto historiográfico, sobretudo no que concerne à esfera estético-retórica das narrativas historiográficas.

Percorrendo os caminhos da produção historiográfica brasileira do século XIX, Diehl situou em Varnhagen a tentativa de concretização de um projeto de História nacional idealizado pelo IHGB. Para além dos complexos temas inscritos às obras do Visconde do Porto Seguro, é importante realçar que o historiador sul-rio-grandense localizou, como ressonância das análises varnhagenianas, a composição de uma espécie de cânone interpretativo sobre a história do Brasil que perdurou por muito tempo na historiografia nacional: a busca por integrar o novo e o velho como forma de evitar as rupturas, a apologia às minorias vitoriosas e a consequente repulsa às tentativas de insurreições, a defesa de uma história incruenta e do papel do Estado Monárquico

em evitar a fragmentação do território nacional. Tangido pelo elitismo e herdeiro da tradição iluminista, os escritos de Varnhagen apresentaria elementos da “concepção clássica de História” consistente no predomínio do *topos* da *historiamagistra vitae*, em que a história era encarada como palco de experiências passadas de onde se filtrariam exemplos para o presente e o futuro. Esse conteúdo exemplar, pedagógico e pragmático da história também seria reforçado pela ênfase biográfica.

Ainda palmilhando pela historiografia oitocentista, Diehl encontrou nos trabalhos de Capistrano de Abreu elementos que indicavam a passagem da “concepção clássica” para a “concepção moderna de História”. A partir da preocupação capistraniana com a referência documental e com a heurística, o método assumiu “[...] uma função seletiva das experiências do passado na constituição do projeto modernizador, ou seja, introduz-se a função de controle sobre o passado” (DIEHL, 2004, p. 81). Na medida em que se propugnava um acesso mais objetivo à realidade histórica através de procedimentos do método crítico, houve um distanciamento com o sentido ético-pedagógico típico do historiar clássico, pois, o que vinha do passado, principalmente a tradição e a memória, passou a ser visto com desconfiança. Esteado nas proposições de Hayden White, Diehl ressaltou que, nessa passagem de modelos, ocorreu uma substituição da “verdade ética” para a “verdade dos fatos”, ou seja, o método estabeleceria o que é falso e verdadeiro nas sentenças históricas. No interior dessa mudança, a questão da parcialidade e da imparcialidade na operação historiográfica consistiu, a partir de Capistrano, em um problema a ser considerado quando da elaboração de narrativas históricas. Resgatando a ideia de enredo presente em Ricoeur, Diehl argumentou que o enfoque no tempo linear (como herança da concepção iluminista de tempo) e a busca pela ocultação do narrador revelavam uma tentativa, por Capistrano, de “disciplinação do real”, de gestão da contingência, enfim, de domesticar o irracional e de emprestar um caráter “anti-trágico” à narrativa” (DIEHL, 1998, p. 85), postura típica da “concepção moderna da História”.

Apoiado em elementos da matriz disciplinar da JörnRüsen, Diehl afirmou que, nessa passagem do modelo clássico para o moderno, foi possível visualizar um primeiro deslocamento interno da matriz disciplinar da História, qual seja: a mudança de uma fase inicial da produção historiográfica (com Varnhagen) em que a ênfase se situaria nos “interesses” (“carências de orientação”) e “ideias orientadoras” (“perspectivas orientadoras”), assim como nas “funções de orientação” do conhecimento histórico, para uma outra fase (com Capistrano) em que o enfoque esteve mais voltado para os “métodos de pesquisa” e para as “formas de apresentação” do trabalho historiográfico.

Segundo o professor em pauta, uma vez a tradição e a memória apartadas do *espaço de experiências* e “incapazes de garantir a reconstituição do passado com plausibilidade científica” (DIEHL, 2004, p. 81), constituiu-se, no Brasil, um terreno propício para a recepção das teorias evolucionistas e positivistas. Refletindo sobre as estruturas de pensamento construídas para se pensar o Brasil ainda no século XIX, salientou que a elite intelectual brasileira elaborou modelos explicativos conservadores

e conciliadores, fundamentados no ecletismo, no positivismo e no evolucionismo. Chamando esse período de fase da “recepção ortodoxa” (DIEHL, 1998, p. 225), aduziu que essas teorias fermentaram no pensamento brasileiro a concepção de tempo linear sustentado pela ideia de progresso. Essa apropriação acrítica de teorias estrangeiras, agregada ao esforço narrativo moderno por expurgar a desordem, o trágico e a ruptura da história brasileira, teria dado vazão a uma perspectiva “otimista” acerca da história do Brasil, permitindo o aparecimento de alguns mitos interpretativo-conceituais como os da “história incruenta”, da “democracia racial”, o “da cordialidade”, que perduraram até por volta dos anos 1970 na historiografia brasileira.

Em um ambiente de efervescência social e cultural, essa “geração” (dos anos 20 e 30) buscou novos valores e outras perspectivas para repensar a realidade nacional. Nesse sentido, é plausível, segundo Diehl, vincular ideias oriundas do modernismo brasileiro com o alargamento da orientação sobre a cultura historiográfica brasileira presente nos trabalhos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque e Caio Prado. Em meio a esta crise estrutural, essas análises teriam se constituído em esforços revisionistas nas formas de se conceber e grafar a história brasileira até então, principalmente pela “crítica cultural” subjacente e pela inquietação em imprimir “perspectivas científicas” a estas pesquisas. Embora as obras desses autores tenham renovado as formas de pensar e representar a realidade histórica, resgatado questões ideológicas inscritas às interpretações, apresentado novos referenciais teóricos, valorizado outras fontes históricas, enfim, dado um novo direcionamento à cultura historiográfica brasileira, Diehl afirmou que tal “revisionismo” representou um “sintoma de ruptura”, não havendo, portanto, um corte paradigmático das formas e funções do conhecimento histórico, e sim um deslocamento interno tanto na matriz disciplinar da ciência histórica quanto na matriz da história da recepção.

Diehl ainda distinguiu os anos 1930 como momento em que os intérpretes do Brasil começaram a elaborar grandes sínteses acerca do passado brasileiro, edificando análises históricas em perspectiva macroestrutural, mas que ainda estavam agarradas à concepção iluminista de progresso cumulativo e de linearidade do tempo histórico. Dedicando-se ao exame dos “fatores estruturais da cultura historiográfica brasileira” (DIEHL, 1999, p. 23) no período compreendido entre os anos 30 e 70, o autor esquadrinhou a recepção das correntes marxistas e da tradição de Max Weber nas representações do conhecimento histórico no Brasil. Refletindo sobre essa matriz da recepção em nossa cultura historiográfica, Diehl examinou as formas pelas quais determinados grupos de autores pensaram o passado e a realidade nacional se apropriando e/ou adaptando conceitos e interpretações de algumas correntes marxistas. Já para o caso da tradição weberiana, entendeu que essa recepção poderia ser organizada em três fases, cada qual com temas, conceitos, debates e autores específicos, embora alguns deles tivessem transitado em mais de uma fase.

A receptividade de vertentes e pressupostos teórico-metodológicos oriundos dessas duas tradições teria sido importante para a sedimentação das ciências humanas

no país, mas, sobretudo, para fundamentar diferentes projetos de modernização dirigidos à realidade brasileira. O que se observou nessa quadra temporal (de 1930 a 1970), em grande medida, foram esforços no sentido de adaptar a realidade brasileira a determinados modelos teóricos, bem como tentativas de orientação das experiências de modernização a partir de eixos conceituais como o de ideologia e o de cultura (levando a elaboração de modelos de “desenvolvimento nacional” e de interpretações impregnadas pelas ideias de “caráter nacional”, “cultura brasileira, dentre outras). Fitadas na construção de teorias de modernização, essas análises buscaram refletir sobre as possibilidades de superação dos entraves culturais e naturais para a efetivação desse processo no país.

Permanecendo nessa trilha pelo interior da “cultura historiográfica brasileira da década de 1930 aos anos 1970”, Astor Diehl diagnosticou nos escritos de José Honório Rodrigues, dos anos 1950 e 1960, os sintomas iniciais de uma ruptura com a visão “otimista da história” presente na historiografia brasileira, corte esse que acabou sendo aprofundado nas décadas de 70 e 80. Denunciando o conservadorismo, a conciliação e o artificialismo contidos nas interpretações acerca da história do Brasil, Honório teria chamado atenção para a necessidade de um revisionismo nas formas de representação do conhecimento histórico, propondo uma historiografia mais atenta às minorias e às intervenções populares na história do Brasil e menos comprometida com as elites. Diehl detectou, também, que nos anos 60 e 70, a produção historiográfica brasileira foi atingida, frontalmente, pelo recrudescimento das pesquisas realizadas pelos brasilianistas. A expansão dos financiamentos estrangeiros àqueles pesquisadores adventícios interessados na história brasileira combinada às limitações de recursos que os pesquisadores brasileiros experimentavam, fermentou a discussão sobre se o pensamento historiográfico brasileiro estava sendo ou não “desnacionalizado” e de que forma essa produção estaria ligada à interesses estratégicos ou à pressões da política internacional.

Para desenhar a fisionomia das pesquisas históricas realizadas no Brasil neste período, Diehl delineou outro aspecto fundamental: a institucionalização dos programas de pós-graduação ocorrida na década de 1970. Nessa nova ambiência intelectual, os pesquisadores acabaram por abandonar certas posturas típicas da tradição positivista-evolucionista, como a elaboração de grandes sínteses, de narrativas lineares, a ênfase na história política ou nos ciclos econômicos. Nas investigações surgidas no interior das pós-graduações, as abordagens homogeneizantes e totalizadoras deram lugar ao estudo de experiências históricas mais particulares.

Não obstante, para Diehl, foi na década de 1980 que a cultura historiográfica brasileira experimentou de uma aguda crise na matriz disciplinar, reflexo do colapso da razão histórica moderna. O pessimismo quanto às possibilidades das “revoluções otimistas”, que não se concretizaram nos moldes teorizados, e o questionamento em relação aos parâmetros modernos do conhecimento histórico (a concepção de progresso cumulativo, de tempo linear, as perspectivas coletivas, a epistemologia

racionalista e os métodos tradicionais), produziram não só novas discussões em torno do estatuto epistemológico da História como também deixaram sob suspeita os projetos de modernização ancorados, teoricamente, na recepção do marxismo e da tradição de Max Weber. Em meio a esta crise da “modernização adaptada” (DIEHL, 2004, p. 76), “novas” orientações teóricas foram sendo mais vigorosamente recepcionadas na cultura historiográfica brasileira: a *Nouvelle Histoire* com suas ramificações teóricas, Michel Foucault e Walter Benjamin.

No interior dos debates e críticas acerca dos limites apresentados pela razão histórica moderna, pelos projetos da modernidade ou ainda no tocante ao estabelecimento de uma cultura pós-moderna, alguns autores dessas três vertentes, sobretudo ligados a Foucault e a Benjamin, foram acessados como modo de “desqualificar o iluminismo e seus subprodutos” (DIEHL, 2004, p. 225). Em meio às discussões sobre os altos custos sociais, culturais e políticos da modernização, assim como da constituição de uma possível historiografia pós-moderna, a produção historiográfica brasileira acabou adquirindo novos contornos. A preocupação com as estruturas mais abrangentes, como a economia, sociedade e política, cedeu lugar às experiências históricas mais particulares e pontuais e com enfoque na História Social e Cultural. A inquietação por universalizar, homogeneizar, foi redimensionada para a tendência ao fragmentário, à descontinuidade, à ruptura.

Inspirados por elementos dessas três orientações teóricas, os historiadores brasileiros, em grande medida, abraçaram temas até então pouco usuais em sua escrita, o que demonstrou um deslocamento do olhar desses especialistas. O apego por narrar as experiências dos “excluídos da História” e de grupos minoritários (como as mulheres, os negros, homossexuais, as prostitutas, a classe operária, dentre outros), o interesse pelas novidades temáticas (como a loucura, o corpo, o sexo, a feitiçaria, as mentalidades, a moda, dentre outras), a busca por fazer emergir o “irracional”, a “contingência” e a “subjetivação”, que foram extirpadas pelas narrativas historiográficas modernas, apontaram para um processo de “antropologização” da historiografia brasileira (DIEHL, 2004, p. 260).

Atento aos reflexos dessa crise da razão histórica moderna não só no “fazer historiográfico”, mas também nas posturas humanas em sociedade, Diehl afirmou que o crescente individualismo contribuiu para produzir uma espécie de “despolitização e desmobilização”, marcadas por vários posicionamentos de “deserção”, seja “do social”, “na história”, “do político e ideológico”, “do trabalho” ou “das religiões tradicionais” (DIEHL, 2004, p. 308-312). Além disso, a partir de discussões surgidas em torno da pós-modernidade teria se engendrado uma “fetichização negativa da modernidade como experiência histórica”, que, ao levar em consideração somente traços negativos dos processos de racionalização, atribuindo uma negatividade na perspectiva de ser moderno, “acabou por gerar uma descrença na própria possibilidade de se alcançar a modernidade em culturas periféricas”, onde esse projeto, no entendimento de Diehl, ainda está por ser vivido efetivamente (DIEHL, 2004, p. 316).

Não obstante, existe uma postura muito recorrente na cultura historiográfica brasileira que muito incomoda o autor em questão: a análise da história do Brasil a partir de conceitos objetivados fora do contexto ao qual se pretende adaptá-los. Segundo o historiador sul-rio-grandense, essa adaptação teórico-conceitual criou uma espécie de “razão ornamental afirmativa” (DIEHL, 2004, p. 21), cuja predominância precisa ser superada quando se trata das formas de representação da historiografia brasileira. Do mesmo modo que se discutiu a possibilidade de se pontuar identidades para as experiências históricas latino-americanas, Astor Diehl assinalou a importância de singularizar certas identidades em relação ao conhecimento histórico elaborado na América Latina.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos dúvidas de que o mais recente tipo analítico de história da historiografia que sendo praticado no Brasil trata-se do modelo denominado *história da historiografia como exercício de metateoria*. Isso reflete o estreitamento, cada vez mais frequente, entre teoria da História e História da Historiografia. Trata-se de uma análise sobre os próprios modos de se fazer História viabilizada pelos instrumentais reflexivos ofertados pela teoria da História, por isso um exercício de metateoria. A teoria da História é o lócus, por excelência, onde se realiza esse exercício reflexivo acerca das condições e procedimentos que dão fulcro ao pensamento histórico como especialidade científica.

Segundo Jörn Rüsen, a teoria da História apresenta duas tarefas primordiais: “[...] a de inserir sistematicamente as reflexões metateóricas na ciência da história e, em segundo lugar, a de precisar a função dessas reflexões para a práxis da pesquisa e da historiografia (RÜSEN, 2001, p. 18). Numa de suas alegorias mais conhecidas, Rüsen afirmou que a autorreflexão propiciada pela teoria nos possibilita que, diante de uma multidão de árvores, ao invés de fitarmos uma por uma, observemos que tipo de floresta elas formam. Logo, como uma teoria reflexiva de construtos intelectuais constituídos por elementos teóricos, a teoria da História trata-se de uma metateoria da ciência histórica, “um pensar sobre o pensamento histórico, cujo eixo é a racionalidade” (RÜSEN, 2001, p. 18).

A história da historiografia, por sua vez, dependendo da forma como for encaminhada, pode também apresentar essa orientação intelectual, ou seja, a de uma abstração que se debruce sobre os fundamentos da ciência da História e sobre os próprios modos de se produzir história (metateoria). Integrado a esse debate, o professor Valdeci L. Araújo argumentou que diferentemente da teoria da história, que pode arrogar uma natureza distinta da própria atividade historiográfica, a história da historiografia parece possuir a mesma natureza de seus objetos, ou seja, ambas são histórias escritas (ARAÚJO, 2006, p. 80). Evidentemente que a teoria da História,

em seu exercício reflexivo sobre os elementos e operações basilares da ciência histórica, pode prescindir de um elemento que é peculiar a qualquer História e que, por conseguinte, também é inerente à história da historiografia: a abordagem temporal. Podemos praticar teoria da História sem nos atermos, necessariamente, aos modos como, no (ou com o transcorrer do) tempo, foi produzido conhecimento racional sobre a experiência humana do passado. No entanto, a operação analítica subsumida à história da historiografia não tem como abrir com mão dessa relação com o tempo, pois o exame da historicidade de qualquer historiografia constitui seu traço mais candente. Nesse aspecto, a história da historiografia demonstra uma de suas potencialidades cognitivas, qual seja, a de situar espaço-temporalmente e, portanto, analisar as (diferentes e semelhantes) concepções de História, bem como práticas de investigação e de narração dos fenômenos humanos do passado, enfim, debruça-se sobre a própria historicidade do pensamento histórico.

Portanto, o fulcro desse modelo da história da historiografia como exercício de metateoria é a reflexão crítica acerca da prática intelectual dos historiadores, mas sem prescindir da historicidade inerente ao próprio exercício da pesquisa e escrita da História. Trafegando nas dimensões normativa, cognitiva e empírica da produção de conhecimento histórico, valoriza-se, nesse tipo de história da historiografia, verticalizar questões existenciais, teóricas, metodológicas e narrativas que envolvem o fazer histórico profissional. Recorrendo aos instrumentais reflexivos praticados no âmbito da teoria da História, a preocupação destina-se em analisar as diferentes (e semelhantes) formas de se conceber e de praticar História (como conhecimento racional da experiência humana do passado) nos distintos momentos que caracterizam uma determinada produção historiográfica. A promover abstrações historicamente orientadas sobre as formas, os procedimentos e as funções que envolvem o pensamento histórico científico, a história da historiografia faz com que a reflexão metateórica ganhe ainda mais consistência.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Valdei L. Sobre o lugar da história da historiografia como disciplina autônoma. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 79-94, 2006.

BLANKE, Horst W. "Para uma nova história da historiografia". In: MALERBA, J. (org.) **A História Escrita: Teoria e História da Historiografia**. Trad. Luis Sérgio D. da Silva. São Paulo: Ed. Contexto, 2006, p. 27-64.

CERTEAU, Michel de. "A Operação Histórica". In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. 3ª ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 17-48.

DIEHL, Astor A. **A Cultura Historiográfica Brasileira: do IHGB aos anos 1930**. Passo Fundo: Ed. UPF, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Historiográfica Brasileira: década de 1930 aos anos 1970**. Passo Fundo: Ed. UPF, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Historiográfica Brasileira nos anos 80: experiências e horizontes.** 2ª Ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, Lúcia M. P. **Da Escola Palatina ao Silogeu: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938).** Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2007.

GUIMARÃES, Manoel. L. S. **Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857).** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

IGLÉSIAS, Francisco. A pesquisa histórica no Brasil. **Revista de História da USP**, São Paulo, n. 43, v. 88, p. 373-415, 1971.

MALERBA, J. **A História Escrita: Teoria e História da Historiografia.** São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; ROJAS, C. A. (Org.). **Historiografia Contemporânea em Perspectiva Crítica.** Bauru: EDUSC, 2007.

\_\_\_\_\_. **A história na América Latina: ensaio de crítica historiográfica.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009 (Coleção FGV de bolso. Série História).

RODRIGUES, José Honório. **História e Historiografia.** Petrópolis: Vozes, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAMARA, Eni de M. (Org.). **Historiografia Brasileira em Debate: olhares, recortes e tendências.** São Paulo: Humanitas/FFCHL/USP, 2002.

SILVA, Rogério F. da. **História da Historiografia: capítulos para uma história das histórias da historiografia.** Bauru: EDUSC, 2001.

WHITE, Hayden. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX.** Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.

## HISTÓRIA E MEMÓRIA EM CELESTINO ALVES: UMA ANÁLISE DO LIVRO “RETOQUES DA HISTÓRIA DE CURRAIS NOVOS”

**Fabiana Alves Dantas**

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – PB

**RESUMO:** O estudo analisa *Retoques da História de Currais Novos* (1985) de Celestino Alves, buscando identificar como história e memória aparecem neste livro. A análise baseia-se no conceito de operação historiográfica (CERTEAU, 1982), investigando o exercício de produção escrita de Alves a partir de suas apropriações das fontes e operações metodológicas, problematizando os usos da memória na elaboração discursiva do livro aqui discutido, bem como as influências do lugar social de seu autor em relação à história por ele produzida. Os resultados sugerem a busca por uma verdade objetiva que, por sua vez, dialoga com a valorização da memória enquanto dado para a pesquisa histórica. Além disso, percebe-se a memória também enquanto objetivo vinculado a esta publicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Memória. História Local.

**HISTORY AND MEMORY IN CELESTINO ALVES: AN ANALYSIS OF THE BOOK “RETOQUES DA HISTÓRIA DE CURRAIS NOVOS”**

**ABSTRACT:** The study analyzes *Retoques da História de Currais Novos* (1985) by Celestino Alves, seeking to identify how history and memory appear in this book. The analysis is based on the concept of historiographic operation (CERTEAU, 1982), investigating Alves's written production exercise from his appropriations of sources and methodological operations, problematizing the uses of memory in the discursive elaboration of the book discussed here, as well as the influences of the social place of its author in relation to the history produced by him. The results suggest the search for an objective truth that, in turn, dialogues with the valorization of memory as an information for historical research. In addition, memory is also perceived as an objective linked to this publication.

**KEYWORDS:** History. Memory. Local History.

### 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Objetiva-se neste trabalho identificar como história e memória aparecem em *Retoques da História de Currais Novos*, livro de Celestino Alves (Currais Novos, 06/04/1929–10/12/1991), lançado em 1985 pela Fundação José Augusto. Tal interesse advém das discussões sobre a escrita da História Local, em especial no que se refere a autores desvinculados da História

produzida no meio acadêmico, caso do escritor aqui discutido.

Compartilhando-se do pensamento de Donner (2012), considera-se relevante tratar as produções de autores não acadêmicos como objeto histórico. Estes escritores, comumente designados como “memorialistas”, integram o que se denomina a cultura histórica de uma sociedade (FLORES, 2007). Assim, como reflete Donner (2012), a discussão sobre sua escrita é necessária ao meio acadêmico, considerando-se a recorrente atuação desses “amadores” que atuam motivados por diferentes razões, dentre elas, a existência de “políticas da memória” destinadas a elaboração de uma memória comum aos habitantes dos lugares sobre os quais escrevem. A autora ressalta a tendência de rejeição desses trabalhos por parte dos historiadores profissionais, quando, por outro lado, observa-se a grande receptividade que o público os destina, indicando a relevância de se problematizar questões como o produto elaborado por eles, o passado que apresentam, quem são e quais seus objetivos.

Reflexões como as de Catroga (2015), Le Goff (1990) e Pollak (1989) são oportunas para se problematizar a relação que a escrita da história possui com a criação de uma memória coletiva “oficial”, tornando possível inferir que esta produção de Alves pode estar inserida no contexto de uma escrita influenciada pelo objetivo de construção da memória.

Considerando-se a significativa repercussão da produção deste autor, citado em muitos trabalhos acadêmicos equanto referência historiográfica sobre a cidade de Currais Novos, entende-se que Celestino Alves é levado em conta como um produtor de história local, no sentido de construção do conhecimento histórico. Daí a importância de investigar que história é produzida por ele: esse conhecimento desvenda e fundamenta ações, gerando uma interação entre o conhecimento e a ação na história (NEVES, 1997).

Ressalta-se que este trabalho não visa apontar práticas “anticientíficas” na escrita do autor discutido, mas sim compreender, considerando as particularidades de sua produção, como este compreende a história e sua relação com a memória, e de que maneira permite que essas concepções apareçam no livro aqui analisado. Considera-se, portanto, que analisar *Retoques da História de Currais Novos* a partir desse enfoque possibilita a compreensão quanto à forma como ambas as noções tendiam a circular no meio social do qual, em vida, Celestino Alves fez parte.

O diálogo com Certeau (1982) é, aqui, considerado fundamental. O autor norteia a metodologia empregada na análise, que se baseia no conceito de operação historiográfica, onde se considera o lugar social, as práticas científicas e a escrita como três elementos que se relacionam e que, para este autor, caracterizam a escrita da história como uma operação. Encará-la dessa forma significa admitir que a construção do conhecimento histórico não ocorre de maneira isolada, natural e isenta de influências das mais diversas, tratando-se de uma “atividade humana”, logo, uma “prática” (CERTEAU, 1982, p. 56). Portanto, além de atentar ao conteúdo (os procedimentos de análise que Celestino utiliza em suas pesquisas e a forma de

elaborar sua escrita), busca-se compreender também o lugar de Celestino Alves na Currais Novos da década de 1980, bem como as influências que esse lugar pode ter exercido em sua produção. Para isso, além das informações contidas no livro, conta-se como fontes também as notícias sobre o escritor e o lançamento de *Retoques da História de Currais Novos* publicadas nos periódicos *Diário de Natal* e *O Poti*.

## 2 | CELESTINO ALVES E SEU LUGAR SOCIAL

Nas páginas finais de *Retoques da História de Currais Novos*, Celestino Alves menciona ter nascido em 06 de Abril de 1929 na Fazenda Namorados (zona rural de Currais Novos), sendo filho de Tomaz Alves dos Santos e Francisca Maria de Jesus. Mudou-se duas vezes, residindo um tempo em Açu/RN e, posteriormente, em Brasília/DF, onde, segundo o jornal *Diário de Natal*, possuía uma construtora. Retornou à Currais Novos em 1984, onde permaneceu até sua morte, em 1991.

As fontes jornalísticas permitiram observar algumas questões consideradas pertinentes à discussão sobre o lugar de Alves na sociedade currais-novense, adotando-se o recorte temporal de 1980 a 1989. As notícias encontradas variam de informes acerca de sua produção escrita à sua participação em eventos culturais, além da menção a membros de sua família. A partir de 1984, são muitas as notícias a seu respeito nas páginas dos periódicos consultados. Foi vereador em Currais Novos na década de 1960, mas, nos anos 80 encontrava-se afastado da política, já que passara os oito anos anteriores residindo em Brasília. Quatro anos após seu regresso, candidatou-se ao cargo novamente pelo PDS, como noticia o *Diário de Natal* em 1988. As notícias a partir de seu retorno comentam com frequência sua participação ativa em atividades culturais no contexto municipal e estadual, além do destaque dado ao lançamento daquele que seria seu segundo livro em prosa, *Retoques da História de Currais Novos*.

Nota-se a proximidade do escritor com nomes de destaque. Uma notícia de Junho de 1985, por exemplo, comenta a ida do escritor à Natal, que “em companhia do ex-governador Cortez Pereira, fez uma visita ao presidente da Fundação José Augusto, Valério Mesquita” (DIÁRIO DE NATAL, 1985 p.2). A visita, provavelmente trata-se do momento no qual Alves fora apresentado ao presidente da fundação, já que em *Retoques da História de Currais Novos*, agradece ao ex-governador por oportunizar esse contato, que resultaria no apoio à publicação do livro. Outro exemplo é quando em 1986 se divulga a troca de correspondências com o escritor Veríssimo de Melo que, segundo o periódico, teria lhe escrito a fim de agradecer-lhe pelo envio do livro sobre Currais Novos e elogiar sua produção cordelística sobre o político Tancredo Neves.

Como já dito, Alves também aparece envolvido em diversas atividades culturais. A respeito da “Semana do Folclore de Currais Novos” de 1985, o *Diário de Natal*

comenta sua participação como palestrante. Já em 1986, comenta-se sua atuação como coordenador do “Congresso Nacional de Cantadores”, promovido pela Associação de Poetas Populares do Rio Grande do Norte, a qual passou a dirigir em 1988. A partir desse ano, aparecem informações sobre seu empenho em angariar recursos para as atividades promovidas pela associação, e o jornal dedica-lhe diversos elogios quanto à sua direção, chegando a atribuir-lhe responsabilidade pela notoriedade que Currais Novos estaria ganhando no que se refere aos eventos culturais. Dessa forma, a aparição constante em jornais de notória circulação no estado indica que Celestino Alves era uma pessoa vinculada diretamente ao círculo político municipal/estadual, interagindo não apenas com políticos, mas também com outros escritores. Sua participação na vida cultural da cidade era assídua, podendo-se citar o vínculo tanto com a já mencionada Associação de Poetas Populares do Rio Grande do Norte, quanto como membro da Sociedade de Vaqueiros e Montadores do Seridó.

Sabe-se tanto pelas fontes jornalísticas, quanto pelas considerações feitas pelo autor no próprio livro, que *Retoques da História de Currais Novos* foi lançado com apoio da Prefeitura Municipal de Currais Novos e da Fundação José Augusto. Em Setembro de 1985, o *Diário de Natal* afirma que a primeira colaborou com 50% do valor da impressão. A apresentação do livro, no dia do lançamento, fora feita pelo ex-governador José Cortez Pereira de Araújo, também autor do prefácio. Vê-se, portanto, que o livro está, de certo modo, vinculado a esse círculo político do qual o escritor era integrante. No campo destinado à dedicatória e aos agradecimentos, o autor refere-se ao então prefeito da seguinte forma:

Ao prefeito José Dantas, que deu todo o apoio necessário para a publicação deste trabalho. Não é exagero dizer, que em toda a história de Currais Novos, está sendo ele, o prefeito mais esforçado pelo movimento cultural do Município, quer no embelezamento das festas tradicionais, quer nos eventos cívicos culturais. (ALVES, 1985 p.10)

Outro dado que se considerou interessante foi que mesmo diante da ausência de um vínculo direto com a academia, Celestino Alves chegou a ser convidado para emitir suas considerações neste ambiente, em 1989. Na ocasião, segundo o *Diário de Natal*, a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte organizaram o “I Simpósio sobre a história de Currais Novos”, no qual o autor, quatro anos após o lançamento da obra sobre o assunto, Alves é convidado a debater ao lado de nomes como o padre Ausônio de Araújo e o vereador Humberto Gama de Carvalho Júnior. Além disso, outras de suas opiniões sobre história são publicadas nos jornais, como, por exemplo, ao discordar da sugestão de tombamento da Fazenda São Rafael como a mais antiga do município, por conferir a outra essa característica. Analisando a forma como sua opinião fora apresentada nessa ocasião, nota-se que, ao mencionar a publicação de seus livros, dentre eles, *Retoques da História de Currais Novos*, o *Diário de Natal* parece ter intenção de legitimar a argumentação do escritor.

Entende-se, com base nisso, que a publicação do livro conferiu certa respeitabilidade à Alves no tocante a seu trabalho como escritor, neste caso, como autor referência acerca da história do município. Isso parece ter lhe proporcionado ainda mais notoriedade na sociedade currais-novense. Já sendo personalidade ativa no meio político e cultural da cidade, a partir de então, tornar-se-ia também autoridade ao opinar sobre assuntos ligados à História Local. Desse modo, Celestino Alves pode ser considerado um erudito, que, na visão de Albuquerque Júnior (2005), pode ser entendido como um indivíduo cujo trabalho com as letras é visto como uma espécie de distinção para quem exerce outras atividades, comumente podendo utilizar seu discurso para legitimar a ascensão a cargos públicos, já que não desvincula sua produção da ordem dominante e do Estado.

### 3 | FONTES, OPERAÇÕES METODOLÓGICAS E ESCRITA

Celestino Alves apresenta uma valorização da memória enquanto dado para a pesquisa. Pode-se observá-la logo de início, quando na parte destinada à dedicatória e aos agradecimentos, o autor menciona “os arquivos dos velhos sacrários humanos” ao mencionar como realizou suas pesquisas. No preâmbulo, Alves afirma ainda que seu trabalho conta com a colaboração dos “anônimos guardadores da história”. Ademais, são muitos os momentos nos quais declara abertamente seu posicionamento em favor da tradição oral como algo importante para o conhecimento histórico. Por exemplo, quando afirma: “(...) as belas coisas guardadas nas tradições orais dão gosto de ouvir e escrever”, acrescentando ainda a possibilidade de que alguém pense o mesmo ao lê-las no futuro (ALVES, 1985, p.22).

Os documentos escritos, por sua vez, também recebem a atenção do autor. Os arquivos de cartórios, jornais e igrejas são igualmente mencionados ao longo do texto, muitas vezes em um tom que sugere a tentativa de atribuir legitimidade à informação apresentada. Não à toa, Alves considera pertinente adicionar, em algumas ocasiões, a própria transcrição do documento ao corpo do texto. Desse modo, fontes escritas são apontadas, muitas vezes, como provas concretas em relação à sua visão sobre o assunto abordado. Uma das ocasiões na qual isso ocorre é durante a discussão a respeito da data de inauguração da primeira capela de Currais Novos, onde Celestino Alves lança mão de um título sugestivo a esse tópico: “Provas Irrefutáveis”.

Observa-se a ausência de uma teoria vinculada à prática de pesquisa, mesmo porque, por não ser um acadêmico, Alves não possui um compromisso em relação a isso. Leituras referentes à teoria e metodologia da História, se feitas pelo autor, não são mencionadas. Assim, no que se refere à forma como lida com a fonte oral, Alves comenta fazer anotações ao dialogar com os entrevistados, ainda que não utilize esse termo para designar as pessoas com as quais conversava informalmente, em busca de informações. Nesse caso, o discurso indireto é utilizado para apresentar as

falas dos “sacrários humanos”, onde Alves as incorpora ao texto, sem transcrevê-las na íntegra. Em relação às fontes escritas, a transcrição de alguns documentos, como mencionado, é observada. Destaca-se quanto a isso, o modo como o autor os encara como “provas”, conferindo um status de verdade às informações contidas nesse tipo de fonte.

O trabalho com o método dedutivo é a possibilidade sugerida por suas afirmações ao longo do texto, em especial quanto à fonte oral. No entanto, nota-se que a crítica empregada na análise limita-se à comparação entre os dados e ao levantamento de algumas hipóteses a fim de encontrar uma “verdade”. Não se menciona uma preocupação com as intenções na produção das fontes – por quem e porque foram produzidas, para quem, dentre outros questionamentos possíveis –. Em relação à fonte oral, Alves deixa em aberto questões relacionadas à subjetividade dos entrevistados. Isso fica claro quando afirma:

João Bezerra, por exemplo: que de todos os guardadores da história de Currais Novos, com os quais conversei, era ele a enciclopédia viva, não havia assunto sobre a história de Currais Novos que João Bezerra não conhecesse e com detalhes que só ele sabia. Há quem diga que ele criava ou inventava, o que eu não acho fácil, porque história se aumenta, mas, não se inventa, segundo João Bezerra. (ALVES, 1985 p.22)

Assim, na busca por uma verdade concreta, Alves compara os depoimentos com a finalidade de encontrar uma versão que lhe pareça a mais coerente, mas não são problematizadas as possíveis intenções na fala dos entrevistados. Em dado momento do livro, reconhece a complexidade no trabalho com a oralidade: trata-se de sua investigação sobre a origem do “Alto do caboclo”, local onde a tradição oral afirma ter sido encontrado o corpo de um homem morto, no final do século XIX. O autor afirma que, de início, pensara ser fácil desvendar o mistério que lhe inquietava – no caso, descobrir de quem se tratava o referido caboclo –. No entanto, as versões apresentadas eram conflitantes, até que o escritor se depara com uma que lhe chama a atenção e lhe parece “a mais certa” sobre o assunto (ALVES, 1985, p.163).

No que concerne à escrita, trata-se de um texto onde predomina um tom de informalidade, no qual o autor parece tentar estabelecer um diálogo direto com o leitor. Já que a linguagem do texto apresenta-se muito próxima da informalidade, acredita-se que este tenha sido um fator que certamente contribuiu para a grande repercussão do livro que, segundo as fontes jornalísticas, foi muito bem sucedido em relação às vendas. Celestino Alves organiza sua narrativa em primeira pessoa, inserindo-se diretamente no texto, trazendo à tona muitas de suas próprias memórias acerca dos temas abordados. Vê-se como um exemplo disso sua fala sobre o Padre Ulisses Maranhão: “(...) era muito evoluído, muito culto e muito prudente. Foi ele quem me batizou em 1929. Tive de vê-lo depois numa festa em Currais Novos, já velhinho: assistia uma missa por ele celebrada, e como falava bem!” (ALVES, 1985, p.49).

Ademais, observam-se algumas ironias e exageros no decorrer do texto. No primeiro caso, por exemplo, Alves critica os autores que o precederam: “mais de um escritor já escreveu que Currais Novos em 1937 era uma cidade de sete ruas. Eu acho que eles não pesquisaram a história da cidade para escrever (...)” (ALVES, 1985 p.80). Já no segundo, é extremamente frequente a descrição de determinados eventos como o “maior” ou “melhor” de toda a história. Isso ocorre também ao descrever as características de algumas personagens, como, por exemplo, ao referir-se ao Monsenhor Paulo Herôncio de Melo como “uma dádiva dos céus a Currais Novos” (ALVES, 1985 p.55).

Ainda com relação a sua escrita, julga-se relevante atentar aos temas priorizados pelo autor. Discorre-se sobre política, economia, religião, educação, informações sobre a geografia do município, genealogia das famílias, entre outros aspectos da vida social. Nomes de indivíduos ligados ao círculo político, intelectual e religioso da cidade são constantes ao decorrer de todo o livro, desde pessoas ligadas ao surgimento da cidade, até os contemporâneos do autor. A tendência predominante é a de ressaltar os feitos e o que considera as melhores características desses sujeitos, atribuindo-lhes responsabilidade por um passado “digno, cheio de brio e honradez”, bem como pelo presente repleto de conquistas. O progresso é, portanto, considerado crucial, e por isso norteia suas considerações ao perpassar pelos diversos temas abordados no livro. No preâmbulo, Alves afirma sobre seu trabalho e o passado nele apresentado:

(...) é uma homenagem que presto, à minha Cidade e às famílias, que, com tanto amor e carinho a construíram, legando-nos um passado digno, cheio de brio e de honradez, por isso a nos exigir um presente a altura do seu passado e um futuro que não os decepcione. Currais novos, tua história é tão cheia de encanto e de beleza, que mergulhar no teu passado, é como banhar-se nas águas bentas de São João, que nossos ancestrais acreditavam, que se banhando na madrugada de São João, em qualquer rio ou açude ficavam curados de qualquer doença, da pele ou da alma. (ALVES, 1985, p.11)

Assim sendo, infere-se que Celestino Alves constrói uma narrativa carregada de subjetividade que, no entanto, aparece unida ao objetivo de argumentar conclusivamente sobre as “verdades” as quais o escritor teria chegado por meio de suas pesquisas. Não à toa, termos como “provar”, “comprovar”, “provas irrefutáveis/incontestáveis” e afirmações como “não tenho dúvidas”, aparecem constantemente ao decorrer do livro, figurando a intencionalidade de legitimar os pontos de vista apresentados. Seriam os “retoques” propostos pelo autor as descobertas feitas por meio, em alguns casos, de acesso a “provas irrefutáveis”, além das informações obtidas através das fontes orais por ele consultadas. Os “retoques” apresentariam informações que confrontam-se com versões apresentadas anteriormente acerca da história municipal, embora Alves não mencione nomeie diretamente quem são os autores confrontados.

## 4 | NOÇÕES DE HISTÓRIA E MEMÓRIA IMPLÍCITAS NO LIVRO

Acredita-se que as noções de história e memória do autor se apresentam complexas, sendo tarefa difícil, e mesmo perigosa, tentar aliá-las exclusivamente a uma corrente de pensamento. A análise possibilitou enxergar que *Retoques da História de Currais Novos* não se vincula diretamente a uma teoria acerca desses dois conceitos, o que leva à necessidade de se buscar compreender quais são as possíveis influências de Celestino Alves, estabelecendo conexões entre elas e sua escrita, a fim de identificar suas ideias em relação a isso.

Como discutido, seja em relação às fontes orais ou escritas, Alves busca por “verdades”, por vezes ignorando questões relacionadas à crítica ao documento, estas essenciais aos historiadores profissionais, mas aparentemente não sendo familiares ao autor, uma vez que não está inserido nesse contexto. A fonte histórica é, assim, vista por ele como uma prova concreta, em especial o documento escrito. Além disso, a ideia de progresso norteia a obra, a se assemelhar com a visão na qual o progresso torna-se “o fio condutor do historiador que se orienta para futuro” (Le Goff, 1990, p.218). Poder-se-ia, então, falar em uma concepção positivista da história? Acredita-se que até certo ponto, esta pode ser uma possibilidade de resposta. No entanto, ao levar em conta os fatores que apontam para a subjetividade presente tanto na prática ligada à pesquisa, bem como na própria escrita, vê-se quão complexa pode ser a tentativa de relacionar as ideias do autor exclusivamente a uma perspectiva positivista.

A memória individual é tida pelo erudito como um valioso dado histórico que, em sua visão, pode ser usado para se chegar à verdade. Assim, Alves não parte do pressuposto de desejar verificar e problematizar quais seriam as versões existentes sobre determinado assunto, considerando a subjetividade envolvida no processo de recordação que, segundo Catroga (2015, p.65) “não põe entre parênteses as paixões, emoções e afectos do sujeito-evocador”. Do contrário, compara-as com a finalidade de encontrar a “mais certa”. Todavia, o reconhecimento que o escritor destina aos “sacrários humanos” ou “guardadores da história” não deve ser ignorado, já que a história guiada pela concepção positivista não abarcava a fonte oral, justamente por visar essa objetividade atribuída ao documento escrito. Nesse caso, nota-se que Alves, apesar de buscar nas fontes “provas” para suas afirmações, assemelhando-se à concepção positivista da história, contempla um tipo de fonte diferente daquelas utilizadas nesta corrente. A partir dos debates datados do século XX, protagonizados especialmente a partir da Escola dos Annales, não apenas a noção de documento seria alterada, mas a própria noção de História e, conseqüentemente, do ofício do historiador. Assim, quais seriam as influências de Alves no que se refere à sua formulação de uma noção de história que objetiva apresentar a verdade sobre o passado, mas ao mesmo tempo considera a memória em toda sua subjetividade como dado importante para a pesquisa?

Não se tem conhecimento sobre um possível contato de Celestino Alves com essas discussões em torno da História Oral como fonte/metodologia, podendo-se cogitar a influência da produção do natalense Câmara Cascudo, o qual se sabe que Alves não apenas lia, mas nutria grande admiração, como verificado em notícia do *Diário de Natal* na qual elogia o erudito natalense. Segundo Torquato (2009), Cascudo utilizava a fonte oral e a sua própria memória individual semelhantemente ao modo que se observa em Alves:

Aliás, a estratégia do testemunho é uma constante na narrativa cascudiana na construção de sua obra. O erudito, quando não possui fontes documentais, ou, a tradição oral dos mais velhos não confirmam suas afirmações, é o testemunho do próprio narrador que dá veracidade ao evento descrito. (TORQUATO, 2009, p.5)

Não se deve ignorar também o ambiente rural no qual o autor nasceu, onde cresceu ouvindo as histórias contadas pelos “sacrários humanos” – dentre eles, o próprio pai, segundo afirma –. Esse fator pode constituir um uma influência para sua valorização dos testemunhos orais na pesquisa histórica.

Ainda no que diz respeito a essa relação entre uso da memória na elaboração discursiva do livro e a busca por uma verdade objetiva, considera-se importante remeter às práticas historiográficas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. O primeiro foi fortemente influenciado pela história produzida na Europa: positivista, vinculada à noção de progresso. No caso do segundo, fundado no início do século XX, simultaneamente ao surgimento de muitos outros institutos após o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sabe-se que a própria fundação esteve vinculada à necessidade de se arquivar documentos referentes às questões históricas e geográficas do estado (MENEZES 1998 apud RODRIGUES; RIBEIRO, 2006, p.12). Assim, embora não tenham sido encontradas informações acerca de um possível vínculo entre Celestino Alves e o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, acredita-se que as práticas historiográficas desses institutos poderiam influenciá-lo de algum modo – possivelmente por meio de contato com intelectuais contemporâneos –, tanto em relação à busca por uma verdade objetiva no documento, bem como na noção de progresso que norteia sua escrita. O autor pode ter adequado esses elementos de uma concepção de viés positivista à sua visão favorável ao trabalho com dados da memória individual na pesquisa histórica.

Como visto, Alves não estava ligado diretamente à academia, por isso, compreende-se que provavelmente seu contato com as discussões teórico-metodológicas em torno da História tenderia a ser limitado. Além disso, por não vincular-se a essa instituição diretamente, possuía certa liberdade tanto para realizar esse tipo de ajuste, bem como para inserir sua subjetividade na escrita da forma explícita observada ao longo desta análise.

Há ainda outro fator que deve ser considerado ao visar compreender as noções

de história e memória no livro analisado: o vínculo com o círculo político ao qual está relacionado. A maneira como o passado e o próprio presente são apresentados indicam que a noção de progresso do autor não despreza o antigo, já que muitos feitos dos sujeitos ligados a esse passado são apontados como contributivos ao caminho do município rumo ao avanço em setores como a indústria, a educação e a urbanização. Trata-se de uma noção que se opõe, na verdade àquilo que é considerado primitivo, algo que conforme Le Goff (1990) se verifica no século XX. Apesar deste mesmo autor apontar que a crença em um progresso linear e uniforme já quase não existe – especialmente após questões como o fracasso do marxismo, o stalinismo, os horrores do fascismo e nazismo e a Segunda Grande Guerra – aparentemente, é essa a ideia que Alves apresenta: um processo contínuo, linear e irreversível, já que o futuro apresenta-se pré-determinado. No entanto, o erudito refere-se ao progresso exclusivamente relacionando-o a elementos ligados à modernização (como tecnologia, avanços na educação e saúde) sem, no entanto, criticar a tradição.

O passado, nesse caso, é revisitado em busca de exemplos a serem seguidos, a fim de se dar continuidade ao caminho da cidade rumo à modernização. O progresso estaria em curso, e os responsáveis por ele seriam as pessoas mencionadas ao longo do livro. Não por acaso, tratando-se de pessoas vinculadas aos círculos políticos dos quais o próprio autor era membro. Observa-se, então, que a escrita da História Local, nesse caso, aparece relacionada a um objetivo: o de conferir legitimidade à ordem social vigente. Se o passado apresentado na obra exigiria da cidade um futuro à sua altura, o autor sugere que esse objetivo deve ser comum a todos os currais-novenses, visando uni-los a um sentimento de pertencimento a essa história. Aqui, vê-se a escrita da História Local a relacionar conhecimento histórico e ação na história, relação apontada por Neves (1997). Assim, entende-se a partir disso o interesse da Prefeitura Municipal em arcar com parte dos custos da publicação. É possível deduzir que para o político que auxilia a publicação de uma narrativa histórica, “fazer com que a história apareça” (ALVES, 1985, p.10) trata-se também de se preocupar com o modo como se vai aparecer nela.

Catroga (2015), Pollak (1989) e Le Goff (1990) discorrem acerca dos interesses envolvidos na construção de uma memória coletiva, verificando-se que a escrita da história não raro a ela se relaciona. Segundo as considerações de Pollak (1989), a memória coletiva pode ser entendida como “enquadrada”, ou seja, determina-se o que faz parte ou não dela – chegando a haverem profissionais com funções relacionadas a esta finalidade –, objetivando-se determinar aspectos em comum ao coletivo por meio dos mais diversos mecanismos (lugares de memória, filmes, ou mesmo a própria historiografia). Como aponta Le Goff (1990), grupos dominantes, em especial, tendem a preocupar-se com essa questão.

Tais reflexões, portanto, permitem inferir que *Retoques da História de Curais Novos* parece assumir um papel no tocante a colaborar para a existência de uma memória comum aos currais-novenses, apontando-lhes o caminho que a cidade

deveria continuar seguindo, já que, desde sua fundação, aqueles personagens apontados como verdadeiros heróis estariam conduzindo-a rumo a um futuro idealizado a partir da noção de progresso.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada sugere que *Retoques da História de Currais Novos* apresenta uma relação entre história e memória que parece conflituosa aos olhos dos acadêmicos, embora soem natural ao seu autor. Este, por não estar vinculado à história produzida no contexto acadêmico, se permite combinar uma busca pela verdade tanto a partir de documentos oficiais, quanto dos testemunhos orais e de sua própria memória. Além disso, a memória é encarada não apenas como dado valioso à pesquisa histórica, mas também enquanto objetivo do livro. Desse modo, para Alves, a pesquisa histórica significa uma busca pela verdade. A memória individual, externada através da fonte oral, é um dos meios, aliado ao documento escrito, de se chegar até a almejada conclusão precisa acerca dos fatos. E essa história verdadeira deve fazer parte da memória da cidade.

Assim sendo, reforça-se a ideia de que a escrita de eruditos como Celestino Alves deve continuar a ser objeto de discussão em futuras pesquisas no campo da historiografia, visando-se compreender a forma como esses autores compreendem a relação entre história e memória, atentando ao modo como tais noções repercurtem em sua produção.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. De amadores a desapaixonados: eruditos e intelectuais como distintas figuras de sujeito do conhecimento no Ocidente contemporâneo. **Trajeto**: Revista de História da UFC, Fortaleza, v. 3, n. 6, p.1-27, 2005. Disponível em: <<http://www.revistatrajetos.ufc.br/index.php/Trajeto/article/view/96>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ALVES, Celestino. **Retoques da História de Currais Novos**. Natal: Fundação José Augusto, 1985. 275 p.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. 100 p. (Série História).

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 348 p.

DIÁRIO DE NATAL. Natal, 1984-1989. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 05 dez. 2017.

DONNER, Sandra Cristina. História local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., 2012, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande: Anpuh-rs, 2012. p. 223-235.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. 504 p.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum**, João Pessoa, v. 1, n. 3, p.13-27, jan/dez. 1997.

O POTI. Natal, 1980-1984. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 05 nov. 2017.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, jan/jun. 1989.

RODRIGUES, Allan da Silva; RIBEIRO, Iza Paula Zacarias. O jornal A República e o IHGRN: espaços de recepção e reprodução das ideias elitistas estaduais. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RN: HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E ENSINO, 2., 2006, Caicó. **Anais...** .Caicó: Anpuh-RN, 2006. p. 11-19.

TORQUATO, Arthur Luis de Oliveira. Estabelecendo fronteiras: de como se estabelece as práticas eruditas e intelectuais na historiografia brasileira nas décadas de 1930-1940. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA: APRENDER COM A HISTÓRIA?, 3., 2009, Ouro Preto. **Anais**. Ouro Preto: Edufop, 2009. p. 1-10.

## HARRY POTTER E POLÍTICA: PARALELISMO ENTRE O ENREDO POLÍTICO DE HARRY POTTER E AS CIÊNCIAS POLÍTICA REAIS

### **José Carlos Corrêa Cardoso-Junior**

Graduando do Curso de História do Centro  
Universitário São Camilo-ES –juninhocofril@  
hotmail.com.

### **José Antonio de Andrade**

Graduando do Curso de História do Centro  
Universitário São Camilo-ES – jaandrade1981@  
gmail.com.

**RESUMO:** O objetivo desse trabalho é fazer um estudo analítico-comparativo entre o romance fantástico de J.K. Rowling, Harry Potter e as Relíquias da Morte, e algumas teorias das ciências políticas. Sendo utilizados clássicos das ciências políticas, como Bobbio, Maquiavel e Chevallier, o trabalho é feito a partir do comparativo de citações – uma citação de Harry Potter com uma citação de Maquiavel, por exemplo –, dessa forma buscou-se criar um debate acerca da aplicabilidade de conceitos teóricos em uma obra de ficção infanto-juvenil, e como isso pode vir a contribuir para uma melhor compreensão dessas teorias e melhor formação crítico-político das novas gerações consumidoras desse estilo literário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política. Ciência Política. Teoria Política. Harry Potter. Poder.

**ABSTRACT:** The aim of this work is to make an analytical-comparative study of J.K. Rowling's

fantastic novel, Harry Potter and the Deathly Hallows, and some theories of political science. Being used political sciences classics, such as Bobbio, Machiavelli, and Chevallier, the work is done from the comparative of quotations - a quotation from Harry Potter with a quotation from Machiavelli, for example - in order to create a debate about the applicability of theoretical concepts in a infantile-juvenile fiction work, and how this can contribute to a better understanding of these theories and better critical-political formation of the new generations consuming this literary style.

**KEYWORDS:** Politic. Politic Science. Politic Theory. Harry Potter. Power.

### **INTRODUÇÃO**

Em 2017, são comemorados os 20 anos da primeira publicação do livro Harry Potter e a Pedra Filosofal. Este foi o primeiro livro de uma saga que renderia milhões de dólares, ao redor do mundo, à autora Joanne Rowling, não só, pois, como livro, mas como uma franquia de 8 filmes bem-sucedidos e aclamados pela crítica internacional.

No entanto, Harry Potter vai além de um romance ficcional com bruxas, magos e lobisomens; trata de censura, controle midiático, interferência do Estado na sociedade

e na educação, tomada de poder, insurreição, complôs e todo tipo de movimentação política da realidade.

Um exemplo clássico da trama, e expressivo para todos os fãs, é o corrente no quinto livro da saga, *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (ROWLING, 2003), em que, por medo de perder o posto alto do Ministério da Magia, Cornélio Fudge, então Ministro da Magia, nomeia uma funcionária do governo, a subsecretária Dolores Umbrigde, para ministrar aulas de Defesa Contra as Artes das Trevas na Escola de Hogwarts, no intuito de manter um representante presente na escola, caso algo que pudesse ameaçar a estabilidade de seu posto acontecesse.

Essa intromissão do Ministério é uma representação clara de controle que o governo busca exercer na sociedade. Como disse Michel Foucault (1999), “[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, sendo assim, para que o governo Fudge se perpetuasse era preciso que qualquer forma de mudança fosse contida, colocando um partidário vigilante no sistema educacional e influenciando as publicações midiáticas, no caso, *O Profeta Diário*<sup>1</sup>.

Mas política não é o único tema abordado, embora será o foco nesse trabalho, mas muitos outros, como: preconceito, e o conceito de “sangue-puro” para os bruxos nascidos de famílias bruxas, “mestiço” para os nascidos de um dos pais bruxos e outro não bruxo, e “sangue-ruim” para os nascidos bruxos de pais não bruxos; superioridade de raça e a relação bruxos e elfos-domésticos que são escravizados e considerados criaturas inferiores e menos capazes; e o protagonismo feminino e a posição de destaque que as personagens femininas recebem na trama, seja como professoras, jogadoras de Quadribol ou pelas habilidades mágicas surpreendentes diante da sociedade.

Enfim, *Harry Potter* traz de maneira leve e livre de paixões políticas temas polêmicos da sociedade permitindo um debate equilibrado e com ampla participação social por ser cultura popular e distante vocábulos técnicos e militâncias.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica de revisão integrativa e fazendo um paralelo entre a trama do livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (ROWLING, 2007) com conceitos e teorias da Ciência Política.

Foram utilizadas as obras clássicas dessa matéria, como Norberto Bobbio e Maquiavel, no intuito de tornar o romance mais próximo possível da teoria, livrando o trabalho de pretensas comparações ou críticas tendenciosas e direcionadas.

As comparações entre trechos dos clássicos e trechos de *Harry Potter* é justamente para que haja paralelismo entre a teoria e o aplicado na obra; e não entre personagens do bem ou do mal com figuras históricas e políticas.

---

1      Jornal fictício da comunidade bruxa na história.

## DISCUSSÃO

No sétimo livro da saga, Harry Potter e as Relíquias da Morte (ROWLING, 2007), se faz muito mais presente que nos outros livros a temática “política”. É neste que a história ganha o desenrolar e dá-se o desfecho heroico do bem contra o mal.

O livro inicia com uma cena de dois partidários do Lorde das Trevas, Voldemort, se encaminhando para uma reunião com os outros Comensais da Morte<sup>2</sup>. A reunião era para tratar da captura de Harry e seu assassinato pelas mãos do Lorde.

Contudo, em um dado momento percebemos de forma clara um conceito de Nagel, citado por Robert Dahl em Análise Política Moderna, na fala do Comensal Yaxley. “Influência é uma relação entre atores tal que os desejos, preferências ou intenções de um ou mais atores afetem a conduta, ou a disposição de agir, de um ou mais atores distintos.” (DAHL, 1915, p. 36 apud NAGEL, 1975).

- É verdade, Milorde, mas o senhor sabe que, na função de chefe do Departamento de Execução das Leis da Magia, Thicknesse tem contato frequente não só com o próprio ministro como também com os chefes dos outros departamentos do Ministério. Acho que será fácil dominar os demais, agora que temos um funcionário graduado sob controle, e então todos podem trabalhar juntos para derrubar Scrimgeour. (ROWLING, 2007, p. 12).

O que seria um conceito nageliano complexo e de difícil compreensão, se torna simples e de fácil acesso a todo público. Isso se dá pela aplicação da teoria em uma narrativa/exemplo. Assim, uma das teorias do poder mais aceitas entre os cientistas políticos (BOBBIO, 1987) é retratada na trama sem ferir nenhuma característica fundamental.

O conceito em si, trata da relação entre Estado e o poder exercido por este através da teoria relacional, onde o poder se dá por meio do relacionamento de um sujeito A e um outro sujeito B, em que A consegue de B algo que, naturalmente B não faria, ou seja, “O poder de A implica a não liberdade de B’, ‘A liberdade de A implica o não-poder de B’”. (BOBBIO, 1987, p. 78, apud DAHL, 1963, p. 68).

À apenas uma fala antes, proferida por Voldemort, percebemos o Príncipe de Maquiavel ser evocado em um momento de ponderação do Lorde das Trevas: “É um começo – disse Voldemort -, mas Thicknesse é apenas um homem, Sgrimageour precisa estar cercado por gente nossa para eu agir. Um atentado malsucedido à vida do ministro me causará um enorme atraso.” (ROWLING, 2007, p. 12).

É de se notar, aqui, que, ao apoderar-se de um Estado, o conquistador deve determinar as injúrias que precisa levar a efeito, e executá-las todas de uma só vez, para não ter de renová-las dia a dia. [...]. As injurias devem ser feitas todas de uma vez, a fim de que, tomando-se-lhes menos o gosto, ofendam menos. (MACHIAVELLI, 2010, p. 39).

Esse primeiro capítulo do romance é talvez o mais rico em teoria política. Numa mesma página, e num mesmo diálogo, é possível notar a presença de duas teorias políticas – uma acerca do poder e outra da conquista de um Estado – sem, contudo,

2 Comensais da Morte são os seguidores mais próximos de Voldemort.

perder a razão da história mas, senão, dando-a mais sentido e completude.

Sobre o maquiavelismo de Voldemort, está dentro de um contexto em que, dois livros anteriores, seu retorno era uma dúvida para a comunidade bruxa e o Ministério fazia de tudo para negá-la; um livro depois, após ser confirmada a volta do Lorde das Trevas, o ministro é substituído, inicia-se uma articulação para caçá-lo, o Ministério tenta de muitas formas usar a imagem de Harry para criar uma propaganda positiva para a sociedade e os Comensais da Morte passam a atacar com mais frequência, sem a presença do Mestre.

Vendo que não participar diretamente das empreitadas estava lhe rendendo atrasos e muitas falhas, então ele decide ser mais atuante. E então acontece o diálogo exposto acima. É armada a trama para que ao mesmo tempo, ou em tempo próximo, ele capture Potter e seus aliados usurpem o poder. E acontece.

Até as falhas e os pequenos ataques cotidianos se tornam positivos para o vilão. Já ocorrera algo parecido na Primeira Guerra Bruxa e estava se repetindo. O medo de Voldemort tomou conta da comunidade bruxa de tal maneira que dizer seu nome apenas já era motivo de horror, então lhe empregam o codinome de Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado.

E para ratificar, quando da tomada do Ministério a primeira medida que se toma é de tornar o nome “Voldemort” um tabu. Dessa forma, quem o pronunciasse era automaticamente identificado seu paradeiro e funcionários do governo poderiam fazer as devidas abordagens.

- ... e como foi que você descobriu a respeito do Tabu? – perguntou a Harry, depois de explicar as numerosas e desesperadas tentativas de nascidos trouxas para fugir do Ministério.

- O quê?

- Você e Hermione pararam de dizer o nome de Você-Sabe-Quem!

- Ah, sim. Foi um mau hábito que adquirimos – respondeu Harry. – Mas não tenho problema em chamá-lo de V...

- NÃO! – berrou Rony, fazendo Harry pular para dentro das amoeiras e Hermione (de nariz enterrado em um livro à esquerda da barraca) olhar feio para os dois. – Desculpe – disse Rony, puxando Harry para fora dos galhos espinhosos –, mas o nome dele foi azarado, Harry, é assim que eles rastreiam as pessoas! Usar o nome dele rompe os feitiços de proteção, provoca uma espécie de perturbação mágica... foi como nos encontramos na Tottenham Court! (ROWLING, 2007, p. 304).

Mais uma vez Maquível se faz presente. “Deve, portanto, o Príncipe fazer-se temer de maneira que, se não se fizer amado, pelo menos evite o ódio [...]” (MACHIARELLI, 2010, p. 62). Embora Voldemort não tenha conseguido evitar o ódio, ele conseguiu por um tempo dominar a situação criando uma áurea de terror e medo envolta do próprio medo.

Que medida seria mais eficaz do que a de proibir as pessoas de o chamarem pelo nome? Afinal, a partir do momento em que um simples nome conseguia desestruturar toda possível articulação contra seu dono, a figura da pessoa em si continuaria

inalcançável.

Mais um ponto crucial da trama são as razões do Lorde das Trevas de querer dominar, pelo Mundo Bruxo, os Trouxas<sup>3</sup>. Fazendo referências ao Nazismo, J.K. Rowling trabalha o conceito de superioridade de raça entre os próprios bruxos. A maioria dos Comensais da Morte eram de “puro-sangue”, alguns, incluindo Voldemort, eram mestiços.

Contudo, a doutrina da pureza do sangue era tão forte que até mestiços a aderiam. E tal doutrina é tão perversa que ambos os Mestres das Artes das Trevas seguiam esse mesmo pensamento: Voldemort e Grindelwald.

Aprópria queda do vilão Gellert Grindelwald, 1945, e o nome de origem germânica, é uma referência ao líder do partido nacional-socialista alemão, Adolf Hitler. Em uma das cartas que Dumbledore, antigo diretor de Hogwarts que lutou contra Voldemort, escreveu ao amigo de adolescência nos revela a mentalidade racista que pairava as cabeças dos bruxos:

Gerardo,

O seu argumento de que a dominação dos bruxos visa ao PRÓPRIO BEM DOS TROUXAS é, ao meu ver, crítico. Sim, fomos dotados de poder e, sim, esse poder nos dá o direito de governar, mas isto também nos dá responsabilidades sobre os governados. Devemos enfatizar este ponto, pois será a pedra angular da nossa construção. Onde discordamos, como certamente ocorrerá, ela deverá ser a base dos nossos contra-argumentos. Assumimos o poder PELO BEM MAIOR. E segue-se daí que, onde encontrarmos resistência, devemos usar apenas a força necessária. (Este foi o seu erro em Durmstrang<sup>4</sup>! Não me queixo, porém, porque se você não fosse expulso, jamis teríamos nos conhecido.) (ROWLING, 2007, p. 279)

Assim como para Harry, todos os leitores foram pegos de surpresa ao conhecerem um passado de Dumbledore tão sombrio. O que confirma a tese de que uma doutrina ou uma ideia muitas vezes possui tanto alcance e seduz tanto as mentes das pessoas que fica difícil para quem está inserido nesta realidade perceber os preconceitos e absurdos que se dizem ou defendem.

Eis um trecho de Mein Kampf, livro de Adolf Hitler que exprimia as doutrinas hitleristas:

A mais superficial observação é suficiente para mostrar como as inúmeras formas que assume a vontade de viver da natureza acham-se sujeitas a uma lei fundamental e quase inviolável, que lhes é imposta pelo processo estreitamente limitado da reprodução e da multiplicação. Qualquer animal só se ajunta a um congênera da mesma espécie: o melharuco com o melharuco, o tentilhão com o tentilhão, a cegonha com a cegonha, o arganaz com o arganaz, o rato com a rata, o lobo com a loba, etc. Só circunstâncias extraordinárias podem trazer derrogações a esse princípio: em primeiro lugar, o constrangimento imposto pelo cativeiro, ou então qualquer obstáculo que se oponha ao ajuntamento de indivíduos pertencentes à mesma espécie. Mas nesse caso a natureza emprega todos os meios para lutar contra tais derrogações, e seu protesto se apresenta de maneira mais evidente, seja pelo fato de recusar às espécies abastardadas a faculdade de se reproduzirem por

---

3 Trouxas são os humanos não bruxos.

4 Durmstrang é a escola de magia da Bulgária.

sua vez, seja por limitar estreitamente a fecundidade dos descendentes: na maioria dos casos, priva-os da faculdade de resistir às doenças ou aos ataques dos inimigos. - E isto é muito natural. - Todo cruzamento de dois seres de valor desigual dá como produto um meio-termo entre os valores dos pais ... Tal ajuntamento está em contradição com a vontade da natureza, que tende a elevar o nível dos seres. Este objetivo não pode ser atingido pela união de indivíduos de valor diferente, mas só pela vitória completa e definitiva dos que representam o mais alto valor. O papel do mais forte é o de dominar e não o de fundir-se com o mais fraco, sacrificando assim a sua própria grandeza. Só o fraco de nascimento pode achar cruel esta lei, mas é por ser apenas um homem fraco e limitado... (CHEVALLIER, 1999, p. 404, apud HITLER, 1934)

Conhecendo o desenrolar da vida do bruxo Alvo Dumbledore, muitos poderiam apoiar a ideia se realmente buscasse um “Bem Maior” para todos, contudo como mostrado acima pelo trecho do livro de Hitler, o mesmo já havia sido querido e posto em prática e as consequências foram desastrosas.

Mas não é só Dumbledore e Grindelwald que se assemelharam ou pensaram como o líder nazista. Novamente Voldemort entra em evidência, pois ele era tão racista quanto Adolf ou Gellert. Mas seu preconceito tinha mais a ver com a questão de sangue do que de superioridade, embora ele também fosse um supremacista. O diálogo entre ele e Belatriz, sua fiel e idólatra seguidora, mostra esse desprezo:

- Muitas das nossas árvores genealógicas mais traicionais, com o tempo, se tornaram bichadas – disse, enquanto Belatriz o mirava, ofegante e súplice. – Vocês precisam podar as suas, para mantê-las saudáveis, não? Cortem fora as partes que ameaçam a saúde do resto.

- Com certeza, Milorde – sussurrou Belatriz, mais uma vez com os olhos marejados de gratidão. – Na primeira oportunidade!

- Você a terá – respondeu Voldemort. – E, tal como fazem na família, façam no mundo também... vamos extirpar o câncer que nos infecta até restarem apenas os que têm o sangue verdadeiramente puro. (ROWLING, 2007, p. 16)

Até o desenrolar se assemelha a questões políticas reais. Quando do fim da 2ª Guerra Bruxa<sup>5</sup>, Maquiavel mais uma vez se faz presente, não em uma frase ou diálogo, mas prevendo os resultados que as injúrias cometidas por um príncipe à seus semelhantes pode gerar. “Ainda que não se possa considerar ação meritória a matança de seus concidadãos, trair os amigos, não ter fé, não ter piedade, nem religião, com isso pode-se conquistar o mando, mas não a glória.” (MACHIARELLI, 2010, p. 37).

O desenrolar se encube de mostrar que aquele que seria um de seus mais devotos comensais, Severo Snape, na verdade era um espião que trabalhava para derrubá-lo desde que um pedido simples de poupar a vida da mulher que ele amava lhe foi negado, ou que todas as humilhações destinadas à família Malfoy, dono da mansão que servia de sede da fraternidade, não garantisse a fidelidade total, como assim o foi; Draco, o filho, fingiu não reconhecer Harry Potter em determinada captura,

---

5 A guerra descrita é considerada a 2ª Guerra Bruxa; A primeira fora a que Harry sobreviveu à Maldição da Morte, levando Voldemort à sua queda.

Narcisa, a mãe, mentiu ao dizer que Harry estava vivo após um ataque de Voldemort e, por fim, Lúcio, o pai, ajuntou os seus e se retirou da batalha final contra seu Mestre, deixando-o morrer sozinho.

E por mais que o Lorde tenha conquistado o mando por algum tempo, a glória lhe foi negada ao acabar da forma como mais temera em toda a vida: “[...] morto, atingido pelo ricochete de sua própria maldição, [...]” (ROWLING, 2007, p.578).

Por fim, Joanne Rowling nos brinda com uma metáfora um tanto cômica. Num diálogo entre Harry e o irmão de Rony, Gui Wesley, sobre uma negociação entre o garoto e o duende Grampo, Gui fala de sua experiência trabalhando com duendes por anos e lhe fala de suas formas de negociação:

- Você não está entendendo, Harry, ninguém poderia entender a não ser que tenha convivido com duendes. Para um duende, o dono verdadeiro e legítimo de qualquer objeto é quem o fabricou e não quem o comprou. Todos os objetos feitos por duendes são, aos olhos dos duendes, legitimamente deles.

- Mas se tiver sido comprado...

- ... então eles o considerariam arrendado à pessoa que desembolsou o dinheiro. Eles têm, entretanto, grande dificuldade em compreender que objetos feitos por duendes passem de bruxo para bruxo. Você notou a expressão de Grampo quando bateu os olhos na tiara. Ele não aprovou isso. Acredito que pense, como os mais radicais de sua espécie, que o objeto deveria ser restituído aos duendes quando o comprador original morresse. Eles consideram o nosso costume de guardar objetos feitos por duendes e passá-los de bruxo para bruxo sem novo pagamento praticamente roubo.

Esse diálogo fala essencialmente sobre o direito dos duendes sobre a produção e a relação com propriedade privada. Enquanto a produção pertence a quem a produz, a propriedade pode até existir, mas até certa medida, sob alguns aspectos, como os que foram mencionados. Agora uma análise de Chevallier sobre a propriedade privada na ótica comunista:

Censura-se aos comunistas por quererem abolir a propriedade adquirida pelo esforço e trabalho pessoais, “isto é, a propriedade que, segundo nos dizem, forma a base de toda liberdade, de toda atividade, de toda independência pessoal”. Tratando-se da propriedade burguesa, ela não é fruto do trabalho pessoal. O capital é um produto coletivo, social, criado pelo trabalho assalariado do proletário, e não um produto pessoal. Tratando-se da propriedade do pequeno burguês, do camponês, daquela que precedeu a propriedade burguesa, “não temos que aboli-la: o desenvolvimento da indústria a aboliu e continua a aboli-la todos os dias”. Os comunistas não querem, de modo algum, abolir a apropriação pessoal, pelo proletário, dos produtos de seu trabalho, apropriação que lhe permite apenas conservar a magra existência e reproduzir-se. O que querem suprimir é “o caráter miserável dessa apropriação, em que o trabalhador só vive para aumentar o capital, e só vive quanto o exige o interesse da classe dirigente”. O que caracteriza o comunismo, não é a abolição da propriedade “em geral”, mas da propriedade moderna, a propriedade privada, por ser esta a última e a mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação dos produtos baseados nos antagonismos de classe, na exploração de uns pelos outros. (CHEVALLIER, 1999, p. 312).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto acima é possível notar que Harry Potter, apesar de ter uma classificação infanto-juvenil tem a capacidade de atingir públicos mais maduros de maneira global, com uma temática acadêmica e teórica, sem fazer propagandas ou militância política, mas refletindo sobre questões urgentes para a atualidade e para a História.

Embora não tenha sido tratado aqui, inúmeros outros casos – de saúde, preconceito, escravidão, subjugação – são tratados em toda obra. E seu impacto atinge principalmente jovens e crianças, que são o público alvo, e os atores da nova sociedade que vai se modificando e moldando com os tempos e as novas conjunturas políticas.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira, 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Tradução de Lydia Cristina, 8ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

DAHL, Robert Alan. A Influência Política. In.\_\_\_\_\_. **Análise Política Moderna**. Tradução de Sérgio Bath, 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988. cap. 3, p. 33-45.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MACHIAVELLI, Niccolò. **O Príncipe**. Tradução de Lívio Xavier. Bauru, SP: EDIPRO, 3ª ed., 2010.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ROWLING, Joanne K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

## VIOLÊNCIA E MEMÓRIA COMO MATRIZES PARA IDENTIDADES NO SÉCULO XX

**Lucas de Mattos Moura Fernandes**

Programa de Pós-graduação em História Social,  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ

**RESUMO:** A emergência da memória como elemento chave para a compreensão da história do século XX, em especial, marcada por processos sociais e políticos traumáticos trouxe à tona um desafio contra a hegemonia das grandes instituições produtoras de história. Mesmo a figura do historiador parece se inclinar para ouvir e compreender o tempo da vítima. Ao mesmo tempo em que a construção de monumentos e memoriais sugerem uma constante luta para perpetuar e significar a memória de uma sociedade que tende a se desfazer de suas lembranças, o protagonismo da testemunha na contemporaneidade tornou a elaboração de narrativas sobre o passado uma tarefa policêntrica. Pretendemos no estudo que se segue contemplar as principais posições tomadas especialmente por ensaístas e historiadores sobre como a história, enquanto campo do saber, deve se relacionar com a memória e seus decorrentes, assim como analisar os meios pelos quais as experiências traumáticas do século XX, como as guerras e genocídios, foram reelaborados com a finalidade de favorecer uma narrativa coesa e formadora de identidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória, Trauma, História Contemporânea, Identidades.

### VIOLENCE, MEMORY AND HISTORY IN THE TWENTIETH CENTURY: ARRAYS FOR IDENTITY

**ABSTRACT:** The emergence of memory as a key element for the understanding of the history of the twentieth century, especially marked by traumatic social and political processes, has brought a challenge against the hegemony of the great institutions that produce history. Even the figure of the historian seems inclined to listen and understand the time of the victim. At the same time as the elaboration of monuments and memorials suggest a constant struggle to perpetuate and signify the memory of a society that tends to discard its memories, the protagonism of the contemporary witness has made the elaboration of narratives about the past a polycentric task. In the following study, we intend to contemplate the main positions taken especially by essayists and historians as to how history, as a field of knowledge, must relate to memory and its consequences, as well as to analyze the means by which the traumatic experiences of the twentieth century, such wars and genocides, were reworked for the purpose of favoring a cohesive and identity-forming narrative.

**KEYWORDS:** Memory, Trauma, Contemporary

## 1 | INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por um processo de massificação da cultura onde a identificação de grupos e comunidades regionais e nacionais se fundamentaram por vezes na reelaboração de memórias traumáticas mais abrangentes. As transformações ocorridas neste período histórico direcionam o olhar de um observador dos acontecimentos para a profusão de experiências com violência e conflitos, de modo que a historiografia metódica e documental preponderante desde meados dos oitocentos cedeu espaço para uma produção historiográfica menos preocupada com uma possível verdade dos fatos e mais voltada para as experiências vividas pelas testemunhas que trazem à tona narrativas heterodoxas e por vezes conflitantes com a história exposta pelos veículos oficiais de comunicação, especialmente a partir da década de 60.

Diante de tal tema nos vemos favorecidos pelo repertório analítico conceitual elaborado pelas ciências humanas para compreender os processos de construção de subjetividade de indivíduos e grupos que foram vítimas e/ou vitimadores. Pretendemos no estudo que se segue contemplar as principais posições tomadas principalmente por ensaístas e historiadores sobre como a história, enquanto campo do saber, deve se relacionar com a memória e seus decorrentes, assim como analisar os meios pelos quais as experiências traumáticas do século XX, como as guerras e genocídios, foram reelaborados com a finalidade de favorecer uma narrativa coesa e formadora de identidades.

## 2 | A EMERGÊNCIA DA MEMÓRIA NO DEBATE HISTORIOGRÁFICO

A ascensão da memória como meio, não apenas individual, mas também social, de acesso ao passado colocou em debate a relação entre a história e memória, onde a primeira busca analisar cientificamente o passado a partir de suas provas documentadas e a última é predominantemente sentimental, sem compromisso com imparcialidade ou rigor ao reconstruir o passado, pelo contrário, a memória está sempre se valendo do presente para ressignificar e complementar as necessidades daquele que busca a lembrança.

Segundo Beatriz Sarlo (2007,p.58), a emergência dos discursos enunciados em primeira pessoa e classificados como relatos não-ficcionais no mercado editorial na contemporaneidade, como histórias de vida, autobiografias, entrevistas e relatos memorialísticos, bem como a incorporação de testemunhos pessoais aos métodos das ciências humanas, em especial a história oral, seriam prova de uma guinada subjetiva experimentada a partir da crescente fragmentação da construção narrativa

do passado a partir do momento em que cada colocação testemunhal contém em si sua própria legitimidade.

Contudo, ao longo do século passado assistiu-se à museificação (SARLO: 2007, p.11) nas cidades onde a apropriação do espaço urbano para elevação de monumentos que preservem e veiculem a memória, sendo um anteparo à tendência da sociedade de massas de romper com o passado, ainda quando precise de uma história para significar sua identidade. De acordo com Pierre Nora esses “lugares de memória” seriam justamente a resposta à necessidade desse indivíduo contemporâneo de identificação por meio de um passado não mais inteligível (NORA:1993. p.13 ).

Segundo Pierre Nora, a sociedade moderna utiliza-se enfaticamente da ritualização de uma “memória-história” (NORA:1993,p.18) em um determinado espaço na esperança de que esta possa reunificar o indivíduo fragmentado que compõe a sociedade contemporânea. Desta forma os atos de recordar e rememorar possuem um papel fundamental para a construção ou manutenção de uma narrativa identitária que comprima as divergentes elaborações memorialísticas em favor de uma memória oficial, social.

Pensando nas formas possíveis em que a memória pode ser trabalhada pela historiografia, Cartroga propõe que a memória se edifica a partir de experiências sociais e é sempre reconstruída a partir do presente que a evoca (CARTROGA:2001 ,p.32,33). A memória também é um exercício de alteridade na medida em que aquele que recorda se vê como um outro em relação ao “eu” que viveu. A memória social se coloca como matriz das memórias individuais, enquanto a memória coletiva seria a soma das recordações individuais finais destas. Recordar seria domesticar memórias, dar sentido e preencher lacunas com imaginação.

A articulação entre a monumentalização da memória e a construção da memória coletiva dá lugar uma veneração do lugares de memória, que sendo apropriados por motivos do presente, geralmente políticos, manifestam fisicamente uma interpretação do processo de formação da identidade de uma determinada comunidade que corresponde a seus elementos unificadores. Nas palavras de Traverso o passado é selecionado e moldado de acordo com as perspectivas culturais dominantes, dando forma ao “turismo da memória” que no século XX tornou-se deveras ubíquo, “com a transformação de locais históricos em museus e em visitas organizadas, dotadas de estruturas de acolhimentos adequadas” (TRAVERSO:2012 ,p.10).

Se por um lado a evolução da importância da memória como meio de acesso ao passado está relacionada à proliferação dos testemunhos produzidos sobre os principais fatos, de modo geral traumáticos, ocorridos no século em questão, Juliá expõe um processo de banalização da memória enquanto meio intrinsecamente legítimo de estudo do passado devido não apenas, como já mencionamos, os problemas de identidade numa sociedade globalizada, como também a preponderância do cultural na análise do passado, sendo um elemento chave a construção das memórias sobre o Holocausto por seus sobreviventes (JULIÁ: 2013,p.8) , por exemplo.

Concordando com Pierre Nora, Traverso situa a obseção pela construção de locais de memória num momento de crise das instituições sociais que garantiam a transmissão do significado do passado ao futuro, como a família e as religiões (em Nora, sociedades-história) (1993,p.8), processo que chegou ao auge na Grande Guerra, especialmente na Europa quando

muitos milhões de pessoas, sobretudo jovens camponeses que tinham aprendido com seus antepassados a viver segundo os ritmos da natureza, no interior dos códigos do mundo rural, foram brutalmente arrancados ao seu universo social e mental (TRAVERSO:2012, p.13 ).

Completando assim um processo de modernização com a racionalização do tempo, da produção, com a mitificação do amor à pátria e com a massificação do sofrimento conferido pelas guerras. Entretanto foi por meio da divulgação da(s) memória(s) sobre a *shoa* que o século XX recebeu seu título de século dos genocídios, guerras e totalitarismos.

### **3 | EXPERIÊNCIAS TRAUMÁTICAS NO SÉCULO XX E O PAPEL DO HISTORIADOR**

A ocorrência de grandes períodos de conflito nas mais diversas partes do globo terrestre no século XX concomitantemente a grandes transformações políticas e sociais internacionais, apontam para a globalização dos processos históricos correspondentes a uma narrativa de história transnacional, como as Guerras Mundiais, as Guerras de descolonização, os conflitos no Oriente Médio e as outras diversas guerras civis que por vezes não são comportadas pelos limites da abordagem historiográfica ocidental. A emergência da figura do sobrevivente, que testemunhou o massacre, a tortura, o conflito, e que espera-se que nas suas palavras esteja a verdade, não a verdade dos fatos, mas aquela que atende à necessidade de parte da sociedade que busca preencher as lacunas de um passado que vai se esvaindo ao longo do passar das gerações.

O protagonismo do observador no que Anette Weviorka chama de “Era da Testemunha” traz de volta pro debate historiográfico a perspectiva do indivíduo como agente da história (WEVIORKA:2006). Além disso, a identificação entre a testemunha e a vítima, postulando uma hierarquização entre os testemunhos entre sobreviventes diretos, indiretos e vitimadores, sendo acima de tudo pessoas que foram cristalizadas como parte desta religião civil de lembrança, mesmo que contra suas vontades, o público se apropria coercitivamente de suas memórias particulares (TRAVERSO:2012,p.17).

Em Halbwachs, autor incontornável no que se refere á relação entre memória e História, o conhecimento histórico se afirma na dispersão dos elementos da memória, quando esta se deteriora com o tempo e a multiplicidade das tradições são um meio problemático para o estabelecimento de identidade. Na oposição que o referido autor

faz entre memória e história, esta última estaria justamente ligada ao que há de científico na elaboração do conhecimento, uma construção racional lógica e exata, em contraponto a experiência vivida, por vezes sem possibilidade de verificação. Nesta dicotomia colocada por Halbwachs o papel do historiador seria justamente lidar com o passado colocando-o em seu devido lugar, numa posição estanque, onde supostamente não se contamine com o presente, mantendo com seu objeto de estudo uma relação de exterioridade.

Por sua vez, Santos Juliá questiona a necessidade de discussão entre as diferenças entre memória e história como algo que desvia o foco do trabalho do historiador que versa sobre o passado a partir dos testemunhos. Sua tarefa principal seria investigar quem recorda, o que se recorda, como e para que finalidades, ou seja, o conteúdo e as práticas de memória e não necessariamente a relação que esta possui com outros elementos do ato de lembrança ( JULIÁ:2013, p.9). Juliá apresenta em seu posicionamento sobre a relação entre memória e história a positividade da ascensão do testemunho como meio de acesso ao passado, e ainda mais, o restabelecimento das vítimas para além da periferia do presente confrontando narrativas oficiais. Contudo a história não pode abrir mão de sua função como saber crítico de analisar os testemunhos tendo ciência dos perigos da manipulação do conhecimento sobre o passado por aqueles que Juliá chama de “empreendedores da memória” (JULIÁ: 2013, p.10), que se valem de poder político ou econômico em disputa com outros empreendedores para adquirir legitimidade para a narrativa que lhes interessa.

Santos Juliá apregoa a autonomia da história enquanto disciplina científica em relação à memória, dependente das nuances do testemunho e que por ser manipulável por empreendedores e intérpretes, facilmente se dispõe como meio de dominação do passado a partir de uma causa colocada pelos que disputam a legitimidade do poder no presente. Desta forma afirmamos que o historiador que trabalha com testemunhos lida com um campo de disputas onde as narrativas atribuídas a instituições, vítimas e vitimadores concorrem entre si pelo direito de seus respectivos grupos de exporem suas vozes como parcela de uma memória coletiva e deve trabalhar contra um “beatificação acrítica do passado” (JULIÁ:2013, p.13).

Em “Collective memory and cultural history: problems of method”, Confino problematiza as dificuldades de se trabalhar a memória dentro do debate historiográfico considerando esta mais um rótulo que um conteúdo. Segundo o autor, a memória não teria capacidade explicativa como um conceito e é vista pejorativamente pela possibilidade de ser revisitada com o objetivo de construir mitos. Devemos pensar em como o termo “memória” pode ser útil se articulado com o cultural, o social, o político, entre a representação e a experiência social. Assim como comenta Santos Juliá, de acordo com Alon Confino a invenção e apropriação de memórias aponta para uma disputa de poder em uma determinada sociedade.

Confino faz uma análise da relação entre “história da memória”, mentalidades e

a obra de Aby Warburg (1866-1929). Warburg colocava a questão do por que algumas imagens do passado triunfam e outras não, trabalhando assim a relação entre a representação artística e o mundo social buscando reconstruir a relação entre as representações artísticas e as experiências sociais, compreendendo que a arte não fala por si mesma. Segundo Alon Confino a metodologia proposta por Warburg cria um elo entre a americana *history of mentality* e os estudos da memória considerando que deve-se observar áreas de convergência como a interseção entre político e social e a “história da memória”, a recepção e a evidência das memórias e o relacionamento entre diferentes memórias em uma mesma sociedade (CONFINO:1997,p.1392).

Partindo dos pressupostos metodológicos supracitados, Confino desfere críticas ao método utilizado por Henri Rousso para analisar o impacto da chamada “síndrome de Vichy” na sociedade francesa pós Segunda Guerra. Confino critica o fato de que Rousso acessou seu objeto de estudo apenas pelos vestígios visíveis e representativos, tentando explicar a referida síndrome separando os elementos de sua construção das formas de recepção (CONFINO:1997 ,p.1395 ). Confino, estudioso das memórias traumáticas nos diferentes países da Europa, propõe em suas reflexões sobre a escrita da história da memória uma preocupação com a construção de unidade contextual entre os aspectos políticos, sociais e culturais, inclusive dedicando atenção ao fato de que toda memória possui uma representação social e um significado político (CONFINO:1997,p.1403).

Eric Leed demonstra em sua obra esta preocupação ao relacionar as neuroses patologicamente classificadas com os traumas vivenciados por uma determinada sociedade (LEED:2000,p.85). Determinadas doenças mentais como neuroses de guerra (*Shell shock*), Stress pós traumáticos, síndrome da guerra do Golfo, entre outras, são decorrentes de uma relação de rompimento com o passado ou ainda uma forma patológica que relembrar descontroladamente de um passado que deve ser socialmente esquecido.

Na teoria histórica desenvolvida pelo historiador dinamarquês Jorn Rüsen, o trauma seria resultado de uma ruptura no processo mental de consciência histórica. Segundo o autor do artigo “Como dar sentido ao passado”, a relação do ser humano com o tempo não apenas delimita suas experiências e expectativas como também provoca uma relação de alteridade onde o outro é por vezes percebido como um sujeito submetido a uma noção temporal diversa (RÜSEN:2009, p.163-209). Ainda de acordo com Rüsen a ação humana seria orientada pelas interpretações individuais e coletivas da experiência histórica, produzindo externamente atitudes e internamente identidades. No pensamento deste autor o pensamento histórico supre a crise crítica da experiência do tempo onde padrões culturais de sentido e significado auxiliam a construção de narrativas reordenando elementos previamente presentes na cultura histórica.

O trauma pode ser explicado como sendo uma *crise catastrófica* (RÜSEN:2009,p.171) onde uma experiência vivida destrói os princípios básicos de

geração de sentido em si mesmos, não havendo repertório cultural disponível para elaboração imediata de uma narrativa que dê conta da necessidade de sentido do grupo ou indivíduo a ponto de sustentar a identificação entre o ocorrido e a linguagem no qual seria possível articulá-lo. Como também percebeu Leed, “há algo sobre as neuroses de guerra que invalida fundamentalmente as nossas categorias habituais de compreensão e interpretação históricas, exigindo que procuremos algo mais para explicá-las” (LEED:2000,p.86).

Desta forma compreendemos como, por exemplo, o ex-combatente retorna do front com suas experiências que são inomináveis diante das normas da sociedade a qual serviu, inclusive por não haverem signos que possam expor sua identidade histórica diante do repertório cultural limitado dos não combatentes. Daí a geração do mito da experiência de guerra enquanto ferramenta explicativa de uma realidade à parte da sociedade, salvo em tempos de exceção.

Em Mosse, “Two world wars and the myth of the war experience”, o autor analisa o período entre guerras a partir de suas consequências, tendo como foco os casos inglês, francês e alemão, a partir das experiências dos soldados no front. De acordo com o autor, o soldado que participou do front na primeira guerra mundial teria criado aquilo que se chama de “mito da experiência de guerra”, em que estes se veem como heróis e superiores aqueles que não participaram, tanto civis como outros militares da retaguarda (MOSSE:1986,p.491). A elaboração desse mito foi possível como estratégia cultural de explicação do passado por conta principalmente da diferenciação entre o espaço da guerra e o espaço do convívio pacífico da sociedade, ou ainda o tempo da guerra e o tempo posterior ao fim do conflito, que exigiam posturas diferentes dos sobreviventes ao front. Quando a diferença entre o front e o combate em casa ficou menor, como na Segunda Guerra Mundial na Europa, a forma como a guerra era vista foi afetada.

O “o mito da experiência de guerra” se relaciona diretamente à forma como a memória de guerra foi absorvida por determinada sociedade por meio da diferenciação entre o acesso as informações sobre o front divulgados institucionalmente e as narrativas testemunhais dos ex-combatentes. A retomada do culto ao morto em batalha como um herói que salvou a pátria por meio da aspensão do seu sangue fundamenta primeiramente a construção da noção do soldado desconhecido, aquele que nos termos judaico-cristãos serviu de sacrifício vicário perfeito, ou seja, se a tropa guerreira em nome da sociedade o mártir é aquele que chegou ao ápice, morrendo em nome da mesma. A sociedade posterior ao conflito verte a virtude do cidadão ideal sobre a figura do soldado morto em batalha que, para fins representativos, já não tem um nome próprio nem uma história individual, mas comporta as virtudes celebradas pela narrativa construída sobre o conflito.

Outra perspectiva do mito da experiência de guerra é a irmandade entre os soldados do front, aqueles que se posicionam como as únicas testemunhas vivas do combate e que ao relembrem a experiência traumática do conflito, diante de sua

morte iminente e da morte de seus companheiros, buscam elaborar um repertório comum que dê conta desta experiência, muitas vezes resumido nas reuniões de ex-combatentes ou das sessões de psicoterapia entre os portadores de neuroses pós guerra.

De acordo com Mosse, a concepção do mito da experiência de guerra sofre uma mudança drástica a partir da diferenciação no formato de conflito entre a Primeira Guerra Mundial e as posteriores guerras do século XX, por dois motivos em especial: Em primeiro a resignificação dos memoriais de batalha, pois se na Primeira Guerra os monumentos construídos eram voltados para a honra aos mártires, ainda relacionando-os aos ideais de nobreza dos exércitos de Antigo Regime, na Segunda Guerra os monumentos têm o objetivo de conscientização, visando a difusão do discurso de que as atrocidades cometidas pela suposta civilização entre os anos trinta e quarenta não devem ser repetidas, discurso que foi especialmente incorporado pela geração pacifista dos anos 60, tendo em vista o combate no Vietnã.

Em segundo lugar o “mito da experiência de guerra” passou por reelaboração motivada pelo encurtamento geográfico da distância entre a frente de batalha e a retaguarda. Com uma zona de conflito ilimitada, devido principalmente ao avanço dos ataques aéreos não apenas na Europa, mas também na Àsia, Àfrica, e no Pacífico, de alguma forma cidadãos comuns passam a experimentar diretamente a peleja, por conseguinte influenciar a elaboração da memória na condição de testemunhas (MOSSE:1986,p.491).

Mosse postula que um elemento fundamental para compreender as mudanças na forma como o mito da experiência de guerra é construído seria a trivialização da violência por meio da massificação da cultura da agressividade, onde a massificação da divulgação de cenas de conflito e acesso irrestrito a representações realistas de morte, principalmente mediante o desenvolvimento da imprensa televisiva, de certa forma teriam banalizado a apreensão do homem sobre a morte.

Não é só experiência e equipamento de guerra que estão à venda no mercado internacional. O próprio espírito da guerra – a glória e o romantismo que foram antes associados às nobres estirpes e, depois, às nações- se tornou um artigo disponível na cultura de consumo global. Com Rambo e sua turma, Hollywood oferece um herói-guerreiro apátrida, indefinido, homem com poucas palavras e limitadas lealdades, disponível para a cultura de consumo global (EHRENREICH: 2000,p.233).

Entretanto, Antoine Prost em seu estudo sobre o impacto da guerra sobre as culturas políticas francesa e alemã, alerta sobre a demasia na valorização do mito da experiência de guerra na configuração de uma memória social que lide com o conflito passado. Segundo o historiador, o Hitlerismo e movimentos similares não seriam uma consequência lógica da experiência de guerra, pois no caso indaga-se, por exemplo, a ausência de um movimento correlato na sociedade francesa que passou por experiência traumática semelhante. Prost entende a trivialização da violência da

guerra de forma diferente de Mosse, para ele esta não significa necessariamente a perda de valor da vida humana, mas um tipo de artifício de desenvolvimento de repertório cultural para construção de narrativa sobre um fato ocorrido que provoca sentimentos que não se pode enfrentar diretamente.

Assim sendo, para Prost as diferenças entre a sociedade francesa e a Alemanha hitlerista não se relacionam à experiência de guerra, mas por tendências particulares de cada uma destas sociedades, inclusive pelo fato de possuírem à época tipos diferentes de nacionalismo, pois enquanto a França preza pelo republicanismo, na Alemanha apresenta-se uma colocação do indivíduo acima da instituição. Ainda em desavença com as teses de Mosse, Prost entende que no período entre guerras não houve uma brutalização da política alemã, mas sim uma continuidade de elementos do período anterior à Grande Guerra como, por exemplo, a legitimação do uso da força, especialmente na diplomacia, seguindo o modelo praticado por Bismarck. Por outro lado, a política francesa seria tradicionalmente humanista e baseada na formação de coalizões políticas.

Esta perspectiva interpretativa que viemos acompanhando nos parágrafos anteriores claramente relaciona a reelaboração da memória, traumática ou não, com a finalidade de construir uma identidade, seja ela a identidade nacional, como propõem os monumentos aos mortos de guerra, ou à identidade do próprio indivíduo, que na condição de vítima traumatizada precisa lidar com a alteridade que faz com que este não se identifique com seu eu pretérito.

#### **4 | IDENTIDADE: ENTRE O DEVER DA MEMÓRIA E DO ESQUECIMENTO**

A partir do momento em que relacionamos a discussão historiográfica sobre a importância da memória em relação à história de um povo, estamos caminhando em direção a um pressuposto unanimemente aceito nas ciências humanas de nosso tempo, que postula a mobilização de artifícios culturais para construção de uma narrativa identitária que se constrói ao longo da vida humana e as transformações sociais para além dos limites geracionais por meio dos processos de transmissão e reinterpretação de memórias conforme já havíamos discutido.

Consideramos que a partir desta intensa dinâmica em que se formam e se modificam as identidades étnicas e nacionais devemos nos manter sempre atentos contra a ilusão de uma identidade homogênea que a partir de seu rótulo externo representa plenamente as mais diversas dimensões individuais de seus membros.

Compreendemos com isso que as identidades devem ser percebidas em termos da dinâmica social, sendo construídas coletivamente e tendo um caráter polissêmico, aberto e inacabado, sempre sujeita a resignificação segundo as condições históricas (CHIRIGUINI:2008,p.61). Essas identidades socialmente construídas são oriundas de um processo de apreensão e reconhecimento de procedimentos, valores e memórias

que nos aproximam dos que os compartilham e nos afastam/separam dos *outros*, aqueles que não os compartilham. Desta forma a constante construção, apropriação e banimento de memórias do repertório cultural de uma determinada sociedade apontam diretamente para a fluidez de nossos tempos onde a identidade está sempre sendo ressignificada, aprimorada, polida, de acordo com os espaços abertos para a expansão da memória que determina a origem por meio de seus intérpretes, assim como o esquecimento faz parte desta construção historicamente realizada.

A noção de identidade está vinculada à forma como nos representamos e como nos representam os outros, sendo definida por Maria Cristina Chiriguini como um *proceso de identificaciones históricamente apropiadas que conferen sentido a un grupo social*( CHIRIGUINI:2008, p.64).

Desta forma, a ideia de pensar uma determinada identidade como socialmente construída implica em acessar seus processos internos e contextos como forma de investigar seus limites. É a partir da constituição de limites que a identidade se forja diante de um *outro* desenvolvendo um sentimento de pertença concomitantemente àquilo que não somos, um universo cultural distinto, alheio. Como expõe Maria Chiriguini

*En ese sentido, las identidades se definen de manera negativa en el marco de las relaciones sociales donde interactúan permanentemente los seres humanos: la identidad femenina frente a la masculina, ser um adolescente es no ser adulto o niño, proclamarse como político de izquierda es no ser de derecha* ( CHIRIGUINI: 2008,p.64).

Não é em vão que em sua exposição clássica do tema identidade nacional, Ernst Renan coloca o esquecimento como pré requisito fundamental para a construção de identidades, pois foi ao longo de anos de conflitos e batalhas que as nações modernas forjaram não apenas seu espaço geopolítico, mas também na maioria dos casos sua população. Como encarar como compatriota aquele que ainda há pouco estava do outro lado da fortaleza, ou da trincheira, ou da mesa de negociações na disputa decolonial? *Ora*, “a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecido coisas” ( RENAN:1882,p.6). Bem sabemos que o tão debatido ensaio de Renan sobre o que é uma nação desemboca na premissa de que dentre todos os elementos apontados como compositores de uma identidade nacional moderna, o principal deles seria a língua enquanto meio de transmissão cultural.

Não cabe nos limites de nosso trabalho abordar os principais vieses do pensamento deste autor e ainda menos qual seria o estado da arte relacionado ao avanço de seus críticos, mas o citamos como uma linha ponderável sobre a relação entre a construção de modelo explicativo do passado, que como vemos se dá por meio do repertório cultural para a elaboração de uma narrativa que permita a comunicação coerente entre o que relembra e seu interlocutor, quebrando uma fronteira temporal.

Em outras palavras, a cura do traumatizado está em falar, contar uma história, sua história, a história que o prende.

Mas será o dever de memória da testemunha maior que o dever de esquecimento em favor de uma paz social? Em uma situação em que o recomeço e o pacto pelo esquecimento, representado pelos vários projetos de anistia e comissões da verdade, desde a estabelecida para apuração do Apartheid até a Comissão Nacional da Verdade, que se coloca como a sintetizadora do que realmente aconteceu nos porões da ditadura militar brasileira, implica a remoção do poder de perdão da vítima para o Estado, resta alguma liberdade de ressentimento por parte da mesma?

O estudo do caso de Jean Améry é altamente representativo de como a vítima se coloca diante da sociedade pós trauma como um habitante além da fronteira do tempo, no sentido de que vive um tempo passado que insiste em se fazer presente. Nascido em 1912 em Viena, Hans Chaim Meyer perdeu seu pai aos 4 anos de idade combatendo na Grande Guerra, recebeu uma educação católica romana de sua mãe e iniciou os estudos em filosofia e literatura na Áustria, mas a dificuldade econômica o impediu de completar os estudos.

Com a anexação da Áustria ao III Reich Alemão, Hans migrou sucessivamente para a França e a Bélgica, participando dos movimentos locais de resistência até ser capturado pela Gestapo em 1940. Após uma série de torturas onde se constatou não ser um portador de informações importantes foi “rebaixado” à categoria de prisioneiro judeu e mandado a vários campos de concentração, incluindo Auschwitz, até ser libertado em 1945 durante a invasão soviética a Berger-Belsen. Após a Guerra mudou seu nome para o anagrama Améry, simbolizando seu rompimento com a cultura alemã.

Em “Ressentimentos” (2013,p.107), Améry inicia sua reflexão dando o exemplo bem claro de sua própria experiência, de quem viveu um passado traumático: sair por um “país florescente” e não saber dialogar com aquelas pessoas que vivem numa nova Europa, onde o que se passou foi esquecido ou sublimado, enquanto seu próprio pretérito ainda não se encerrou. Pessoas que há tão pouco tempo estavam em campos opostos por sua filiação ideológica, agora comportavam-se com cortesia uns com os outros, como manda a urbanidade.

O autor se coloca como incompreendido pelas pessoas modernas – e também como alguém que não compreende-, no sentido de que estas parecem estar numa nova etapa de tempo, como alguém que por seu rancor não considera a extinção do mundo e da realidade sangrenta que o marcou. Jean Améry contrapõe duas noções de temporalidade que distanciam aqueles que “venceram o passado” seja pelo perdão, seja pelo esquecimento, seja pela construção de uma narrativa que dê conta desse passado, daqueles que como ele guardam rancor.

A relação de Améry com o passado traumático mediada pelo ressentimento provoca uma relação de alteridade por meio da identificação “daquela parte da humanidade [...] que se convencionou chamar de vítimas do nazismo”, “nós os

proscritos”, “os que estão pregados firmemente á cruz do passado destruído”, estando o autor incluso e contido nesta identidade e o leitor, por suposto, fora dela (AMÉRY:2013,p.115).

No livro “Nos limites da mente”, onde Améry relata de forma sistemática e não-cronológica sua experiência do Holocausto, o autor sugere que embora sua identidade tenha sido construída como a de um europeu educado no catolicismo, ele se identifica como judeu na medida em que sente a tragédia perpetrada aos judeus como uma opressão interior. Em suas palavras, o fato de seu braço esquerdo conter o número de Auschwitz é mais significativo do que qualquer conhecimento sobre o Pentateuco ou o Talmude e mais vinculativo que as fórmulas básicas da existência judaica (AMÉRY:1998,p.94).

Améry assume o lugar de fala daquele que viveu/vive em outra temporalidade, desconhecida diretamente pelos seus leitores. Um tempo próprio de seu ressentimento, que em sua perspectiva não afeta seus interlocutores, mas que para Améry jamais passou. A experiência localizável espacial e cronologicamente acompanha a vítima pelo simples fato de re-sentí-la. Portanto, seu foco não está em refletir sobre o ressentimento a partir de suas implicações políticas, mas “descrever o estado subjetivo” do ressentido que, ferido pelo trauma passado, não encontra lugar de legitimidade em um novo contexto onde são exaltadas e até mesmo exigidas virtudes como perdão e conciliação, enquanto moralmente necessárias para selar o passado.

Améry fala por si, como ressentido, assumindo as condenações morais e clínicas que lhe são imputadas e as utiliza como fio de um novelo de memórias traumáticas que fazem parte de sua identidade. Améry não lança mão de uma “verdade de conveniência” pois o fato do sofrimento estar ainda presente indica para o ressentido que o passado ainda não acabou.

Jean Améry parece expor seu senso particular de justiça na possibilidade de uma extinção da Alemanha enquanto nação soberana venha compensar o crime coletivo perpetrado pelos alemães, estando a “moralidade universal” em desequilíbrio até então. Como o próprio previne o leitor, seu texto carrega o tom de desabafo e indignação contra a redução de danos e penalidades lançada pelos aliados no pós-guerra, como apoio para reerguer a Alemanha, e mais que isso, sua visão particular de que o arrependimento não havia sido internalizado à interpretação histórica alemã. Era inaceitável que a Alemanha superasse a derrota passada, quando as vítimas do nazismo, como ele mesmo, não teriam esse direito.

## 5 | CONCLUSÃO

A emergência da memória como elemento chave para a compreensão da história do século XX, em especial, marcada por processos sociais e políticos traumáticos trouxe a tona um desafio contra a hegemonia das grandes instituições produtoras de

história. Mesmo a figura do historiador parece se inclinar para ouvir e compreender o tempo da vítima. Ao mesmo tempo que a elaboração de monumentos e memoriais sugerem uma constante luta para perpetuar e significar a memória de uma sociedade que tende a se desfazer de suas lembranças, o protagonismo da testemunha na contemporaneidade tornou a elaboração de narrativas sobre o passado uma tarefa policêntrica.

De outra forma o estatuto a vítima não ameniza a situação do traumatizado, que submetido a outro regime de tempo, tem sua experiência cristalizada para satisfazer os interesses da comunidade a que sua memória pertence. Além disso, vimos como nos processos de reorganização dos países afetados por processos traumáticos duradouros, enquanto empecilho à unidade ideal da nação, se apropriarem de testemunhos para construção de uma narrativa que costure a trama à identidade, por meio da lembrança e do esquecimento.

Ao analisar a forma como a memória é elaborada e reinterpretada, o historiador tem como objeto de trabalho não apenas aquilo que relaciona os indivíduos ao passado, seja pessoal ou social, mas principalmente os elementos que servem de repositório para edificação de barreiras ou relações entre pessoas e grupos. A memória em seus mais diversos aspectos serve de matéria prima para a identidade.

## REFERÊNCIAS

- AMÉRY, Jean. **At the Mind's Limits: Contemplations by a Survivor on Auschwitz and Its Realities**. Indiana Holocaust Museum Reprint Series. Translated by Stella P. Rosenfeld and Sidney Rosenfeld. Indiana University Press(1998)
- AMÉRY, Jean. “Ressentimentos”. In: **Além do Crime e Castigo**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2013.
- CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra, Quarteto, 2001.
- CHIRIGUINI, M.C. Identidades socialmente construídas. in: CHIRIGUINI, M.C. (compil.): **Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana**. Buenos Aires: Proyecto editorial, 2008
- CONFINO, Alon. “**Collective Memory and Cultural History: Problems of Method**”. *American Historical Review* 102, 5 (1997): 1386-1403.
- CORREIA, Sílvia. “**Cem anos de historiografia da Primeira Guerra Mundial: entre história transnacional e política nacional**”. *Topoi* 15, n. 29 (2014): 650-673.
- EHRENREICH, Barbara. **Ritos de Sangue, um estudo sobre as origens da guerra**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- JULIÁ, Santos. “**Por La autonomia de la história. Claves de razón práctica**”, 207. [consultado em 01/07/2013] [http://www.essayandscience.com/upload/ficheros/noticias/201105/julia\\_2\\_2.pdf](http://www.essayandscience.com/upload/ficheros/noticias/201105/julia_2_2.pdf)
- LEED, Eric, “**Fateful Memories: Industrialized War and Traumatic Neuroses**”, *Journal of Contemporary History* 35, No. 1, Special Issue: Shell-Shock (2000): 85-100.
- MOSSE, George. “**Two World Wars and the Myth of the War Experience**”, *Journal of Contemporary*

History 21, no. 4 (1986): 491-513.

NORA, Pierre. “**Entre Memória e História: a problemática dos lugares**”. Projeto História 10 (1993): 7-28

PROST, Antoine. “**The Impact of War on French and German Political Cultures**”, The Historical Journal 37, no. 1, (1994): 209-217.

RENAN, Ernst. **O que é uma Nação?**(1882) Disponível em <http://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>

RÜSEN, Jörn. Como **dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história**. História da Historiografia, Ouro Preto, n. 2 , mar. 2009, p. 163-209.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado. Cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TRAVERSO, Enzo. **O Passado, Modos de Usar**. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

WIEVIORKA, Annette. **The Era of the Witness**. Ithaca: Cornell University Press, 2006.

## HISTÓRIA INTELLECTUAL DOS 'CARDEAIS' DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

**César Evangelista Fernandes Bressanin**

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO. Doutorando.

Goiânia-GO

**Milian Daniane Mendes Ivo Silva**

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO. Doutorando.

Goiânia-GO

**RESUMO:** O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932 foi assinado por vinte e seis intelectuais que propunham a reconstrução educacional do Brasil a partir de princípios como a laicidade do ensino, a coeducação, a educação pública, gratuita, obrigatória e a escola única. Dentre estes intelectuais três nomes se destacaram: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970) que foram titulados por Paschoal Lemme, como os 'cardeais da educação' (VIDAL, 2013). O artigo aqui alvitrado objetiva delinear a trajetória intelectual destes três educadores em virtude do lugar de importância que ocuparam na educação pública brasileira, pela participação e contribuição nas reformas educacionais que foram implementadas no Brasil a partir da década de 1920, bem como suas atuações à frente de órgãos da administração pública e seus pensamentos acerca da Educação

Brasileira expressas na relevante bibliografia deixada por ambos e que compõe o pensamento educacional brasileiro do século XX.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cardeais da Educação; Educação Nova; História Intelectual.

**ABSTRACT:** The Manifest of the Pioneers of New Education published in 1932 was signed by twenty-six intellectuals who proposed the educational reconstruction of Brazil from principles such as secular education, coeducation, public education, free, compulsory and single school. Among these intellectuals, three names stand out: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) and Lourenço Filho (1897-1970) who were titled by Paschoal Lemme as the 'Cardinals of Education' (VIDAL, 2013). The purpose of this article is to outline the intellectual trajectory of these three educators because of their place of importance in Brazilian public education, for the participation and contribution to the educational reforms that were implemented in Brazil from the 1920s, as well as their their performances in front of organs of the public administration organs and their thoughts about Brazilian Education expressed in the relevant bibliography left by both and that composes the Brazilian educational thought of the twentieth century.

**KEYWORDS:** Cardinals of Education; New Education; Intellectual History

## INTRODUÇÃO

Este texto objetiva delinear a trajetória intelectual dos chamados ‘cardeais’ da Escola Nova no Brasil, os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. O destaque a eles deu-se em razão do lugar que ocuparam na educação pública brasileira, pela participação e contribuição nas reformas educacionais que foram implementadas no Brasil a partir da década de 1920, bem como suas atuações à frente de órgãos da administração pública em suas três esferas e a relevante produção bibliográfica acerca da Educação Brasileira deixada por ambos.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003) Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram considerados os cardeais do movimento da escola nova no Brasil, pois o documento de 1932 tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país onde,

Anísio enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno; Fernando de Azevedo destacou a ideia da “escola ativa” como escola vocacional e Lourenço Filho, por sua vez, criou testes para a hierarquização das vocações e salientou o papel e ajuda social da escola (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 50-51).

Este trabalho embasou-se nos pressupostos da História Cultural que tem como principal objeto “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17). Como a História Cultural é plural em seus objetos, abordagens e métodos ela tem possibilitado aos historiadores, através de suas investigações, a desconstrução/construção/reconstrução da História em seus diversos aspectos, como na configuração do pensamento intelectual de educadores brasileiros.

Não se pode ignorar atualmente a “pluralidade de enfoques teóricos, de recortes temáticos e estratégias de investigação que animam hoje as disciplinas relativas ao mundo histórico e social, entre as quais a História Intelectual” (ALTAMIRANO, 2007, p. 10). Desta forma, este trabalho ancora-se no domínio da História Intelectual, que “diz respeito às diversas interpretações sobre os agentes, as práticas, os processos e os produtos classificáveis como intelectuais” (WASSERMAN, 2015, p. 63).

## INTELECTUAIS E HISTÓRIA INTELECTUAL

Quando tratamos do termo “intelectual” alguns textos e ideias são imprescindíveis. Primeiramente os tido como fundadores da discussão sobre o termo, ainda do século XVIII, como o de D’Alembert e Fichte que problematizaram a função do intelectual a partir de seu compromisso, missão e dever (CORREA, 2015). Durante o século XX surgiram outras abordagens que

vão tratar o intelectual como objeto de teorizações com a finalidade de estabelecer tipologias, suas vinculações com a estrutura de classe, seus posicionamentos ideológicos, suas posições em relação às instituições sociais e políticas,

como partidos políticos, igreja, estado, sindicatos, universidades, mídia, etc., especialmente, as visões teóricas sobre a questão dos intelectuais produzidas por Karl Mannheim (1893-1947), Antônio Gramsci (1891-1937) e Norberto Bobbio (1909-2004) (CORREA, 2015, p. 398).

Outro autor que discute o conceito de “intelectual” é Jean-François Sirinelli (1998, 2003) de quem compartilharemos algumas visões. Para Sirinelli (2003, p. 242), a concepção de intelectual é apreendida através de duas noções: “uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e mediadores culturais, e a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento [...] na vida da cidade como ator”. Na visão de Sirinelli (2003), estão incluídos na primeira definição os jornalistas, professores, escritores, os criadores e mediadores em potencial, como os estudantes, já na segunda definição estão incluídos um grupo menor, restrito, de caráter político, abrange o engajamento de indivíduos, que, ao defenderem uma concepção ideológica ou uma causa de impacto social, exercem grande influência no cenário público em razão de suas atividades ou dos cargos que ocupam.

Ainda pensando na concepção de “intelectual” Sirinelli (2003) apresenta a noção de “estrutura de sociabilidade” que se estabelece de duas formas: como redes de sociabilidade que subsidiam o campo intelectual por meio das forças de adesão (semelhanças ideológicas, afinidades, amizades, fidelidades) e de exclusão (rivalidades, brigas, tomadas de posição, cisões) ou como “microclimas”, que são espaços intelectuais como revistas, jornais, manifestos que funcionam como *locus* de “movimentos de ideias, no sentido das posições tomadas, os debates suscitados e as cisões advindas” (SIRINELLI, 2003, p. 248-249).

Quando se trata de rede de sociabilidade é importante levar em consideração “as variações ao longo do tempo dessas redes, tais como salões, academias, instituições escolares, associações e grêmios literários e culturais, em torno das quais vão se conformando as opções políticas e ideológicas dos intelectuais” (CORREA, 2015, p. 409).

Decorrente desta noção de rede de sociabilidade temos o conceito de “grupo”, que parece constituir-se um instrumento favorável para história intelectual, visto que

[...] existem grupos culturais muito importantes que têm em comum um corpo de práticas ou um *ethos* que os distinguem [...] sua importância [...] é grande: naquilo que eles realizaram, e no que seus modos de realização podem nos dizer sobre as sociedades com as quais eles estabelecem relações, de certo modo, indefinidas, ambíguas (WILLIAMS, 1999, p. 140).

Outra abordagem significativa para Sirinelli (2003) acerca dos intelectuais é a questão do itinerário. Segundo Correa,

A reconstituição dos itinerários, de acordo com Sirinelli, possibilita o mapeamento dos territórios de engajamento intelectual, permitindo não só o estudo dos grandes intelectuais como, também, dos de menor expressão em uma dada época, além de permitir a identificação da evolução de um grupo de intelectuais oriundos de

uma matriz comum. Apesar de sua importância, o estudo dos itinerários intelectuais só adquire relevância, enfatiza Sirinelli, quando vai além da mera reconstituição e passa a envolver, também, a sua interpretação (CORREA, 2015, p. 408).

### Na visão de Alves,

[...] construir itinerários é afinar a capacidade de observação para elementos do contexto histórico que se traduzem em vivências cotidianas, que marcam a sensibilidade, as escolhas, as afinidades, as aproximações e os deslocamentos que conformam o desenho da trajetória intelectual. Nessa trajetória ele é tomado como indivíduo inserido em múltiplas dimensões espaço-temporais (ALVES, 2012, p. 116).

Ao escrever a história intelectual dos ‘cardeais’ da escola nova no Brasil propomos construir o itinerário destes três educadores a partir de suas redes de sociabilidade e dos grupos aos quais pertenciam, considerando formação social, acadêmica e cultural, obras e produções, relevantes serviços prestados e a conjuntura histórica em que estavam inseridos.

## ANÍSIO TEIXEIRA

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetité, no estado da Bahia. Filho de fazendeiros fez sua formação escolar com os padres jesuítas: os estudos primários no Colégio São Luiz, em Caetité e o curso secundário no Colégio Padre Vieira. Dividido entre a escolha pela vida religiosa, inspirada pelos jesuítas, e pela carreira profissional, sonhada pelo pai, optou pela formação em bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro que concluiu em 1922.

A trajetória de Anísio Teixeira foi intensa: de homem veemente católico, disposto a deixar a vida secular em prol da vida religiosa, a um liberal democrático (MOURA, 2015). Conforme Clarice Nunes (2010), Anísio Teixeira passou por três momentos de rupturas, que ela classifica como travessias de desertos: primeiro o da fé: “quando abdicou de uma religião que lhe dava segurança, mas que também não dava respostas às suas vivas inquietações” (NUNES, 2001, p. 6); o segundo, o da solidão: que por perseguições e incompreensões injustas diante do trabalho realizado o levaram a isolar-se por dez anos mantendo-se distante dos trabalhos com a educação e envolvendo-se em outras atividades (MOURA, 2015) e o terceiro deserto o do ceticismo que “refere-se à luta travada por Anísio Teixeira para combater os interesses privatistas e o monopólio da Igreja Católica sobre a Educação Pública. A democracia como princípio e valor norteou o trabalho de Anísio Teixeira” (MOURA, 2015, p. 74).

O primeiro contato de Anísio Teixeira com a educação pública foi em 1924 quando foi nomeado pelo governador Francisco Góes Calmon como Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Ocupando esta função teve oportunidade de viajar a países

da Europa em 1925 registrando com atenção as observações feitas nos sistemas escolares visitados. Neste mesmo ano através da Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925 fez a reforma do ensino baiano defendendo desde então uma educação integral que desenvolvesse qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação no alunos.

Em 1926 inaugurou a Escola Normal de Caetité e em 1927 fez sua primeira viagem aos Estados Unidos no intuito de conhecer e analisar o seu sistema escolar de onde destacou alguns pontos importantes das instituições escolares americanas como os prédios escolares grandes e adequados, os métodos de ensino práticos, o currículo diversificado e flexível com grande variedade de cursos, além de preparar o terreno para uma visita mais prolongada para 1928 e 1929. Estas viagens foram significativas para a vida de Anísio Teixeira pois proporcionaram a ele o encontro com sua verdadeira vocação, a educação, que nunca mais abandonou (MOURA, 2015).

Retornou aos Estados Unidos em meados do ano de 1928 para um curso de pós-graduação no Teachers College da Columbia University, que lhe deu o título de "Master of Arts". Nesta Universidade, em Nova York, conheceu o pedagogo John Dewey e sua filosofia de quem tornou-se discípulo, tradutor e defensor de suas ideias no Brasil.

Ao retornar ao Brasil em meados de 1929 redigiu um balanço da Reforma de Instrução na Bahia (1924-1929) mas não conseguiu sensibilizar o novo governador baiano Vital Henrique Batista Soares, empossado em 1928, a concretizar suas propostas. Exonerou-se do cargo de Diretor Geral de Instrução da Bahia e passou a se dedicar ao magistério como professor de Filosofia e História da Educação da Escola Normal de Salvador além de dedicar-se à tradução das ideias e obras de Dewey para o português, quando em 1930 publica "Vida e Educação", um livro em que

[...] condensou o significado de suas duas viagens à América, examinando os motivos sociais e pedagógicos da renovação escolar e advertindo para a inadequação da velha escola em relação à concepção moderna de aprendizagem, além de enumerar as razões que justificariam a sua substituição e observar as novas exigências da civilização moderna, as tendências gerais que marcariam a sua evolução, assim como a generalização do método crítico, o impacto da indústria e da democracia. Nesta produção intelectual, apresentou o papel destacado que cumpriram o interesse do aluno, as situações reais de experiência e a independência do mestre e do aluno no processo educativo (ALENCAR, 2016, p. 92).

**Ao estudar Dewey e apreender as teorias do pragmatismo norte-americano,**

Anísio apreendeu as ideias de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava se modernizar. Acreditava que, se a sociedade passava por mudanças, era preciso que a escola preparasse o novo homem, o homem moderno, para integrar-se à nova sociedade que deveria ser essencialmente democrática (ALENCAR, 2016, p. 93).

Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, significou a consolidação da visão de um grupo de intelectuais brasileiros, que apesar das diferentes posições ideológicas, conjecturava a possibilidade de intervir na sociedade e sua organização a partir da educação. Anísio Teixeira pertencia a esta geração que ansiava “a construção do país em bases urbano industriais e democráticas e que endossam as teses da Pedagogia Nova” (BRITO, 2006, p. 34).

Ao discorrer sobre o Manifesto dos Pioneiros de 1932, Brito (2006) reconhece, utilizando-se da afirmação de Hermes Lima, que o pensamento educacional de Anísio Teixeira despontava-se ali como centro do manifesto pois, “a espinha dorsal e ideológica do manifesto era puro Anísio Teixeira” (Lima *apud* BRITO, 2006, p. 35).

A memória coletiva do grupo signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, forma-se pela existência de ideias compartilhadas entre intelectuais associados a um espaço social no qual se criam pontos de referências culturais que dizem respeito à história e ao próprio tempo. [...] O pensamento de Anísio Teixeira, sem dúvida, fornece ao Manifesto o quadro de referências e de valores que impregnam de maneira significativa toda a narrativa da memória do manifesto (BRITO, 2006, p. 37).

Os escritos de Anísio Teixeira ao longo de sua trajetória expressam muito bem seu pensamento e são resultados de sua escolha pela educação como foco de seu trabalho (NUNES, 2010). Procurou escrever, principalmente, sobre a situação da educação brasileira, os problemas que permeavam a educação pública e os desafios a serem superados pelo Brasil. Entre tantas podemos destacar *Vida e educação* (1929), *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos* (1934), *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação* (1934), *A educação e a crise brasileira* (1956) *Educação não é Privilégio* (1957), *Educação é um Direito* (1968) *Educação e o Mundo Moderno* (1969) e *Educação no Brasil* (1969).

Na visão de Santos (2016), o nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, embora tenha atuado quase sempre como administrador público, em diferentes setores da educação brasileira que marcou o campo educacional entre os anos 1920 a 1960: foi membro da Comissão Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregado dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país em 1931; em 1932 assumiu a cátedra de Filosofia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, depois, na Escola de Educação da UDF, na qual permanece até 1935 quando foi nomeado secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, carga que ficou por pouco tempo por questões políticas. Por volta de 10 anos recolhe-se no interior da Bahia e dedica-se a outros trabalhos: o deserto da solidão (NUNES, 2010).

Em 1946 retorna ao cenário educacional quando é “convidado por Julian Huxley para Conselheiro de Educação da Organização Educacional Científica da ONU, sediada em Londres. Exerce a função de Conselheiro para o ensino superior da Unesco (1946-1947)” (NUNES, 2010, p. 122). Em 1947, o governador Otávio Mangabeira, o

nomeia para o cargo de secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia que exerce entre até 1951. Neste período criou a Escola Parque, em Salvador, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, um dos primeiros centros de educação integral do país que se tornou referência.

Outros cargos importantes assumidos por Anísio Teixeira foi a secretaria geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES) e a diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, junto com Darcy Ribeiro, tendo assumido a reitoria dessa instituição em 1963. Lecionou nas Universidades de Colúmbia e da Califórnia, nos Estados Unidos e tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas (MOURA, 2015).

## **FERNANDO DE AZEVEDO**

Nasceu em São Gonçalo do Sapucaí-MG em 02 de abril de 1894. Viveu sua infância na pequena cidade de Cambuquira, interior de Minas Gerais. Fez seus estudos na cidade natal no Colégio Anchieta dos padres jesuítas, em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro.

Ao concluir seus estudos desperta-se para a vida religiosa e ingressa, em 1909, no noviciado dos jesuítas sob a orientação do padre Leonel de França. Na experiência vocacional religiosa descobre sua verdadeira vocação, o magistério. Deixou a vida religiosa em 1914 e matriculou-se no curso de Direito, no Rio de Janeiro, iniciando sua formação acadêmica. No mesmo ano, transferiu o curso para Belo Horizonte e, na capital mineira, foi lecionar Latim e Psicologia no Ginásio do Estado. Em 1917 Azevedo mudou-se para São Paulo onde concluiu o curso de Direito, em 1918. Neste interim foi professor de Latim no Ginásio Anglo-Brasileiro.

Depois de formado, Fernando de Azevedo iniciou sua intensa vida profissional e intelectual na capital paulista, não como advogado, mas como professor, redator, escritor. Lecionou Latim e Literatura na Escola Normal de São Paulo em 1921 e dedicou-se à crítica e a história literária no jornal Correio Paulistano e O Estado de São Paulo.

Em 1926 Júlio de Mesquita Filho, diretor do O Estado de São Paulo, convidou-o para realizar o Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo. De princípio hesitou, pois “nesses domínios (da educação), os meus conhecimentos não ultrapassavam ainda as fronteiras de duas especialidades: da educação física [...] e da literatura e língua latina [...]” (AZEVEDO, 1960: 25), mas ao elaborar este inquérito aprofundou-se nas leituras sobre educação, conheceu as novas tendências da área e as ideias escolanovistas, especialmente de Dewey, de quem recebeu grande influência ao formular seu pensamento pedagógico/educacional.

Este inquérito, significou a tomada de consciência da questão educacional por Fernando de Azevedo e lançou-o como extraordinário especialista e grande renovador da educação brasileira. Deste inquérito surgiu uma de suas obras *A Educação Pública*

em São Paulo, *problemas e discussões: Inquérito para o Estado de S. Paulo* publicado em 1937 e numa segunda edição com o título *A educação na encruzilhada* em 1960.

No contexto das reformas educacionais vividas por todo o Brasil durante a década de 1920, Fernando de Azevedo foi nomeado pelo então prefeito do Rio de Janeiro, Antônio Prado Junior, para Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal em 1927. Neste cargo propôs ao prefeito, no mesmo ano, um projeto de reforma radical para a educação da capital do Brasil.

Apesar das resistências encontradas no início de 1928 começou a vigorar no Distrito Federal a reforma projetada por Fernando de Azevedo que “[...] não é apenas uma reforma de métodos pedagógicos. É a reorganização radical de todo o aparelho escolar em vista de uma nova finalidade pedagógica e social” (AZEVEDO, 1958, p. 72).

A reforma educacional do Distrito Federal reorganizou a instrução pública da capital brasileira, influenciou e incentivou outras reformas pelo Brasil além de ativar a militância dos educadores que viam o momento pelo qual a nação passava como tempo de transformações. Em 1930, com a revolução, Fernando de Azevedo perdeu a função de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e retornou para São Paulo com sua família. Na capital paulista retornou as atividades de professor e de jornalista. Foi lecionar Sociologia na Escola Normal e dedicou-se aos estudos de aprofundamentos do pensamento de Durkheim e Dewey seus sustentáculos teóricos.

Ao longo de sua trajetória, Azevedo ocupou cargos diversos na administração pública. Uma de suas significativas atuações foi no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 onde atuou como redator do documento.

A escolha de Azevedo para a redação deste documento que passou a ser chamado de Manifesto

[...] deveu-se principalmente à sua atuação como reformador escolar no Distrito Federal, nos últimos anos da década de 1920 [que] contara com a colaboração de diversos educadores cariocas [Venâncio Filho, Edgar de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto e outros], então sediados na ABE, funcionando como um polo aglutinador em torno de propostas de remodelação escolar (CARVALHO, 1994, p. 73).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe em seu bojo as expectativas de uma concepção de escola leiga, gratuita e obrigatória, que enfatizou o cenário e as necessidades regionais implicando “uma unidade que não significasse uniformidade, mas, ao contrário, multiplicidade e, por conseguinte, uma educação que fosse federativa e descentralizada” (PENNA, 2010, p. 61). Estas concepções e anseios revelavam o pensamento azevediano sobre a educação a partir de sua base teórica filosófica Durkheimiana e Deweyana. Muitos os signatários do movimento comungavam das ideias de Dewey.

Apesar de criticado e perseguido por causa do Manifesto a trajetória de Fernando de Azevedo prosperou e ele passou ocupar lugar de destaque entre os intelectuais e

educadores do Brasil: ainda em 1932 foi nomeado Diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo, implementou o Código de Educação de São Paulo, que reestruturou o Curso Normal, organizou a Educação Física e implantou o ensino de Sociologia em todas as escolas normais do Estado de São Paulo; neste mesmo ano passou a dar aulas de Sociologia Educacional no Instituto de Educação de São Paulo o qual foi fundador e seu primeiro diretor.

Participou ativamente da Fundação da Universidade de São Paulo, a USP, em 1934. Nela dedicou-se como docente e pesquisador de Sociologia Educacional e de Sociologia II na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), da qual foi diretor entre 1941 e 1943. Em 1947 criou-se o Departamento de Sociologia e Antropologia da USP da qual Azevedo foi chefe até sua aposentadoria em 1961.

Foi pioneiro intelectual do campo da Sociologia no Brasil seja como professor, pesquisador e autor da área, principalmente com as suas obras *Princípios de Sociologia* (1935), uma referência para o estudos das teorias sociológicas, *Sociologia Educacional* (1940) – “a principal contribuição teórica de Azevedo para o arcabouço conceitual da Sociologia” (CANDIDO *apud* NASCIMENTO, 2012: 272) e *A Cultura Brasileira* (1943) – “síntese do Brasil de corpo inteiro [...] mais conhecido aos brasileiros e a descobri-lo os homens de outros países [...] exercício prático do que já havia produzido anteriormente” (TOLEDO *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 232).

## LOURENÇO FILHO

Manoel Bergström Lourenço Filho, nascido em Porto Ferreira, interior paulista, a 10 de março de 1897, é uma das figuras eminentes da Escola Nova brasileira. Sua formação foi marcada pela influência do pai, o português Manoel Lourenço Filho, comerciante, casado com a sueca Ida Christina Bergström Lourenço. Iniciou a vida escolar na vizinha Santa Rita do Passa Quatro. Prosseguiu em Campinas, depois em Pirassununga e, finalmente, na capital, onde diplomou-se na Escola Normal Secundária, em 1917. Matriculou-se na Faculdade de Medicina para estudar psiquiatria mas abandona após dois anos.

Já nos anos de 1920 foi nomeado professor de cadeira de pedagogia e psicologia da Escola Normal de Piracicaba, assume também a docência da Prática Pedagógica na escola modelo. Em 1922 partiu para o Ceará convidado para ministrar as mesmas cadeiras, as quais ministrava em Piracicaba, mas acabou assumindo a Diretoria Geral de Instrução Pública onde realizou a famosa reforma do ensino no estado nordestino, começando assim sua carreira de administrador.

No entanto, sua carreira no Ceará durou apenas dois anos, mas foi o tempo necessário para influenciar suas concepções sobre o ensino primário e normal. Segundo Kramer (1992), até da década de 1920 o atendimento as crianças de zero a seis anos era médico assistencialista, posteriormente surgem discursos escolanovistas em defesa da educação pré-escolar. Na visão de Lourenço Filho,

Para crescer, a criança reclama alimentação adequada em qualidade e quantidade; condições de vida higiênica; defesa da saúde. Mas não é só. Se assim fora, tudo estaria apenas na dependência da criação, não propriamente da educação. A idade da infância não é apenas um período de rápido crescimento físico. É de desenvolvimento emocional ou afetivo, e, nessa base, de desenvolvimento mental e social. Para ela, as condições são de outra natureza, aquelas que levem a descobrir e a situar-se em seu ambiente, físico e moral, descobrindo se a si mesma, ou pouco a pouco organizando a sua vida interior, ordenando o seu espírito. (LOURENÇO FILHO, 1961/1964, p. 3).

Desta forma Lourenço Filho explicitava novas perspectivas a estas crianças ao difundir a ideia de inclui-las no sistema escolar, ao pontuar a necessidade de formação para os professores da pré-escola. Tendo base na Psicologia, acreditava que todas as crianças deveriam ter direito ao desenvolvimento integral, concepção que aparece no Manifesto dos Pioneiros de 1932,

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 482).

O país estava em franca expansão industrial e a educação era vista como parte desse processo. O Movimento dos Pioneiros demarcou significativamente a construção de uma concepção de educação direcionada ao desenvolvimento infantil. Preocupado com essa formação integral da criança Lourenço Filho passou a dedicar-se a Literatura Infantil. Em 1948 publicou o artigo: “O valor da biblioteca infantil” e realizou uma palestra sobre e “A criança na literatura brasileira”.

Por seu conhecimento sobre o ensino primário e normal trabalhou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 1939 a 1945, ajudando a criar a Comissão Nacional do Ensino Primário.

Enquanto, Kramer (2011) ressalta que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, ou seja, a concepção de que as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas são consideradas carentes, e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido pela sociedade burguesa. Com a finalidade de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas de programas no sentido de compensar tais carências. Segundo a autora,

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função,

considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 2011, p. 29).

Segundo Kramer (2011), esse paradoxo sobre a responsabilidade do Estado é dada ao fato de o governo, ao mesmo tempo em que reconhecia a importância da implementação da educação infantil também reconhecia a impossibilidade de implementá-la de forma satisfatória devido às dificuldades financeiras em que se encontrava, enquanto reafirmava uma tendência assistencialista em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. De acordo com Kramer (2011), durante grande parte do século XX (1900-1970), as políticas governamentais criadas tentaram, por meio da educação, promover o controle da sociedade civil. Em 1941, é criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM) que era voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes. Esse programa pretendia proporcionar a formação de cidadãos. Mas, segundo Kramer (2011), o órgão ficou conhecido como a “vergonha nacional” na medida em que não conseguiu contemplar seus objetivos, sendo extinto em 1964. Com a extinção do SAM, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) foi implantada, constituindo-se como um órgão normativo e supervisor com objetivo de formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor. A faixa etária de atuação da Funabem extrapolava a faixa etária da educação pré-escolar.

A década de 1960 intensificando políticas de controle e de manutenção da ordem voltada para a infância e a adolescência. Neste contexto, promulga-se a LDB n.4024/61, a qual manteve a estrutura do ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância.

A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2007, p. 315).

Segundo Rosemberg (2002), a ampliação dos programas em massa para pré-escolas nos países subdesenvolvidos ocorreu em virtude da contenção dos gastos públicos, constituindo-se numa educação para a subalternidade. Ainda segundo a autora, as agências internacionais que propunham ações em favor da criança, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e órgãos como a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP, com objetivos em comum de organizar por meio de acordos e programas, políticas de intervenção no campo social.

É mister que as organizações multilaterais trazem em suas diretrizes projetos que claros de sustentação ao sistema capitalista e por seu intermédio tais orientações são executadas nas políticas educacionais brasileiras. Essas ideias são também apresentadas em artigos escritos por Lourenço Filho à OMEP, entre os anos 1950 e 1960.

Lourenço Filho, ao mesmo tempo que tinha uma posição relevante na implementação das políticas educacionais financiadas pelos organismos internacionais, também evidenciava a luta pela expansão com qualidade, “[...] de maior número de escolas e de melhores escolas” (LOURENÇO FILHO, 1961/64, p. 12).

Lourenço Filho, um intelectual afinado com o cenário nacional e internacional, traduzia em seus escritos as mudanças políticas, econômicas e sociais. Preocupado com a formação integral da criança, propôs programas de formação continuada para professores, expansão das pré-escolas. Consciente de que as políticas para as crianças pequenas deveriam ultrapassar os cuidados e o assistencialismo, mesmo que os caminhos fossem tracejados pelos fatores econômicos e políticos desta etapa ainda tão desacreditada da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES

Os conhecidos ‘cardeais’ da educação, grandes intelectuais brasileiros, trabalharam em prol de uma educação pública, democrática, laica, obrigatória e de qualidade para toda a população. Eles fizeram de suas vidas um ato político, deixando as contribuições na/para a história da educação brasileira além da vasta obra produzida por cada um. Seus legados não só contribuíram no pensamento educacional brasileiro em seus tempos como está presente no pensamento filosófico educacional do país. Entender esse período da educação brasileira e o pensamento de educadores que tiveram uma atuação ativa na educação do século XX é buscar compreender o nosso presente e o lugar ocupado pelo Brasil no continente latino-americano.

A História Intelectual, por sua vez, possibilita o estudo das diferentes questões que compõem, na interseção de várias dimensões, um texto ou um sistema de pensamento. Comungando desse sentimento de mudanças de paradigma econômico, político e social, a ‘trindade cardinalícia’ do movimento escolanovista defendiam uma concepção de escola leiga, gratuita e obrigatória e para todos sem discriminação de classe social.

Assim, acredita-se que o presente estudo corroborou para a construção de que esses pioneiros, intelectuais ‘cardeais’ da educação, foram importantes disseminadores de uma nova vertente educacional, contrária a pedagogia tradicional e que a mudança das mazelas brasileiras só poderiam ser resolvidas pela formação do homem para o exercício pleno da sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Cristiene de Paula. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016
- ALTAMIRANO, Carlos. Ideias para um programa de História intelectual: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, junho/2007. Disponível: Acesso em
- ALTAMIRANO, Carlos. Ideias para um programa de História intelectual: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 1, junho/2007.
- ALVES, Claudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, E.M.T. e FARIA FILHO, L. M. (Orgs) Pensadores sociais e a história da educação II. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- AZEVEDO, Fernando. A educação na encruzilhada: problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo em 1926. 2 ed., Edições Melhoramentos, 1960.
- \_\_\_\_\_. Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BRITO, Maria Helena de O. Memória da educação em Anísio Teixeira. In TIBALI, Elianda F. A.; NEPOMUCENO, Maria de A. et al. Pensamento educacional Brasileiro. Goiânia. Ed. da UCG, 2006
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. Fernando de Azevedo, pioneiro da Educação Nova. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, nº 37. São Paulo, 1994.
- CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Memória e Sociedade. DIFEL. Lisboa, Rio de Janeiro, 2002.
- CORREA, Rubens A. Os Intelectuais: Questões Históricas e Historiográficas – Uma Discussão Teórica. In: SÆCULUM - REVISTA DE HISTÓRIA. João Pessoa, nº 33, jul./dez. 2015. Disponível: Acesso em
- KRAMER, Sonia. A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KULHMANN JÚNIOR, Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Os problemas da infância nos países em via de desenvolvimento. 1961/1964, LF 0236 CPDOC.
- MOURA, Adriana Dias de. Educação e Democracia: um estudo comparado entre o pensamento de Paschoal Lemme (1904-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971). Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2015.
- NASCIMENTO, Alessandra Santos. Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Conferência de Abertura da 23ª reunião da

ANPED, Caxambu-MG. Revista Brasileira de Educação, n. 16, jan/fev/mar/abr, 2001.

PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação Infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed: Autores Associados, v. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Flúvia. Uma introdução ao estudo as organizações multilaterais no campo educacional. In: NORA, Krawczyk; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 63-94

ROSEMBERG, Flúvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas Públicas de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In RÉMOND, René. Por uma história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

WILLIAMS, Raymond. A Fração Bloomsbury. Plural, Sociologia, USP, 6, 1 semestre, 1999.

## IMAGEM X LITERATURA: A REPRESENTAÇÃO DA IMAGEM EM OS MAIAS DE EÇA DE QUEIRÓS

**Nívea Faria de Souza**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Artes, Rio de Janeiro – Rio de Janeiro.

**RESUMO:** Esse trabalho tem como proposta a análise e a identificação de signos e referências visuais propostas pela minuciosidade do texto de Eça de Queirós (1845-1900). Em uma comparação do processo de adaptação do texto literário de *Os Maias* (1888) para o audiovisual, mais especificamente a obra homônima produzida pela Rede Globo (2001), propõe-se aqui uma investigação comparativa entre a descrição literária e as escolhas adaptativas na materialização dos figurinos e na construção da imagem feminina, Maria Monfort e Maria Eduarda. Através da análise intersemiótica, comparando os elementos descritivos do livro e a imagem desenvolvida e fortalecida pelo figurino da produção televisiva, foi possível identificar descrições complexas que fomentaram o processo de transcrição.

**PALAVRA CHAVE:** Literatura, Moda, Figurino

**IMAGE X LITERATURE: A REPRESENTATION OF THE IMAGE IN THE OS MAIAS OF EÇA DE QUEIRÓS**

**ABSTRACT:** This work has as proposal the analysis and identification of signs and visual references proposed by the meticulousness

of the text of Eça de Queirós (1845-1900). In a comparison of the process of adaptation of the literary text of *Os Maias* (1888) to the audiovisual, more specifically the homonymous work produced by Rede Globo (2001), it is proposed here a comparative investigation between the literary description and the adaptive choices in the materialization of the costumes and in the construction of the feminine image, Maria Monfort and Maria Eduarda. Through intersemiotic analysis, comparing the descriptive elements of the book and the image developed and strengthened by the costumes of television production, it was possible to identify complex descriptions that fostered the transcription process.

**KEYWORDS:** Literature, Fashion, Costume Design

A obra de Eça de Queirós (1845-1900) pode estar naqueles patamares de obras universais que deslumbram leitores, suas tramas atemporais expõem conflitos sociais, políticos, dramas familiares, triângulos amorosos, adultério e romances proibidos. As obras do escritor português sempre foram muito bem lapidadas, com narrativas impecáveis e descrições minuciosas que facilmente despertam deslumbres que alimentam a

imaginação, motivando o interesse de distintas manifestações estéticas por meio da adaptação. As adaptações cênicas de obras Queirosianas, datam de 1922 no cinema mudo português, quando Georges Pallu filma uma montagem de *O Primo Basílio*, posteriormente outras obras foram adaptadas, e outros países buscaram em Eça de Queirós a dramaturgia perfeita para suas edições cênicas. Apesar de ter uma abordagem especificamente portuguesa, por conflitos e ambientações, suas obras arrebatavam dramaturgos justamente por saber transpor em seus textos seu talento magistral de exímio observador da realidade que o envolvia, Eça tinha a competência de canalizar essa vertente analítica para os seus escritos, desenvolvendo enredos com assuntos sérios, abalizados por dramas e romances e, até certa dose de sarcasmo, com um humor refinado, sua escrita passa muito longe da pieguice. Com temas polêmicos, personagens marcantes e uma atualidade perene, suas obras possuem prestígio internacional, com adaptações no México, na Argentina, Alemanha e no Brasil. Um dos escritores portugueses cuja produção literária foi remontada com grande frequência e de maneira muito diversa. Ao menos oito obras já foram adaptadas ao audiovisual: *O Primo Basílio*, *O Crime do Padre Amaro*, *O Mistério da Estrada de Sintra*, *Alves & Cia.*, *Singularidades de uma Rapariga Loura*, *Tragédia da Rua das Flores*, *O mandarim*, *Os Maias – cenas da vida romantica*.

Seu tom observador e revelador como poucos, o proporcionou uma legitimidade cultural que rompeu fronteiras, com uma escrita extremamente visual, como se existisse imagens por detrás das palavras, o autor é figura fácil nas adaptações cinematográficas, televisivas e teatrais, que apropriam-se do universo diegético queirosiano, tal qual realizado com a obra *Os Maias*.

Escrita em 1888, publicado no Porto, *Os Maias*, apresenta com muita criticidade uma atmosfera da Lisboa na segunda metade século XIX, o romance se inicia em 1875 que narra a trajetória das gerações da família Maia: O patriarca Caetano da Maia, pai de Dom Afonso da Maia, o seu filho Pedro da Maia, que por sua vez vem a ser pai, de Carlos Eduardo da Maia e Maria Eduarda, protagonistas e irmãos que vivem um amor impossível e incestuoso. Mais do que um drama romântico, é um marco da literatura portuguesa e um clássico no Brasil, Eça de Queirós descreve vividamente o refinado jogo social e compõe um panorama sócio-cultural da época.

Dentro dos sete anos gestacionais de *Os Maias* (1881-1888), Eça de Queirós deixa evidente seu tom crítico à sociedade e principalmente seu fascínio pelo universo artístico com referências estéticas ao vindouro Impressionismo e ao já agonizante Romantismo. Eça revela seu interesse pelas artes plásticas nas descrições minuciosas de seus “quadros textuais”, citações ao Impressionismo ficam claras nas formas narradas, na observação direta do efeito da luz sobre os objetos, nos registros visuais transcritos em sua tonalidade do espaço em composições que triangulam o espaço, e sua representação polissensorial.

O impressionismo, movimento artístico iniciado na França, logo alargou-se a outras expressões artísticas como a literatura e a música, agitou as coordenadas

da representação do real estabelecidas até então, procurando não a descrição de um objeto com todos os seus detalhes no espaço, quebrava com a linearidade da representação e buscava o movimento da luz sobre o objeto, a sua evocação através da diluição ou vaporização da forma e do contorno, a forma se torna segundo plano, em primeiro plano estão as manchas coloridas proporcionadas pela incidência da luz, misturas de tons e reflexos que diluem a forma, criando limites dissolvidos em cores e reflexos. Essas citações impressionistas se fazem presente em várias passagens de *Os Maias*, revelando referências meticulosas de paisagens, menções miméticas de obras Impressionistas. Tal qual pode ser percebido no trecho a seguir, onde um testemunho descritivo revela à distância, e descrita como um quadro impressionista, sem limites precisos, com configurações fissuradas, muito mais atmosféricas do que naturalistas.

O que desconsolara Afonso, ao princípio, fora a *vista do terraço* – de onde outrora, de certo, se abrangia até ao mar. Mas as casas edificadas em redor, nos últimos anos, tinham tapado esse horizonte esplêndido. Agora, *uma estreita tira de água e monte que se avistava entre dois prédios* de cinco andares, separados por um corte de rua, formava toda a paisagem defronte do Ramalhete. E, todavia, Afonso terminou por lhe descobrir um encanto íntimo. Era como uma tela marinha, encaixilhada em cantarias brancas, suspensa do céu azul em face do terraço, mostrando, nas *variedades infinitas de cor e luz*, os episódios fugitivos duma pacata vida de rio: às vezes uma vela de barco da Trafaria fugindo airosoamente à bolina; outras vezes uma galera toda em pano, entrando num favor da aragem, vagarosa, no vermelho da tarde; ou então a melancolia dum grande paquete, descendo, fechado e preparado para a vaga, entrevisto um momento, desaparecendo logo, como já devorado pelo mar incerto; ou ainda durante dias, no *pó de ouro das sextas silenciosas*, o *vulto negro* de um couraçado inglês... E sempre ao fundo o *pedaço de monte verde-negro*, com um moinho parado no alto, e duas casas brancas ao rés da água, cheias de expressão - ora faiscantes e despedindo raios das vidraças acesas em brasa; ora tomando aos fins de tarde um ar pensativo, *cobertas dos rosados tenros de poente, quase semelhantes a um rubor humano*; e duma *tristeza arrepiada nos dias de chuva*, tão sós, *tão brancas*, como nuas, sob o tempo agreste. (QUEIRÓS, 2017. p. 18 e 19. Grifo meu)

A construção do olhar do leitor já cria um quadro a partir da “vista do terraço” (idem), a tela é delimitada pelos “dois prédios de cinco andares, separados por um corte de rua, formava toda a paisagem defronte” (idem). Os planos em perspectivas se apresentam turvos, sem nitidez, há construções espaciais com cores nada límpidas através do trecho “variedades infinitas de cor e luz”, o autor elabora uma descrição típica de um quadro impressionista, com os contornos sem nitidez, os registros variantes da perspectiva e principalmente com a luminosidade variante. As cores são registros de temporalidade, como pode ser percebido no trecho: “cobertas dos rosados tenros de poente, quase semelhantes a um rubor humano” (idem); e o clima determina emoções e o associa às cores – “e duma tristeza arrepiada nos dias de chuva, tão sós, tão brancas”(idem). *Os Maias* possui verdadeiros quadros escritos, e por sua vez assemelham-se muito aos trabalhos de artistas como Claude Monet, Edouard Manet, Edgar Degas, Auguste Renoir.

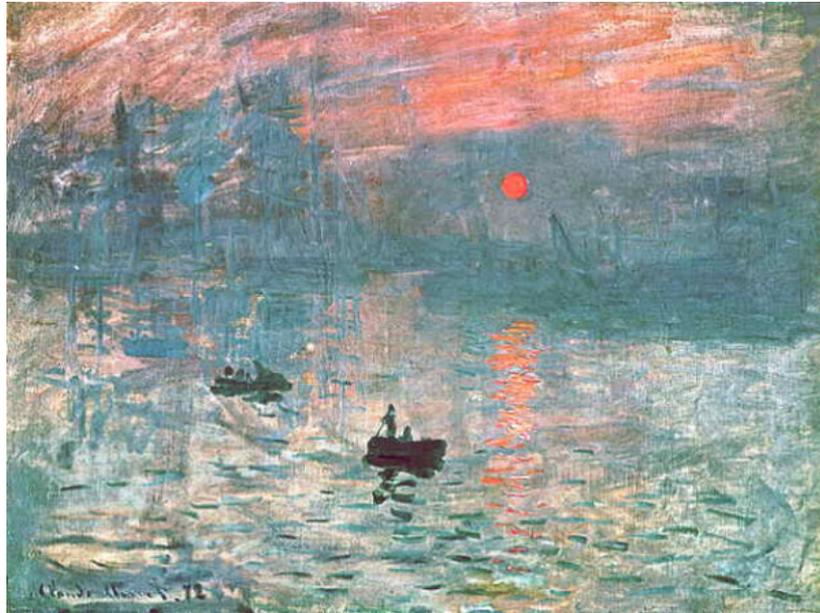


Figura 1 - *Impressão, Nascer do Sol* (1872), de Claude Monet. (wikipedia.org)

A utilização dos registros de impressão de cores, da luz e do movimento, claramente usados na pintura, são verbalizados na obra de Eça, proporcionando sensações de temporalidade e amadurecimento através da luz, da descrição do brilho e da configuração da ação que já se constrói o espaço e a relação que o personagem possui com o ambiente.

É dessa maneira, que a obra de Eça se mostra quase como um convite a adaptações audiovisuais, com descrições imagéticas precisas, construções de perfis físicos e psicológicos pontuais que formalizam brilhantemente a imaginação do leitor/espectador.

Uma adaptação literária para o audiovisual labora sobre códigos da linguagem e suas transformações: da linguagem verbal para a linguagem visual. Para a realização de uma tradução dos signos existentes em uma obra verbal para outra não verbal, é necessário considerar que há uma infinidade de possibilidades interpretativas desses signos. Os signos são sinais que assumem o lugar de outra coisa e possuem sentido de equivalência ou representação. Julio Plaza afirma que “o signo é algo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente [...]” (2008, p. 21).

Todo signo carrega sentido e significado traduzível para outro signo, seja ele verbal ou não verbal. Uma tradução pode ocorrer de maneiras diferentes e para signos de naturezas diferentes. Essa tradução entre linguagens é chamada de tradução intersemiótica, tal como se dá na adaptação literária para o audiovisual: quando transforma-se um texto em signos para a construção da narrativa imagética.

Essa tradução não é literal, conta com o emprego de profusa criatividade do tradutor, o que pode ser considerado para além de uma transcrição ou tradução, uma transcrição.

Portanto, a tradução de uma obra literária para outra como o cinema pode ser chamada de transcrição, a qual não precisa ser fidedigna ao objeto original descrito, podendo transcender os significados e criar novas relações de similaridades. A transcrição permite estabelecer outras relações entre o texto e o objeto, que são as relações análogas, mas com possibilidades alternativas de leituras e uma nova construção de sentido.

A transcrição é “fazer nascer, a partir do objeto artístico escrito, um novo objeto artístico filmado. Haja vista que a obra literária já é produto de uma leitura da realidade, o filme é uma leitura da obra literária” (GUARANHA, 2007, p. 26 e 27).

Essas interpretações sígnicas fazem parte do processo da transcrição e da adaptação. O pensamento criativo está em contínuo movimento tradutório, busca entender e interpretar o texto para uma mente criativa como a de um artista diretor de arte cuja função é construir conexões a outros registros que o induzam a desbravar um percurso criativo até chegar à materialização propriamente dita.

A adaptação literária ao audiovisual tem mais a ver com a valorização de concepções e enredos, o que não a coloca em subordinação, mas sim propõe uma outra dimensão criativa. Diferentemente da literatura, o cinema permite o não dito, ou seja, pode substituir a expressão verbal pela imagem, essa compreensão vai depender muito mais da sensibilidade do espectador na percepção, mas permite sutilezas que a abrangência literária não possibilita. Essa produção de imagens não explícitas sem oralidade em um filme depende não só da compreensão e desejo do realizador como, principalmente da configuração dos quadros, planos, escolha das formas, cores e texturas que sejam capazes de materializar a obra. Enquanto a literatura conta com o repertório cultural e da imaginação do leitor para a construção da cena, o cinema cria caminhos para a definição exata do espaço cênico proposto, como todas a sua materialidade bem definida.

Foi exatamente dessa maneira, com minucioso estudo que Luiz Fernando Carvalho materializou uma das mais primorosas adaptações já realizadas da obra de Eça de Queirós. Os Maias foi uma adaptação brasileira produzida pela Rede Globo em 2001, em parceria com a emissora portuguesa SIC, exibida entre 9 de janeiro a 23 de março, a versão foi roteirizada por Maria Adelaide Amaral, Vincent Villari e João Emanuel Carneiro.

A obra brasileira, adaptada por Maria Adelaide Amaral foi uma encomenda da Rede Globo à própria e a Luiz Fernando Carvalho, diretor. A autora buscou ser fiel as criações de Eça de Queirós, valendo-se do livro como um guia, uma bússola, voltava-se a ele a todo momento, todos os diálogos eram inspirados e extraídos da obra, procurava manter o espírito da obra em sua adaptação, mas arriscou-se na reinterpretação, para que esta fosse adequada ao veículo suporte, qual seja, a televisão.

Esse processo de pesquisa minuciosa pode ser claramente vista no que se refere aos figurinos de todos os personagens, em especial os figurinos femininos de

Maria Monfort, interpretado por Simone Spoladore e de Maria Eduarda, vivida por Ana Paula Arósio.

A todo momento a materialização dos figurinos e caracterizações, assim como interpretações são referenciadas pelos próprios escritos de Eça que da mesma maneira que concebeu as espacializações, os lugares vividos pela família Maia, também construiu personagens referenciados por analogias artísticas, de obras de artes e períodos históricos.

Eça constrói uma Maria Monfort muito precisa quando a descreve com referências da construção da imagem e estética Renascentistas:

Quando ela atravessava o salão os ombros vergavam-se no deslumbramento de auréola que vinha daquela magnífica criatura, arrastando com um passo de Deusa a sua cauda de corte, sempre decotada como em noites de gala, e apesar de solteira resplandecente de jóias. (...)Mas era no camarote, quando a luz caía sobre o seu colo ebúrneo e as suas tranças de ouro, que ela oferecia verdadeiramente a encarnação dum ideal da Renascença, um modelo de Ticiano...( QUEIRÓS, 2017. p. 32)

Em todo o caso quando Lisboa descobriu aquela legenda de sangue e negros, o entusiasmo pela Monforte acalmou. Que diabo! Juno tinha sangue de assassino, a beltà do Ticiano era filha de negreiro! (QUEIRÓS, 2017. p. 33)

Essas menções criam muito mais que registros físicos, desenvolvem crônicas visuais que revelam gradualmente os contornos da figura, despontando impressões através da luz, construindo um universo táctil através das sensações construídas. A todo o momento Eça desenvolve referências artísticas que revelam sua paixão pelas artes plásticas, dessa vez fez uso do versátil pintor italiano, Ticiano Vecellio, já conhecido por seu intenso domínio da cor e sua modulação policromática. Conhecido por fazer belas mulheres, a construção do feminino sensual é uma constante na obra de Ticiano, valorizava a sinuosidade de corpos carnudos e as curvas do intenso movimento, enfatizado por uma luz suave e reveladora, ele capta a textura da pele com uma grande complexidade cromática. Ainda em sua narrativa imagética, essa revela com perspicácia a tragédia que assolará a narrativa, através do “sangue de assassino”, pois a bela como filha de negreiro carregaria consigo a dor e o sofrimento.

Por conseguinte, na obra Brasileira (2001) conseguiram traduzir toda a intensidade do drama descrito por Eça, pois Maria Monforte foi a imagem vivaz do inexorável destino, trajes impecáveis de caimento perfeito, uma reprodução fiel de uma silhueta do século XIX com toda a licença poética que um figurino exige. Através de um figurino primoroso, Simone Spoladore não apenas apresentou a sensualidade da personagem, mas indiciou de maneira sutil todo o drama que a envolve. Primeiro ela se apresenta ao público em uma tourada, drama e sangue suficiente para uma apresentação preciosa do drama que ainda iria acontecer ao longo da história (um enxerto de texto, dado na versão brasileira que não possui no original de Os Maias de 1888). Maria Monforte apresenta-se em um decotado vestido rosè que deixava todo

o colo nú, podendo revelar sua respiração pelo enquadramento da câmera, o rosê revelava um leve romantismo contrabalanceado pela paixão pujante do scarlate do guarda-sol. O rosê aos poucos seriam saturados nos próximos figurinos, mais claros ou mais ardentes, alcançariam o tom de vermelho paixão, que auxilia a dramatização da tragédia pelo abatimento do touro.

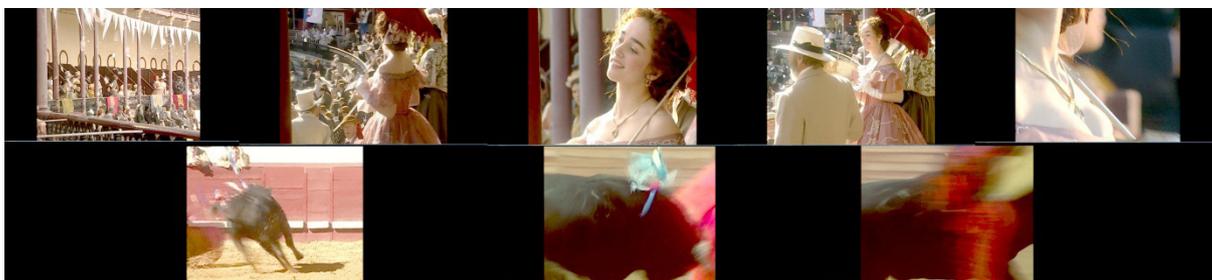


Figura 2 - Composição com os fotogramas das cenas de tourada da minissérie *Os Maias*, 2001.

O vermelho está presente em quase todas as cenas que Maria Monforte aparece, ela é a imagem da própria tragédia, inclusive é através dos tons vermelhos, o *escalate*, que Afonso da Maia tem a visão da tragédia que acometerá sua família através de seu filho. Primeiro em Sintra, quando ele percebe que o romance de Pedro e a Negreira não é passageiro. Ele avista o guarda-sol escarlate e tem a primeira sensação de que algo ruim acontecerá.



Figura 3 - Composição de fotogramas da série *Os Maias* (2001) - A primeira visão de Afonso da Maia sobre o símbolo da tragédia.

No momento em que Dom Afonso da Maia recebe a notícia que o filho Pedro se casou com Maria Monforte, o patriarca dos Maias tem uma segunda visão da tragédia, uma montagem de *flashes* com várias imagens com pontos focais vermelhos. Aparece entre elas o guarda sol que ele avistou em Sintra e as rosas vermelhas que estão sobre a mesa no momento atual. Nota-se uma clara alusão à tourada das cenas iniciais da minissérie, cenas essa que apresentou Maria Monforte como símbolo da tragédia da família Maia. Dessa maneira, Luiz Fernando Carvalho, já conhecido em outros trabalhos por fortalecer simbolismos, utiliza-se a todo momento dos recursos da composição plástica, do figurino e da direção de arte para intensificar a narrativa

e a dramaticidade da obra.



Figura 4 - Composição de fotogramas da série *Os Maias* (2001) - A segunda visão de Afonso da Maia sobre o símbolo da tragédia, quando descobre do casamento do filho Pedro da Maia com Maria Monforte.

Já com Maria Eduarda, outra figura feminina, e também protagonista da obra junto com Carlos, Beth Filipeck buscou traduzir a aristocracia europeia da segunda metade do século XIX, quando surgem os primeiros costureiros da chamada *haute couture* (Charles Frédéric Worth, da Maison Worth, inglês radicado em Paris, 1857), e a indústria têxtil estimula o luxo da *toalete* (o pensamento de vestir-se). A concepção de vestuário idealizado por Beth, é rica, “elegante, realmente distinta”, respeita os “costumes (que) vinha(m) do mundo da ‘alta sociedade’(...) que suscitavam as mais deslumbrantes extravagâncias dos grandes costureiros: chapéus sobrecarregados de plumas, vestidos *entravés* capas de chinchila de 10 mil luíses” (BOUCHER, 2010, p.373). A figurinista traduz “o tom acima” típico das obras de Luiz Fernando Carvalho, dessa maneira, Ana Paula Arósio, que deu vida à Maria Eduarda, conceberam uma mulher elegante, requintada, e Beth vestiu uma mulher tal qual descrito por Eça:

ela passou diante deles com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita, deixando atrás de si como uma claridade, um reflexo de cabelos de ouro, e um aroma no ar. Trazia um casaco colante de veludo branco de Gênova, e um momento sobre as lajes do peristilo brilhou o verniz das suas botinas. (...) E no silêncio a voz de Craft murmurou: - *Très chic* (QUEIRÓS, 2017, p. 169)

Já a obra de Maria Adelaide Amaral e Luiz Fernando Carvalho foi embebida de um mergulho profundo na construção da identidade dos personagens que habitavam a obra de Eça de Queirós. Um mergulho denso na obra e na própria história do período. Pois para a moda foi um período revolucionário, a indústria têxtil ofereciam opções de tecidos, sedas pesadas, veludos, *jacquard*, cetins pesados, *barèges*, o vasto repertório e a ascensão dos costureiros tornavam o “luxo acessível” (BOUCHER, 2010, p. 371). A ideia de se vestir também é fortalecida pelas óperas, as idas aos teatros que passam exercer influência tanto na maneira de se vestir quanto na liberdade de apresentar-se, pois a colaboração dos costureiros como Worth, Doucet e Redfern com os grandes artistas que se apresentavam fazia com que existisse um pensamento que delinea e harmoniza o chamado “espírito do papel e os figurinos de sua intérprete, e até o cenário” (idem, p. 373).



Figura 5 - Composição de fotogramas da série *Os Maias* (2001) – Trajes utilizados por Maria Eduarda. Passeio à Sintra (Esq.) e primeira aparição (Dir.)

Maria Eduarda é a tradução da elegância que revela sua boa educação em colégio interno, suas viagens e principalmente sua familiaridade com a capital referência da moda no período: a França. Recém chegada da França, Maria Eduarda se apresenta ao público e aos próprios personagens como uma Deusa. Para o papel, Ana Paula Arósio precisou descolorir os cabelos naturalmente castanhos e tornar-se loura como descrito por Eça.

Destarte, podemos perceber que uma produção audiovisual que trabalha com a adaptação trabalha na transformação de ideias e do texto na busca da consolidação das imagens, o alinhamento técnico e artístico que ditam predicados peculiares a obra. São nas minuciosidades encontradas no texto, nas intensidades interpretadas e nos diálogos travados em equipe que serão definidas as vias de construção e materialização de uma obra.

E uma obra como a de Eça de Queirós é material rico a adaptação, pois o autor concebe suas mulheres através de referências imagéticas tão precisas, construindo descrições complexas para uma transcrição na adaptação de livro para audiovisual. Com tanta precisão em suas narrativas, cabe à equipe de materialização da série se apropriar do texto e dar forma e vida a ele.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. **O olho interminável**. *Cinema e Pintura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BETTON, Gerad. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOUCHER, François. **História do traje no ocidente**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

GUARANHA, Manoel Francisco. “Literatura e Cinema: Da palavra à imagem – adaptação e recriação.” In: **Cinema, Literatura e História**; Angelica Hoffler, [et. al.]. Santo André: UniABC, 2007.

MEMÓRIA GLOBO. **Entre tramas, rendas e fuxicos**: o figurino na teledramaturgia da TV Globo. São Paulo: Globo, 2007.

QUEIRÓS, Eça de. **Os Maias: Episódios da Vida Romântica**. Jorge Zahar Ed. 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **A assinatura das coisas**. Rio de Janeiro, Imago, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

## **FILMOGRAFIA**

CARVALHO, Luiz Fernando. *Os Maias*. Brasil. Rede Globo, 2001.

## MICRO-HISTÓRIA E NARRATIVA ORAL NO NORTE PARANAENSE

### **Marcia Regina de Oliveira Lupion**

(Universidade Estadual de Maringá – Programa de Pós-Graduação em História – Maringá - PR)

### **Lucio Tadeu Mota**

(Universidade Estadual de Maringá – Professor Associado III; Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História da UEM – Maringá – Pr)

*Todas as Águas aqui tinham escola.  
Chegou uma época que aqui em  
Lobato tinha quinze mil habitantes.  
Então teve época que tinha escola  
em quase todas as Águas.  
Alice Cafofo, 1999.*

**RESUMO:** Discorrer sobre como o uso da abordagem micro-histórica e a construção de fontes orais possibilitou a escrita de uma narrativa histórica na qual as Águas, tanto em seu sentido geográfico quanto social, permitiram conhecer traços da consolidação do sistema capitalista na região norte paranaense.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lobato; Águas; Micro-história; Fontes Oraís.

### **MICRO-HISTORY AND ORAL NARRATIVE IN THE NORTHERN PARANÁ**

**ABSTRACT:** Discuss about how the use of the microhistorical approach and the construction of oral sources allowed the writing of a historical narrative in which the waters, in geographic

and social sense, allowed the knowledgement of capitalist system consolidation traces in Northern Paraná.

**KEYWORDS:** Lobato; Waters; Micro-history; Oral Sources.

### **1 | DE ACIDENTE GEOGRÁFICO A OBJETO DE PESQUISA – AS ÁGUAS DE LOBATO**

A citação que introduz este artigo é parte do depoimento da professora aposentada Alice Cafofo, moradora do município de Lobato, no Norte do Paraná, desde os primeiros anos de sua fundação. Ao citar as “Águas”, Alice nos transporta para um espaço que se revelou mais do que um acidente geográfico ou um padrão para demarcação de propriedades rurais. Para lobatenses como Alice, as Águas encerram um sentido social por significarem a vivência cotidiana de homens e mulheres que se deslocaram para o município em meados do século XX com o objetivo de lá viverem e prosperarem em meio ao estabelecimento efetivo do sistema capitalista na região.

As experiências cotidianas vividas pelos moradores das Águas e que resultaram numa dissertação de mestrado defendida em 2004, foram organizadas por meio de um exaustivo trabalho com as fontes, abordagem pertinente

a “microstoria” italiana e que se mostrou extremamente profícua para levantamentos de História Regional. A pesquisa revelou que na maior parte do tempo a vida das famílias de várias regiões do país e do mundo que se estabeleceram sobretudo nos primeiros vinte e cinco anos de Lobato foi marcada por um constante recomeçar, por uma série de tentativas que levava os moradores das Águas a viverem num eterno clima de insegurança e incerteza que os induzia a estarem sempre criando e recriando seu espaço social, emocional e econômico.

Este artigo se propõe discorrer sobre como, a partir dos pressupostos da abordagem da micro-história sobre as fontes, principalmente as orais, foi possível reconhecer no termo “Águas” um conceito mais amplo que congrega, para além sua característica geográfica, a possibilidade de inscrevê-lo como um espaço social e historicamente construído cuja relevância é dada sobretudo pelos memorialistas que participaram da pesquisa.

Para a construção da narrativa sobre a sociedade das “Águas” foi essencial o acesso irrestrito a documentos institucionais da Prefeitura, da Secretaria de Educação, da Igreja católica local e do Posto policial, assim como a documentos da CMNP, Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, empresa que comprou e negociou grande parte das terras do norte paranaense. Além de acervos pessoais dos moradores de Lobato como fotografias foi construído um acervo com quinze entrevistas coletadas entre os primeiros moradores do município. Vídeos e mapas, inclusive mapas por satélite, foram amplamente disponibilizados pela comunidade que viu na pesquisa a possibilidade de escrita de um livro sobre a história do município. Fato que foi levado a cabo em 2008 quando a prefeitura, por meio da Lei Rouanet, tornou isso possível quando transformou a dissertação de mestrado defendida em 2004 em um livro.

No contato com essa extensa documentação um fato chamou a atenção, a denominação *Águas* dada pelos moradores quando se referiam à zona rural e à vida social lá vivenciada. Era um termo por nós desconhecido e, ao inquirirmos os moradores fomos informados de que os rios e riachos existentes no município eram nominados *Águas*, e que cada *Água* representava mais do que um acidente geográfico e sim uma comunidade formada por seus moradores e as sociabilidades ali praticadas. Seguindo essa trama presente nas fontes no que tange às Águas, verificou-se a possibilidade de utilizar a abordagem microanalítica para reconstruir as vivências individuais e coletivas praticadas naqueles espaços considerando o que conceitua o antropólogo Alban Bensa sobre o uso da micro-história e sua relação com o contexto:

A análise, de início desenvolvida no nível da situação mais singularizada no tempo e no espaço, solicita a seguir quadros explicativos menos diretamente extraídos do acontecimento; esses quadros são apreendidos como patamares sucessivos que contêm e trabalham as realidades infinitas. A micro-história não rejeita, portanto, a história geral, mas introduz a ela, tomando o cuidado de distinguir os níveis de

interpretação: o da situação vivida pelos atores, o das imagens e símbolos que eles acionam, conscientemente ou não, para se explicar e se justificar, o das contradições históricas da existência dessas pessoas na época em que seus discursos e seus comportamentos foram observados (BENSA, 1998. p. 45).

O número expressivo de fontes e a abordagem microanalítica revelaram que em conjunto com as sociabilidades praticadas pelos moradores e frequentadores da zona rural, a construção de espaços coletivos como vendas, capelas, açougues, escolas e campos de futebol demonstrava uma vivência e organização social existente em núcleos formados nas Águas e grandes fazendas de Lobato. Vivência essa que ao se desenvolver trouxe consigo não somente a implantação do sistema capitalista baseado na pequena propriedade na região Norte do Estado do Paraná, mas também uma cultura diversa devido à diversidade de proprietários e trabalhadores que para lá se deslocaram esperançosas de uma vida justa e digna para si e seus familiares, mas, cuja realidade mostrou-se extremamente difícil para alguns dos moradores como veremos mais à frente.

## 2 | A FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE LOBATO-PR

Lobato foi fundado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) em 1948 sob a égide da produção cafeeira na região e, assim como a maioria dos municípios fundada pela CMNP, seguiu o plano urbanístico daquela empresa para demarcar as propriedades rurais e o espaço urbano municipal. Nesse plano a empresa utilizava as aguadas, ou riachos e os espigões como limites para proceder à demarcação das propriedades rurais como pode ser comprovado pela figura 1 abaixo:



FIGURA 1 - Recorte de lotes rurais pela CMNP a partir de um espigão e de uma aguada.

FONTE: CMNP, 1975, p. 122.

Assim a CMNP descreve a forma como demarcava e nomeava o espaço

destinado a zona rural nos municípios por ela fundados para depois negociá-lo:

A zona rural foi colonizada pela Companhia dividida em pequenos lotes, de área variável, demarcados de tal maneira a incluírem todos eles uma parte de baixada e uma de espigões. Contam, ainda, com água corrente e acesso por estrada de rodagem. [...] O batismo das águas encontradas ficava a cargo do Departamento de Topografia, que para a escolha dos nomes aproveitou o dicionário guarani, a relação de acidentes geográficos dos países de onde vinham os imigrantes (Espanha, Portugal, Itália), bem como os nomes de santos, de marcas de cigarro, de quadros de futebol, ou mesmo de namoradas e esposas dos agrimensores. Somente os nomes dos rios e ribeirões constantes das escrituras primitivas não foram alterados (CMNP, 1977. p. 125).

Não se pode, contudo, dizer que a ideia de demarcar propriedades tendo as aguadas como limite tenha sido originalmente criada pela CMNP. Ruy Christovam Wachowicz, ao discorrer sobre o povoamento dos vales do Itararé e o rio das Cinzas, traz uma importante discussão sobre como as águas existentes nesses vales serviram de limite para a demarcação de posses de propriedades entre os tropeiros mineiros e proprietários de terra em meados do século XIX no norte paranaense.

Os mineiros do Norte Pioneiro não faziam posse em qualquer lugar. Para eles uma posse deveria equivaler a uma **água**. Quem fazia a posse, procurava a cabeceira de um riacho. Instalado na cabeceira **é dono da água e do terreno que a acompanha até o fim**. Esta posse ou **água** terminava quando este riacho desaguava num rio maior (WACHOWICZ, 1987. p. 81, grifo do autor).

Wachowicz estende ainda mais essa discussão introduzindo o sentido de limite de posse – enquanto propriedade particular – às águas. No caso do povoamento do Valuto, região entre os Rios Itararé e das Cinzas, ocorrido de forma sistemática principalmente em fins da primeira metade do século XIX, quando foram efetuadas as primeiras incursões em terra paranaenses com o objetivo de tomar posse desses territórios considerados devolutos ou que outrora fizeram parte do sistema de sesmarias. Devido à dificuldade de medir o tamanho da posse, “os **possiantes** combinavam: **aqui é meu, ali é de fulano**” (WACHOWICZ, 1987. p. 81, grifo do autor) e as águas, ou rios, eram o meio natural utilizado para estabelecer então onde começava e onde terminava os direitos de uma posse.

Ou seja, o sentido de posse de uma propriedade a partir das águas não é originalmente uma ideia desenvolvida pela CMNP. Em outros momentos, o uso das aguadas para delimitar uma propriedade e a posse da mesma já vinha sendo utilizado por outros empreendedores menos organizados, como foi o caso dos tropeiros mineiros e proprietários de terras que se estabeleceram no Norte do Paraná. O que diferencia a forma de posse empreendida pelos tropeiros e proprietários do final do século XIX no Norte do Paraná e a CMNP, é que a segunda negociava a posse dos lotes sob pagamento imediato ou parcelado. Já no século XIX, os possiantes, ou seja, aqueles que se apossavam de uma determinada área considerada devoluta,

se tornavam proprietários de grandes extensões de terra diretamente no trato com a região em que haviam decidido se estabelecer.

Em alguns casos, as áreas eram ocupadas por populações indígenas que delas eram expulsas pelos possiantes por não serem consideradas proprietárias das terras em que viviam. Geralmente, eram áreas conhecidas como territórios devolutos, isto é, locais em que se queria fazer crer como desabitados e cobertos por extensa mata virgem. Outra diferença é que enquanto no Norte Velho uma aguada delimitava uma posse desde a nascente até o encontro com outra aguada, no caso da CMNP, a aguada era dividida em várias propriedades entre cinco e quinze alqueires. Ou seja, servia de limite para várias posses e, em termos sociais, possibilitava um contato mais flexível entre seus moradores.

Fato constatado quando em trabalho de campo verificou-se a existência de residências construídas num raio entre vinte e duzentos metros de distância dos riachos. Distância que facilitaria a construção de poços e o uso utilitário da água corrente. Ou ainda, construções coletivas, como escolas, vendas, campos de futebol e capelinhas, que se localizavam na parte alta do espigão e contavam ainda com um poço e instalações sanitárias para suprir as necessidades daqueles que frequentavam esses locais.

De volta à questão da posse enquanto direito de propriedade sobre a terra, Wachowicz lembra que desde a Independência até 1850 as propriedades eram adquiridas através da compra de terras tituladas que outrora haviam sido sesmarias ou pela formação de posses a partir de terras devolutas. No início da década de 40 no século XIX então, estiveram em discussão nos meios governamentais, pautas sobre o sistema fundiário brasileiro, fato que teria levado tropeiros mineiros e proprietários a iniciarem a tomada de posses nos vales do Itararé e do rio das Cinzas, divisa entre Paraná e São Paulo, região por eles conhecida pelo trabalho desenvolvido com os animais trazidos do extremo sul do país por serem essas áreas consideradas, como já foi dito, terras devolutas e portanto, passíveis de serem adquiridas através do direito de posse e não da compra (WACHOWCZ, 1980, p. 80).

Então, os tropeiros passam a se estabelecer na região que ficou conhecida como Norte Velho antes que as discussões sobre o sistema fundiário brasileiro titulassem as terras chamadas devolutas e dessa forma somente através da compra é que se alcançaria a posse de determinado pedaço de terra. Prática que foi diferenciado com o passar dos anos e, já em 1848 Wachowicz (1987, p. 80) registra possiantes negociando suas terras em termos monetários com prováveis interessados antes mesmo da lei de 1850.

Quase cem anos depois, os compradores de lotes em Lobato já estavam inseridos em leis capitalistas de propriedade fundiária, e, foi somente através da compra que puderam adquirir suas propriedades. Todo um processo intermediado pela CMNP, empresa que adquiriu 546.780 alqueires –1.321.499ha/13.166Km<sup>2</sup> - de terras no Norte paranaense (LUZ, 1980. p. 125) e que projetou o município de Lobato.

Ou seja, o uso de aguadas como limites geográficos para a demarcação de uma posse é uma prática que acompanha o sistema fundiário brasileiro desde meados do século XIX e cuja continuidade foi dada pela CMNP.

No mapa da CMNP, datado de onze de agosto de 1956, no qual consta a divisão dos lotes rurais e do perímetro urbano de Lobato, foram registradas pelos topógrafos vinte e uma aguadas de tamanhos diferentes dentro dos limites da Companhia, incluindo entre elas as vertentes do rio Pirapó. Do total das aguadas registradas no mapa nem todas se tornaram base para o recorte de propriedades, e, pelo mapa, verificou-se que a CMNP utilizou os córregos de maior porte como base para os loteamentos. Nesse mapa da CMNP não se encontra a designação Águas como referência aos rios existentes e sim as terminologias *ribeirão* ou *córregos* (CMNP, 1956).

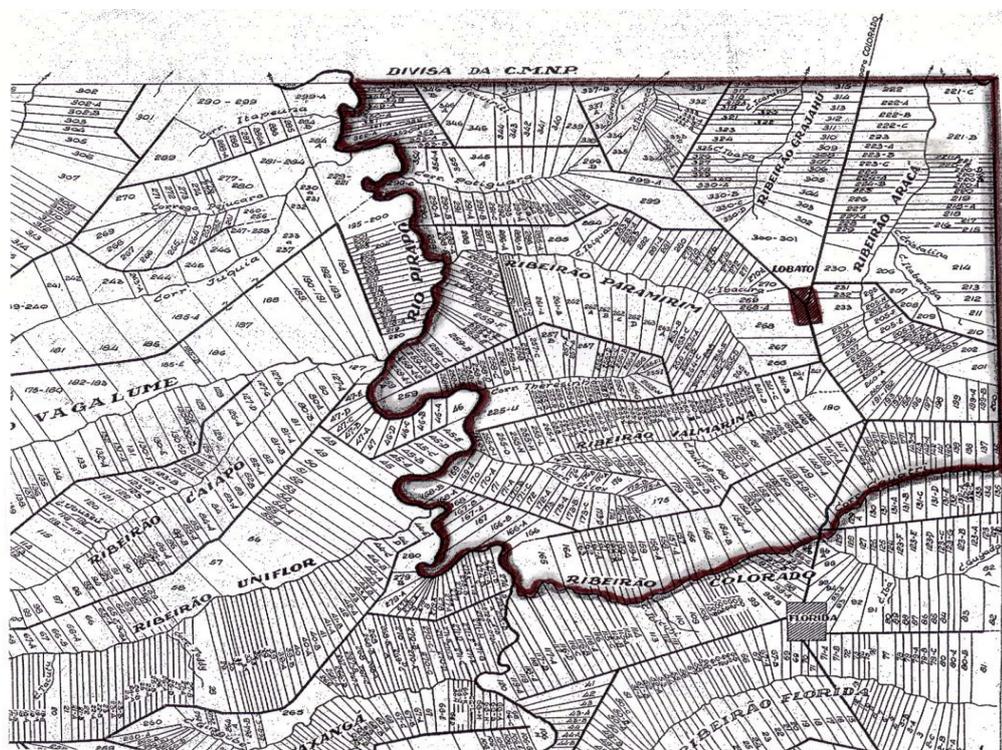


FIGURA 2 – CIA Melhoramentos Norte do Paraná. Planta Parcial N° VI

FONTE: CMNP, 1956.

Em mapas com datações posteriores, é possível verificar diferenças em relação ao mapa da CMNP de 1956 como é o caso do mapa rodoviário elaborado pelo governo do Estado do Paraná em dezembro de 1981 onde somente algumas aguadas são nomeadas e são desconhecidos os critérios seguidos para tal elaboração. Todavia, como se trata de um mapa rodoviário, infere-se que não havia importância em detalhar exaustivamente as divisões internas relativas à hidrografia municipal. Em todo caso, como é um mapa em que se pode visualizar todo o município, foi possível localizar outras aguadas e propriedades existentes no território que não estão contempladas

no mapa da CMNP de 1956 por se encontrarem fora dos domínios daquela empresa privada. As contribuições do mapa de 1981 foram: o acréscimo de mais doze aguadas além das citadas pelo mapa da Companhia; a mudança no nome de um dos córregos; o não detalhamento dos córregos afluentes das aguadas; a existência de quatro fazendas que juntas ocupavam todo o extremo Norte do município, sendo elas, em tamanho decrescente: Fazenda da Barra, Fazenda Remanso, Três Marias e Nossa Senhora do Rosário, todas negociadas pelo Estado (PARANÁ, 1981).

Um depoimento viria detalhar ainda mais a questão relativa a essas quatro fazendas. Segundo o senhor Manoel Batista de Freitas, que chegou em Lobato em 1950 e trabalhou como empreiteiro na maior parte dessas fazendas, antes de terem sido divididas em quatro partes, essas fazendas constituíam, no início da ocupação, uma só fazenda que era denominada fazenda Remanso. Seu Manoel inicia assim suas lembranças sobre a Fazenda Remanso:

Eu cortei muita madeira lá. Eram quatro donos. Que era uma sociedade, o chefe mesmo era o Antonio Ferraz. Era o Antonio, tinha o Celso, tinha o “lo” e tinha o outro que eu não estou lembrado o nome dele. Sei que hoje é a fazenda Três Marias que aí cortaram. Era uma fazenda só de 4700 alqueires; quando começou aquele negócio do INCRA, eles foram e cortaram a fazenda em quatro partes. Ficou uma parte para seu Celso que é a Remanso antiga, e a Da Barra, que é aquela que beira o rio e chega lá na ponte. Aí ficou a fazenda da Barra para o Antonio Ferraz, a Remanso para o seu Celso, as Três Marias ficaram com a três irmãs que eles tinham, e a outra que eu esqueço o nome, a Rosário ficou com o “lo”.

Também foi possível encontrar referências visuais sobre as Águas no relatório elaborado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano-SEDU (PARANÁ, 1996) sobre o uso e ocupação do solo urbano em Lobato no ano de 1996 cujo objetivo foi promover um levantamento sobre a forma como estava sendo utilizado o solo urbano municipal e também, executar ações específicas sobre a realidade existente de acordo com o dispositivo governamental que propõe que, cidades com número inferior a vinte mil habitantes, devem receber assistência de órgãos estaduais para elaboração de normas que garantam a função social do solo urbano. No citado relatório, encontram-se mapas que ilustram a situação do município para o ano de 1996 em relação ao sistema de esgoto sanitário e o abastecimento de água.

De forma particular, chamou a atenção um outro mapa relativo ao sistema viário do município datado de 1980 produzido pelo governo do Paraná em 1980, por apresentar as aguadas em suas duas formas de denominação, ou seja, como Córregos e como Águas e no qual foi possível verificar a localização de duas aguadas ainda não especificadas nos documentos anteriores e também introduziu um novo elemento não observado em outras fontes: o nome das estradas formadas a partir dos espigões e que levam, em alguns casos, o próprio nome da aguada (PARANÁ, 1980).

Vários detalhes técnicos sobre as Águas de Lobato foram surgindo através principalmente do trabalho de campo desenvolvido no município e da documentação

cartográfica acima analisada. Nessa documentação a quantidade de aguadas se transforma de acordo com uso para o qual foi confeccionado o mapa, ao todo, porém, a soma de aguadas em Lobato foi de trinta e quatro, sendo que quinze desse total não estão nomeadas nos mapas e ao menos foram lembradas nos depoimentos ou em outros documentos utilizados para a pesquisa. Em sua maioria, essas quinze aguadas se localizam dentro de grandes propriedades, quase sempre fazendas, e não desenvolveram vida social cuja base espacial tenha sido construída a partir da própria aguada. Fato decisivo para a pesquisa por demonstrar que o que valorizava uma Água não era seu aspecto geográfico, e sim, a vida social ali desenvolvida.

### **3 | ESPAÇO FÍSICO E SOCIABILIDADES COMO SUPORTES DA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE LOBATENSE NO NORTE DO PARANÁ**

O levantamento minucioso dos aspectos geográficos das Águas de Lobato ilustrou e introduziu a questão da constituição espacial lá ocorrida. Numa escala mais ampla, essa ação transformadora empreendida por sujeitos plurais – homens e mulheres, com ou sem posses materiais, trabalhadores esporádicos, profissionais autônomos, grandes e pequenos lavradores e lavradoras, empresas colonizadoras, governo, especuladores imobiliários, madeireiras, comerciantes, transportadoras - nas Águas de Lobato, simboliza as formas como se deu o processo de constituição de uma sociedade no Norte do Paraná a partir sobretudo dos anos 50 do século XX.

Daí o fato de considerar a organização socioespacial empreendida pelos moradores das Águas como uma categoria social. Historicamente situadas no tempo e no espaço, a ação transformadora desempenhada por aqueles que migraram para Lobato foi o que sustentou o redimensionamento de um conceito geográfico para um conceito histórico-social amparado sobretudo pelo uso popular que os moradores consagraram para o termo. Pois, foram os moradores que, em conversas informais discorreram sobre a vida que existiu nas Águas e sobre a importância das escolinhas, vendas, capelas e campos de futebol para o convívio social naqueles espaços. Para eles, as Águas são consideradas não só como limite de propriedades ou como parte da geografia da zona rural, mas também, como o conjunto de atividades sociais coletivas na qual a vida humana se desenvolvia plenamente.

Resulta, portanto, que o significado da palavra *Águas* está ligado essencialmente ao aspecto social que a memória lobatense remete ao termo. Socio-historicamente o termo Águas encerra o sentido de “uma vizinhança”, um espaço social em cujo interior teria vivido uma sociedade em constante transformação e construção desse próprio espaço, um momento histórico recordado sobretudo pela quantidade de pessoas, famílias em sua maioria, que tentaram se estabelecer na emergente sociedade das Águas. Assim, como em princípio o termo Águas remetia a acidente geográfico e, para os fins da pesquisa ele sustentou uma característica social eminente, a condensação

de ambos os significados – geográfico, histórico e social – para o termo, se pautou principalmente sobre o caráter social que o uso da palavra Águas representa para na tradição popular dos moradores.

Foi, pois, com vistas a um conceito plural que as “Águas” de Lobato se transformaram em objeto de especulação histórica e, para transformá-lo num conceito histórico-social, cujo significado correspondesse à diversidade de ordenações socioespaciais que os seres humanos são capazes de empreender no contato com o ambiente, considerou-se com base no trabalho de Janaína Amado (1990, p. 8), que toda organização espacial empreendida pelos seres humanos sempre se constitui numa categoria social e que são os viventes daqueles espaços que, em contato com o meio que os cerca, seja ele natural ou social, transformam e são transformados de acordo com interesses e significados que só podem, e devem ser compreendidos, dentro da perspectiva temporal e espacial em que a organização se deu. Dessa forma, a ampliação do conceito Águas para uma categoria social, e histórica porque iniciada no fim dos anos de 1940 ela foi desaparecendo a partir de meados de 1970, não foi somente uma construção acadêmica e sim, a utilização de uma denominação que se encontra inscrita na prática humana que busca, nos acidentes geográficos, espaços para a reprodução da vida humana e social.

Foi assim, contemplando no horizonte de pesquisa histórica as Águas de Lobato como uma categoria social, e portanto, composta por diversos níveis, que o desempenho dos moradores em constituir no perímetro agrícola – espaço geográfico - um conjunto de espaços sociais coletivos composto por escolas, capelas, vendas, campos de futebol e, num nível mais pessoal, as próprias relações travadas entre familiares, homens, mulheres, crianças, - demonstrou a importância dessas organizações, baseadas em práticas sociais oriundas da cultura trazida pelos migrantes e imigrantes, para a efetivação do desenvolvimento capitalista do Norte do Paraná a partir da década de 50 do século XX.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero/CNPq. 1990.

BENSA, Alban. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de Escalas**: a experiência da microanálise. R.J.: FGV, 1998.

ALICE Cafofo: depoimento [nov. 2000]. Entrevistadores: Profs. Andreas Leonardus Doeswijk, Lucio Tadeu Mota e Marcia Regina de Oliveira Lupion. Lobato, 2000. 1 fita cassete (60 min).

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, **Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná**. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1977. p. 125.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. Planta Parcial n. VI, [S.l.], 1956, 1 mapa, p & b; 60 x 60 cm. Escala 1:80:000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

DOESWIJK, Andreas Leonardus; LUPION, Marcia Regina de Oliveira; GARCIA, Marcia Rodrigues. Nas Águas de Lobato: uma micro-história construída a partir da fala de seus moradores. Maringá: Eduem, 2008.

LUZ, France. O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá. 1980. Dissertação (Mestrado em História Social). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

MANOEL Batista de Freitas: depoimento [set. 2001]. Entrevistador: Profs. Andreas Leonardus Doeswijk. Lobato, 2001. 1 fita cassete (60 min).

PARANÁ. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano-SEDU. Instituto de Assistência aos Municípios do Estado do Paraná – FAMEPAR. Programa Estadual de Desenvolvimento Urbano – PEDU. Plano de uso e ocupação do solo urbano: município de Lobato. Lobato, 1996.

PARANA. Secretaria dos Transportes. Município de Lobato: Mapa Rodoviário. Lobato, [S.l.]: SETR, 1981. 1 mapa, color. 55cm x 55cm. Escala 1:50.000 no original.

PARANÁ. Secretaria dos Transportes. Município de Lobato: Sistema Viário. [S. l.]: [S. d.], 1980. 1 mapa, color. 19cm x 21cm. Escala de Referência 1:50.000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LOBATO. Histórico. Disponível em: < <http://www.lobato.pr.gov.br/conteudo/ver/id/2238/titulo/historico>>. Acesso em: jan. 2018.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. Povoamento do 'valuto' do Itararé ao Cinzas. In: \_\_\_\_\_. **Norte Velho, Norte Pioneiro**. Curitiba: (s. n.), 1987.

## MOVIMENTO NEGRO NO RIO GRANDE DO SUL: APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESTADO

**José Antônio Dos Santos**

Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - Ufrgs, Departamento De Educação E Desenvolvimento Social  
Porto Alegre – Rs

**RESUMO:** O principal objetivo do artigo é, a partir do campo de pesquisas das relações étnico-raciais, apresentar uma revisão do que foi produzido nos Programas de Pós-Graduação em História do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi conduzida por duas questões que levantamos ao longo do texto, que resultaram em alguns apontamentos de avanços e limites da historiografia que se deteve na população negra, também colaborando para a definição de contornos daquilo que entendemos como a história do Movimento Negro no estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimento Negro; história; relações étnico-raciais; Rio Grande do Sul

**BLACK MOVEMENT IN RIO GRANDE DO SUL: APPOINTMENTS FOR A HISTORY OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE STATE**

**ABSTRACT:** The main objective of the article is, from the field of research of ethnic-racial relations, to present a review of what was produced in the Graduate Programs in History of Rio Grande do Sul. The research was

conducted by two questions that we raised to the which resulted in some notes of advances and limits of historiography that stopped in the black population, also collaborating to define contours of what we understand as the history of the Black Movement in the state.

**KEYWORDS:** Black Movement; history; ethnic-racial relations; Rio Grande do Sul

### 1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa na imprensa negra do Rio Grande do Sul nos permitiu reconhecer e apontar que os negros do estado mais meridional do Brasil participaram de forma efetiva das principais questões nacionais no pós-abolição. Eles dialogavam com ideias e propostas nacionais e da diáspora africana, se organizaram em diversos clubes e associações na defesa dos seus interesses, e foram pontas de lanças em algumas das principais mobilizações e conquistas da população negra brasileira.

É recorrente os militantes do Movimento Negro Brasileiro (MNB), principalmente, pós-década de 1970, confirmarem o protagonismo, resistência e organização dos “negros gaúchos” no enfrentamento ao racismo. Em 1971, por exemplo, o Grupo Palmares, fundado em Porto

Alegre, levou para o país a proposta de um dia alternativo ao 13 de maio. Em 1978, o Movimento Negro Unificado aprovou a data e instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra.

O Rio Grande do Sul se constituiu historicamente como um território de acentuada concentração de descendentes de europeus, atualmente, são 82,3%, e baixa presença negra (17,3%), o que tem acarretado denúncias recorrentes de casos de racismo e preconceitos praticados contra essa população minoritária. Segundo reportagem intitulada, “Processos envolvendo racismo aumentam 4,5 vezes no Estado”, publicada em 2014, no principal jornal do estado, o setor de Jurisprudência do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, demonstrou que em 10 anos, a quantidade de processos julgados sobre racismo apresentou crescimento de 350%. Conforme os registros do Tribunal eram 12 as ações envolvendo alguma forma de discriminação racial em 2003, número que cresceu para 54, em 2013.

Por outro lado, o Relatório Anual da Discriminação Racial no Futebol do ano de 2014, destacou que o Rio Grande do Sul, dentre os demais estados brasileiros, teve o maior número de ocorrências de casos de racismo no futebol. Fundado em Porto Alegre, desde aquele ano, o Observatório da Discriminação Racial no Futebol tem divulgado seus relatórios, tornando públicas situações flagrantes que acontecem de forma recorrente nos estádios de futebol do estado, o que ajuda a confirmar ideias difundidas nacionalmente sobre o “racismo dos gaúchos”.

São dinâmicas sociais e de entendimento da realidade e da história do estado que nos levam a duas questões que estão relacionadas: afinal, o estado do Rio Grande do Sul têm números expressivos de denúncias racistas por ser formado por uma população majoritariamente advinda do processo imigratório europeu, ou, os negros daqui, em virtude do menor número, possuem maior “pré-disposição” ou “consciência etnicorracial” para denunciar situações de racismo e preconceitos? São perguntas complexas que exigem dedicação e pesquisas na mesma altura. No caso, direcionaremos a atenção para as organizações criadas em defesa da população negra no pós-abolição no campo das relações raciais, o que por si só não indicam respostas simplificadas nem definitivas, mas reflexões iniciais que apontam possibilidades para novas pesquisas.

O objetivo principal do artigo é, a partir de revisão bibliográfica nos Programas de Pós-Graduação em História do Rio Grande do Sul, apontar alguns avanços e limites das pesquisas sobre a população negra. A tentativa é definir alguns contornos daquilo que entendemos como a história do Movimento Negro no estado; provocar reflexões para futuras respostas àquelas questões e levantar alguns apontamentos para a compreensão das relações étnico-raciais no estado.

## 2 | HISTÓRIAS DE UM CONCEITO EM MOVIMENTO

Historicamente, os movimentos sociais são considerados “agentes” que apontaram a necessidade de mudanças e encaminharam demandas identificadas por indivíduos que denunciaram formas de opressão que estavam além das relações estritas entre os detentores do capital, donos dos meios de produção e financiamento, e aqueles que possuíam a força física e a capacidade técnica e operacional. Eles informaram a existência de mecanismos de coerção social e da manutenção de hierarquias e desigualdades que se deram em relações públicas e privadas, muitas destas, levaram ao machismo, à xenofobia, à guerra, à homofobia, assim como ao racismo, ao preconceito e à segregação racial.

Como afirmou Scherer-Warren (1989, p. 94), em livro clássico sobre os principais teóricos dos movimentos sociais:

“[...] os movimentos sociais são agentes históricos que expressam, em cada momento, as formas históricas de opressão, de miséria, de injustiça, de desigualdade, etc., mas expressam também muito mais do que isto, pois expressam o devir, através de sua crítica, de suas formas de contestação, de suas lutas na busca de novas alternativas para o comando de uma nova historicidade”.

Comungo com a autora a ideia de que as reivindicações e denúncias públicas dos grupos organizados é que tornaram visíveis as diversas formas de controle social e exercício de poder, assim como apontaram para a necessidade de mudanças. Isso pode ser visto inicialmente como simples manifestação de descontentamento ou crítica social, mas assume ao longo do tempo formas de contestação explícita e indica novos contornos políticos e comportamentais por meio da criação de organizações específicas. Por exemplo, no final do século XIX e início do século seguinte, antes do processo de escolarização pública pelo governo brasileiro, algumas pessoas ou grupos partiram para a iniciativa da construção de suas próprias escolas. Fossem particulares, operárias, comunitárias, católicas ou “étnicas” todas as iniciativas se voltavam para a resolução do problema da falta de educação dos seus filhos. Imigrantes e “nacionais”, diga-se, negros, criaram centenas de escolas conformando um verdadeiro “movimento pela educação” o que, de certa forma, forçou o Estado a tornar a educação uma política pública nacional.

Nesse sentido, estudar a historicidade, – da constituição à perenidade –, dos sujeitos e suas iniciativas na resolução de problemas sociais, é passível de entendimento que se constituem em nítidos demarcadores de ações coletivas que irão se descortinar em agentes históricos organizados ao longo do tempo. A ação em busca de alternativas aos problemas sociais e econômicos inicialmente apontados por indivíduos, ao se aglutinar a um conjunto de iniciativas formadas por coletividades de cunhos variados (étnicos, geracionais, classistas, de gênero) e com reivindicações específicas, conformam o que identificamos como movimentos sociais e sua agência como atores históricos.

Em prefácio ao livro “Histórias do movimento negro no Brasil”, Angela de Castro Gomes (2007, 9-10), afirmou:

“1978 também foi o ano de criação do Movimento Negro Unificado, MNU, em São Paulo. Não era o primeiro movimento desse tipo, nem seria o último. Uma coisa que a gente logo aprende lendo o livro, pois a luta pela afirmação do negro no Brasil tem tradição e passado, com iniciativas que remontam à Primeira República. Há que se ensinar isso aos militantes do movimento, mas não apenas a eles”.

A autora faz duas afirmações importantes sobre o conteúdo do material que prefaciou e que nos são úteis para o desenvolvimento inicial do artigo: a primeira, diz respeito ao desconhecimento de boa parte dos historiadores sobre a “tradição e o passado” de lutas do negro no Brasil que remontam à Primeira República; a segunda, remete à nossa presunção de historiadores em querer ensinar aos outros apenas a história que conhecemos. Desconsideramos que cada pessoa ou grupo social carrega consigo suas próprias histórias e, muitas dessas histórias, estão distantes do escopo de pesquisa e, porque não dizer, do universo de entendimento da maioria de nós – historiadores.

São recorrentes os livros de história do Brasil e alguns trabalhos acadêmicos que não fazem qualquer referência ao movimento social e político levado a cabo pela população negra desde a abolição. Também é comum tratar de temas como a resistência dos “novos movimentos sociais” à ditadura civil-militar brasileira, sem citar as organizações que constituíram o Movimento Negro e tiveram atuação destacada contra aquele regime. Muitos pesquisadores pensam que o Movimento Negro Brasileiro nasceu em São Paulo, em 7 de julho de 1978, quando da criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Desconhecem a longa trajetória das Irmandades negras católicas, dos clubes e associações, dos jornais da imprensa negra, dos grupos teatrais, musicais e as trajetórias de suas principais lideranças. É necessário refletir sobre as histórias que aprendemos e ensinamos nas escolas e universidades, repensar os documentos que selecionamos e as histórias que narramos.

Estamos muito distantes da realidade e da história da maioria do povo brasileiro. A construção da historiografia que se identifica com os temas da “emancipação e pós-abolição” é recente, foi a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, que vieram à tona memórias e documentos, jornais, fotografias e atas de reuniões de intelectuais e militantes negros e negras. Algumas das fontes de pesquisas resultaram em trabalhos que demonstraram uma série de iniciativas articuladas, no sentido da organização de mecanismos de representação social, cultural e política, que se voltaram para a resolução dos principais problemas da população negra desde antes da abolição até os dias atuais, constituindo o que se entende como a história do Movimento Negro Brasileiro (PEREIRA; SILVA, 2009; DOMINGUES, 2007).

Na sua maioria, é uma história produzida por pesquisadores negros e negras

que acessaram as universidades públicas como decorrência das políticas de ações afirmativas. O campo de pesquisa tem proposto o alargamento temporal e conceitual daqueles protagonismos em termos não apenas de uma história comum negro-brasileira, mas também da construção de um pensamento social negro que foi iniciado no processo abolicionista e se consolidou depois dele.

As reivindicações de acesso à terra, à educação e ao mercado de trabalho; o direito de circular e permanecer em lugares públicos; a criação de espaços de confraternização e religiosidades, assim como a luta pelos direitos civis republicanos, tudo isso serviu para a conformação de identidades negras e mestiças que se aglutinaram em torno da categoria “negro”. As organizações negras de todo tipo foram fundamentais para o fortalecimento da autoestima, para a consolidação de solidariedades étnicas entre os descendentes das senzalas e para a formação de um amplo Movimento Negro pela conquista da cidadania.

### 3 | HISTORIOGRAFIA E RELAÇÕES RACIAIS NO RIO GRANDE DO SUL

A pesquisa foi realizada a partir das bases de dados disponíveis nas páginas eletrônicas de alguns dos Programas de Pós-Graduação em História do Estado. Inicialmente, nos detivemos nos títulos e nos resumos das teses e dissertações, chegando ao conteúdo dos trabalhos apenas naqueles que nos indicavam a pertinência do que buscávamos. Embora as fragilidades das informações, critérios de organização e objetivos diversos dos pós-graduações quando disponibilizam os dados, o que foi coletado se mostrou como indicador bastante plausível dos interesses dos pesquisadores por determinados temas e períodos históricos.

A UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), por exemplo, iniciou o mestrado em história em 2010, e o doutorado em 2015, tendo sido defendidos 66 trabalhos no mestrado, com apenas 02 pesquisas sobre a escravidão e nenhuma sobre o pós-abolição. Enquanto o mestrado em história da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) foi reconhecido em 2009, e apresenta na sua página, cerca de 60 dissertações defendidas e apenas 03 sobre pós-abolição e 01 sobre escravidão. A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) teve o seu Mestrado Profissional em História criado em 2011, desde então, foram defendidas 40 dissertações, destas, 04 foram sobre a utilização de recursos didáticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e para a educação das relações etnicorraciais.

Grosso modo, o que acessamos nos levou à conclusão de que os principais temas de interesses dos historiadores continuam sendo os processos políticos e os personagens oriundos da imigração europeia. As pesquisas sobre o movimento operário, por exemplo, continuam ignorando a participação das lideranças e trabalhadores negros e se centrando nos imigrantes. A escravidão, como havia sido até o final dos anos de 1980, deixou de ser um dos períodos mais pesquisados em

nossa historiografia. Há nítidas mostras de que as pesquisas que se detinham nas periodizações restritas à Colônia e ao Império vêm cedendo espaços para a República Velha (1889-1930). Talvez seja reflexo, dentre outras questões, da criação de pós-graduações “profissionalizantes”, que têm se voltado para a reflexão dos dilemas dos cotidianos escolares no sentido da implementação das leis (10.639/03 e 11.645/08) que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

No caso dos programas mais consolidados, os períodos imediatamente anterior ou logo depois da abolição da escravidão passaram a ocupar o tempo e as mentes de alguns historiadores. Os anos 2000 têm sido marcados por diversas abordagens sobre os negros sul-rio-grandenses, muito embora, não tenhamos uma história que complete todas as lacunas das contribuições dessa população. Ou seja, houve a preocupação com algumas organizações sociais, culturais e políticas, com o mapeamento de territórios específicos das comunidades remanescentes de quilombos e com trajetórias das lideranças negras que mais se destacaram. Mas não dispomos de uma abordagem que se preocupe com o conjunto das iniciativas criadas em defesa dos interesses negros, no sentido da definição de estratégias de lutas e organização que defina o que entendemos como “uma história do Movimento Negro”.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) tem o mais antigo Pós-Graduação em História do estado, criado em 1973, foram defendidas 424 teses e dissertações. É o que detém a maioria das pesquisas sobre temáticas as mais diversas daquilo que entendemos constituir a história do Movimento Negro. São trabalhos que se detiveram em períodos históricos, territorialidades e atores diversos do meio negro com preocupações comuns de dar “visibilidade” a esses temas (MULLER, 1999; MATTOS, 2000; CAMPOS, 2006; PEREIRA, 2007; GOMES, 2008; 2014, SANTOS, 2011; SILVA 2011; TRAPP, 2014; MARQUES, 2017; PREDEBON, 2019).

Um dos raros exemplos de pesquisa sobre o Movimento Negro foi o de Campos (2006), que trabalhou com a história do Grupo Palmares, fundado em Porto Alegre, em 20 de julho de 1971. Formado por estudantes e jovens profissionais, inicialmente, constituiu-se como um grupo de estudos da história do negro no Brasil que, a partir daquela data, tornou-se referência do ativismo negro nacional ao propor o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. A data da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares, em 1695, serviu de fundamento político para justificar a criação da efeméride. Como data alternativa ao 13 de maio de 1888, em geral tida como uma benesse da Princesa Isabel e não uma conquista de abolicionistas e escravizados. O “Vinte de Novembro”, como escrevem os militantes negros, passou a ser um símbolo da organização e resistência contra o racismo e a opressão da sociedade hegemônica branca.

Quase dez anos depois daquela pesquisa tivemos o mestrado de Trapp (2014), preocupado com a atuação do Movimento Negro Brasileiro na III Conferência das

Nações Unidas Contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Ainda, Gomes (2008) outro exemplo de pesquisa sobre o que é tido como Movimento Negro Brasileiro clássico, ou seja, organizações de cunho reconhecido como estritamente político. É necessário alargar esse conceito para as organizações culturais, muitas delas ocultavam a atuação política na designação como cultural. O período da luta contra a ditadura civil-militar (1964-1985) esteve recheado delas.

O Grupo de Teatro Saci, criado em 1965, assim como o Grupo de Teatro Novo Floresta Aurora, em 1967, tiveram destacada atuação política e cultural junto à comunidade negra de Porto Alegre. O segundo, juntamente com o Grupo de Teatro Marciliense, em 1969, encenou a peça *Orfeu da Conceição* no principal espaço da elite da capital, o Teatro São Pedro. Escrita por Vinícius de Moraes, em 1954, a peça que tratava da realidade das favelas cariocas a partir da mitologia grega de Orfeu e Eurídice, havia sido encenada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 1956, pelo Teatro Experimental do Negro.

O interessante é que os atores e atrizes faziam parte da Sociedade Floresta Aurora, fundada em 1872, e do Clube Náutico Marcílio Dias, fundado em 1949, os dois clubes que tinham como associados os principais integrantes do Grupo Palmares. Sabemos ainda, a partir da memória de Oliveira Silveira (2003, p. 34), que o exemplo do Grupo Palmares chegou ao interior do Estado. Em 04 de agosto de 1974, em Rosário do Sul, foi fundado o Grupo Unionista Palmares, e, em 2001, o Grupo Unionista trocou o nome para Grupo Palmares de Rosário do Sul. Infelizmente, nenhuma das iniciativas sumariamente descritas acima receberam, até o momento, qualquer atenção dos historiadores.

O segundo mais antigo Pós-Graduação em História do Estado, o da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), criado em 1986, teve o primeiro trabalho sobre temática negra quando tratou da trajetória do músico Lupicínio Rodrigues, em 1995. A autora, Oliveira (1995; 2002), deu continuidade à pesquisa no doutorado, defendido, em 2002. Sobre os “territórios negros” da capital, o primeiro trabalho foi sobre a Colônia Africana (KERSTING, 1998); o que, de certa forma, vai abrir precedentes para as pesquisas que se seguiram buscando entender os processos de territorialização e deslocamento da população negra na cidade.

As pesquisas sobre o processo de manutenção das terras historicamente ocupadas pelas comunidades remanescentes de quilombos urbanas (MATTOS, 2000) e rurais (AGUILAR, 2012) iniciaram nos anos 2000. Também aquelas que se detiveram nas perdas de territórios e deslocamentos forçados dessa população, como foram os casos da Colônia Africana e do Areal da Baronesa (NUNES SANTOS, 2011). A partir de determinados contextos sociais e políticos atuais, como foi o caso da ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo, é relativamente fácil construir uma periodização das pesquisas acadêmicas que acompanham as demandas dos movimentos sociais.

Com relação às expressões culturais, no caso, o carnaval das décadas de

1930-40, foi abordado inicialmente, por Germano (1999), e obteve continuidade em Rosa (2008), ambos, trazendo à tona significativas pesquisas sobre as agências negras na defesa de seus interesses. Também a música (BOHRER, 2014), o futebol (MACKEDANS, 2016), e os clubes sociais negros (OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2017), foram pesquisados na capital e no interior com significativas contribuições para o reconhecimento das organizações negras. Os autores tiveram viva sensibilidade para entender as expressões culturais como meio de empoderamento, organização e sobrevivência étnica, que concentrou esforços em torno de interesses comuns e serviu de possibilidade construtiva de autoestimas e identidades negras.

Com relação aos recursos teóricos e conceituais utilizados, grosso modo, são tributários do que se entende como “estudos culturais” ou “história vista de baixo”, que passaram a ocupar os historiadores na virada do século. Dentre outras questões daí advindas, eles e elas passaram a tratar o pós-abolição como problema histórico; enfocaram a história a partir do protagonismo negro; e trabalharam com documentos (iconográficos, orais ou impressos) produzidos por negros. O que salta aos olhos é que a maioria das pesquisas tem um direcionamento bastante definido a partir do campo de pesquisa dos orientadores. Como temos raras exceções de professores negros nos pós-graduações, é constrangedor confirmar o racismo epistemológico que consagra uma escrita de brancos para brancos e que desconsidera os cânones que não sejam os ocidentais.

#### **4 | UMA PERIODIZAÇÃO NECESSÁRIA**

As principais lideranças, escritores, políticos, atores, músicos, artistas plásticos, suas reivindicações e programas políticos, assim como as organizações de cunho social, beneficente, cultural, esportivo da população negra oferecem um vasto repertório a ser pesquisado. São pouco estudados como resultado de um amplo processo de mobilização social contra o racismo e a exclusão. As pesquisas estão dispersas, mantendo diversidade temática e abordagens significativas em alguns casos, mas sem uma reflexão que as conjuguem e apresentem como resultado de um movimento sócio-político expressivo que ultrapassou as fronteiras temporais e geográficas do estado.

No pós-abolição do Rio Grande do Sul identificamos quatro momentos fundamentais de resistência e mobilização da população negra. Foram os períodos em que organizações apontaram mudanças nas formas de mobilização e intervenção social e política na sociedade. O primeiro período vai de 1892 a 1930, quando os jornais, os clubes e as principais organizações negras foram fundadas. No caso da imprensa negra, O Exemplo, foi o principal balizador das denúncias públicas contra o racismo e pela união entorno da etnicidade. O segundo momento é o que vai de 1933 a 1971, foram os anos de fundação da Frente Negra Pelotense e do Grupo Palmares.

O primeiro foi inspirado na Frente Negra Brasileira, criada em 1931, em São Paulo, e que tinha uma forte conotação política e em defesa da educação. Entre a criação das duas organizações, houve um momento em que o Estado Novo (1937-1945) pareceu reconhecer a importância dos negros na história do país. Dentre outras organizações nacionais, foi fundada em Porto Alegre, por João Cabral Alves, em 03 de janeiro de 1943, a União dos Homens de Cor, que se espalhou por 11 estados brasileiros

O terceiro período de mobilizações negras no Estado foi de 1971 a 2001, é o espaço-temporal em que o dia 20 de Novembro passou a ser uma demanda nacional do Movimento Negro Unificado e tornou-se o Dia Nacional da Consciência Negra. Em 1981, formou-se o Movimento Negro Unificado do Rio Grande do Sul, com vários Grupos de Trabalhos espalhados pelo interior. A partir de 1987, foi o ano em que a Associação Negra de Cultura e os grupos Kuenda e Coisa Preta começaram a atuar em atividades culturais. Também foi o tempo em que as mulheres negras romperam com os movimentos feministas e com o Movimento Negro e criaram suas próprias entidades representativas. Foi o caso do Maria Mulher – Grupo de Mulheres Negras, fundado em Porto Alegre, em 08 de março de 1987.

Finalmente, de 2001 aos dias atuais, tivemos a emergência das organizações representativas das comunidades remanescentes de quilombos, atualmente, são cerca de 160 comunidades distribuídas por todo o Estado. Houve uma série de iniciativas que se voltaram para as políticas de ações afirmativas nos empregos públicos e nas universidades; para a implementação da Lei 10.639/03; e para a fundação de dezenas de organizações não-governamentais e coletivos da juventude negra. Muitas passaram a atuar em diversas questões sociais e culturais, como: capoeira, futebol, samba, saúde, dança de rua e poesia, educação e violência contra jovens e mulheres negras.

A periodização proposta é uma tentativa de entendimento de uma historicidade complexa no tempo e no espaço, que nos indica a constituição de um amplo processo de consolidação daquilo que entendemos ser o Movimento Negro. O conjunto das iniciativas de natureza política, criadas por negros com o caráter cultural, educacional, beneficente, ou de qualquer outro tipo, que mantiveram o objetivo deliberado, embora muitas vezes pouco explícito, de lutar em defesa dos seus interesses.

## 5 | ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Desde os marcos regulatórios da Abolição e das Constituições republicanas de 1891 e 1988, os negros foram reconhecidos como iguais perante a lei, com direitos de liberdade, segurança, educação e propriedade, mas os frutos da urbanização, da industrialização e do crescimento econômico chegaram até poucos. Foi necessário partir para a ação de grupos organizados com o objetivo de superar as condições adversas provenientes do racismo, do preconceito e das discriminações que

dificultaram ou tornaram impossível o acesso a terra, ao mercado de trabalho, à educação, e ao desenvolvimento das suas expressões religiosas, culturais e de lazer.

O que a revisão bibliográfica nos indicou é que a luta contra o preconceito racial e por melhor situação econômica, assim como as disputas, – ideológicas, estratégicas, religiosas, de gênero, e mesmo as de pigmentação da pele –, dentro das trincheiras negras, não impediram certa unidade nas reivindicações. A solidariedade e a identificação etnicorracial foram dispositivos acionados para a unidade política visando a mobilização social na disputa pela hegemonia. As fronteiras entre as ações políticas, sociais e culturais, entendidas geralmente por aqueles que não fazem parte do meio negro como espaços de disputas e tensões, não se mantiveram estanques. Ao contrário, serviram ao diálogo e à aproximação para a afirmação comum de um sentido de “negritude” na busca pela igualdade de condições no acesso às riquezas do estado.

O número pequeno de negros no Rio Grande do Sul, assim como o expressivo número daqueles que se declaram como brancos, em boa parte oriundos do processo imigratório forneceu matizes racistas e altamente competitivos a essa população. Naquele primeiro período, os negros foram guetizados, no sentido em que foram confinados em territórios rurais, em vilas, clubes e associações. Fosse por imposição econômica ou social, por racismo, perseguição racial ou outros constrangimentos, tudo colaborou para uma maior conscientização racial e étnica negras.

O processo de aprendizados comuns, histórico e cotidiano, as disputas e a fricção interétnica racializada, a que estiveram expostos negros e brancos ao longo do pós-abolição no Rio Grande do Sul, nos tornou reconhecidos no país, por um lado, como organizados e resistentes, por outro, como racistas e preconceituosos. São duas faces de uma mesma moeda, conforme demonstrei, com graus diferenciados de representação e realidade.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria do Carmo. Famílias negras no Planalto Médio do Rio Grande do Sul, 1940- 1960. Mestrado em História. Porto Alegre, UFRGS, 2012.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar A. (Orgs.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; FGV, 2007.

BOHRER, Felipe R. **A música na cadência da história: raça, classe e cultura em Porto Alegre**. Mestrado em História. Porto Alegre, UFRGS, 2014.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço simbólico**. Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, nº 23, jul. 2007.

DUARTE, Sílvia A. B. **A cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula**: reflexões e diálogos dos educandos do ensino básico de Rio Grande – RS. Mestrado Profissional em História. Rio Grande, UFPEL, 2016.

GERMANO, Iris G. **Rio Grande do Sul, Brasil e Etiópia**: os negros e o carnaval de Porto Alegre nas décadas de 1930 e 40. Mestrado em História. Porto Alegre, UFRGS, 1999.

GOMES, Arilson dos Santos. **O universo das gentes do mar e a identidade negra nos discursos e práticas políticas de Carlos Santos (1959-1974)**. Doutorado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação de oásis**: dos movimentos fretenegrinos ao Primeiro Congresso do Negro Brasileiro em Porto Alegre - RS, (1931-1958). Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2008.

GOMES, Fabrício R. **Sob a proteção da princesa e de São Benedito**: identidade étnica, associativismo e projetos num clube negro de Caxias do Sul, 1934-1988. Mestrado em História. São Leopoldo, UNISINOS, 2008.

KERSTING, Eduardo H. **Negros e a modernidade urbana em Porto Alegre**: a Colônia Africana (1890-1920). Mestrado em História. Porto Alegre, UFRGS, 1998.

MACKEDANZ, Christian F. **Racismo nas quatro linhas**: os negros e as ligas de futebol em Pelotas, 1901-1930. Mestrado em História. Pelotas, UFPEL, 2016.

MAGALHÃES, Magna L. **Entre a preteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul**: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo- RS). Doutorado em História. São Leopoldo, UNISINOS, 2010.

MARQUES, Leticia R. **O maestro Joaquim José de Mendanha**: música, devoção e mobilidade social na trajetória de um pardo no Brasil oitocentista. Tese em História. Porto Alegre: PUCRS, 2017.

MATTOS, Jane R. de. **Que arraial que nada, aquilo lá é um areal**. O Areal da Baronesa: imaginário e história, 1879-1921. Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2000.

MÜLLER, Liane S. **As contas do meu rosário são balas de artilharia**: irmandade, jornal e associações negras em Porto Alegre (1889-1920). Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 1999.

OLIVEIRA, Márcia R. de. **Uma leitura histórica da produção musical do compositor Lupicínio Rodrigues**. Doutorado em História. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lupicínio Rodrigues**: a cidade, a música, os amigos. Mestrado em História. Porto Alegre, UFRGS, 1995.

PEREIRA, Lúcia R. B. **Cultura e afrodescendência**: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre, 1872-2002. Doutorado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2007.

PERUSSATTO, Melina K. **Arautos da liberdade**: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo de Porto Alegre (1892-1911). Doutorado em História. Porto Alegre, UFRGS, 2018.

PREDEBON, Gabriel S. **A trajetória e as colunas cinematográficas de Ironides Rodrigues para A Marcha (1954-1962)**. Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2019.

ROSA, Marcus V. de F. **Quando Vargas caiu no samba**: um estudo sobre os significados do carnaval e as relações sociais estabelecidas entre os poderes públicos, a imprensa e os grupos de foliões em Porto Alegre durante as décadas de 1930 e 1940. Mestrado em História. Porto Alegre, UFRGS, 2008.

SANTOS, José A. dos. **Prisioneiros da história**. Trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Doutorado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2011.

\_\_\_\_\_. **Raiou A Alvorada**: intelectuais negros e imprensa. Mestrado em História. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989.

SILVA, Fernanda O. da. **As lutas políticas** nos clubes negros: culturas negras, racialização e cidadania na fronteira Brasil-Uruguai no pós-abolição (1870-1960). Doutorado em História. Porto Alegre, UFRGS, 2017.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

TRAPP, Rafael P. **A Conferência de Durban e o antirracismo no Brasil**, 1978-2001. Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 2014.

## MULHER E FEMINISMO: PERCEPÇÕES ATRAVÉS DO ROMANCE "A DEUSA DO RÁDIO" DE HELONEIDA STUDART

**Ioneide Maria Piffano Brion de Souza**

Doutora em História, Política e Bens Culturais,  
Fundação Getúlio Vargas

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em  
História da UFJF

Juiz de Fora, Minas Gerais

**RESUMO:** Nos debates mais recentes a literatura e a história são compreendidas como leituras possíveis da recriação do real uma vez que os discursos não apenas representam, mas também instituem imaginários e práticas sociais. A compreensão de que a Literatura é uma manifestação cultural, portanto, uma forma de registro do movimento do homem na sua historicidade permitiu que o historiador a assumisse como fonte e espaço de pesquisa. Sendo assim, o presente artigo almeja, através do diálogo história e literatura, apresentar a visão do que era ser mulher na década de 1970 para a intelectual e feminista Heloneida Studart. Além disso, pretende-se discutir como esta imagem de mulher, fruto de uma construção misógina, para a autora, foi perpetuada e reforçada ao longo dos séculos por diferentes discursos os quais contribuíam por rebaixar a mulher a papéis sociais secundários.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Literatura. Feminismo

**WOMAN AND FEMINISM: PERCEPTIONS THROUGH THE NOVEL "THE GODDESS OF THE RADIO" BY HELONEIDA STUDART**

**ABSTRACT:** In the most recent debates, literature and history are understood as possible readings of the re-creation of the real since the discourses not only represent but also institute social imaginaries and practices. The understanding that Literature is a cultural manifestation, therefore, a form of record of the movement of the man in its historicity allowed that the historian assumed it like source and space of research. Thus, the present article aims, through the dialogue history and literature, to present the vision of what it was to be a woman in the 1970s for the intellectual and feminist Heloneida Studart. In addition, it is intended to discuss how this image of woman, the result of a misogynistic construction, for the author was perpetuated and reinforced over the centuries by different discourses that contributed to lower women to secondary roles.

**KEYWORDS:** History. Literature. Feminism

### 1 | A LITERATURA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA

Nos debates mais recentes é inquestionável que a linguagem e a

temporalidade são os pontos que aproximam história e literatura já que ambas são compreendidas como discursos no tempo. A História é o discurso dos acontecimentos humanos em sociedade, já a Literatura é o discurso que representa os fatos históricos a partir da imaginação criadora do autor. Sobre isso Hutcheon salienta “que a escrita pós-moderna da história e da literatura nos ensinou que a ficção e a história são discursos [...] pelos quais damos sentido ao passado” (HUTCHEON, 1991, p.122). Assim, tanto Literatura quanto História fazem leituras do passado.

Poderíamos, então, considerar a literatura e a história como leituras possíveis da recriação do real uma vez que os discursos não apenas representam, mas também instituem imaginários e práticas sociais. O texto lido não oferecerá apenas a mediação do conhecimento de si mesmo, mas em última instância, estará proporcionando o conhecimento de um “mundo” através do mundo da obra. De acordo com Paul Ricoeur “contando histórias os homens articulam sua experiência do tempo, orientam-se no caos das modalidades potenciais do desenvolvimento, marcam com enredo e desenlaces o curso muito complicado das ações reais” (RICOEUR, 1978, p.45).

A compreensão de que a Literatura é uma manifestação cultural, portanto, uma forma de registro do movimento do homem na sua historicidade permitiu que o historiador a assumisse como fonte e espaço de pesquisa (CANDIDO, 2006, p.13). Sendo assim, há uma crescente confluência entre História e Literatura que tem possibilitado encarar a forma historiográfica e a forma ficcional como “apenas formas de apropriação e construção da realidade, modalidades de discurso que devem ser situadas no mundo real e que possuem por objeto o homem” (CUNHA, 2008, p.40).

Assim, narrar é visto como uma maneira de contar uma história e contar uma história é desenrolar a experiência humana no tempo. É pois, na reconfiguração do tempo que a narrativa histórica e a narrativa ficcional se interpenetram sem se confundirem. Para Alexandre Baumgarten “tanto o historiador como o narrador do relato ficcional recria o passado, que a narrativa traz de novo ao presente, elemento que obriga a configurar o mundo próprio da obra, apto a reconfigurar-se, pelo efeito da leitura, numa visão do mundo real e histórico” (BAUMGARTEN, 1993, p. 93-94).

Desta forma, ao apresentar a realidade no texto o artil literário cria esquemas persuasivos de interpretação dos processos sociais que apresentam uma realidade, aquela “vista” pelo seu autor. Não podemos negar que a produção literária de um autor se encaixe em um âmbito social, em determinado local e época e que demonstre, parcialmente, a sociedade em que vive. Contudo, o que predomina é a leitura do mundo feita por quem escreve. Neste sentido, os textos literários devem ser compreendidos como uma representação que nos deixa entrever a sociedade da época retratada e as atitudes introjetadas que aparecem, de uma forma ou de outra, na descrição dos personagens, na maneira como se comportam, enfim na forma como o enredo é construído (Idem, p.94). Segundo Pesavento:

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo

pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário (...) Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e porque as pessoas agiam desta ou daquela forma (PESAVENTO, 2004, p.83-4).

Para o historiador interessado em pesquisar a Literatura como fonte cabe mostrar que a arte é duplamente social: ao mesmo tempo em que ela depende do meio histórico ela age sobre ele. Sidney Chalhoub e Leonardo Affonso de Miranda Pereira, enfatizam que a literatura ao ser pensada como um importante “testemunho histórico” e, uma vez compreendida como fonte, tem de ser devidamente interrogada e inquirida. Os historiadores devem se aproximar com cautela da “realidade” apresentada pela literatura (CHALHOUB, 1998, p.7). Cautela a qual se deve ter não só com os textos literários, mas na análise de qualquer documentação já que essa sempre será uma entre várias interpretações de um fato. E Sandra Pesavento complementa ao observar que o historiador ao compreender a literatura como fonte, deve estar preparado para ver “a representação que ela comporta (...) o que nela se resgata é a re-apresentação do mundo que comporta a forma narrativa” (PESAVENTO, 1995, p.117).

Conforme destacado por Márcio Seligmann-Silva, neste movimento reflexivo, os discursos historiográficos e os literários, ainda que mantenham suas fronteiras e particularidades, podem ser mobilizados de forma articulada para uma compreensão mais complexa sobre o passado (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.17). Partindo dessa perspectiva, pode-se sugerir que os textos ficcionais têm o potencial de contribuir para uma interpretação mais ampla e multifacetada dos momentos históricos. Para ilustrar esta análise da Literatura como fonte para a História utilizo o livro *A Deusa do Rádio e outros Deuses* da escritora Heloneida Studart. *A Deusa do Rádio* seria para Heloneida um manifesto contra práticas sociais que inferiorizavam e negavam o papel de sujeito histórico ao feminino.

## 2 | O LIVRO

*A Deusa do Rádio e outros Deuses* foi escrito em meados da década de 1970, no entanto, em função do envolvimento de Heloneida Studart, a partir de 1976, com a política e sua participação nas eleições de 1978, o livro só viria a ser publicado em 1995 a pedidos de Rose Marie Muraro, que estava à frente da editora Rosa dos Tempos. Essa editora, fundada em 1990, fazia e faz parte do grupo Record e tinha por finalidade pôr em prática um projeto de Muraro e de Ruth Escobar de criar no Brasil um instrumento que desse voz às mulheres, ou seja, uma editora com ótica feminista e “*A Deusa do Rádio e Outros Deuses*”, sendo uma obra feminista, foi uma das escolhidas por Muraro, já que havia nesta obra -segundo Muraro - uma inversão clara dos valores que deviam ser seguidos pelas mulheres.

O livro teve apenas uma edição com uma tiragem de pouco mais de 1000 exemplares, com uma capa ilustrada por Laura Cardoso Pereira tendo, em um fundo azul, tinha-se uma catedral com um microfone sobre sua cúpula e por cima um véu. A capa é um resumo do enredo do livro que conta a história de Dinorá, uma jovem que deixa sua terra natal, o Ceará, para tentar ser escritora no Rio de Janeiro. No entanto, a jovem acaba como redatora de um programa de rádio sensacionalista comandado por Maria Deusa. Seu tempo é então dividido entre a rádio, trabalhos freelances para uma revista feminina, a revista Foch, e sua tentativa em escrever o romance biográfico sobre Bárbara de Alencar, uma parenta que teria ido contra as convenções sociais impostas às mulheres em seu tempo.

A vida da protagonista, ao contrário das narrativas tradicionais que a prepara para uma série de eventos que vão dar significado aos seus rituais de se fazer mulher, não será repleta de grandes acontecimentos, ao contrário, Dinorá será muito mais uma testemunha do que acontece ao seu redor, como uma espectadora que participa passivamente de tudo e que assiste sua vida passar sem interesse de nela agir até ser impelida a ação. Mas mesmo com certa passividade a protagonista, assim como outras personagens do romance, rompe com as normas de educação feminina. Normas essas que impunham as mulheres o dever de casar virgens, de preferência com o seu primeiro e único namorado e direcionar a sua existência para o casamento e a maternidade. Em consonância com a crítica feminista, Heloneida iniciou em seus romances da década de 1970 uma crítica ao lugar, ou melhor, a falta de lugar da mulher na sociedade brasileira. Isso implica investigar o modo pelo qual tal texto está marcado pela diferença de gênero. Assim, a crítica feminista assumida por Heloneida:

visa despertar o senso crítico e promover mudanças de mentalidades, ou, por outro lado, divulgar posturas críticas por parte dos (as) escritores (as) em relação às convenções sociais que, historicamente, têm aprisionado a mulher e tolhido seus movimentos. (...) Assim, a crítica feminista trabalha no sentido de desconstruir a oposição homem/mulher e as demais oposições associadas a esta, numa espécie de versão do pós-estruturalismo (ZOLIN, 2001, p.182).

Para Heloneida Studart as condições sociais das mulheres foram transferidas para os textos ficcionais, atribuindo inúmeros estereótipos ao sexo feminino. Desta maneira, as mulheres dos romances da escritora não acreditam mais no amor romântico dos romances sentimentais e nem num casamento perfeito. Nestes novos grupos de mulheres, aquelas consideradas inadequadas para uma sociedade que possui seus valores assentados nas vontades masculinas, o questionamento da validade da etiqueta e do decoro feminino é muito presente.

Por isso, a escritora opta por construir suas personagens no período com um comportamento imprevisível como a própria vida. Elas são capazes de fazer o bem e ao mesmo tempo fazer o mal. São humanas, não apresentando uma caracterização positiva ou negativa continuamente. E isto é ainda mais forte na protagonista Dinorá, que até mesmo após o final da leitura do romance não conseguimos definir seu caráter,

apenas definimos qual é a sua luta: a libertação da mulher em todos os aspectos de sua vida, sobretudo, no que diz respeito ao seu corpo.

E a libertação feminina no romance se inicia com o rompimento do amor romântico. Por isso, no livro em questão o estopim da libertação de Dinorá é uma desilusão amorosa que termina por levá-la a fundar uma nova religião, na qual a mulher é o centro de todas as ações. Arrisco dizer que um dos pontos comuns, característicos e inovadores da produção de Heloneida, seria o rompimento com o estereótipo do homem ideal e da mulher que, fatalmente, o amará de forma incondicional. De maneira frequente, o par masculino das protagonistas são, ao contrário do par romântico, quase sempre, anti-heróis, homens de caráter duvidoso e que rompem com que Teresa Martins Oliveira enumera como funções constitutivas da masculinidade desde o século XVIII: provedor, protetor e procriador (OLIVEIRA, 2004, p.89-99).

Na Deusa do Rádio, tanto Paulo (primeiro namorado) como Luís (o segundo namorado) são descritos como incapazes de cumprir seu papel de macho frente a Dinorá. Paulo, por exemplo, fingia estudar a noite para passar na faculdade de direito gastando as economias da mãe em cabarés até o dinheiro terminar e ele descobrir que a família de Dinorá não o possuía. Isso o leva a optar pelo casamento com uma mulher rica, mesmo já tendo possuído sexualmente a protagonista, justificando que o amor passaria, mas o dinheiro sempre permanece. Já Luís, prostituía-se até encontrar Dinorá que lhe arrumará emprego como modelo e depois o sustentará.

É importante frisar aqui a inversão da dependência financeira, tanto de Paulo quanto de Luís. Ambos são economicamente dependentes de mulheres e por isso, não podem ser e ter o que realmente querem e cumprir o papel que a sociedade espera deles. A dependência financeira é tratada no romance como a causa da não concretização do amor por prender os indivíduos tolhendo-os de liberdade para sentir e para serem sujeitos de suas próprias vidas. O diferencial do romance da escritora é que esta constatação é feita, não via feminino como até então, mas via personagens masculinos. A protagonista Dinorá exercerá um poder financeiro sobre Luís que o ameaçará a ponto desse sentir que o amor que emanava daquela mulher “o dissolvia para construí-lo de novo, para fazê-lo outro” (STUDART, 1970, p.139).

Esse não lugar do romance na narrativa faz com que predomine no livro uma angústia que vai se tornando mais forte à medida que o fim do relacionamento com Luís vai ficando mais nítido para Dinorá. Mas simultaneamente, essa angústia vai preparando para a segunda parte do livro onde já inicia uma nova caracterização da protagonista que, de sombra apagada que vê sua vida passar diante de si, se transforma em “um cometa que tinha o poder extraordinário sobre milhares de pessoas” (STUDART, 1970, p.139) e sobre seus sentimentos com relação a Luís, a quem se torna capaz de atirar migalhas de poder, mas não de amor. Se o abandono é uma constante na vida de Dinorá, a forma de reagir diante dele é que muda em função de, gradativamente, ela ir se construindo sujeito.

Há dois momentos na narrativa do romance. Na primeira parte, é apresentada

a infância da protagonista através de flashbacks que contam sua relação conturbada com a mãe Maria Isabel, o sentimento de rejeição do pai Luís, o apego a ama Filomena, a desilusão amorosa com seu primeiro namorado Paulo, sua ida para o Rio de Janeiro, seu trabalho com Maria Deusa e na revista Foch, seu relacionamento com seus vizinhos e seu envolvimento amoroso com Luís. O segundo momento, é marcado por uma “visão que leva a protagonista a desejar fundar uma nova religião e pela descrição de todo o processo vivido por ela para concretizar seu empreendimento.

Essa "visão" é, segundo Heloneida, a tomada de consciência do discurso monopolizador e castrador da religião por Dinorá e o grito de emancipação do feminino no livro. A partir daí, a mulher pode começar a separar sexo do compromisso, do amor e da maternidade assumindo o controle do seu corpo, o que abre espaço no livro para que temas como o aborto e o homossexualismo aflorem de maneira não mais contida ou romanceada, mas sim com um realismo e uma crueza que, segundo a autora, são próprios da realidade do mundo, da vida. A estes temas se somam outros tão caros a segunda onda do feminismo na qual o romance está inserido: o trabalho da mulher, o direito ao prazer, o sexo fora do casamento e a corrupção de uma sociedade que se queria tão moralmente correta.

Se, inicialmente, Heloneida usa a narrativa para abordar temas os quais já haviam aparecido em seus romances anteriores, como a relação de mãe/filha, de pai/filha, a mulher intelectual, o lugar da maternidade e o papel social da mulher na sociedade, no segundo momento, ela introduz em um tema já trabalhado em outros romances um elemento inovador: uma crítica direta a uma das instituições sociais vistas por ela como uma das responsáveis pela redução da mulher de sujeito a objeto no Brasil: a religião.

Para a autora a religião é reduzida a criação de marionetes e por isso, deve ser suplantada. É ela que coisifica e objetifica a mulher. Por isso, deve ser suplantada. É nesse ponto que entra o elemento inovador da sua crítica, o agente desta suplantação não seria mais uma revolução, uma teoria ou uma mudança de comportamento, mas sim uma outra religião que usasse dos mesmo meios das religiões existentes mas fosse comandada por uma mulher que por ter sido durante anos vítima das manipulações religiosas estaria preparada para ser o agente da transformação e criação de uma mais feminina e feminista.

Com isso, pode-se dizer que no romance de Heloneida há um subtexto que remete o leitor, já não para a oposição binária tão discutida em seus romances anteriores, mas para a diferença que mina essa codificação. A fissura no padrão da masculinidade, e da própria feminilidade, permite que se perceba o “sexo”, já não como um sistema de oposições, mas como um conjunto de diferentes posições e relações que deixam transparecer uma multiplicidade de diferenças que tendem a minar as oposições masculino/feminino. Tal fato, é relevante tanto para a filiação de Heloneida ao feminismo quanto do uso, cada vez mais acentuado do gênero enquanto categoria analítica para a escritora.

Noutra perspectiva, a incorporação de um ethos masculino ao discurso das personagens femininas por Heloneida a partir da década de 1970 permite a desconstrução da ordem legítima dos papéis sexuais preestabelecidos como evidencia Sússekind: “o simples fato de tomarem a si encargos masculinos joga por terra à divisão sexual de papéis na sociedade” (SÜSSEKIND, 1984, p.146) apontando que ser mulher e feminina foi algo construído e introjetado nas mulheres ao longo dos anos visando domesticá-las e subordiná-las a uma cultura misógina.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício das práticas de si para Foucault deveria ser considerado como a busca por práticas de liberdade, isto é, práticas que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência. Isso porque, segundo Foucault, a liberdade é a “condição ontológica da ética” que, por sua vez, é a “forma refletida da liberdade.” Nesse sentido, tais práticas seriam consideradas por ele como práticas de liberdade, isto é, como um modo de existência que se contrapõe à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação, visando resistir a elas, por meio do ensaio de novas relações e da experiência da recriação de si, por meio do cuidado para consigo e para com os outros (FOUCAULT, 2006, p.267).

Para tanto, é necessário que os sujeitos participantes de tais relações e estados se ocupem de si mesmos, como um imperativo ontológico e ético imanente, fazendo-os voltarem os seus olhares e os seus pensamentos sobre as verdades e valores morais assimiladas em sua existência, para que possam escolher os seus melhores guias e aprenderem a cuidar dos outros. Assim, não é pelo fato de aprender a cuidar dos outros que esses sujeitos estabeleceriam as suas ligações com a ética, mas é justamente porque eles cuidariam de um si, que lhes é anterior ontologicamente.

Ainda segundo Foucault o discurso a respeito da sexualidade não se caracteriza como uma área neutra, mas os interditos que estão no discurso sobre sexualidade supõem a luta pelo desejo e pelo poder. O corpo, nesse sentido, é apresentado como superfície e cenário de uma inscrição corporal, pois, é a superfície inscrita pelos acontecimentos, engendrados por uma ordem discursiva que regula os prazeres e expressões, deixando-o sempre à deriva, já que nem mesmo o corpo é suficientemente estável para servir como base de auto-reconhecimento ou de compreensão genérica das outras pessoas, evidenciando a constância da inscrição cultural que se abate sobre o mesmo (FOUCAULT, 1984).

Na Deusa do Rádio e outros Deuses percebemos uma problematização da formação do masculino e do feminino categorias que aparecem obedecendo a ordem discursiva legitimada pela sociedade na qual os gêneros são definidos pelo que é previamente considerado como “verdadeiro” e são autorizados a transmitir seu

discurso mesmo que para isso se valham de todos os tipos de violência. Por isso, Heloneida defende em seu romance que a luta contra uma sociedade misógina já não é mais só da mulher, é de minorias que não encontram representatividade.

Sem dúvida, o que a escritora pretende enfatizar é que o discurso a respeito de machos e fêmeas influencia a maneira pela qual ambos devem se comportar em sociedade enquanto corpos submetidos a tabus, a leis. Para a autora, os corpos submetidos a discursos produzem nos sujeitos consciência dos valores pertinentes a seu gênero, cerceando-lhes a possibilidade de ser diferente. Com relação a este ponto, novamente Heloneida sinaliza que este cerceamento só se mantém em função de encontrar respaldo na passividade e na dependência econômica como argumentos para a submissão que, no caso do presente romance, ainda tem estes predicados acentuados pela religião, compreendida como o principal discurso de reforço da submissão e da passividade, sobretudo feminina.

Na realidade, "A Deusa do Rádio e outros Deuses" pretende chamar a atenção para o fato de que não é necessário a mulher se tornar um arremedo de homem para que seja respeitada, para que ocupe seu lugar enquanto sujeito social. O que é necessário é que ela, sendo mulher com tudo que esse gênero acarreta, tenha consciência de que é sujeito e, com isso detentora de direitos e deveres, não aceite mais que se criem papéis para ela os desempenhem.

Assim, dentro de uma tradição contínua, o sistema patriarcal ocidental instaurou a diferença dos papéis e das identidades sexuais de forma bem delimitada – homem forte versus mulher fraca. Esse processo vai inserir o sujeito numa sociedade permeada de preconceitos e tabus os quais se faz necessário romper, mas que são constantemente reforçados por uma série de discursos normatizadores. O romance em questão é um manifesto contra essa binarização social. Nele o caminhar da mulher só seria coroado de sucesso se ela conseguisse romper com os discursos normatizadores sobre si e assumisse-se como produtora destes discursos. Torna-se necessário para isso, o rompimento total com o patriarcalismo, que para a autora, encontrou forte respaldoreligioso. Se para Heloneida a mulher se encontra neste processo de ruptura, a autora nesta obra concretiza sua metamorfose de escritora feminina para uma feminista solidificando os pilares que serão fundamentais para uma outra parte de sua trajetória: a sua atuação política.

A discussão teórica acerca das articulações entre a literatura e a história para a análise e compreensão da realidade social se fez necessário para compreender a opção estética de Heloneida. Para tanto, a literatura foi tomada como uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinaram um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manutenção técnica, indispensável a sua configuração (CÂNDIDO, 2002, p.53).

Tratou-se para a escritora de criar um mundo novo na ficção, conferindo inteligibilidade à realidade originária. Por meio da representação a autora buscou

fazer apresentar o objeto da materialidade crua do mundo, para inseri-lo na trama do signo, da palavra e com isso, apresentá-lo. A verossimelhança em literatura não está diretamente referida à sua comparação com o mundo real (ficção igual a vida), antes, ela depende da organização estética do material, sendo em referência à ela que uma obra é verossímil ou não.

## REFERÊNCIAS

BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. Literatura e história: o entrecruzamento de discursos. In: ALVES, Francisco das Neves; TORRES, Luiz Henrique (Orgs.). **Pensar a Revolução Federalista**. Rio Grande: Editora da FURG, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. Estímulos da Criação Literária. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. SP: T.A.Q. Editor, 2002.

CHALHOUB, Sidney & PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. Apresentação. In: **A história contada**: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CUNHA, Cecília. Uma escritora feminista: fragmento de uma vida. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.1, 2008.

FOUCAULT, M. **O que é um Autor?** Lisboa: Vega, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-modernismo**: história, teoria e ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

OLIVEIRA, Teresa Martins. Imagens masculinas nos romances O primo Basílio de Eça de Queirós e Effi Briest de Theodor Fontane. **Revista da Faculdade de Letras**. Série II, v.XXI, Porto, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Revista anos 90**, Porto Alegre, n.4, dezembro, p.115-127, 1995.

RICOUER, Paul. **Les temps et les philosophies**. Paris: -, 1978.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, qual romance?** *Uma ideologia estética e sua história*: o naturalismo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984, p. 146-148.

STUDART, Heloneida. **A Deusa do rádio e outros deuses**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1970.

ZOLIN, Lucia Osana. **Pós-modernidade e literatura de autoria feminina no Brasil**. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE\\_1058.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_1058.pdf) >Acesso em 14 fev 2011.

## O PAI DOS POBRES: UM OLHAR SOBRE A ASCENÇÃO DO POPULISMO DE GETÚLIO VARGAS NO ESTADO NOVO

**Adilson Tadeu Basquerote Silva**

Universidade Federal De Santa Catarina (Ufsc),  
Florianópolis – Santa Catarina

**Eduardo Pimentel Menezes**

Pontifícia Universidade Católica (Puc/Rj)  
Rio De Janeiro – Rio De Janeiro

O Presente Trabalho Foi Realizado Com Apoio  
Da Coordenação De Aperfeiçoamento De  
Pessoal De Nível Superior - Brasil (Capes) -  
Código De Financiamento 001.

**RESUMO:** Este ensaio descreve, ainda que de forma superficial, a trajetória e a importância de Getúlio Vargas no fim da República Velha e sua ascensão ao poder por meio da chamada Revolução de 1930, originando o Estado Novo e a forma de governar por meio de medidas de caráter popular, denominadas Populismo. A partir de uma breve análise literária, é possível afirmar a importância da figura emblemática do presidente no cenário nacional, bem como suas ações que determinaram a estruturação da política do Brasil durante o período denominado “Era Vargas”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Participação; Populismo; Revolução.

THE DAD OF THE POOR: A LOOK AT  
THE ASCENSION OF THE POPULISM OF  
GETÚLIO VARGAS IN THE NEW STATE

**ABSTRACT:** This essay describes, albeit superficially, the trajectory and importance of Getúlio Vargas at the end of the Old Republic and his rise to power through the so-called Revolution of 1930, originating the Estado Novo and the way of governing by means of measures of popular character, called Populism. From a brief literary analysis, it is possible to affirm the importance of the emblematic figure of the president in the national scene, as well as his actions that determined the structuring of the politics of Brazil during the period called "Era Vargas".

**KEYWORDS:** Participation; Populism; Revolution.

### 1 | INTRODUÇÃO

*“Eu sempre desconfiei muito daqueles que nunca me pediram nada. Geralmente os que sentam à mesa sem apetite são os que mais comem”. (Getúlio Vargas)*

O presente ensaio, resulta do trabalho de conclusão da disciplina de *Introducción al Sistema Político Brasileño*, realizado pelo

primeiro autor, no curso de *Master Universitario En Estudios Brasileños*, oferecido pelo *Centro de Estudios Brasileños* da Universidade de Salamanca, Espanha, no primeiro semestre de 2016.

A partir da análise da literatura específica, evidenciou-se que é recorrente, historicamente os discursos das mais diferentes personalidades, por meio de palavras de efeito, causam nas massas euforia e entusiasmo. Em se tratando de um comandante nacional, sugere ainda mais, a noção de pulso firme, de olhar atento e visão para adaptações que o momento exige. Diante do povo, em geral, o discurso é de responsabilidade, de compromisso com o bem estar coletivo. Isto entre outros atributos, caracteriza a figura pública, como representante dos desejos de um povo, um líder pragmático e que simbolize uma espécie de “salvador da pátria”, de protetor da nação.

Segundo Azevedo (2001), talvez estas sejam habilidades que Getúlio Vargas perpetuou no pensamento político das gerações futuras e dos líderes do Executivo que o sucederam. Entre outros aspectos, “os sucessores tiveram como legado a orientação e direção para presidir multidões, da retórica, fator que referenciou Vargas como “notável doutrinador” (AZEVEDO, 2001, p. 62). Segundo o autor, dentro das práticas políticas vigentes durante a República Velha, tanto o crescimento econômico quanto o industrial não poderiam ser incorporados por um governo fragmentado. Assim, para transformar o país, havia a necessidade de uma liderança política com habilidades para lidar com as tensões sociais que afloravam também dentro das esferas institucionais.

Para aliar o pensamento embasado a atitudes objetivas, Vargas, atento ao contexto da época, percebeu que alterações nos mecanismos políticos não eram feitas sem considerações sobre o cenário político. Neste sentido, Dabert (1974) defende que ele mostrava sinais de um olhar cuidadoso acerca dessas necessidades e antevia as ações que o governo deveria tomar. Para o autor, essa percepção não era fruto do acaso, pois o presidente apresentava estes sinais desde quando era criança, no Rio Grande do Sul, quando participava, mesmo que como ouvinte, das conversas que seu pai, Coronel Manoel do Nascimento Vargas, com os políticos da região. Tempo depois ingressou na carreira militar, realizando o grande sonho: era o princípio da vida política, complementada quando se tornou membro da Assembleia de seu Estado, aos 27 anos.

Considerado um jogador político, Vargas aprendeu a agir relacionando a sucessão dos acontecimentos com o tempo. Atuava em momentos e locais estratégicos e recuava quando necessário. De acordo com Kidmore (1982) já no Rio Grande do Sul, em 1927, quando ocupava o cargo de governador, manifestava visão e demonstrava o quanto o povo estaria presente nele e o quanto beneficiaria as massas populares. Apresentava-se assim como um grande líder político ao organizar suas práticas de acordo com o contexto já o direcionava a ser e ter prestígio popular. Esse fundamento foi ponto central para ele mantivesse sua política de massa mantida durante sua

permanência no poder.

## 2 | A TRAJETÓRIA DO POPULISMO DE GETÚLIO VARGAS

Por presidir o governo do Rio Grande do Sul, Vargas tornou-se uma referência política nacional e segundo Debert (1979), poderia representar a classe média que clamava por um representante mais autêntico na candidatura à presidência da república. Na visão do autor, ele foi escolhido para representar a Aliança Liberal – que surgira a partir do rompimento do Rio Grande do Sul e Minas Gerais com o governo federal, nas eleições para a presidência em 1930, fato contraditório, pois as ideias do partido contrariavam a elite oligárquica, que tinha como prática política o voto de cabresto, fraude no processo eleitoral, clientelismo político e o poder dos coronéis, atitudes condizentes às concepções políticas de Vargas.

Skidmore (1982) argumenta que a vitória de Júlio Prestes, candidato do governo já estava praticamente definida. Mas reviravoltas no cenário político criaram um novo contexto. Com a deposição de Washington Luís, então presidente, a cúpula militar chegava ao Rio de Janeiro em 3 de novembro de 1930, com a incontestável liderança de Getúlio Vargas, representante da oposição e que meses antes lançara um manifesto denunciando fraudes nas mesas eleitorais. Sua intenção como líder era suprimir a autoafirmação de alguns políticos da época, principalmente de São Paulo, além de levar a cabo, as promessas feitas nas eleições, entre elas, uma nova Constituição.

Porém os ânimos se exaltaram, “a agitação explodia em toda a parte, apresentando-lhes a ameaça de uma revolução nacional como jamais tinham visto” (SKIDMORE, 1982, p. 24). Assim, por meio da Revolução de 30, Vargas tomava o poder e em suas exposições reconhecia o manifesto como algo fundamental à nova política nacional, mas mantinha o discurso da ordem e da lei. A saber:

Jamais acenei para a Revolução, nem sequer proferi uma palavra de ameaça. Sempre que as contingências da luta me forçaram a falar ao público, apelei para o sentimento de cordialidade e para as inspirações no patriotismo, a fim de que a crescente exaltação dos espíritos não desencadeassem a desordem material (VARGAS, 1938, p.55).

Ao tomar posse, Vargas expressou que a revolução era decorrente da vontade do povo brasileiro e que ele apenas cumpriu com este desejo. Fonseca (1999) descreve que seu discurso mencionava que atuaria, entre outras coisas, em favor das classes menos favorecidas. O autor destaca também, que no período houve legitimação das práticas econômicas e sociais a favor de uma burguesia hegemônica no processo histórico. Assim, no âmbito econômico, o Estado Novo abriu vários institutos e agências responsáveis pela regulamentação de distintas atividades econômicas. Além disso, destaca-se o grande investimento realizado na indústria pesada, por meio da criação

de estatais que deveriam abrir portas para o surgimento de outras indústrias no país, entre elas, a Fábrica Nacional de Motores, a Companhia Siderúrgica Nacional, a Companhia Vale do Rio Doce e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco.

Nesse sentido, as políticas populistas de Vargas começam a conquistar espaço e configuraram elementos decisivos na conjuntura a qual vivia o país. Weffort (1980) destaca que o populismo virou prática política na Era Vargas, e que este o transformou em uma estratégia viável em sua gestão.

A realidade do populismo é algo mais complicado que a mera manipulação e sua complexidade política não faz ressaltar a complexidade das condições históricas em que se forma. O populismo foi um modo determinado e concreto de manipulação das classes populares mais foi também um modo de expressão de suas insatisfações. Foi, ao mesmo tempo, uma forma de estruturação do poder para os grupos dominantes e a principal política de emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano. Foi um dos mecanismos através dos quais os grupos dominantes exerciam seu domínio mas foi também uma das maneiras através das quais esse domínio se encontrava potencialmente ameaçado. Esse estilo de governo e de comportamento político é essencialmente ambíguo e, por certo, deve muito a ambiguidade pessoal desses políticos divididos entre o amor ao povo e o amor ao poder (WEFFORT, 1980. p.63).

Vargas conhecia a variação de camadas que compunham a sociedade e da forma como cada uma delas os via. Segundo Levine (2001), entre os ricos havia uma relutância em aceitá-lo como chefe da nação. Mas mesmo diante dela, as classes privilegiadas entendiam que o aparato governamental estava sobre controle.

Vargas era um de seus membros; que, como dono de terras e herdeiro de uma família poderosa e de renome, ele partilhava do ponto de vista de sua classe. Sabiam que seus discursos eram planejados para o consumo das massas e que era um político consumado. Respeitavam-no por isso embora julgassem que ele havia ido longe demais (LEVINE, 2001, p.142).

Dentre os que o apoiavam estavam os industriais, que criaram condições favoráveis ao crescimento do governo por meio do reconhecimento da política varguista. Políticos e jornalistas já não escondiam o quanto admiravam a figura sagaz que ele representava, assim como os

[...] homens de negócios e cafeicultores de São Paulo, que levantaram armas na insurreição contra seu governo em 1932, [mas que] amoleceram quando ele lhes concedeu um benefício financeiro inesperado, ao subsidiar preços enquanto as exportações caíam (LEVINE, 2001, p.142).

As elites observavam as aplicações das teorias e metas estatais e compartilhavam da opinião que atitudes democráticas não condiziam com a ideia do controle político, imprescindível ao chefe de um país. Não obstante, esta atitude anti-democrática de Vargas era vista como relutância a um governo participativo o qual os políticos de centro já vinham observando. Já os esquerdistas:

[...] odiavam-no pelos laços com os industriais, pela aliança com o comando militar linha-dura e pela construção de uma máquina trabalhista que esmagou os antigos sindicatos anarquistas, só prometendo benefícios aos trabalhadores dispostos a abandonar a militância (LEVINE, 2001, p.145).

Deste modo, Vargas era apreciado por sua capacidade e tenacidade política, mas em por outro lado rejeitavam o fato de Vargas engrajar a classe menos abastada da população. Skidmore (1982) afirma que ele era reverenciado como uma figura paterna e uma parcela significativa da população demonstrava confiança e afeto pela figura política que, de certo modo, personificava o Estado. O autor comenta que Vargas discursava com energia, pedia esforços e envolvimento da população, proclamava que trabalharia “para integrar no Estado Novo todos os brasileiros, convocando-os a cooperar, com fé e entusiasmo, na obra de restauração da vida econômica e política da Nação” (VARGAS, 1938, p.187) e justificava o novo regime, com o qual

O Estado Novo corporificava, portanto, vontades e ideias que se impõem e se afirmam, dispostas a lutar, em qualquer terreno, contra todos os fatores de dissolução e enfraquecimento da Pátria – extremismos, comodismos e sabotagem. Ele mobilizará o que possuímos de mais são e melhor, para realizar o ideal de nação forte, digna e feliz. (VARGAS, 1938, p.189).

Entre as medidas adotadas em seu governo em favor do povo, Vargas regulamentou as relações trabalhistas, que culminaram na promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1º de maio de 1943. Além disso, no mesmo ano, o reajuste do salário mínimo, que fora instituído com grande repercussão em 1º de maio de 1940 e criou atividades da Comissão Técnica de Orientação Sindical, com o objetivo de dar certa vida aos sindicatos. Deste modo a alusão ao símbolo de “pai dos pobres” tornou-se mais evidente. Lenine (2001) descreve o que significou para uma jovem negra mineira, a Revolução de 30, a saber:

No pavilhão das mulheres, só se falava na Revolução e nos benefícios que ela tinha trazido para o povo. Dizia-se que ela tinha mudado as regras do jogo para os trabalhadores, os salários eram melhores; eles já podiam ter conta em banco e outros benefícios que a legislação para a classe trabalhadora trouxe. Um trabalhador pode se aposentar quando ficar velho e receber o pagamento integral do trabalho dele. Os trabalhadores estavam contentes com as leis. E Getúlio estava começando a ficar conhecido como o “pai dos pobres”. As pessoas eram disciplinadas (LEVINE, 2001, p. 148).

Uma das funções da política populista de Vargas era a relação entre o ele e os cidadãos. Desta forma, criou elos com as massas como, por exemplo, a oportunidade de os trabalhadores enviarem-lhe cartas. Segundo Levine (2001), as correspondências endereçadas à Secretaria da Presidência da República no período de 1936 e 1945 eram lidas e respondidas por Luiz Vergara, que na altura, chefiava a Secretaria, Este era responsável de propor soluções em nome do presidente às reivindicações. Dentre outras coisas, Fausto (2006) descreve que as cartas continham pedidos

empregos, vagas em hospitais, promoções, entre outros. No entanto, Fonseca (1999) alerta para a face obscura desta aparente proximidade, onde a classe operária estava subordinada ao presidente que, ao dissolver o Legislativo, eliminava os mediadores que poderiam atrapalhar as relações com os operários. A classe já vinha debilitada e o potencial reivindicatório, assim como a luta sindical, tornou-se cada vez menos expressivo. Ademais, para intensificar o acesso as massas foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que tinha por finalidade:

Centralizar, coordenar, orientar e superintender a propaganda nacional interna ou externa e servir permanentemente como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas, na parte que interessa à propaganda nacional (TOTA, 1987, p.34).

A forma como as informações chegavam ao público eram pensadas estrategicamente e o DIP era imprescindível neste processo. Ianni (1971), aponta que no ano de 1938, mais 60% dos artigos em jornais e revistas eram matérias distribuídas pelo principal aparelho ideológico do Estado. O autor revela que o DIP promovia o nacionalismo em eventos públicos e no sistema escolar, ao mesmo tempo, censurava as mídias privadas. Corroborando, Jambeiro (2004) afirma que o DIP controlava não só o rádio, como também os jornais e revistas, as editoras, os espetáculos e manifestações de qualquer natureza, inclusive o carnaval, festas cívicas e mesmo religiosas.

Tota (1987), afiança que Vargas usava a rádio como veículo transmissor de suas ideias. Para tal, criou em 1935 o programa a *Hora do Brasil* (que na década de 1970 foi transformado na *Vóz do Brasil*) com o objetivo de popularizar as realizações do governo e esclarecer a opinião pública sobre os problemas do momento, pois o investimento na radiodifusão numa relação político-econômica com os empresários do setor neste período foi um dos meios utilizados para fabricar e consolidar a imagem de Getúlio Vargas para a nação, numa estratégia de autopromoção do governo (JAMBEIRO, 2004). Tal afirmação se evidencia com a obrigatoriedade da transmissão da *Hora do Brasil* para todo o território nacional em 1938 e a criação da Rádio Mauá em 1944, subordinada ao Ministério do Trabalho e autodenominada “a emissora do trabalho”, que popularizava a imagem de Vargas como o benfeitor dos trabalhadores do Brasil. Além disso, Jambeiro (2014), destaca que além do rádio, outros veículos de comunicação foram utilizados como forma de disseminar as ideias de Vargas, como o jornal *A Manhã* e a revista *Cultura Política*.

Vargas, fazia questão de falar na “*Hora do Brasil*”, que além de notícias fazia os ouvintes apreciarem as músicas, discursos animadores e dicas para o cotidiano. Também incentivava a publicação de livros para os jovens e literatura de cordel. Assim, para o autor, o presidente utilizava as massas para legitimar a política de Estado, e se fazia como interlocutor da classe operária, dizendo quais eram as suas aspirações, enaltecendo o slogan da “*Ordem e o Trabalho*”. Sobre a ordem, dizia que

era “condição única” para que houvesse uma dedicação ao trabalho, tão importante para a construção do país.

As escolas primárias da época, também exerceram influência na consolidação da imagem de Vargas, por meio da fixação de retratos do sorriso do presidente, de modo a perpetuar as imagens na memória dos brasileiros. Para Boito (1984) Tamanha era a iniciativa de tornar-se “popular” que até a foto oficial, de casaco e meio sorriso, amplamente distribuída em colégios, repartições públicas, clubes, estações rodoviárias, aeroportos, casas comerciais e outros, assemelhava-se a reconhecida obra *Monalisa*, de renomado pintor renascentista italiano, Leonardo da Vinci. Ademais o fato representava o quanto o governante queria além dos ouvidos, os olhos do povo em sua volta. Até mesmo os discursos presenciais perderam o vocabulário rebuscado por que “muito acadêmicos, corretos demais, não se dirigem as massas, tem mais a ver com os intelectuais” (LEVINE, 2001, p. 95).

Ademais, acredita-se que a política populista talvez possa ser considerada como resultado do processo no qual a burguesia urbana brasileira ascende ao poder em detrimento à queda da aristocracia cafeeira. Neste sentido, a industrialização foi o pilar para uma nova política, além da falta articulação no campo, do poder da classe média, de setores militares e de classes populares. Acredita-se que o governo Vargas realizou aspirações dos setores dominantes, mas tendo como base práticas que circundavam os interesses das várias classes. Assim, conseguiu legitimar o poder enquanto governante e usou de carisma e benevolência para atingir ideais políticos. Neste sentido, Vargas sabia das aspirações do povo, mas concomitantemente, estava ligado a uma oligarquia que esperava mais do que um convencional governante. Buscava a manutenção de seus princípios dentro da ordem estabelecida e almejada, no contexto em que o país vivia.

A partir de abril de 1953 e com o golpe de Estado em 1954, desencadeava-se então uma grande crise política, e assim a decadência do governo populista de Vargas. De que modo isso ocorreu, explica-se desde o início do governo e de todas as práticas adotadas por ele. Fatores como desenvolvimento econômico, social e político do país, simbolizados na acelerada modernização e industrialização são os primeiros indícios de que rompimentos nestes campos iriam acontecer. Além disso, nos anos de 1930 a 1960 ocorre a democratização das relações políticas e sociais, a expansão do sistema educacional, a conquista de direitos políticos e benefícios sociais, por parte das classes média e operária, inclusive em certas regiões agrícolas, além de outras transformações institucionais importantes, foram a consequência e o componente da ruptura político-econômica ocorrida nessa época (IANNI, 1971, p.08).

No entanto, percebeu-se que o modelo o qual Vargas escolheu era acompanhado de problemas como: mesmo que combinando interesses econômicos e políticos do proletariado, classe média e burguesia industrial, além dos outros setores da sociedade e criando instituições democráticas que de alguma forma garantiriam o acesso dos assalariados a uma parcela do poder, as condições de luta ainda eram

muito superficiais. O intuito era romper com a sociedade tradicional da República Velha e criar condições em que o Estado desse uma abertura maior para que houvesse a “nacionalização das decisões” (IANNI, 1971, p.56).

Assim, o que se observa é que o discurso do Getulismo, que propagava a distribuição de renda e desenvolvimento das classes menos favorecidas, tornava-se simplesmente teórico. Mesmo que assinalando todos os benefícios que o governo Vargas ofereceu ao povo, o que se via era que a política de igualdade das classes absorvia o salário daqueles que mais precisavam dela. O regime do salário mínimo silenciava o povo, que tinha a ilusão da segurança e de uma remuneração justa, mas que na verdade mantinha as relações de produção e a economia de acordo com a política desenvolvimentista.

Partindo desta ótica, os acontecimentos se davam em conjunto e favoreciam diferentes grupos da sociedade, em especial a burguesia, cujo ideal era o de se apropriar da crise de 1953-54 para estabelecer ideais contra o populismo varguista. De um lado, a burguesia comercial permanecia contra o regime populista. Com a construção da União Democrática Nacional (UDN), a classe pregava como ideal do partido, junto com a grande imprensa do país e Federação das Associações Comerciais do Brasil, uma “oposição liberal entreguista ao populismo” (BOITO, 1982, p.35). Do outro lado, há a burguesia industrial que compartilha com o governo os ideais populistas. Os benefícios que os industriais tiveram com a prática de governo foram inúmeros, mesmo porque o populismo estava voltado a uma industrialização cujo aspecto principal era a manutenção de uma mão de obra aliciada, ou seja, não consciente a questionar as medidas governamentais. Assim, a maneira pela qual o ideal populista entrou em “crise” no governo Vargas reflete-se em algumas curiosas situações. Burguesia comercial e industrial, mesmo com suas divergências, presenciavam a reivindicação das classes populares:

Quando a burocracia de Estado, confrontada como ascenso da luta reivindicatória das classes populares, vê-se obrigada, para não perder o controle político de sua base da massa, a contemporizar e a fazer algumas concessões frente às reivindicações populares, contrariando as expectativas expressas da própria burguesia industrial. Foi exatamente isso o que ocorreu em 1954 (BOITO, 1984, p.36).

As classes dirigentes viam-se às vésperas de uma revolução das camadas populares. Mas isso estava distante de acontecer, pois o regime não tinha interesse que estas fizessem parte do jogo político. Por meio do discurso de concessões econômicas, o governo calava a voz do povo e suas intenções revoltosas.

Mesmo que com atitudes revoltosas, o governo reconhecia o sofrimento dos trabalhadores e mostrava-se cúmplice da luta operária. Já havia evidenciado, inclusive, que almejava maior contato com as classes trabalhistas. As políticas sociais adotadas por Vargas eram prova disso, assim como as concessões políticas dadas aos trabalhadores ou a majoração do salário mínimo (em 1951 e 1952), quando

foi efetuada a reformulação do Estatuto dos Funcionários Públicos. Todos esses elementos afirmavam a mística de que o governo divulgava uma política nacional-reformista que no princípio mostrava alguns bons resultados, mas que não conteve a busca por uma maior igualdade de direitos. Deste modo, o efeito político se tornava oposto ao que o líder esperava. Em 24 de agosto de 1954 a burguesia industrial abandonou o governo e Vargas foi deposto, fato que nem o próprio presidente soube em um primeiro momento. O governo populista não suportaria romper ao mesmo tempo com a burguesia, com o imperialismo e com o latifúndio. A reação popular ao golpe aconteceu bem mais tarde, com quebra-quebras nas capitais atingindo inclusive os jornais.

### 3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este ensaio descreveu de forma geral a trajetória e a importância de Getúlio Vargas no fim da República Velha e sua ascensão ao poder por meio da chamada Revolução de 1930, originando o Estado Novo e a forma de governar por meio de medidas populistas. Assim, evidenciou-se que a subida de Vargas ao poder, configurou-se como uma marca na história política do Brasil, pela inserção e representatividade das “massas” nos contextos políticos.

Neste cenário, constatou-se que na “Era Vargas”, houve um certo distanciamento das oligarquias que antes ditavam as regras do jogo político, que mantinha o Brasil subordinado à dinâmica dos coronelismos e dos interesses particulares nas determinações coletivas. Isso representou, inserir na realidade política do país, a classe trabalhadora e o maior número de membros, demandou aumentar as bases sociais do poder e legitimar a ditadura que se instalava. À medida que as oligarquias começaram a perder força, a massa popular passou a ser, irremediavelmente, um elemento do jogo político, e os grupos interessados em obter legitimidade precisaram tornar-se parte dela. Neste sentido, as atitudes de Vargas aproximam-se deste objetivo ao ser declarado o “Pai dos Pobres”. Por certo outros que o sucederam absorveram seu método carismático, o seu jeito de falar ao povo.

Constatou-se, que além de desmobilizar os grupos políticos do país, Vargas também reforçou o apoio ao seu governo ao fortalecer o tom populista que intermediava sua relação com os trabalhadores. Neste cenário, a efetivação dos direitos trabalhistas e a propaganda positiva dedicada ao governo acarretou-se em mínimos movimentos de contestação e de oposição ao Estado Novo. Vargas era aceito enquanto líder capaz e necessário para se combater a ameaça comunista e promover o desenvolvimento nacional.

Comprovou-se que no âmbito econômico, o Estado Novo abriu vários institutos e agências responsáveis pela regulamentação de várias atividades que resultaram no investimento na indústria pesada e que contribuíram para o desenvolvimento

industrial do país, repercutindo no atual estágio de industrialização.

Constatou-se que o Populismo Vargasista não criou um Estado de bem-estar social, tampouco resolveu os problemas estruturais do país. No entanto, evidenciou-se um governo cheio de contradições, que contava com uma economia repleta de trabalhadores descontentes. O que restou foi um grande contingente populacional iludido e à margem da sociedade, além da perpetuação da hegemonia burguesa. Mas certamente foi a personificação do líder emblemático, que tinha a seu favor o apoio popular, uma de suas características marcantes. Vargas deixou um legado de lembranças que permanecem além até os dias atuais e que o figuraram como um grande líder na história política brasileira.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Amaral. Antecedentes do Estado Novo. In: **O Estado Autoritário e a Realidade Nacional**. eBooksBrasil.com. 2002.

BOITO, Armando. **O golpe de 1954**: A burguesia contra o populismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

DEBERT, Guita G. **Ideologia e populismo**: Adhemar de Barros, Miguel Arraes, Carlos Lacerda, Leonel Brizola [online]. Rio de Janeiro: p. 217-220. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas**: o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FONSECA, Pedro C. D. **Vargas**: o capitalismo em construção. São Paulo: Brasiliense, 1999.

JAMBEIRO, Othon. *et al.*; **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação. Salvador: EDUFBA, 2004.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1971.

LEVINE, Robert. **Pai dos pobres? Brasil na era Vargas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

TOTA, Antônio P. **O Estado Novo**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1938.

WEFFORT, Francisco C. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

## O TRATADO SECRETO ENTRE PERU E BOLÍVIA DE 1873 E AS RELAÇÕES COM A ARGENTINA, BRASIL E CHILE

### Adelar Heinsfeld

Doutor em História pela PUCRS, com pós-doutoramento na Pontificia Universidad Católica de Chile. Professor do Programa de pós-graduação em História da Universidade de Passo Fundo.

E-mail: adelar@upf.br

Na segunda metade do século XIX, a economia do Peru e da Bolívia tinha como base a mineração. O crescimento da economia boliviana esteve associado ao renascimento da extração e exportação de prata. No Peru, a economia estava fundamentada na exploração do guano, que dominava de forma absoluta as exportações do país.

No início da década de 1870, Peru e Bolívia entraram em uma grave crise econômica, em função do esgotamento dos depósitos de guano e da brusca queda nas exportações de prata, respectivamente. Soma-se a isso, o fato de que ambos os países não conseguiram liquidar as dívidas contraídas pelos governos anteriores com os credores internacionais, fazendo com que não tivessem acesso ao crédito externo, agravando ainda mais a crise.

Na década anterior, em abril de 1864, a presença de uma frota espanhola nas águas do

Pacífico e o desentendimento com o governo peruano, fez com que aquela frota ocupasse as ilhas Chincha, do Peru. Diante do fantasma recolonizador espanhol, Chile e Peru firmam um Tratado de Aliança ofensiva e defensiva em 5 de dezembro de 1865, ao qual aderiram logo depois o Equador, em 30 de janeiro e a Bolívia, em 19 de março de 1866. Este tratado ficou conhecido como a Quadrupla Aliança e os motivos de sua assinatura são evidentes.

O Chile tomou a dianteira e declarou guerra à Espanha em 25 de dezembro de 1865, no que foi acompanhado logo pelo Peru e depois pela Bolívia e Equador. Estes dois últimos países não possuíam navios de guerra que pudessem participar do conflito. Por isso, “o balanço das forças navais pendia, portanto, fortemente para a Espanha, já que nem mesmo atuando conjuntamente as esquadras chilena e peruana poderiam fazer frente à espanhola.”<sup>1</sup> Apesar de possuir um poder bélico menor, a Quadrupla Aliança saiu vencedora desta guerra, com a esquadra espanhola se retirando da região em meados de março de 1866.

O governo imperial brasileiro assumiu uma posição de neutralidade diante do conflito. No entanto, por ter permitido que navios avariados da esquadra espanhola atracassem

1 SANTOS, Luís Claudio Villafañe Gomes. *O Império e as repúblicas do Pacífico: as relações do Brasil com Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia (1822-1889)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002, p. 89.

no porto do Rio de Janeiro para reparos, recebeu veementes protestos do Chile, Peru e Bolívia. Francisco Adolpho de Varnhagem, encarregado de negócios do Brasil no Chile, comunicou que “não gozamos aqui da menor simpatia, e não há um só chileno que não esteja convencido da ideia de que o governo imperial é parcial em favor da Espanha e alimenta projetos hostis contra as repúblicas sul-americanas.”<sup>2</sup>

Este episódio fez com que as relações do Brasil com o Chile tornaram-se tão tensas que o encarregado de negócios chileno no Rio de Janeiro, em novembro de 1867, declarou que os portos brasileiros não poderiam servir de base para os beligerantes ou as relações entre os dois países seriam cortadas. O governo brasileiro não se sujeitou à exigência chilena, considerada infundada e que ofendia a soberania do Brasil.<sup>3</sup> (SANTOS, 2002, p. 94). Apesar da tensão, as relações brasileiro-chilenas não foram interrompidas e aos poucos foram se normalizando.

A guerra da Quadrupla Aliança com a Espanha foi concomitante com a Guerra do Paraguai. Chile, Bolívia e, principalmente, o Peru protestaram de forma veemente contra as estipulações do Tratado da Tríplice Aliança, considerando o mesmo agressivo e imperialista. A forma como a diplomacia peruana se opôs àquele tratador e seu apoio diplomático ao Paraguai fez com que o Brasil cortasse as relações diplomáticas com o Peru em 1867.<sup>4</sup> Dois anos mais tarde as relações foram reestabelecidas.

Os anos que se seguiram ao término da guerra da Quadrupla Aliança, bem como da Tríplice Aliança, fizeram com que as tensões entre os países sul-americanos voltassem à tona de uma forma bastante intensiva. Luís Claudio Villafañe Gomes Santos faz um balanço do cenário então existente:

Eliminado o inimigo comum, as divergências entre as repúblicas do Pacífico voltaram violentamente à tona. A política internacional chilena estava dominada pela discussão das suas fronteiras: ao norte, com a Bolívia e o Peru, e, ao leste e ao sul, sobre a Patagônia e os Estreitos, com a Argentina. A Bolívia, por sua vez, tentou resguardar a sua saída para o mar, ameaçada pelo Chile, e a região do Chaco, envolta numa disputa entre Argentina e o Paraguai, este apoiado pelo Brasil. O Peru via-se ameaçado pelo Chile e pela Colômbia, que ainda mantinha indefinida a sua fronteira com o Império. No Prata, derrubado Solano Lopez e estabelecido um novo governo no Paraguai, as relações entre o Brasil e a Argentina voltaram a ser marcadas pelo conflito. Neste quadro confuso, as especulações sobre novas alianças destinadas a solucionar as questões pendentes multiplicaram-se ao paroxismo.<sup>5</sup>

Em função das tensões existentes, especulava-se com maior ou menor seriedade, sobre as variadas hipóteses de alianças. Imaginava-se desde uma coligação entre Argentina, Bolívia, Peru, Chile e Equador contra o Brasil e o Paraguai, ou, uma aliança entre Brasil e Chile para fazer frente à Bolívia, Peru e Argentina. Segundo Villafañe Santos, “apesar da ilusão e alianças que poderiam acabar por envolver o continente

2 AHI. Ofício reservado nº7, da legação brasileira em Santiago, 14.10.1867.

3 SANTOS, 2002, p. 94.

4 NOVAK, Fabián; NAMIHAS, Sandra. *As relações entre Peru e Brasil: 1826-2012*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2013, p. 20

5 SANTOS, 2002, p. 112.

inteiro em um amplo esquema de pesos e contrapesos, não se mostrou factível atrair os países sul-americanos para alianças em defesa de interesses em regiões que não eram, para eles, prioritárias.”<sup>6</sup>

As fronteiras territoriais entre Chile e Bolívia haviam sido definidas em 1866 por um tratado que determinou a linha limítrofe pelo paralelo 24°S, mas obrigava a ambos países a compartilhar em partes iguais as rendas provenientes dos impostos da exploração de metais extraídos da chamada "zona de mutuos beneficios" que compreendia a região localizada entre os paralelos 23°S e 25°S.

No começo da década de 1870, as relações entre Chile e Bolívia estavam tensas, devido a que ambos países não se entendiam na forma de cobrar, controlar e transferir ao Chile a parte dos impostos cobrados por Bolívia na zona de benefícios mútuos. Se somavam a isso outros desacordos, como por exemplo a dúvida se o recente descobrimento de prata em Caracoles estava dentro ou fora da zona de benefícios mútuos e quais os metais estariam mencionados no tratado.

As relações do Chile com o Peru também passavam por sobressaltos. Diante das investidas de capitais e trabalho chileno nas províncias de Tarapacá (Peru) e Antofagasta (Bolívia), o Peru sentiu ameaçada sua supremacia na costa do Pacífico. Aproveitando esta situação, em 8 de novembro de 1872 a Assembleia Nacional da Bolívia autorizou secretamente seu governo negociar e ratificar “um tratado de alianza defensiva” com o Perú, “contra toda agresión extraña” e a “declarar la guerra, si el peligro fuese inminente” sem a necessidade de posteriormente o tratado ter que ser aprovado por aquela assembleia. Assim, o ministro plenipotenciário boliviano em Lima, Juan de la Cruz Benavente, começou as gestões para a assinatura do tratado.

Desta forma, em 6 de fevereiro de 1873, Peru e Bolívia, através de seus representantes, José de la Riva Agüero e Juan de la Cruz Benavente, respectivamente, assinam um tratado secreto de aliança defensiva.

Em seu artigo primeiro o tratado especificava:

Las altas partes contratantes se unen y ligan para garantizar mutuamente su independencia, su soberanía y la integridad de su territorio respectivos, obligándose en los términos del presente tratado a defenderse de toda agresión exterior, bien sea de uno y otros estados independientes o de fuerza sin bandera que no obedezca a ningún poder reconocido.<sup>7</sup>

De acordo com os signatários, o acordo se destinava a formar uma aliança defensiva, definir o processo para ser seguido antes de declarar o *casus Foederis*<sup>8</sup> e não mencionava nenhum país que seria o alvo do tratado. O tratado era composto de nove artigos, mais um artigo adicional, que determinava “El presente tratado de Alianza Defensiva entre Bolivia y el Perú se conservará en secreto mientras las dos

6 SANTOS, 2002, p. 113.

7 Apud BARROS, História diplomática de Chile (1541-1938). Barcelona: Ediciones Ariel, 1970, p. 280.

8 Indica o momento e as circunstâncias em que o aliado vem prestar seu concurso, auxílio ou socorro, em cumprimento às obrigações assumidas no tratado de aliança.

altas partes contratantes, de común acuerdo, no estimen necesaria su publicación.”

Vários historiadores, tanto chilenos, quanto peruanos, como Gonzalo Bulnes<sup>9</sup>, Jorge Basadre<sup>10</sup>, Pedro Yrigoyen<sup>11</sup>, Edgardo Mercado Jarrín<sup>12</sup> consideram que o verdadeiro propósito do tratado foi impor ao Chile fronteiras territoriais que fossem convenientes ao Peru, à Bolívia e à Argentina, através de arbitragem obrigatória, enquanto o Chile estivesse militarmente fraco, ou seja, antes da chegada das fragatas blindadas *Cochrane* e *Blanco Encalada* que estavam sendo construídas nos estaleiros de Hull, Inglaterra. Sobre esta situação, Gonzalo Bulnes diz que:

Chile estava desarmado en el mar, al revés del Perú que tenía la Escuadra que figuró en la guerra del Pacífico: el *Huáscar*, la *Independencia*, los monitores *Manco Cápac* y *Atahualpa*, fuera de otros pequeños buques. En cambio, Chile no disponía sino de dos corbetas de madera, la *O'Higgins* y el *Chacabuco*, y dos embarcaciones incaicas, más propias de museos, como reliquias de antiguas glorias, la *Esmeralda* y la *Covadonga*. El *Blanco* i *Cochrane* no salían aun de los astilleros de Hull, en Inglaterra, donde se construían.<sup>13</sup>

Esta assertiva será confirmada por uma correspondência do presidente peruano Manoel Pardo ao representante de seu país em La Paz:

Rotas las relaciones y declarado el estado e guerra, Chile no podrá sacar ya sus blindados y, sin fuerzas bastantes para atacar con ventaja, se vería en la precisión de aceptar la mediación el Perú, la que en caso necesario se convertía en mediación armada.<sup>14</sup>

Os signatários do tratado almejavam a incorporação da Argentina ao tratado secreto. Para negociar em Buenos Aires, o ministro das relações exteriores do Peru, José de la Riva Agüero, escreve a Manuel Yrigoyen, plenipotenciário peruano na Argentina, afirmando que não seria difícil esta incorporação, devido as “dificuldades con que hasta ahora há tropezado, sin poder llegar a una demarcación de limites con Chile.” Dizia ainda o chanceler peruano:

A la República Argentina interesa pues, tanto como a Bolivia y como a todas las secciones americanas cuyos limites aún no se han precisado, entrar en alianza defensiva, y con más razón hoy que la cuestión de limites de Patagonia amenaza entrar en la vía de los hechos; de la que debemos todos procurar apartarla para circunscribirla a la de la discusión y del arbitro.

O diplomata-historiador peruano Pedro Yrigoyen, filho de Manuel Yrigoyen, ministro residente do Perú em Buenos Aires, à época destes acontecimentos, em extensa obra sobre o tratado de 1873, assevera que:

9 BULNES, Gonzalo. Guerra del Pacífico: de Antofagasta a Tarapacá. Valparaíso: Sociedad imprenta y Litografía Universo, 1911.

10 BASADRE, Jorge. História da República do Peru. Lima: Peruamerica SA, 1964.

11 IRIGOYEN, Pedro. La alianza Perú-boliviano-argentina y la declaratoria de guerra de Chile. Lima: San Martí & Cía. Impresores, 1921.

12 MERCADO JARRÍN, Edgardo. Política y estrategia en la guerra de Chile. Lima, 1979.

13 BULNES, 1911, p. 35

14 Apud BARROS, 1970, p. 282.

Tan profundamente convencido estaba el gobierno peruano de la necesidad que había de perfeccionar la adhesión de la Argentina al Tratado de alianza Peru-boliviano, antes de que recibiera Chile sus blindados, a fin de poderle exigir a este país pacíficamente el sometimiento al arbitraje de sus pretensiones territoriales, que, apenas fueron recibidas en Lima las observaciones formuladas por el Canciller Tejedor, se correspondió a ellas en los siguientes términos: “Anexa y bajo sello apertorio incluyo a U.S. la nota em que el señor Ministro de Relaciones Exteriores de Bolivia contesta las observaciones del señor Tejedor, con motivo de la solicitada adhesión de la República Argentina al pacto de alianza de febrero”.<sup>15</sup>

O ministro das relações exteriores do Peru, José de la Riva Agüero, ao escrever para Yrigoyen deixa claro que tinha consciência que trazer a Argentina para a aliança provocaria receios por parte do Brasil. Por outro lado temia que “como Chile no se duerme y parece que trata de ofrecer su alianza al Imperio.”

Debemos, pues, caminar con mucho cuidado en este asunto, porque bajo dos aspectos nos conviene conservarnos en el pie de perfecta inteligencia en que hoy nos allamos respecto del Brasil: valiosos intereses son los que tenemos en el Amazonas y mucho podríamos sufrir por esse lado, para que no tratemos de evitar una alianza entre Chile y el Brasil que en caso de guerra nos sería muy perjudicial.<sup>16</sup>

Na mesma correspondência Riva Agüero apontava a fórmula para impedir a aliança do Chile com o Brasil:

El médio de hacer imposible esa alianza, y por conseqüente dejar aislado a Chile en todas sus cuestiones, es a mi juicio y en del gobierno, circunscribir la alianza con la República Argentina y Bolivia a las cuestiones de limites entre éstos y Chile y las cuestiones que puedan surgir entre los países contractantes.<sup>17</sup>

Já em 1872, o representante chileno em Buenos Aires, Blest Gana, informou ao ministério dos negócios estrangeiros do Brasil, que o presidente argentino Domingos Sarmiento buscava uma aliança com o Chile, Bolívia e Peru contra o Império do Brasil. No entanto, o governo chileno teria declarado que “os interesses do Chile estavam hoje intimamente ligados aos do Brasil em tudo o que se referisse à Confederação Argentina e à Bolívia, com os quais tem o Chile questões pendentes de limites”, por isso pretendia uma aliança com o Brasil.<sup>18</sup> O representante brasileiro em Santiago não visualizava a possibilidade desta aliança acontecer, pois “sendo pobre, o Chile não poderia sustentar os gastos de uma guerra em terras longínquas. Com um diminuto exército e sem marinha, o seu concurso, pró ou contra nós, seria mais nominal que real.”<sup>19</sup>

Inicialmente, houve oposição no gabinete argentino a aderir a uma aliança com um país, no caso a Bolívia, com quem ainda tinha problemas de limites territoriais.

15 YRIGOEN, Pedro. La alianza Perú-Boliviana-Argentina y la declaratoria de guerra de Chile. Lima: Sanmarti y Cia impressores, 1921, p. 142

16 YRIGOEN, 1921, p. 129-130.

17 YRIGOEN, 1921, p. 142.

18 AHI. Ofício reservado nº 2, da legação brasileira em Santiago, 04.05.1872.

19 AHI. Ofício confidencial nº 2, da legação brasileira em Santiago, 30.08.1872.

Mas a insistência do Chile em levar para o arbitramento questões territoriais pendentes com a Argentina e o fracasso de Bartolomeu Mitre em sua missão junto ao governo paraguaio, no final de agosto 1873, com a conseqüente ameaça de guerra com o Brasil, fez com que em 24 de setembro daquele ano, o presidente Sarmiento encaminhasse ao Congresso o pedido de autorização para a adesão ao tratado de aliança peruano-boliviana. A discussão deste projeto se deu em sessões secretas. Tanto é que o ministro chileno em Buenos Aires, Guillermo Blest Gana escreveu ao seu governo que a opinião pública argentina e ele mesmo guiado por induções lógicas, acreditava que as sessões secretas tratavam dos problemas limítrofes com o Paraguai e principalmente os que se relacionavam com o Brasil.<sup>20</sup> Posteriormente poderá informar que o governo argentino “al mismo tempo sometió a la consideración del Congreso la idea de la conveniência de celebrar una alianza con las repúblicas de Bolivia y el Perú, para el caso posible de una guerra con Chile o con el Brasil.”<sup>21</sup> Por sua vez, o governo brasileiro comunicava a seu representante diplomático em Santiago que “o governo imperial tem motivos para crer que a República Argentina trata de celebrar com a Bolívia e o Perú uma aliança relativa às questões de limites.”<sup>22</sup>

Na Argentina, a proposta e adesão ao tratado secreto peru-boliviano foi aprovada na Câmara dos Deputados por 48 a 18 votos que também autorizou um crédito de 6 milhões de pesos para despesas militares. O tratamento da questão no Senado sofreu sucessivos adiamentos, para finalmente nas sessões ordinárias do ano seguinte ser rejeitado. A rejeição ao projeto de aliança Bolívia-Perú esteve vinculado aos problemas de limites entre Argentina e Bolívia. O ministro das relações exteriores argentinas, Carlos Tejedor, julgava inaceitável que se utilizasse o princípio do *uti possidetis* nas questões limítrofes com o Chile e não aceitar o mesmo princípio nas questões com a Bolívia. Em 13 de fevereiro de 1874 o ministro das relações exteriores da Bolívia, Mariano Baptista, rechaçou a exigência argentina sobre o *uti possidetis*. Assim, em junho, Tejedor dava por fracassadas as gestões para a Argentina fazer parte da aliança peru-boliviana.<sup>23</sup>

A discussão no Congresso Nacional argentino de um projeto de aliança com Bolívia e Peru, como não podia deixar de ser, produziu grande preocupação nos círculos diplomáticos, especialmente do Chile e do Brasil. Em fevereiro de 1874, o ministro do Brasil em Santiago, João Duarte da Ponte Ribeiro, comunicou ao presidente chileno, Federico Errázuriz e ao chanceler Adolfo Ibáñez, os termos do tratado peruano-boliviano de 1873 e os detalhes das sessões das câmaras argentinas, aconselhando tomar medidas preventivas para evitar uma guerra que poderia ser estendida para toda a América do Sul. Ibáñez comunica isso Blest Gana, em 22 de

20 ENCINA, Francisco A. El proyecto de alianza Perú-Boliviana-Argentina de 1873-75 y la iniciativa de don Abdón Cifuentes en la adquisición de los blindados chilenos. Boletín de la Academia Chilena de la Historia. Santiago, Año IV, nº 9, 2º sem. 1937, p. 15.

21 Apud ENCINA, 1927, p. 16.

22 AHI. Despacho à legação brasileira em Santiago, 17.02.1874.

23 ESCUDÉ, Carlos; CISNEROS, Andrés. *Historia general de las relaciones exteriores de la República Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1999, tomo VI, p. 67.

fevereiro de 1874, referindo-se à gravidade do fato, dizendo que o Chile, naquele momento estava obrigado a não tomar resoluções importantes, enquanto não tivesse conhecimento cabal dos propósitos, meios e fins da aliança, até por que “necesitamos ganar tiempo para armarnos.”<sup>24</sup> O governo chileno ao saber do tratado entre Peru e Bolívia, por intermédio do representante brasileiro, propôs uma aliança semelhante entre Chile e Brasil. Para o Chile uma aliança com o Brasil era fundamental, diante da possibilidade do país ser envolvido em uma guerra em todas as suas fronteiras, com Argentina, Bolívia e Peru. Segundo Fernandez Valdés, Ibáñez, “como um hombre eminentemente realista”, percebia que naquela conjuntura “el acercamiento al Imperio era indispensable para que Chile no se exhibiese solitario em el Continente!” Por isso teria tentado de vários modos “constituir uma verdadeira y sincera alianza”.<sup>25</sup> O ministro brasileiro, seguindo as orientações do seu governo, recusou a proposta chilena. Isso, no entanto, não abalou as relações entre os dois países.

Como consequências do tratado de aliança defensiva Peru-boliviana, podemos dizer que o Peru descuidou de sua defesa por uma desmedida confiança no tratado. Apesar de não ter conseguido a adesão da Argentina, seguiu confiando em seus “blindados” Bolívia e Buenos Aires, como dizia o presidente peruano Manuel Pardo. A Bolívia, confiando em sua aliança militar com o Peru, afrontou o Chile com a posterior violação o tratado de limites.<sup>26</sup>

Para Jorge Basadre, historiador peruano, foi um erro firmar um tratado com caráter secreto, uma vez que um documento deste tipo teria que passar forçosamente por três chancelarias e três parlamentos para sua aprovação.<sup>27</sup> Desta forma, não teria como se manter em segredo.

Modesto Basadre, deputado peruano pela província de Tacna, dizia em 1873:

unos cuantos combatimos la tal alianza; yo el más encarnizado... se aprobó el Tratado de Alianza a las tres de la mañana. Pedí la palabra y dije: ...que tenía pleno convencimiento que nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos maldecirán la aprobación de ese fatal Tratado.<sup>28</sup>

A aliança entre Bolívia e Peru, firmada em 1873, vai dar a base para a guerra com o Chile, em 1879, chamada de Guerra do Pacífico, em que os chilenos foram vencedores. Como consequência direta da derrota, os signatários do tratado secreto de 1873 perderam para o Chile vastos territórios. O Peru perdeu a província de Arica, e a Bolívia perdeu todo o seu território litorâneo, ficando sem uma saída para o mar.

No entanto, a maior consequência daquele tratado foi a aproximação entre Chile e Brasil. Quando João Duarte da Ponte Ribeiro informou ao governo chileno a existência de um tratado secreto entre Bolívia e Peru, o ministro das relações

24 ENSINA, 1937, p. 22.

25 FERNANDEZ VALDES, p. 12.

26 BASADRE, Jorge. *História da República do Peru*. Lima: Peruamerica SA, 1964, p. 37 e 41.

27 BASADRE, 1964, p. 214.

28 HERRENA TELLO, Juan C. *Perú-Bolívia 1873: El tratado secreto que nunca fue secreto*. 2010. <http://www.voltairenet.org/article166625.html>

exteriores, Adolfo Ibañez, teria classificado o Brasil como “seu único amigo sincero e taboa de salvação.”<sup>29</sup> Propôs ainda uma aliança entre os dois países. Devido aos problemas limítrofes com a Argentina, ao governo chileno parecia que uma aliança com o Brasil era indispensável, tendo em vista que o Brasil também possuía sérios problemas com a Argentina. Na avaliação de Luís Claudio Villafañe Santos, o governo brasileiro não ficou seduzido pela proposta chilena de uma aliança. O Brasil não tinha interesses a defender na costa pacífica que pudessem justificar sua participação em um conflito bélico naquela região, principalmente por que ainda sentia os efeitos do desgaste causado pela Guerra da Tríplice Aliança. Por outro lado, também não via com bons olhos a aliança peru-boliviana e muito menos a adesão da Argentina naquela aliança. Para a diplomacia brasileira, a Argentina poderia utilizar esta aliança na resolução das suas questões de limites com o Paraguai, alegando que estava defendendo-se de uma agressão paraguaio-brasileira.<sup>30</sup> Assim, arrastaria a Bolívia e o Peru para um conflito bélico.

Para Juan Jose Fernandes, já que o governo brasileiro resistia a uma aliança, era preciso, em todo caso, acentuar o clima de intimidade e compreensão, por que assim causaria nos meios oficiais do Peru e da Argentina a impressão que a aliança efetivamente existia entre Brasil e Chile.<sup>31</sup>

Em agosto de 1874 ocorre um novo tratado de limites entre Chile e a Bolívia, ratificando que o limite seria pela linha do paralelo 24°. Entre os paralelos 23° e 25° os direitos sobre os minerais explorados deviam ser mantidos até 1899; por sua vez, trabalhadores, indústrias e capitais chilenos não ficariam sujeitos a novas taxações de qualquer tipo diferentes das que vinham sendo cobradas. Além disso, o Imperador brasileiro foi designado como árbitro em possíveis desinteligências que ocorressem sobre a execução do tratado. Assim, o ministro plenipotenciário brasileiro em Laz Paz, Leonel Martiniano de Alencar pode comunicar que “não se deve mais recear que a Bolívia anua a qualquer proposta argentina sobre o Chaco hostil ao Paraguai e portanto ao Brasil”.<sup>32</sup>

Ainda que, mesmo no auge das tensões e ameaças de alianças hostis, o Império houvesse se recusado a estabelecer qualquer tipo de pacto de aliança com o Chile, o governo de Santiago não abandonou a ideia de ter o auxílio brasileiro na hipótese de um conflito com a Argentina. A imagem de um eixo geopolítico Santiago-Rio de Janeiro, produzida na década de 1870, permaneceria mesmo após o século XIX.<sup>33</sup>

As tensões entre Chile e Argentina só aumentavam em decorrência da indefinição dos limites territoriais na Patagônia. Em 1878 um tratado de limites chegou a ser firmado. No entanto, o mesmo não será ratificado pelo governo chileno, o que fez o governo argentino ameaçar a retirada da sua legação em Santiago.

29 AHI. Ofício reservado nº 6, da legação brasileira em Santiago, 11.03.1874.

30 SANTOS, 2002, p. 123.

31 FERNANDEZ, Juan Jose. *La República de Chile y el Imperio del Brasil: história de sus relaciones diplomáticas*. Santiago: Editorial Anes Bello, 1959, p. 78.

32 Apud SANTOS, 2002, p. 125.

33 SANTOS, 2002, p. 126.

O governo chileno pretendia utilizar as desavenças brasileiro-argentina em função da definição dos limites territoriais com o Paraguai, no pós-guerra da Tríplice Aliança para forçar uma aliança com o Brasil. O governo brasileiro atuou como uma espécie de fiador dos direitos do Paraguai junto ao governo norte-americano, escolhido como árbitro na pendência argentino-paraguaia sobre o território do Chaco Boreal. Em novembro de 1878, Rutheford Hayes, sob nítida pressão brasileira, deu ganho de causa ao Paraguai. Em março do ano seguinte a Bolívia declarava guerra o Chile, invocando o tratado de aliança defensiva firmado em 1873 com o Peru. Iniciava-se a Guerra do Pacífico, conflito no qual o Brasil vai adotar a neutralidade., que aliás foi bem vista pelos contendores. Além disso, colaborou para o não envolvimento argentino.<sup>34</sup>

\* \* \* \* \*

O tratado secreto de aliança defensiva assinado entre Peru em Bolívia em 1873 foi um marco importante nas relações entre os países da América do Sul. Ele criou as bases que tornaram possível Bolívia e Peru empreender a Guerra do Pacífico com o Chile seis anos após sua assinatura. A tentativa de envolver a Argentina nesta aliança fracassou graças às ingerências das diplomacias brasileira e chilena, que tinham sérias pendências com Buenos Aires. Do mesmo modo fracassou a proposta chilena para formalizar uma aliança com o Brasil, pois temia-se que esta aliança atraísse maiores desconfianças à Argentina, que estava se fortalecendo, ao passo que o Império do Brasil estava entrando em crise. Assim a diplomacia imperial atuou no sentido apenas de evitar a formação de qualquer aliança contra o Brasil, ao mesmo tempo em que não aceitava propostas de contra-alianças. Contudo, as relações do Brasil com o Chile passaram a se pautar por uma estabilidade em tensões. Mas como dizia o Barão de Cotegipe: “seria um equívoco pactar a aliança brasileiro-chilena, mas pior ainda seria não crer em sua existência.”<sup>35</sup>

## REFERÊNCIAS

BARROS, Mario. *História Diplomática de Chile (1541-1938)*. Barcelona: Ediciones Ariel, 1970.

BASADRE, Jorge. *História da República do Peru*. Lima: Peruamerica SA, 1964.

BUENO, Clodoaldo; CERVO, Amada Luiz. *História da política exterior do Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2002.

BULNES, Gonzalo. *Guerra del Pacífico: de Antofagasta a Tarapacá*. Valparaíso: Sociedad imprenta y Litografía Universo, 1911.

CONROY, Hubert Wieland. El tratado secreto Perú-Bolivia y la trama diplomática de la Guerra del Pacífico. In: McEVOY, Carmen; RABINOVICH, Alejandro M. Tiempo de guerra: Estado, nación y

34 BUENO, Clodoaldo; CERVO, Amada Luiz. *História da política exterior do Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2002, p. 134-135.

35 Apud FERNANDEZ, 1959, p. 84.

conflicto armado em el Perú, siglos XVII-XIX. Lima: Instituto de Estudios Peruanos,

ENCINA, Francisco A. El proyecto de alianza Perú-Boliviana-Argentina de 1873-75 y la iniciativa de don Abdón Cifuentes en la adquisición de los blindados chilenos. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*. Santiago, Año IV, nº 9, 2º sem. 1937, p. 7-32.

ESCODÉ, Carlos; CISNEROS, Andrés. *Historia general de las relaciones exteriores de la República Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1999, tomo VI.

FERNANDEZ VALDÉS, Juan José. El tratado secreto peruano-boliviano de 1873 y la diplomacia brasileña. *Boletín e la academia chilena de la Historia*. Santiago, año XXIII, nº 55, segundo semestre de 1956, p. 5-26.

FERNANDEZ, Juan Jose. *La República de Chile y el Imperio del Brasil: historia de sus relaciones diplomáticas*. Santiago: Editorial Anes Bello, 1959.

HERRENA TELLO, Juan C. Perú-Bolivia 1873: El tratado secreto que nunca fue secreto. Lima. <http://www.voltairenet.org/article166625.html>. Consultado em 15 de abril de 2019.

MERCADO JARRÍN, Edgardo. *Política y estrategia en la guerra de Chile*. Lima, 1979.

NOVAK, Fabián; NAMIHAS, Sandra. *As relações entre Peru e Brasil: 1826-2012*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2013.

SANTOS, Luís Claudio Villafañe Gomes. *O Império e as repúblicas do Pacífico: as relações do Brasil com Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia (1822-1889)*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

YRIGOEN, Pedro. *La alianza Perú-Boliviana-Argentina y la declaratoria de guerra de Chile*. Lima: Sanmarti y Cia impressores, 1921.

## O ÚLTIMO ADEUS: A SUBLIMAÇÃO DA DOR E O AMOR METAFÍSICO

**Maristela Carneiro**

Universidade Estadual do Centro-Oeste do  
Paraná – PNPd/PPGH  
Irati – Paraná

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta as soluções estéticas da escultura funerária O último adeus (1945), de autoria do escultor Alfredo Oliani (1906-1988), parte do acervo do Cemitério São Paulo, localizado na capital paulista, analisada a partir dos parâmetros da História da Arte de Didi-Huberman. A narratividade do amor encontra-se no primeiro plano da escultura, a qual representa um vigoroso homem nu reclinando-se sobre o corpo de uma jovem mulher, para dar-lhe um último beijo. O erotismo é privilegiado na composição em questão, objetivando a imortalização do amor pela ótica dos amantes, separados pela morte, mas perenizados no bronze. A obra também elabora determinado discurso de masculinidade e de potência viril. Influenciado pela arte moderna nacional, o escultor representa o amor pela via do erotismo, enquanto sublimação da dor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Virilidade, Erotismo, Arte Funerária, Escultura, Morte.

**THE LAST FAREWELL: THE SUBLIMATION OF PAIN AND METAPHYSICAL LOVE**

**ABSTRACT:** This article presents the aesthetic solutions of the funerary sculpture *The last farewell* (1945), authored by Alfredo Oliani (1906-1988), part of the collection of Cemitério São Paulo, located in São Paulo state capital, analyzed from the theories of Art History by Didi-Huberman. The narrativity of love is in the forefront of the sculpture, which depicts a vigorous nude male reclining over the body of a young woman, reaching to give her a last kiss. Eroticism is privileged in this composition, aiming to immortalize the love as it was through the eyes of the lovers, separated by death, but perpetuated in bronze. The artwork also elaborates a certain discourse about masculinity and virile power. Influenced by national Modern art, the sculptor depicts love through the look of eroticism, as a sublimation of pain.

**KEYWORDS:** Virility, Eroticism, Funerary Art, Sculpture, Death.

### 1 | INTRODUÇÃO

Os gregos possuíam três diferentes vocábulos para definir amor: *eros*, *filia* e *ágape*, relacionados, respectivamente, ao amor sexual, à amizade e ao amor espiritual. Vê-se que, desde a Antiguidade, o amor é associado à esfera do erótico. Filho do Caos, Eros figura entre os deuses primordiais; o mais

belo dos belos deuses, é a “força fundamental que garante a perpetuação dos seres e a coesão do universo” (QUADROS, 2011, p. 165) Mas nem sempre este amor orientou a definição das relações matrimoniais, sendo por vezes idealizado e visto como inalcançável. O amor romântico, surgiu somente no século XIX, intrinsecamente conectado à consolidação da família burguesa moderna (CARLOS, 2011, p. 70). Este modelo de amor, já no século XX, passa a englobar o prisma erótico em sua acepção, abrindo novas interpretações e possibilidades representacionais de suas práticas.

A narratividade do amor é o elemento central da composição *O último adeus* (c. 1945), do escultor Alfredo Oliani (1906-1988), concebida para o túmulo da Família Cantarella, no Cemitério São Paulo (FIGURA 1).



FIGURA 1 – *O último adeus* (c. 1945), escultura em bronze de Alfredo Oliani, Cemitério São Paulo. FONTE: acervo da autora, 2014.

A composição parte de uma série de blocos de granito preto polido, dispostos geometricamente, a fim de dar suporte à escultura confeccionada em bronze. É quase como um altar, porque o espectador precisa alçar três degraus para alcançar a mesma, sendo ainda possível circundar a obra e observá-la de todos os ângulos. Sobre essa estrutura, um vigoroso homem nu reclinase sobre o corpo de uma jovem mulher, para dar-lhe um último beijo – *O último adeus*. Nas palavras de Martins:

Aquele Beijo já deu o que falar. O conjunto escultórico *Último Adeus*, de Alfredo Oliani, no Cemitério São Paulo, é a mais comentada obra de arte cemiterial da cidade de São Paulo. Muitos a consideram uma proclamação de erotismo estético, até mesmo uma ousadia profunda e indevida na arte funerária paulistana. Enganam-se. Está localizada logo à direita de quem entra pelo portão principal do Cemitério, na Rua Cardeal Arcoverde. É inevitável que o visitante logo a veja, seja pelo volume seja pelo tema. Um portão lateral menor dá quase na frente da bela obra. Ali é o túmulo de Antônio Cantarella, falecido nas antevésperas do Natal de 1942, com 65 anos de idade, e de sua esposa, Maria Cantarella, dez anos mais moça. (MARTINS, 2006, s/p.)

Maria Cantarella faleceria muitos anos depois do marido. Ainda assim, parece tê-lo amado até o último de seus dias. Com efeito, quando do seu falecimento, em 1982, o epitáfio gravado na pedra reafirma seu amor: “Aqui repousa Maria Cantarella

ao lado de seu inseparável e amado esposo...”; já expresso quarenta anos outrora, quando da separação que dá sentido à obra: “Ó Nino, meu esposo, meu guia e motivo eterno de minha saudade e de meu pranto. Tributo de Maria”. Para Martins, tanto a esposa enlutada, quanto o artista contratado, fazem as vezes de escritores.

Os dois escritores vão muito além da maioria dos textos em memória dos mortos de nossos cemitérios. Especialmente o da própria Maria, uma intensa e direta palavra de amor, uma recusa em reconhecer o tenebroso abismo da morte. Tanto a palavra de Maria quanto a própria obra de arte enchem de luz aquele recanto do cemitério. A escultura de Oliani é sem dúvida uma das nossas mais finas e mais belas representações da dor da separação, porque a nega na intensidade carnal do encontro entre um homem e uma mulher. (MARTINS, 2006, s/p.)

Aos corpos o artista imprimiu contornos de sensualidade (FIGURA 2).



FIGURA 2 – Detalhe de O último adeus. FONTE: acervo da autora, 2014.

O objetivo de Maria era reconhecer o marido ainda vivo em sua vida, mesmo após a sua partida, enquanto ela mesma se sentia morta, sem a sua companhia. “A extraordinária beleza do túmulo do casal Cantarella está na eloquente recusa da anulação do corpo e da sexualidade pela morte, na eloquente declaração de amor sem disfarce, de Maria por Antônio, o Antonino, o Nino.” (MARTINS, 2006, s/p.). Esta eloquência é obtida pela conjugação da monumentalidade da obra e sua temática erótica, elementos que se aliam à plástica modernista, que carrega traços dos movimentos vanguardistas europeus.

Mesmo desfalecida, a mulher não é decrépita ou apresenta sinais visíveis de decadência física; o homem, por sua vez, é moldado no auge de seu vigor, possui linhas fortes e musculatura bem desenhada, ressaltada pela pose prostrada, com articulações tensionadas. Ele se atira sobre a mulher e a beija com paixão, seus braços entrelaçados aos dela, as mãos segurando o rosto da amada; ao segurá-la, ele a eleva, puxando-a para si em um último rompante de ardor. Ele tem os olhos fechados e o cenho vincado, o sobrolho erguido, em uma clara demonstração de entrega emocional. A despedida dos dois é espetacularizada em uma mostra de afeição ao mesmo tempo íntima e franca.

A originalidade da composição de Oliani, ao menos no que tange aos cemitérios

paulistas, parte do desejo expresso pela própria Maria Cantarella quando da encomenda. A obra é expressiva do sentido do amor para o casal, que apresenta uma relação invertida, de profunda demonstração de paixão e de amor, alinhado ao componente erótico: é a familiarização da morte por intermédio do libertino, conforme afirmara Bataille (2013, p. 36) Na escultura, a mulher está morta e o homem, no auge de sua virilidade, despede-se da amada.

## 2 | CAMINHOS E INFLUÊNCIAS ESTÉTICAS DE ALFREDO OLIANI

Apesar de ser paulistano, e não italiano como a maioria dos demais artistas referidos, sua estética carrega a influência da arte itálica. Segundo Comunale (2015, p. 39-41), filho de pai italiano e mãe paulista, Alfredo Oliani demonstrou talento artístico desde a juventude. Em 1920, começou a frequentar o ateliê do artista italiano Nicola Rollo (1889-1970), onde também funcionava uma pequena fundição de bronze, a qual deve ter incentivado o aprofundamento técnico do artista.

Decidido a estudar a arte da escultura, entre os anos de 1921 e 1922, Oliani entra para o Liceu de Artes e Ofícios onde estuda Perspectiva com o italiano Aladino Divani (1878-1928) e Desenho Ornato com o próprio Rollo. [...] Para aprimorar seus estudos, em 1926 matricula-se no curso de Escultura na recém fundada Escola de Belas Artes de São Paulo. Durante seus estudos teve como professores artistas renomados, entre eles: Leopoldo e Silva (1879-1948), Oscar Pereira da Silva (1865-1939) e Amadeu Zani (1869-1944). (COMUNALE, 2015, p. 41-42)

Mais tarde, receberia menção honrosa junto ao I Salão de Belas Artes de São Paulo, o que contribuiria para que, em 1936, fosse escolhido como professor de Modelagem na Escola de Belas Artes de São Paulo. No ano seguinte, o artista foi contemplado com uma viagem à Itália para aprimoramento técnico, na área escultórica, junto à Academia de Belas Artes de Florença, onde estudou com Giuseppe Grazziosi (1879-1942), fotógrafo, pintor e escultor, que fora influenciado pela estética rodaniana. Ao retornar, participou de vários salões de arte e teve atuação e produção prolíficas, muitas vezes destacando elementos como a sensualidade feminina e a nudez.

Suas obras combinam elementos do *art déco* e do modernismo. Segundo Comunale (2015, p. 139), três são as referências artísticas mais relevantes para a plástica de Oliani: Auguste Rodin (1840-1917), Amadeu Zani (1869-1944) e Francisco Leopoldo e Silva (1879-1948). É de autoria deste último artista a obra Solitude (1922) (FIGURA 3), o primeiro nu feminino a ser instalado no Cemitério da Consolação.

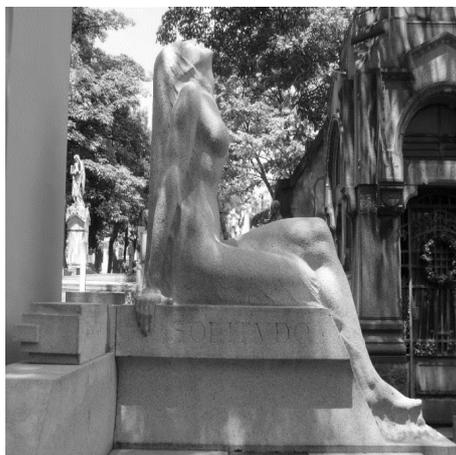


FIGURA 3 – Solitude (1922), estátua em granito de Francisco Leopoldo e Silva, Cemitério da Consolação. FONTE: acervo da autora, 2013.

Sentada, a figura feminina apresenta as costas eretas e as pernas cruzadas, uma sobre a outra. As mãos estão apoiadas na lateral do corpo e a cabeça é arremessada para trás. Esculpida em granito, parece se encontrar em êxtase. Está coberta por um véu translúcido, que não diminui a sensualidade de suas formas, que se insinuam delicadamente a partir da pedra que lhe dá existência. A obra foi composta para a sepultura do advogado Theodureto de Carvalho (?) e sua esposa. Leopoldo e Silva acrescentaria outro nu feminino ao acervo do Cemitério da Consolação: a obra Interrogação (1922) (FIGURA 4).



FIGURA 4 – Interrogação (1922), estátua em granito de Francisco Leopoldo e Silva, Cemitério da Consolação. FONTE: acervo da autora, 2013.

Trata-se de uma mulher nua, sentada e com as pernas parcialmente estendidas, uma sobre a outra, a representar um ponto de interrogação. Segundo Martins (2008, p. 14), a mulher, semi-reclinada e pesarosa, expressa o desafio de compreensão da morte de Moacir de Toledo Piza (1891-1923), ao celebrar a memória de uma tragédia. Moacir Piza, advogado da turma de 1915 da Faculdade de Direito, matou-se com um tiro, numa noite, dentro de um táxi, após matar sua amante Nenê Romano (?). Apesar das formas geometrizadas de ambas e certa contenção, ambas exprimem

sensualidade e erotismo latente, traços que ecoariam nas composições de Oliani duas décadas mais tarde.

Estas imagens femininas tratam-se de esculturas que evocam sensualidade e “transbordante feminilidade” (VOVELLE, 1997, p. 331) através do mármore a partir do qual são esculpidas. Não é a sensualidade um uso comum entre as imagens femininas em cemitérios brasileiros. Ao estudar as pranteadoras em cemitérios de Porto Alegre /RS, Carvalho observa que, ao contrário, são comuns representações clássicas do feminino, no mesmo período aos qual nos reportamos, qual seja o da Primeira República. São comuns imagens imbuídas de forte significação alegórica, assim como diretrizes educacionais e ideológicas. “A mulher retratada com ênfase em seu papel social e familiar, condizente com a concepção moral da época, fortemente conservadora.” (CARVALHO, 2009, p. 88) Como explicar, portanto, estas outras imagens do feminino, que fogem aos padrões conservadores?

Ao analisar as imagens femininas associadas à memória, nos cemitérios paulistas, incluindo o Cemitério da Consolação, a autora Rahme pontua que no início do século XX veem-se tipos que estão presentes na arte funerária europeia desde meados do século XVIII. Em suas palavras: “São imagens de mulheres totalmente envoltas por véus diáfanos e, mesmo como figuras isoladas, não parecem solitárias, comunicam-se através da exposição de seus corpos.” (RAHME, 2000, p.130-131). São esculturas leves, sensuais, vestidas ou nuas, imagens que se projetam ante ao luto, simbolizando aspectos espirituais e emocionais.

O corpo feminino desempenha um papel preponderante na cultura ocidental, cuja recorrência das formas deu origem a um imenso acervo de imagens. Senna nos esclarece que o nu se estabelece como uma espécie de suporte preferencial, palco onde se projetam paixões de ordem estética, religiosa, política e social. Deste modo, a arte fez do tema uma referência para instaurar diferentes valores, positivos e negativos, “já que o nu feminino transporta conotações ambíguas que oscilam no limite entre ideal e real, permitido e proibido, desejável e inconveniente.” (2007, p.132) As colocações de Senna podem ser estendidas quanto à obra *O último adeus*, de conotação deliberadamente sensual e erótica, também posicionada nas intermitências entre ditos e interditos.

Como símbolo do belo, o corpo feminino é empregado para normatizar todo um sistema de proporções e percepções, de tal forma que os artistas, predominantemente do sexo masculino, modelaram os cânones que dão conta da feminilidade e da sensualidade feminina. Do latim tardio *sensualitate*, a sensualidade é a qualidade daquilo que é sensual, associado à lubricidade, à volúpia, à lascívia. A conotação daquilo que é sensual é extremamente associada à própria sexualidade, que é inerente ao humano. Para Jordão (2005, p.49), enquanto o erotismo está relacionado com aquilo que é explícito, desenvolvido e preciso, e tem intenção meramente exibicionista, a sensualidade não possui a intenção de mostrar claramente, ou seja, é implícita. Maliciosamente concede ao expectador somente o vislumbre, convidando-o

à fantasia.

É com o advento dos movimentos simbolista e *art nouveau* que se busca representar a libertação da imaginação humana do material.

Seu sonho era uma ilusão consciente, enriquecida com as experiências sensuais em sentido estético, as quais podiam afastar a mente de preocupações banais para sugerir e evocar experiências não caóticas nem desordenadas, mas imprevistas e fortuitas, repentinamente ordenadas pela imaginação humana, cheias de sugestões emocionais e sensuais. (GOWING, 2008, p.04)

Em geral, as obras do período não buscavam ser explícitas nem totalmente inteligíveis, mas antes “sugestivas” ou “insinuantes”, como ocorre, por exemplo, na obra *O beijo* (1907-1908), de Gustave Klimt (1862-1918). O autor esclarece que buscavam a experimentação da provocação sensual da imaginação. Há que se observar ainda que os referidos movimentos não podem ser claramente diferenciados, porque eram interdependentes de forma complexa. “O movimento simbolista reuniu em seus diferentes grupos numerosos escritores e pintores. A *Art Nouveau* foi essencialmente um fenômeno visual.” (GOWING, 2008, p. 16)

Para Valladares (1972, p.603), a sensualidade é o fundamento ético do *art nouveau* como condição plena de vivência e grandeza, ou seja, trata-se de um recurso para mostrar o corpo humano na plenitude de seus atrativos, atingindo um plano realístico de revelação da natureza humana. O corpo humano é tomado, portanto, enquanto lugar de performance, de modo que a sensualidade composta por Oliani é um movimento performático, à medida em que registra o amor da esposa pelo amado.

Berresford (2004, p. 163-165) comenta que embora o erotismo seja, até certo ponto, uma questão subjetiva, posto que muitas obras que olhos contemporâneos contemplam como eróticas podem não ter sido concebidas com esse caráter, há exemplos na estatuária cemiterial do século XIX que são certamente carregados de erotismo. A tendência, afirma a autora, tenderia a aumentar na virada para o século XX, pela infusão de valores das obras de escultores como Rodin e Bistolfi, especialmente no que dizia respeito ao nu feminino, muito respeitado como mídia expressiva válida. Embora poses e expressões que evidenciam êxtase religioso, e que podem remeter ao observador uma impressão de êxtase sexual, já estejam presentes em obras como *O Êxtase de Santa Teresa* (1647-1652), de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680), essas expressões tornaram-se mais comuns e ganharam evidência com a emergência do simbolismo e sua incorporação à arte cemiterial, conforme aferido.

### 3 | O EROTISMO DO ÚLTIMO BEIJO

Juntamente como a exposição do amor sentimental, a composição do beijo de Oliani desfruta de um elemento erótico, que pode ser visualizada como compensação da finitude: “Do erotismo, é possível dizer que é a aprovação da vida até na morte.”

(BATAILLE, 2013, p. 35) Eros e Tanatos são defrontados e/ou confrontados em sua tessitura artística. Sobre o sentido do erotismo, o que está sempre em questão é a substituição do isolamento do ser, de sua descontinuidade, por um sentimento de continuidade profunda. Em suas palavras:

A aprovação da vida até na morte é desafio; tanto no erotismo dos corações quanto no dos corpos, ela é desafio, por indiferença, à morte. A vida é acesso ao ser: se a vida é mortal, a continuidade do ser não o é. A aproximação da continuidade, a embriaguez da continuidade dominam a consideração da morte. Em primeiro lugar, a perturbação erótica imediata nos dá um sentimento que ultrapassa tudo, de tal forma que as sombrias perspectivas ligadas à situação do ser descontínuo caem no esquecimento. Então, para além da embriaguez aberta à vida juvenil, nos é dado o poder de abordar a morte face a face, e de nela ver enfim a abertura à continuidade ininteligível, incognoscível, que é o segredo do erotismo, e cujo segredo apenas o erotismo traz. (BATAILLE, 2013, p. 47)

O uso do erotismo é para o autor o combate à finitude, é a continuidade, não obstante a morte. É o que a obra de Oliani expressa. Parece não ser somente uma representação do êxtase do amor, da profundidade da paixão do casal, mas também de saudade. Mais uma vez, a morte é um problema para os vivos. São os vivos que enfrentam a dor da separação e da perda, e devem conviver com a saudade dilacerante.

A obra expressa certa fusão entre o que Giddens (1993, p. 185) conceitua como “amor romântico” e “amor paixão”. Enquanto a paixão resulta da conexão entre o amor e a ligação sexual e implica um envolvimento emocional invasivo, o amor romântico apresenta o predomínio do amor sublime sobre o apelo sexual. “O *amor romântico* abarca a sexualidade, mas a ultrapassa e a pessoa com a qual o indivíduo se relaciona é distinguida como especial, capaz de tornar sua vida completa.” (CARLOS, 2011, p. 72) Em geral, o conceito de amor romântico busca suprimir a esfera da paixão e o discurso erótico é minimizado ou extinto. Não é o caso da composição de Oliani, na qual o discurso erótico surge como via de expressividade do amor romântico. O amor está para além do erotismo. Nas palavras de Paz:

O amor é atração por uma única pessoa: por um corpo e uma alma. O amor é escolha; o erotismo aceitação. Sem erotismo – sem forma visível que atravessa pelos sentidos – não há amor, mas este atravessa o corpo desejado e procura a alma no corpo e, na alma, o corpo. A pessoa inteira. (PAZ, 2001, p. 87)

O último adeus eterniza um átimo – o beijo apaixonado, a separação. Narra esse gesto, do homem que se despede da amada e, deste modo, evoca os sentimentos de transcendência e perenidade do amor, tanto romântico quanto erótico, que se sobrepõe à transitoriedade da existência humana. A despedida é o núcleo da representação. Medeiros pontua que a representação da morte é repleta de corpos plenos de vida, de juventude e de beleza, como a concebida por Oliani:

[...] basta observarmos os inúmeros exemplos de cenas de martírios, de crucificação,

de deposição da cruz (piedades e lamentações) para percebermos que a beleza dos corpos expostos é tamanha que nos esquecemos da morte em si, da dor, da tão propalada finitude da matéria. Obviamente, esse tipo de representação da morte também estava em consonância com os ensinamentos religiosos (o corpo como templo da alma e a ressurreição da carne). (MEDEIROS, 2008, p. 41-42)

Deste modo, a iconografia e a imagética corporal em cenas religiosas ou vistas como sacras, como é o caso de uma necrópole, oscilam entre visões de êxtases, agonias e mortes. Mesmo considerando-se o teor macabro ou fúnebre de certas pinturas e esculturas, não há como negar a carga erótica que impregnou insuspeitadas representações da cristandade, por exemplo, incendiando a imaginação de fiéis (MEDEIROS, 2008, p. 42). O espaço dos cemitérios no Brasil, com frequência, é tomado como sacro e/ou religioso, ainda que tenha sofrido um processo de secularização ainda ao final do século XIX. Observa-se que, durante o período barroco, em particular, religiosidade e erotismo coexistiram, coexistência esta muitas vezes expressa através da arte como uma forma de catarse mística.

O Barroco como um todo foi uma ode ao erótico, mas esse erotismo, embora provocasse a libido de fiéis e infiéis, foi sempre negado na verborragia oficial dos clérigos. E assim se estabelece um paradoxo: enquanto a sensualidade era exposta inclusive nos altares, tentava-se converter os incautos para as delícias de uma vida ascética, distante dos prazeres da carne – sedução através da imagem, danação através da palavra. [...] Nessa aparente dicotomia entre os discursos visual e verbal, o erotismo constitui-se numa metafísica, ou seja, a iconografia cristã com sua sensualidade implícita ou explícita expõe o corpo para dar visibilidade à beleza das coisas espirituais, para, ecoando a doutrina platônica, fisgar os fiéis através da beleza sensual e levá-los à contemplação das belezas eternas. Um apelo à transcendência, à superação mística do carnal e de seus apetites. (MEDEIROS, 2008, p. 43)

Nesta perspectiva a obra de Oliani parece desfrutar dessa dicotomia, mas não sob o prisma religioso do período barroco. O erotismo aqui se converte em uma esfera metafísica, por intermédio da qual o corpo é exposto em toda a sua potência e virilidade, como uma forma de sublimar a ideia do amor e torná-lo eterno, ainda que o o seu objeto, o amado, tenha partido. Neste sentido:

O corpo – referência máxima da beleza no Renascimento e no Barroco – ascendeu aos altares para ser sacralizado, para tornar-se símbolo da imortalidade, desencarnado de sua finitude e de sua sexualidade. Também por causa disso, o erotismo consentido e idealizado que verificamos em cenas religiosas e mitológicas infectou a arte ocidental até, pelo menos, o século XIX. (MEDEIROS, 2008, p. 43-44)

Segundo Bataille, o homem é um ser descontínuo, mas a morte coloca em questão a sua [possível] continuidade.

Os seres que se reproduzem são distintos uns dos outros e os seres reproduzidos são distintos entre si como são distintos daqueles de que provieram. Cada ser é distinto de todos os outros. Seu nascimento, sua morte e os acontecimentos de sua vida podem ter para os outros algum interesse, mas ele é o único interessado

diretamente. Ele só nasce. Ele só morre. Entre um ser e outro, há um abismo, há uma descontinuidade. (BATAILLE, 2013, p. 36)

Deste modo, é o desejo de continuidade visto na morte que fascina e a torna erótica, violadora. Em *Êxtase de Santa Teresa* (1647-1652) (FIGURA 5), Bernini representa a experiência mística de Santa Teresa de Ávila (1515-1582), quando esta é trespassada por uma seta de amor divino.



FIGURA 5 – Detalhes de *Êxtase de Santa Teresa* (1647-1652), de Gian Bernini, Basílica de Santa Maria da Vitória. Fonte: SIQUEIRA, 2013, p. 45.

Segundo Pires (2007, p. 142), a obra recorre às características do barroco, tais como movimento, os contrastes acentuados de luz e sombra, realismo, a expressão intensa dos sentimentos e a sensualidade. O erotismo da composição é a forma de expressão mística, construído por Bernini em conformidade com os próprios relatos escritos da Santa. Um anjo suspenso acima de Teresa segura na mão direita uma flecha com a qual acabou de perfurar o peito desta. Teresa está recostada, os olhos fechados e a boca entreaberta num meio arquejo, como se não pudesse sustentar o êxtase que a alma experimenta.

Bernini captura no mármore a expressão da dor erótica e mística. Para Morris, é uma dor que tem o poder de transcender o mundo material e os limites da carne, é uma dor que liberta e permite ingressar em comunhão com o divino. É um sentimento metafísico que não deve ser curado ou mesmo suportado: “A dor visionária emprega o corpo para nos libertar do corpo. Inicia ou acompanha uma experiência que escapa do mundo ligada ao tempo do sofrimento humano.” (MORRIS, 1996, p. 56) (tradução da autora)<sup>1</sup> O êxtase da Santa equivale a dor de Maria Clara, diante da perda do amado; sua intensidade permite a libertação do plano físico de tal forma que sofrimento não mais se distingue do próprio amor.

<sup>1</sup> No original: El dolor visionario emplea el cuerpo para liberarnos del cuerpo. Inicia o acompaña una experiencia que escapa del mundo ligado al tiempo del sufrimiento humano. (MORRIS, 1996, p. 56)

O erotismo na tessitura poética tanto de Bernini quanto de Oliani é uma solução para a libertação do ser, para a sua transcendência. Para Bataille (2013, p. 41), toda a operação erótica tem por princípio uma destruição da estrutura do ser fechado. Seja a união mística com o divino, seja o reencontro com o ser amado, a erotização da arte busca expressar a busca metafísica da continuidade do ser. Mesmo diante da mortalidade, preserva-se o ser para além da vida. A estética de Bernini conjuga a expressão maneirista aos modelos da arte antiga, erigindo uma obra de grande expressividade e sensibilidade criativa, que utiliza a via do erotismo como suporte para a representação de um momento dramático. Nas palavras de Pires (2007, p. 142):

A arte barroca rompe o equilíbrio entre a razão e emoção, entre a arte e a ciência, característico do Renascimento. Propõe a expressão e exaltação dos sentimentos, visando comover intensamente o espectador. É uma época de conflitos espirituais e religiosos. A igreja converte-se numa espécie de palco onde são encenados esses dramas. A fé deveria ser alcançada através dos sentidos e da emoção, e não apenas pela razão. O barroco traduz a tentativa de diálogo entre forças antagônicas: bem e mal, Deus e Diabo, paganismo e cristianismo, espírito e matéria. (PIRES, 2007, p. 142)

Podem se observar paralelos deste gestual em trabalhos de escultores posteriores, como é o caso de Rodolfo Bernardelli (1852-1931) e a obra *O protomártir Santo Estevão* (1879). O artista replicaria a obra “original” para adornar a sepultura da própria família, localizada no Cemitério São João Batista, no Rio de Janeiro. A obra original faz parte do acervo do Museu Nacional de Belas Artes. Santo Estevão, apedrejado pelos judeus nos últimos dias do ano 33, é representado por Bernardelli enfrentando seu martírio. O realismo teria sido desaprovado pela Seção de Escultura da Academia Imperial de Belas Artes, em razão do “realismo excessivo” que apresenta (SILVA, 2006, p. 124). O Santo, extremamente esguio e delicado, rasteja pelo chão, segurando o peito; há algumas pedras ao seu redor, os projéteis de seu suplício.

A expressão no rosto do santo é tremendamente dramática de dor. Por outro lado, sua face e pose fazem também referência ao êxtase explorado por Bernini em *Santa Teresa*: os contornos dos olhos e a ligeira abertura da boca tornam a figura ambigualmente capaz de expressar dor, êxtase espiritual e sensualidade. A exposição do corpo erotizado, a ser contemplado e admirado, pode ser compreendida como uma forma de sublimação. “A admiração é o meio moral e estético de sublimar o desejo.” (JEUDY, 2002, p. 23) O corpo é oferecido ao olhar como uma fonte de prazer, revestido de idealizações e ilusões, mais uma forma de fuga da fatalidade da morte. Para o autor, essa realidade ilusória é avaliada na intensidade das dores e dos prazeres particulares.

Que a realidade do corpo seja ou não fruto de nossa imaginação, isso não muda em nada o poder que concedemos a tal ilusão. E esta nos permite ao menos mudar tudo o que somos susceptíveis de experimentar quando imaginamos nosso próprio corpo e o do outro como objetos. Nós não temos, portanto, necessidade alguma de

Revestido de arte, o corpo é imortalizado, engana a finitude. O último adeus é uma representação discursiva do amor. Erotizados, os corpos de bronze são figuras de morte, não necessariamente sexualizados: “[...] Colocado sobre um pedestal, o corpo está ali para ser admirado, e não tocado; torna-se inacessível.” (JEUDY, 2002, p. 23) As necrópoles, lugares por definição permeados pela dramaticidade e pela dor, diante da finitude, por vezes assumem a exposição do êxtase e da sensualidade, como via para aplacar a angústia diante da finitude, através das composições escultóricas: “São corpos que anunciam miríades de prazeres que jamais se concretizam – nesse sentido, são verdadeiros fetiches e territórios privilegiados da sublimação.” (MEDEIROS, 2008, p. 48)

Del Priore (2011, p. 15), pontua que o termo erótico foi dicionarizado pela primeira vez no século XVI, na França, para designar, necessariamente, algo que tivesse relação com o amor ou deste sentimento fosse precedente. Observa-se, portanto, a estreita relação que o erotismo guarda com o amor. Nestes tópicos assumem, junto com a laceração da finitude, um único espaço: dor, erotismo e amor se prestam a um único propósito – imortalizar o ente perdido e garantir a continuidade do ser. Ao refletir sobre as figuras femininas presentes nas necrópoles, sensuais e de idealizada beleza, Robinson discute certos paradoxos destes espaços de morte.

Eu vejo cemitérios como lugares de otimismo infinito onde a vida eterna assume prioridade sobre a mortalidade. A morte não é negada, mas não é celebrada. Em vez disso, a morte é deslocada no cemitério à medida que o foco ali muda do passado temporal para a vida eterna adiante. Monumentos são instrumentos de tributo e esperança, e as pranteadoras desempenham um papel fundamental para ambos, refletindo a dualidade do cemitério. (ROBINSON, 1999, p. 123) (tradução da autora)<sup>2</sup>

Assim como as mulheres analisadas por Robinson, o casal esculpido por Olini, em sua nudez e latência erótica, é suporte de espiritualidade, representando paixão e compromisso. Sua beleza é diretamente proporcional à dor, à tragédia e à profundidade da perda. Para Leopold (2012, p. 17-24), a bússola emocional e morfológica da nudez masculina é suficientemente vasta para tratar da condição humana em toda a sua gama de estados físicos e psicológicos. Ao longo da história da arte, observa-se que o corpo masculino é cada vez mais expressivo da própria humanidade, em toda a sua carga emocional e simbólica, cada vez mais atingido pela dúvida, ansiedade e melancolia.

---

2 No original: I see cemeteries as places of infinite optimism where eternal life takes precedence over mortality. Death is not denied, but neither is it celebrated. Rather, death is displaced in the cemetery as the focus there turns from the temporal past to the eternal life ahead. Monuments are instruments of both tribute and hope, and the Saving Graces have a role to play in each, reflecting the dualism of the cemetery. (ROBINSON, 1999, p. 123)

## 4 | CONSIDERAÇÕES

Conforme Didi-Huberman (1998, p. 10) ressalta, uma representação é repleta de dobras paradoxais, através das quais, com um extraordinário parentesco com paradigmas teológicos do poder imagético; ela se revela ser a organização sutil e sofisticada de uma troca de reciprocidades entre presença e ausência de um corpo. “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha.” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 29) E o que nos olha? O que podemos ver?

“Precisamos nos habituar”, escreve Merleau-Ponty, “a pensar que todo visível é talhado no tangível, todo ser tátil prometido de certo modo à visibilidade, e que há invasão, encavalgamento, não apenas entre o tocado e quem toca, mas também entre o tangível e o visível que está incrustado nele”. Como se o ato de ver acabasse sempre pela experimentação tátil de um obstáculo erguido diante de nós, obstáculo talvez perfurado, feito de vazios. “Se se pode passar os cinco dedos através, é uma grade, se não, uma porta”... (...) Devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 30-31)

Talvez seja por isso que o erotismo se torna uma linguagem das imagens funerárias. Para que, neste espaço, prioritariamente de morte, seja possível fechar os olhos e não encarar o vazio que está do outro lado. Talvez seja possível, apenas por um momento, evitar o turbilhão de melancolia e dor que uma perda desperta e que espreita cada homem. Uma imagem, quando é suportada pela perda, é inelutável – olha, concerne, persegue. A exposição pública dos corpos através da arte, ainda que os exponha erótica e sensualmente, numa celebração metafísica do amor, colabora para a idealização do mesmo e para a sublimação do desejo, tornando-os (corpo e desejo) intocáveis e inatingíveis, conforme defende Medeiros (2008, p. 48). O último adeus congrega o erotismo e a nudez das imagens à finitude irreparável do amado. Porém, ainda celebra o amor que transcende a morte, eternizado no bronze.

## REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. **O Erotismo**. São Paulo: Autêntica, 2013.

BERRESFORD, Sandra. **Italian Memorial Sculpture 1820-1940**. A legacy of love. London: Frances Lincoln Limited, 2004.

CARLOS, Paula Pinhal. “**Sou para casar” ou “pego, mas não me apego”?**: práticas afetivas e representações de jovens sobre amor, sexualidade e conjugalidade. 2011, 265 p. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CARVALHO, Luiza Fabiana Neitzke. **A antiguidade clássica na representação do feminino: pranteadoras do Cemitério Evangélico de Porto Alegre (1890-1930)**. 2009, 256 p. Dissertação (Mestrado em História, Teoria e Crítica de Arte), Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COMUNALE, Viviane. **A redescoberta da arte de Alfredo Oliani**: sacra e tumular. 2015, 259 p. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993.

GOWING, Lawrence. **História da Arte**: do simbolismo ao surrealismo. Barcelona: Folio, 2008.

JEUDY, Jean-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

JORDÃO, Flávia. **O erotismo e a sensualidade da mulher na publicidade e na propaganda**. 2005, 114 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade de Marília. Marília, 2005.

LEOPOLD, Elisabeth. Poetry of the Body. The Naked Man in the History of Art. In: NATTER, Tobias G.; LEOPOLD, Elisabeth. **Nude Men**: from 1800 to the present Day. München: Hirmer, 2012.

MARTINS, José de Souza. **História e arte no Cemitério da Consolação**. São Paulo: Secretaria de Cultura/Secretaria de Serviços/Prefeitura de São Paulo, 2008.

MARTINS, José de Souza. O Último Adeus, de Alfredo Oliani. In: **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 out 2006.

MEDEIROS, Afonso. **O Imaginário do Corpo entre o erótico e o obscuro**: fronteiras líquidas da pornografia. Goiânia: Funape, 2008.

MORRIS, David. **La cultura del dolor**. Santiago: Andres Bello, 1996.

PAZ, Octavio. **A dupla chama**: amor e erotismo. São Paulo: Siciliano, 2001.

PIRES, Raquel Elisabeth. Erotismo e religião: um diálogo instigante. In: **Revista Brasileira em Psicanálise**. Vol. 41, nº 2. São Paulo, 2007.

**Portal Warburg**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/warburg.php>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

QUADROS, Elton Moreira. Eros, Filia e Ágape: o amor do mundo grego à concepção cristã. In: **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. V. 33, p. 161-164, 2011.

RAHME, Anna Maria Abrão Khoury. **Imagens Femininas em Memória à Vida**: a escultura nos cemitérios da Consolação, Araçá e São Paulo, de 1900 a 1950. São Paulo: FAUUSP, 2000.

ROBINSON, David. **Saving Graces**: Images of Women in European Cemeteries. New York: WW. Norton & Company, 1999.

SENNA, Nádia da Cruz. **Donas da beleza**: a imagem feminina na cultura ocidental pelas artistas plásticas do século XX. 2007, 212 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SILVA, Maria do Carmo Couto da. A formação do escultor Rodolfo Bernardelli na Itália (1877-1885): uma análise de sua trajetória a partir de fontes primárias. In: **Revista de História da Arte e Arqueologia**. V. 6, p. 123-136, 2006.

SIQUEIRA, Sônia Maria Gonçalves. Iconografia de Santa Teresa D'Ávila. In: **Ângulo – FATEA**. V. 01, p. 36-48, 2013.

VALLADARES, Clarival do Prado. **Arte e Sociedade nos Cemitérios Brasileiros**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1972.

VOVELLE, Michel. **Imagens e Imaginário na História**. Fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX. São Paulo: Ática, 1997.

## POLÍTICAS PENAIS NO PARANÁ – DO AVANÇO DO APRISIONAMENTO AO GERENCIAMENTO DA MASSA DE APENADOS

**Rivail Carvalho Rolim**  
**Letícia Gonçalves Martins**

\* Esse texto foi publicado em forma de artigo na Revista História Regional, 21(1): 130-147, 2016.

**RESUMO:** Nas últimas décadas, houve um aumento significativo do aprisionamento no país, resultado das políticas penais que procuram tratar qualquer tipo de conflito social com políticas repressivas e penais. Este trabalho procura analisar as políticas de segurança pública adotadas no Paraná para enfrentar os problemas sociais no estado, bem como desnudar a seletividade constante na intervenção do aparato repressivo-judicial no aprisionamento das pessoas e no gerenciamento dos apenados.

**PALAVRAS-CHAVE:** segurança pública; polícia; políticas penais; prisões

Nos últimos anos, embora tenham aumentado significativamente os trabalhos sobre as políticas penais e o sistema prisional no país, ainda são poucas as pesquisas referentes ao tema no Paraná. Entendemos, portanto, que um estudo que aprofunde tais reflexões pode contribuir para avançarmos em sua compreensão nos últimos anos. Nesse

sentido, neste artigo procuramos aprofundar as pesquisas relativas ao sistema prisional e às políticas penais presentes no Brasil, com uma reflexão acerca desse tema no estado paranaense.

Nesta reflexão, primeiramente fazemos uma incursão sobre as políticas penais contemporâneas oriundas dos países centrais do capitalismo e sobre como elas passaram a influenciar o debate atinente à segurança pública na sociedade brasileira a partir da década de 1990. Em um segundo momento, voltamos nossas atenções para as políticas penais no Paraná, não perdendo de vista que aquilo que está sendo levado a cabo pelo estado recebe os influxos das políticas penais e de segurança pública em curso no país e até mesmo do exterior.

### O AVANÇO DO ESTADO PENAL NA ATUALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS REPRESSIVAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Para iniciarmos a análise, temos de salientar que a lógica do estado penal estadunidense, que ganhou vários adeptos na Europa, chegou também ao Brasil nas últimas décadas. Exportado como um importante componente da cultura repressiva dos Estados

Unidos, foi recepcionado em nosso país com grande entusiasmo justamente quando se iniciava uma nova experiência democrática, depois de anos de ditadura militar.

Embora o ideário do estado penal estadunidense tenha sido incorporado como um paradigma pelos países europeus e também pela sociedade brasileira para lidar com uma realidade perpassada por conflitos sociais, os desdobramentos foram bastante diferenciados nos dois espaços. Na Europa, foi utilizado justamente para lidar com os efeitos do desmonte do estado de bem-estar social construído após a Segunda Guerra Mundial; já no Brasil foi utilizado para fazer frente aos grandes problemas sociais ou mesmo para frear iniciativas que visavam estruturar políticas públicas com vistas a atender segmentos sociais marcados por um alto nível de vulnerabilidade social.

No que diz respeito ao controle social punitivo adotado como política nos países centrais do capitalismo, vale ressaltar que no Brasil tais práticas remontam não apenas à incorporação do estado penal estadunidense ou mesmo à herança da ditadura militar, mas a uma sociedade que possui uma trajetória histórica caracterizada pela premissa de reprimir qualquer conflito social ou político. Este ideário de que os problemas sociais devem ser tratados com a repressão legal e até mesmo ilegal insiste em permanecer como estratégia de ação do aparato repressivo-judicial na atualidade.

Na realidade, com o fim da ditadura militar, as esperanças eram no sentido de que havia chegado o momento de construirmos uma sociedade livre, justa e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, de acordo com o que estabelecia a Constituição de 1988, mesmo porque a sociedade brasileira tinha muitos problemas a resolver dado o déficit social acumulado em nossa trajetória histórica.

Todavia, quando começávamos a trilhar um novo caminho, que se propunha a ser diferente dos períodos históricos anteriores, pois tínhamos colocado, inclusive, na denominada constituição cidadã um capítulo tratando especificamente dos direitos sociais, passou a ganhar muita força no território brasileiro o ideário neoliberal, que já estava em marcha acelerada nos países centrais do capitalismo e em alguns da América Latina. Assim, alguns agentes políticos que rapidamente se apropriaram dessas ideias políticas começaram a classificar a Constituição de 1988 de perdulária e populista e passaram a criar inúmeros obstáculos para que laivos de um constitucionalismo social, embora muito distantes do *welfare state*, fossem implantados no país. (ROLIM, 2012)

Desse modo, se estávamos diante de um cenário promissor para os avanços de uma democracia social no país com a promulgação da denominada constituição cidadã, na qual o pressuposto era de que o poder público, por intermédio de suas agências, implantaria políticas públicas para erradicar a imensa pobreza, o analfabetismo, a marginalização e as desigualdades para justamente diminuir os grandes conflitos sociais, o caminho seguido foi bastante

distinto daquele que muitos agentes que participaram intensamente do processo constituinte tinham propugnado.

A percepção foi de definir que o cenário social do país estava permeado por intensos conflitos sociais provocados por uma série de comportamentos qualificados como de atos ilícitos cometidos por aqueles que moravam em bairros periféricos e favelas, os quais acarretavam grandes problemas de segurança pública. Portanto, o pressuposto foi de que estávamos diante de um aumento vertiginoso da criminalidade, que veio, logicamente, acompanhada de um alto grau de alarme social, alimentado, em grande parte, pelos meios de comunicação. (BATISTA, 2002)

Os imensos problemas sociais presentes no país foram compreendidos como um grande problema de segurança pública e não de políticas públicas de segurança, e a opção foi tratá-los via aparato repressivo-judicial e sempre optar pela repressão para resolvê-los. O resultado, para usarmos as palavras de Loic Wacquant (2011), foi de se criar uma verdadeira ditadura sobre os pobres.

Devido a isso que o sociólogo francês, grande estudioso das políticas penais na contemporaneidade, assevera que apesar da ditadura militar no Brasil ter acabado no plano político, o autoritarismo ainda prevalece e pode ser percebido nas ações repressivas da polícia em bairros marginalizados. As práticas do aparato repressivo foram norteadas, em grande medida, pela política de “tolerância zero” gestada em território estadunidense. Aliás, para muitos políticos e apresentadores de programas televisivos e radiofônicos apareceu como o canto da sereia. Tal como nos Estados Unidos e Europa, no Brasil também nos deparamos com uma mídia que passou a construir verdadeiras cruzadas para legitimar uma intervenção institucional cada vez mais repressiva. (BATISTA, 2002)

Apesar de não ter capacidade operacional para levar a cabo a política de tolerância zero, por falta de efetivo, esta produziu efeitos colaterais, porque em sua essência apresentou-se da mesma forma que nos países que adotaram essa política, ou seja, a penalização e repressão dos segmentos populares. As práticas policiais com base no ideário “tolerância zero” não significaram uma ampliação da presença policial nos bairros, mas um aumento da intolerância do aparato repressivo-judicial; por consequência, passou a fazer parte da vida cotidiana de moradores de bairros populares e favelas os abusos policiais e as práticas ilegais de repressão.

Não só isso, alinhadas com o estado penal estadunidense, as práticas repressivas provocaram também o avanço do aprisionamento da população pobre do país, pois nos últimos 20 anos a massa carcerária aumentou em 400% (Agência Brasil, 24/03/2014). Conforme notícias da imprensa nacional, em 2014 o Brasil atingiu um total de 715.655 pessoas encarceradas, passando, assim, a ocupar a terceira posição em números de presos, lugar ocupado anteriormente pela Rússia. (Folha São Paulo, 05/06/2014)

Os fatores que contribuem para inflar a população encerrada atrás das grades são a ampliação generalizada do recurso prisão, o endurecimento das punições e a

restrição para se adotar soluções que visem reduzir as penas. Relatório da ONU, por exemplo, aponta que no Brasil as pessoas têm dificuldades de acesso à justiça, há o uso indiscriminado de prisões provisórias e a pena de privação de liberdade está sendo empregada como primeiro recurso em vez de último, como seria exigido pelos padrões internacionais dos direitos humanos. (Agência Brasil, 10/09/2014)

Esses dados alarmantes de pessoas encarceradas mostram que o endurecimento das penas afasta um contingente cada vez maior da população brasileira da vida social, mas não atinge o objetivo que a respalda, isto é, não diminui os conflitos sociais, muito menos ressocializa os apenados, fator evidenciado pelo déficit de vagas no sistema prisional e pelas constantes denúncias sobre violação dos direitos humanos e incapacidade do sistema de dar suporte para que o preso, depois de cumprir a pena, possa voltar a viver reintegrado na sociedade.

Aliás, o ambiente carcerário no país tem justamente provocado efeito contrário aos objetivos da lei de execuções penais. A política penal, na realidade, configura-se como forma de punir e vigiar uma população que vive em uma situação marcada pela vulnerabilidade social, característica da sociedade brasileira. O tratamento policial e judicial é desigual e injusto para esse grupo, pois os códigos civil e penal são “aplicados de maneira parcial e incerta”, conforme destaca José Murilo de Carvalho (2011, p. 16), em seu estudo sobre a cidadania no país.

Esses dados mostram que a prisão se configura com o objetivo de isolar a população miserável que incomoda os olhos dessa sociedade “desenvolvida”, que um determinado modelo de desenvolvimento econômico, marcado pela concentração de renda, criou. Como a inclusão social aparece como uma quimera, segundo Nilo Batista (2000) os novos sistemas penais do empreendimento neoliberal transformaram a finalidade da pena de privação de liberdade e do preceito de ressocialização a uma assumida técnica de neutralização do indivíduo. Como consequência, o país optou por uma política punitiva que reprime as consequências, tomando medidas de enfrentamento contra essa situação de desordem de forma punitiva, em vez de investir em políticas públicas de promoção da cidadania.

## **SEGURANÇA PÚBLICA NO PARANÁ – O AVANÇO DO APRISIONAMENTO E O GERENCIAMENTO DOS APENADOS**

Vários autores que se dedicaram ao estudo das políticas penais e do sistema prisional analisaram diversos aspectos referentes ao seu funcionamento no país. Com a pesquisa que ora realizamos, procuramos avançar nessa temática, mas com um olhar direcionado ao estado do Paraná. Para isso, levantamos dados nas instituições prisionais sobre o número de presos em delegacias e penitenciárias, o regime de cumprimento de penas, grau de instrução, faixa etária, tempo de pena e tipificação do delito dos apenados.

De início, podemos dizer que os dados mostram que o Paraná está entre os

seis estados que mais encarceram no país. Nesse sentido, podemos considerar que vem seguindo o movimento de avanço do aprisionamento como forma de lidar com os problemas sociais e, *pari passu*, contribuindo para colocar o Brasil entre os países que mais encarceram no mundo (BOTELHO, 2013). Com essas políticas penais no país é que a taxa de encarceramento passou de 287,31 para 300,96; logo, deparamo-nos com uma superpopulação carcerária. (Conectas, 27/11/2014)

Em relação ao Paraná, pode parecer que nos últimos anos o estado vinha trilhando um caminho inverso do estado penal, pois entre 2010 e 2012 houve uma diminuição do número de presos. Contudo, devemos salientar que o decréscimo da população carcerária ocorreu em função dos mutirões carcerários realizados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em parceria com a Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná (SEJU).

Nessas ações, levadas a cabo conjuntamente pelos governos federal e estadual, foram libertados inúmeros presos que já estavam com o direito de progressão de regime. O projeto se iniciou em 2010, sendo realizados 25 mutirões carcerários e expedidos mais de 6.000 alvarás de soltura. Para termos uma ideia sobre esse movimento de desencarceramento ocorrido no estado, os dados do InfoPen de 2011 mostravam que o Paraná possuía 10.439,601 habitantes e 33.586 pessoas apenas sob custódia do estado. Isso resultava na constatação de que para cada 100 mil habitantes 321,72 estavam presos. Com os mutirões carcerários, o número de apenados baixou para 31.312, ou seja, 299,93 presos para cada 100 mil habitantes. Apesar dessa diminuição, o estado ainda se encontra entre os seis que mais aprisiona no país; logo, não mudou muito a lógica de usar o aprisionamento como política de segurança pública.

Temos de ressaltar, porém, que se diminuiu o número de encarcerados, isto ocorreu porque muitas pessoas estavam cumprindo penas além do prazo determinado pela lei devido à morosidade dos processos nas instâncias judiciais. Essa situação dos presos é agravada também porque, embora esteja prevista na Constituição de 1988, a Defensoria Pública do estado funciona de uma forma muito precária; logo, não há uma assistência judiciária que possa dar suporte aos apenados para, por exemplo, pedir com mais celeridade mudanças no regime de cumprimento de pena. Portanto, no estado do Paraná, citando Zaffaroni, “a sanção penal é a pena e a processual é a nulidade”. (ZAFFARONI, 2007, p.111). Vejamos a tabela a seguir para termos uma ideia da quantidade de presos ao longo dos anos analisados.

| Instituição    | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   |
|----------------|--------|--------|--------|--------|
| Delegacias     | 15.274 | 16.205 | 13.122 | 12.571 |
| Penitenciárias | 22.166 | 19.760 | 20.464 | 20.746 |
| Total          | 37.440 | 35.965 | 33.586 | 33.317 |

Tabela 01 – Quantidade de presos no sistema penitenciário e nas delegacias

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen)

Nos dados da Tabela 01, podemos verificar que o governo do estado, juntamente com o Conselho Nacional de Justiça e o Ministério Público, utilizou também o mutirão carcerário para diminuir o número de presos nas delegacias e transferi-los para as penitenciárias. Apesar dessa política adotada pelo governo nos últimos anos, boa parte da população prisional do Paraná ainda se encontra em delegacias, local que não é destinado para o cumprimento de pena.

Destacamos também que, devido às condições desses estabelecimentos no estado, que não difere muito do restante do país, eles servem mais como um grande depósito de presos, tendo em vista que são caracterizados pela insalubridade, falta de estrutura para abrigar aprisionados e superlotação. Algumas delegacias possuem até cinco vezes mais presos além da sua capacidade, provocando, com isso, rebeliões e fugas. O relatório de acompanhamento do CNJ (2011) intitulado “Raio X Carcerário” constatou que o Paraná é um lugar de contrastes: existem penitenciárias novas e modernas, mas também inúmeras instituições que atendem apenas à custódia do apenado.

As políticas penais para o sistema prisional no Paraná se mostraram mais focadas na diminuição de apenados em delegacias e sua transferência para as penitenciárias. No entanto, isso apenas muda os problemas de local, porque a estrutura permanece a mesma, já que não há investimentos para que haja aumento do número de vagas. Para exemplificarmos, no ano de 2012 o número de encarcerados no Paraná era de 33.317 presos e havia 20.818 vagas; logo, um déficit de 12.499 vagas, conforme podemos observar na Tabela 02.

| Regime      | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   |
|-------------|--------|--------|--------|--------|
| Fechado     | 10.136 | 9.995  | 10.158 | 9.842  |
| Semiaberto  | 1.862  | 2.006  | 1.894  | 1.902  |
| Aberto      | 0      | 0      | 0      | 0      |
| Provisórios | 2.448  | 2.448  | 2.448  | 2.520  |
| Delegacias  | 7.946  | 6.087  | 826    | 6.554  |
| Total       | 22.392 | 18.088 | 15.326 | 20.818 |

Tabela 02 – Número de vagas no sistema prisional do Paraná

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen).

Os dados apresentados permitem inferir que o número de vagas nas unidades prisionais está muito abaixo do número de pessoas privadas de liberdade. Portanto, a transferência de presos das delegacias para as penitenciárias tem sido realizada sem qualquer planejamento ou observando a capacidade do sistema de absorver os apenados. Como consequência, o estado passou a conviver com inúmeras rebeliões carcerárias nas unidades prisionais de Curitiba e região, as maiores do estado. Devemos destacar que logo que o governo adotou a mesma política de enviar

presos para as unidades prisionais fora da capital ou mesmo transferi-los de uma penitenciária a outra, rebeliões começaram a ocorrer em várias cidades do interior do estado. (GAZETA DO POVO, 24/08/2014)

Nesse sentido que, embora tenha utilizado de modo continuado as transferências, os dados apontam que não há vagas suficientes para comportar os presos que estão sendo enviados para as penitenciárias. O problema se agrava também porque há uma insuficiência de profissionais para trabalhar nas unidades penitenciárias no estado, uma vez que o governo vem adotando como política a diminuição do quadro de pessoal nos presídios. Dessa maneira, podemos afirmar que o objetivo do governo é de simplesmente gerir melhor aqueles que cumprem pena nas unidades prisionais do estado.

Diante desse cenário, vale a pena recorrer às palavras de David Garland (2008) para refletirmos sobre o gerenciamento da massa de encarcerados no estado. É bastante claro que para o governo o deslocamento de aprisionados de uma instituição para outra tem como único objetivo minimizar os custos e maximizar a segurança e não devido a uma política que procura respeitar os direitos dos presos ou que vise a sua reinserção e reintegração à sociedade. Aqueles que estão sendo transferidos são vistos como sujeitos culpáveis, perigosos, que devem ser cuidadosamente controlados para a proteção do público como “um risco que deve ser administrado”. (GARLAND, 2008, p. 377)

Para darmos apenas um exemplo, o Conselho Regional do Serviço Social (CRESS) determina que em cada unidade penal um assistente social deve atender até 100 presos; contudo vem atendendo em média 363, o triplo do que é considerado ideal. A falta de profissionais acarreta vários tipos de problemas, potencializando ainda mais as tensões no interior das unidades prisionais, pois os presos não têm suporte educacional, médico ou mesmo jurídico e social.

Na Tabela 03 podemos ver o quadro de profissionais que trabalham nas unidades prisionais do estado.

| Classificação               | 2009  | 2010  | 2011  | 2012  |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Apoio administrativo        | 467   | 471   | 444   | 437   |
| Agentes Penitenciários      | 3.354 | 3.243 | 3175  | 3.165 |
| Enfermeiros                 | 18    | 18    | 18    | 18    |
| Auxiliar Técnico Enfermagem | 109   | 108   | 109   | 108   |
| Psicólogos                  | 43    | 43    | 39    | 38    |
| Dentistas                   | 16    | 19    | 20    | 20    |
| Assistentes Sociais         | 62    | 62    | 57    | 57    |
| Advogados                   | 18    | 19    | 16    | 16    |
| Médicos Clínicos Gerais     | 21    | 22    | 20    | 20    |
| Médicos Psiquiatras         | 14    | 13    | 13    | 13    |
| Pedagogos                   | 10    | 10    | 06    | 06    |
| Terapeutas                  | 2     | 2     | 2     | 2     |
| Total                       | 4.134 | 4.030 | 3.919 | 3.900 |

Tabela 03 – Quantitativo de Servidores Penitenciários no Paraná

Novamente recorrendo às palavras de David Garland (2007, p. 379), assinalamos que as políticas penais no estado do Paraná não concebem que a reabilitação do preso seja um objetivo geral, mas simplesmente uma intervenção específica voltada aos indivíduos que reúnam condições de fazer uso mais eficaz de um serviço que é visto como oneroso. Nesse sentido, a reabilitação não é tratada como um direito, mas como um investimento, sendo monitorada e avaliada para assegurar que dê o retorno esperado.

Aliás, se nos países mais desenvolvidos durante boa parte do século XX o previdenciarismo penal tinha como intuito a recuperação e ressocialização do preso, ou seja, havia uma firme convicção de que isso era possível, na sociedade brasileira isto sempre foi feito de uma forma muito residual e marcada por descrédito quanto a sua validade. Na atualidade, o Brasil continua aplicando-a de uma forma muito restritiva, pois qualquer tentativa de ampliá-la é rapidamente desacreditada, porque a lógica é tratar os aprisionados com medidas estritamente penais. Demonstração clara disso são as dificuldades encontradas no estado do Paraná pelos profissionais que trabalham no interior do sistema prisional de realizarem seu trabalho junto aos apenados.

## **SEGURANÇA PÚBLICA NO PARANÁ – OS ALVOS PREFERENCIAIS DAS POLÍTICAS PENAIS**

Outro aspecto que analisamos sobre a política de segurança pública no estado do Paraná reporta-se às pessoas que caem nas malhas do sistema prisional paranaense. Tal intento se deve ao fato de que para avançarmos na compreensão de como funcionam as práticas repressivas no Paraná necessariamente temos que desnudar o perfil daqueles que estão sendo aprisionados. O trabalho aqui é no intuito de desnudar as formas de intervenção do aparato repressivo-judicial no aprisionamento das pessoas no estado. Os dados estatísticos servem para identificar o perfil daqueles que caem nas malhas do sistema prisional do estado, apreender quais são os segmentos sociais alvos preferenciais do aparato repressivo-judicial, bem como a forma de gerenciar a massa de apenados no estado. Com isso, estamos também questionando o pressuposto de que o sistema penal funciona de forma igualitária, que busca prevenir o delito e atinge de forma igual as pessoas em função de suas condutas. (BATISTA, 2007)

Tal premissa para encaminhamento das reflexões prende-se ao fato de que diversos trabalhos de pesquisa sobre as políticas penais e repressivas no Brasil e também em outros países têm salientado o altíssimo grau de seletividade dirigida aos setores mais vulneráveis. Portanto, o trabalho de reflexão é feito no intuito de compreender a seleção criminal levada a cabo pelo aparato repressivo-judicial no

estado. Inicialmente, apresentamos uma tabela (Tabela 04) que mostra a escolaridade dos apenados para compreendermos o perfil daqueles que foram alvos preferenciais do aparato repressivo-judicial.

| Escolaridade            | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Analfabeto              | 1.232  | 808    | 752    | 720    |
| Alfabetizado            | 1.569  | 1.045  | 1.338  | 1.312  |
| Fundamental Incompleto  | 10.592 | 10.437 | 10.144 | 11.054 |
| Fundamental Completo    | 2.756  | 2.378  | 2.479  | 2.153  |
| Médio Incompleto        | 3.247  | 2.650  | 3.174  | 2.919  |
| Médio Completo          | 2.254  | 1.893  | 2.019  | 2.033  |
| Superior Incompleto     | 237    | 286    | 377    | 369    |
| Superior Completo       | 270    | 230    | 157    | 159    |
| Acima Superior Completo | 09     | 24     | 28     | 27     |
| Total                   | 22.166 | 19.760 | 20.468 | 20.746 |

Tabela 04 – Quantidade de presos por grau de instrução

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen).

Ao observarmos a Tabela 04, identificamos que a grande maioria dos apenados não concluiu o ensino fundamental, e somados àqueles com fundamental completo, constituem mais de 50% da população aprisionada. Vale destacar que os números se mantêm quase que em uma constante ao longo dos anos pesquisados. Portanto, o aprisionamento dessas pessoas não se deve a situações momentâneas que possam ter levado a uma desestabilização da vida social, mas precisamente porque têm maiores chances de serem etiquetadas como delinquentes ou criminosos, logo, passíveis de serem detidas ou aprisionadas.

A Tabela 04 se mostra decrescente conforme cresce a escolaridade, demonstrando como aqueles que possuem maior instrução ficam quase ilesos das ações do aparato repressivo-judicial. Essas diferenças demonstram que parte da sociedade fica blindada, pois, enquanto os indivíduos de baixa renda pagam a pena com sua própria liberdade, aqueles com poder aquisitivo contam com “uma série infundável de imunidades que torna mais difícil a aplicação universal das leis penais”. (ADORNO, 1994, p. 149)

Essa desigualdade pode ser explicada também pelo fato de que as pessoas com maior escolaridade possuem maior capacidade jurídica para entender como o sistema repressivo-judicial funciona; por conseguinte, sabem melhor garantir seus direitos, defender-se das arbitrariedades do estado. Mesmo porque, como diz Zaffaroni (2007, p. 170), não escrevam obituários ao estado de polícia, porque ele está bem vivo dentro de todo estado de direito, ele nunca cessa de pulsar. Além disso, as pessoas com maior poder aquisitivo podem contar com boa assistência advocatícia para fazer

frente aos processos judiciais. Por outro lado, as pessoas com baixa escolaridade são mais vulneráveis, pois encontram muitos problemas jurídicos como grupo ou classe, tendo em vista que não compreendem muito bem seus direitos ou mesmo como identificar como podem se valer de remédios jurídicos para se defender das ações do aparato estatal, principalmente em relação à alta seletividade do poder punitivo. (CAPPELLETTI, 2002, p. 38)

Os dados relativos à escolaridade são importantes também para comprovar que a universalidade ou impessoalidade das ações do aparato repressivo-judicial, como apregoa o discurso oficial, não condiz com a realidade, porque a população carcerária é uma demonstração clara da “objetivação das diferenças e das desigualdades, a manutenção das assimetrias, a preservação das distâncias e das hierarquias”, conforme palavras de Sérgio Adorno (1994, p. 149) Isto porque os dados educacionais dos apenados permitem identificar a classe social, uma vez que na sociedade brasileira o grau de escolaridade tem uma relação direta com o nível econômico.

Na Tabela 05, podemos perceber que grande parte dos apenados encontra-se na média de idade entre 18 e 29 anos, o que corresponde a mais de 50% dos pesquisados. Portanto, os dados do InfoPen demonstram que o perfil da população carcerária paranaense é majoritariamente de pessoas muito jovens. Como na questão da escolaridade, novamente notamos que os números se mantêm quase que em uma constante nos anos pesquisados.

| <b>Faixa etária</b> | 2009   | 2010   | 2011   | 2012   |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|
| 18 a 24 anos        | 6.345  | 5.242  | 5.247  | 5.343  |
| 25 a 29 anos        | 5.869  | 5.198  | 5.361  | 5.375  |
| 30 a 34 anos        | 4.129  | 3.618  | 3.891  | 3.892  |
| 35 a 45 anos        | 3.681  | 3.756  | 3.878  | 3.972  |
| 46 a 60 anos        | 1.878  | 1.682  | 1.797  | 1.860  |
| Mais de 60 anos     | 259    | 264    | 290    | 304    |
| Total               | 22.161 | 19.760 | 20.464 | 20.746 |

Tabela 05 – Quantidade de presos por faixa etária

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen).

Os resultados demonstram que o estado tem uma situação muito similar ao restante do país, qual seja, pessoas pertencentes a uma determinada classe social logo que iniciam a sua vida adulta têm grandes possibilidades de serem etiquetadas de criminosas; por conseguinte, mais sujeitas às ações do aparato repressivo judicial. Isso deixa evidente a seletividade presente nas ações do aparato repressivo judicial, que leva uma população marginalizada a ser a “clientela” preferencial do sistema penal. Não são alvos enquanto indivíduos determinados, mas porque pertencem a uma categoria de sujeitos de risco (DE GIORGI, 2005, p. 93). Nesse sentido, citamos

as palavras de Vera Andrade (1997, p. 270) de que a descoberta de um código social extralegal passou de uma explicação da regularidade da etiologia da tendência a delinquir para outra que identifica as maiores “oportunidades” de ser criminalizado. Eugenio Raul Zaffaroni (2007) chega a fazer menção sobre a existência de um sistema penal paralelo nos países da América Latina.

Outro aspecto que não podemos abandonar na análise sobre as políticas penais no estado do Paraná refere-se à quantidade de tempo imposta como punição aos aprisionados, considerando que isto pode revelar aspectos importantes sobre como ocorre o processo da seleção criminal no estado. Salta aos olhos nos dados estatísticos que grande parte da população que cumpre pena em unidades prisionais não cometeu atos qualificados como violentos e de alto poder ofensivo, pois a maioria das condenações não ultrapassa 04 anos e é cumprida, como afirmamos anteriormente, em sua grande maioria por pessoas muito jovens.

Quando nos deparamos com os dados constantes da Tabela 06 (a seguir), fica claro que a política repressiva no Paraná segue as premissas do ideário do estado penal, pois tem optado por privar de liberdade aquelas pessoas que cometem atos qualificados de baixa gravidade apenas por atenderem ao estereótipo do criminoso formado pelo imaginário social. Como ressalta Wacquant, é “insensato pretender tratar os ilícitos menores como um instrumento tão grosseiro e ineficaz como é a prisão” sem qualquer reflexão por parte das autoridades sobre os efeitos “perversos e os danos sociais causados pela intensificação indiscriminada da repressão penal e pela extensão incontrolada de um aparelho prisional já sobrecarregado”. (WACQUANT, 2004, p. 223)

Podemos considerar ainda que manter na prisão uma população que cumpre pena de até 04 anos nada mais faz do que resvalar em uma escalada penal sem fim e sem saída, para recorrermos as reflexões de Wacquant, sem fazer uma discussão mais profunda sobre as ações qualificadas como delinqüência e sua relação com as questões que geram esse cenário de conflituosidades e insegurança social entre aqueles segmentos mais vulneráveis da população.

| <b>Penas</b>     | 2009  | 2010  | 2011  | 2012  |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
| Até 04 anos      | 9.748 | 5.787 | 6.604 | 6.280 |
| 04 a 08 anos     | 4.008 | 5.042 | 5.291 | 5.315 |
| 08 a 15 anos     | 2.553 | 3.201 | 3.322 | 3.420 |
| 15 a 20 anos     | 1.227 | 1.232 | 1.423 | 1.524 |
| 20 a 30 anos     | 1.087 | 996   | 1.064 | 1.164 |
| 30 a 50 anos     | 299   | 329   | 418   | 419   |
| 50 a 100 anos    | 47    | 48    | 54    | 54    |
| Mais de 100 anos | 03    | 08    | 07    | 07    |

|       |               |        |        |        |
|-------|---------------|--------|--------|--------|
| Total | <b>18.792</b> | 19.760 | 18.183 | 18.183 |
|-------|---------------|--------|--------|--------|

Tabela 06 – Quantidade de presos por tempo total das penas

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen).

Os dados da Tabela 07 revelam que a grande maioria da população prisional está detida por algum crime contra o patrimônio, ou seja, roubo ou furto. É importante destacar que os delitos patrimoniais, os quais levam um maior contingente de pessoas para a prisão, são, em sua maioria, os que não apresentam violência, como o furto e o roubo. Isso desmonta a visão que se tem de que as prisões estão cheias de pessoas consideradas de alta “periculosidade”, como o latrocínio (roubo seguido de morte) ou sequestro etc.

| crimes                | 2009          | 2010          | 2011          | 2012          |
|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Contra a pessoa       | 3.122         | 2.690         | 2.071         | 2.326         |
| Contra o patrimônio   | 14.135        | 14.387        | 10.119        | 10.657        |
| Contra os costumes    | 1.206         | 1.147         | 1.047         | 1.124         |
| Contra a paz pública  | 290           | 321           | 272           | 247           |
| Contra a fé pública   | 186           | 229           | 168           | 175           |
| Contra a Adm. Pública | 77            | 101           | 87            | 26            |
| Entorpecentes         | 972           | 4.784         | 4.750         | 5.124         |
| Estatuto desarmamento | 1.480         | 1.105         | 1.007         | 1.124         |
| <b>Total</b>          | <b>24.480</b> | <b>19.760</b> | <b>20.494</b> | <b>20.808</b> |

Tabela 07 – Quantidade de crimes tentados – consumados

Fonte: Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen)

Não podemos deixar de ressaltar também que tem-se utilizado o sistema penal para responder a todos os tipos de atos lesivos presentes na sociedade, conforme os dados da Tabela 07. Pessoas presas, por exemplo, por envolvimento com comércio ilegal de drogas representa  $\frac{1}{4}$  da população prisional. Nesse caso, especialistas vêm apontando que resolver o problema das drogas somente com direito penal tem se mostrado ineficaz, além de aumentar o nível de violência, tanto do aparato repressivo judicial para lidar com a população envolvida com o comércio ilegal de drogas, como dos agentes envolvidos com esse tipo de atividade, já que esta ocorre sem a presença de qualquer tipo de controle por parte dos órgãos públicos.

Podemos também incluir nesse rol se é, de fato, por intermédio do aparato repressivo judicial que o estado deve responder a todos os atos lesivos que vão se avolumando na sociedade, tais como crimes contra os costumes, contra a paz pública, contra a administração pública ou contra o estatuto do desarmamento. A impressão é de que, seguindo as palavras de Zaffaroni (2007), quando não se sabe o que fazer com um conflito social atribui-se a responsabilidade ao direito penal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, podemos destacar que o ideário penal estadunidense foi recepcionado no Brasil com grande entusiasmo justamente quando iniciávamos uma nova experiência democrática, depois de anos de ditadura militar. Os reflexos dessa ação se deram no sentido de conceber que os grandes problemas sociais no país deveriam ser tratados como uma questão criminal. Como resultado, tivemos o avanço significativo do aprisionamento, levando o país a ocupar a terceira posição mundial em número de encarcerados.

Portanto, se pensávamos em um rompimento mais significativo na relação do estado com os segmentos sociais mais vulneráveis da população com o fim da ditadura, a realidade é justamente outra, porque o autoritarismo se manteve quase intacto, podendo ser percebido nas ações repressivas da polícia em bairros ocupados por segmentos populares ou favelas. A política de “tolerância zero” que apareceu como o canto da sereia para a imprensa e uma parcela da população acabou aumentando a intolerância do aparato policial em relação aos segmentos sociais populares.

Ao tratarmos especificamente da população prisional paranaense, podemos assinalar que possui um histórico de vida muito similar: é majoritariamente jovem, sem o ensino fundamental completo, com dificuldades de inserção no mercado de trabalho devido ao seu baixo nível de escolarização, sem qualificação profissional, usuários de substâncias psicoativas em sua maioria e, quando em liberdade, passam a exercer subempregos no mercado informal de trabalho.

Os dados coletados apontaram a seletividade criminal, já que o perfil social daqueles que cumprem prisão é muito parecido, uma vez que 50% dos apenados se encontram entre aqueles que terminaram o ensino fundamental ou sequer concluíram essa etapa de estudo. E quando identificamos que os dados são uma constante ao longo dos anos pesquisados, esse fato revela que o aprisionamento dessas pessoas não se deve a situações momentâneas que pudessem ter levado a uma desestabilização da vida social, mas precisamente porque têm maiores chances de serem etiquetadas de criminosas, logo, passíveis de serem detidas ou aprisionadas.

Para finalizar, identificamos também que o perfil da população carcerária paranaense é majoritariamente de pessoas muito jovens. Portanto, se nos basearmos nos dados sociais e econômicos, mais a faixa etária, vamos claramente perceber que as pessoas pertencentes a uma determinada classe social logo que iniciam a sua vida adulta têm grandes possibilidades de serem alvos das instituições de controle estatal. Portanto, esse sistema penal paralelo existente faz com que possamos identificar maiores “oportunidades” de uma pessoa, pertencente a um determinado segmento social, ser criminalizada.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. Crime, justiça penal e desigualdade jurídica. *Revista USP*, São Paulo, n. 21, p. 132-151, mar./abr. 1994, p. 149
- ANDRADE, Vera Regina Pereira. *Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos de violência na era da globalização*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.
- BATISTA, Nilo. Mídia e sistema penal no capitalismo tardio. *Revista Discursos Sediciosos*, v. 12, Rio de Janeiro, Revan, 2002.
- BATISTA, Nilo. Os sistemas penais brasileiros. In: ANDRADE, V. R. P. de (Org.). *Verso e reverso do controle penal: (des)aprisionando a sociedade da cultura punitiva*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.
- BATISTA, Nilo. Prezada Senhora Viégas: o anteprojeto de reforma no sistema de penas. *Discursos Sediciosos*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2000.
- BOTELHO, Flávia Mestriner (Org. Pesquisa). *O sistema penitenciário brasileiro em 2013*. Rio de Janeiro: Instituto Avante, janeiro de 2013.
- CAPPELLETTI, Mauro e GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DE GIORGI, Alessandro. *Tolerancia cero: estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Barcelona: Virus editorial, 2005.
- GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2008.
- ROLIM, Rivail Carvalho. Políticas penais e os dilemas da construção de um estado de direito no Brasil. *Revista Fênix*, v. 9, ano IX, n. 1, 2012
- WACQUANT, Loïc. *As duas faces do gueto*. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 223
- WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ZAFARRONI, Eugenio Raúl. *O inimigo no direito penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl. *O inimigo no direito penal*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- Fontes Digitais
- Agência Brasil. População carcerária aumentou mais de 400% nos últimos 20 anos. 24/03/2014. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/populacao-carceraria-aumentou-mais-de-400-nos-ultimos-20-anos-no-brasil>. Acesso em 15/04/2019.
- Folha de São Paulo. Brasil passa a Rússia e tem a terceira maior população carcerária do mundo. 05/06/2014. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1941685-brasil-ultrapassa-russia-e- agora-tem-3-maior-populacao-carceraria-do-mundo.shtml>. Acesso em 15/04/2019
- Agência Brasil. Conselho de Direitos Humanos debate situação de prisões no Brasil. 10/09/2014. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-09/conselho-de-direitos-humanos-da-onu-debate-situacao-de-prisoas-no>. Acesso em 15/04/2019

Conectas Direitos Humanos, Mapa das Prisões. 27/11/2014. <https://www.conectas.org/noticias/mapa-das-prisoas>. Acesso em 15/04/2019

Gazeta do Povo. Em um ano, Paraná registra 18 revoltas de presos em presídios. <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/em-um-ano-parana-registra-18-revoltas-de-presos-em-presidios-ecjna2m5pkwba4epo5k3lk47i/>. Acesso em 15/04/2019

## PUERICULTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA À MATERNIDADE E À INFÂNCIA (1930-1945)

### **Helber Renato Feydit de Medeiros**

Doutor em saúde coletiva pelo Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **Maurício Barreto Alvarez Parada**

Doutor em história e professor titular do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**RESUMO:** A presente comunicação tem por finalidade analisar as políticas públicas de assistência à maternidade e à infância através da profilaxia de doenças - puericultura - no governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945. Nesse sentido, será dada ênfase a duas instituições públicas: o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil e o Departamento Nacional da Criança. O primeiro pela formação de especialistas do campo da puericultura; e o segundo pela expansão da puericultura pelo interior do país. A expansão da puericultura no seio da sociedade tinha a finalidade de combater o alto índice de mortalidade infantil através da prevenção de doenças altamente nocivas para a saúde de crianças e gestantes. No entanto, apesar da intensa centralização administrativa apresentada no período, as políticas públicas de assistência à maternidade e à infância tiveram que conciliar com os interesses locais.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas públicas; puericultura; assistência.

**ABSTRACT:** This communication is to analyze the public policies of assistance for mothers and children through the prevention of diseases - child care - the government of Getulio Vargas, between 1930 and 1945. Accordingly, emphasis will be given to the two public institutions: the Office of Child Care at the University of Brazil and the National Department of Child. The first by training specialists in the field of childcare and the second by the expansion of childcare throughout the countryside. The expansion of childcare within the company's aim was to combat the high rate of infant mortality through prevention of diseases highly harmful to the health of children and pregnant women. However, despite intensive administrative centralization in the period presented, the public policies of assistance for mothers and children had to reconcile with local interests.

**KEYWORDS:** public policy, child care, assistance.

O presente trabalho tem por finalidade, analisar o papel do Estado na assistência à maternidade, à infância e à adolescência no período compreendido em ter 1930 e

1945, período esse caracterizado por uma maior centralização política e por maior participação estatal nas políticas públicas. Em relação a assistência à saúde materno-infantil no período, as instituições de saúde do Estado davam ênfase à profilaxia de doenças, também conhecida como puericultura, como forma de diminuir o alto índice de mortalidade infantil no país. Entretanto, para uma maior compreensão das atitudes tomadas pelo Estado no período delimitado, será descrita a evolução da assistência à maternidade e à infância no período compreendido entre 1890 e 1930.

O termo puericultura (criação – cultura; da criança – puer), foi utilizado pela primeira vez pelo suíço Jacques Ballexserd em 1762 (BONILHA, 2004: 47 e 83). Já para Adolphe Pinard, professor de obstetrícia clínica da École de Medicine de Paris, puericultura é a ciência que tem por objeto, o estudo e a investigação das causas relativas à conservação e ao melhoramento da raça humana (STEPAN, 2005: 85-86). Na verdade, a puericultura se destaca da pediatria porque é prevenção a doenças, um conjunto de ensinamentos e práticas médico-sociais, principalmente no ambiente familiar, que visam assegurar o perfeito desenvolvimento físico, mental e moral da criança. Pediatria é medicina de crianças, ou seja, é o cuidado pós-doença.

A história da puericultura no Brasil tem início com Carlos Artur Moncorvo Filho (1871-1944). Filho de Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo, primeiro especialista em medicina pediátrica no país, seguiu os passos do pai. Realizou grande campanha em defesa da criança e da raça e fundou em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição que se tornou modelo na assistência à maternidade e à infância no país na época. Em março de 1919, criou o Departamento da Criança no Brasil com a intenção de promover estudos científicos sobre a maternidade e a infância. Organizou em 1922 o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância conjuntamente com o Terceiro Congresso Americano da Criança. Este contou com sessões de medicina, higiene, assistência, pedagogia, sociologia e legislação e entre as decisões mais importantes do evento estava a supressão das “rodas de expostos”; a obrigatoriedade do ensino de higiene e de puericultura nas escolas; e o estabelecimento da festa da criança no dia 12 de outubro, por ser o dia do descobrimento da América, data que passou a ser a data comum em todo o Continente Americano.

Criou ainda o Museu da Infância, que foi incorporada ao programa do Departamento. Sua organização interna possuía objetivos eminentemente pedagógicos, com sessões dedicadas a apresentar os efeitos nocivos do alcoolismo, da tuberculose, da sífilis, do abandono material e moral das crianças e as soluções para tais problemas. Este contava com doze filiais espalhadas pelo país, sendo que em 1927, aumentou para vinte e duas filiais.

O modelo liberal de Estado sempre negava a questão social como problema econômico-social e a reputava como problema de higiene e de moral. Dessa forma, foi tratada como problema de instrução e saúde pública sob encargo, até 1930, do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Contudo, as pressões provenientes

da classe trabalhadora, desde o final da década de 1910, forçavam atitudes do Estado para conter a crise que se avolumava. A partir de 1919, ainda no governo de Epitácio Pessoa, tem início a “Reforma Carlos Chagas”, em que uma das medidas foi a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), órgão que contribuiu para expandir e centralizar as ações de saúde pública, porém, com elevado grau de autoritarismo. Junto com o Departamento Municipal de Assistência Pública (DMAP), o DNSP passou a ter atribuições voltadas para a proteção materno-infantil. Organizou-se, dentro do DNSP em 1923, uma Inspeção de Higiene Infantil, funcionou de forma precária, e foi comandada por Antônio Fernandes Figueira, especialista da área materno-infantil e fundador da Sociedade Brasileira de Pediatria em 1910.

A influência de Fernandes Figueira foi importante para a criação, em 07 de janeiro de 1924, do Hospital Artur Bernardes, que foi instalado em um prédio anexo ao antigo Hotel Sete de Setembro, na cidade do Rio de Janeiro. Ficou vinculado à Inspeção de Higiene Infantil, inclusive fisicamente, já que as instalações da Inspeção eram contíguas. Em 1927 a instituição mudou a denominação para Abrigo-Hospital Artur Bernardes. Tal alteração tinha como finalidade, tornar público aos usuários a obrigatoriedade de internação das mães junto a seus filhos, quando fosse necessário. Essa união mãe e filho durante a internação, tinha como objetivo, evitar a depressão entre as crianças, auxiliando na velocidade e na eficiência do tratamento.

Com a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP), como forma de o Estado dar maior atenção aos problemas atinentes à pasta e, como isso, conter o crescimento da questão social. Em relação a assistência infantil, a novidade foi a criação, através do decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que incorporou o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) e, conseqüentemente, a Inspeção de Higiene Infantil, subordinada àquele Departamento, e chefiada agora por Olympio Olinto de Oliveira.

Havia muita preocupação com a mortalidade infantil, responsável por cifras desoladoras em todo o país e em setembro de 1933, foi realizada a Conferência Nacional de Proteção à Infância, reunida na cidade do Rio de Janeiro, dois meses antes do início dos trabalhos da Constituinte, que teve como foco central, o arranjo entre a atuação federal, a estadual e a dos grupos privados na montagem de um programa de proteção materno-infantil. Dessa Conferência, nasceu a ideia de se criar um órgão federal que gerenciasses essas atuações, porém, não houve consenso quanto ao seu papel. Esse órgão foi criado em 22 de maio de 1934 pelo decreto nº 24.278 e recebeu a denominação de Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (DPMI). Logo em seguida, em 26 de julho do mesmo ano, o político mineiro Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A criação da nova Diretoria ficou ao comando de Olympio Olinto de Oliveira e todo o corpo burocrático da antiga Inspeção de Higiene Infantil, foi transferido para o novo órgão, acarretando sua extinção. A Diretoria ficou então encarregada de

montar um programa de proteção materno-infantil de alcance nacional e colocá-lo em funcionamento o mais rápido possível, a fim de legitimar suas ações, porém, o novo órgão tinha que lutar por recursos financeiros junto à Constituinte. Esses recursos até que foram aprovados no artigo nº 141, que reservava 1% das rendas tributárias da União para o amparo à maternidade e à infância, porém, seu repasse nunca foi realizado de forma constante.

Outra linha traçada pela burocracia médica foi a necessidade de atuação em dois campos específicos: os municípios, que deveriam ser atingidos pela concessão de auxílios; e o Distrito Federal, onde a burocracia central deveria controlar todos os serviços, já que daí sairiam os modelos a serem espalhados pelo resto do país. Para isso, dois institutos seriam planejados: um que fosse dedicado à pesquisa e outro que fosse dedicado à assistência. A direção do centro de pesquisas seria confiada a Joaquim Martagão Gesteira, importante autoridade científica na área materno-infantil no estado da Bahia. Pelo decreto nº 572 A foi criado o Instituto Nacional de Puericultura, subordinado ao DNSP e não à DPMI.

Em 13 de janeiro de 1937, através da lei nº 378, o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a se chamar somente Ministério da Educação e Saúde (MES). Foi criada então, a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (DAMI) e extinta a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (DPMI), porém, a nova divisão continuou sob os cuidados de Olympio Olinto de Oliveira. No mesmo ano, os serviços do Instituto funcionavam nas instalações do Laboratório e do Consultório de Higiene Infantil da Gamboa, que haviam sido postos à disposição pelo Serviço de Puericultura do Distrito Federal, porém, no mês de outubro, foi lançada a pedra fundamental na Praia Vermelha, em solenidade com a presença de Getúlio Vargas. Entretanto, Capanema tinha a intenção de levar o Instituto para a Ilha do Fundão, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, onde estava sendo construída a Cidade Universitária. Pelo decreto nº 98, de 23 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional de Puericultura foi incorporado à Universidade do Brasil, perdeu o adjetivo “nacional”, foi transferido do Departamento de Saúde para o Departamento de Educação e, por ter como finalidade incentivar as pesquisas em torno do problema da saúde da criança e a organização do ensino de puericultura em nível superior, foi criada a cátedra de puericultura e clínica da primeira infância na Faculdade de Medicina.

## **O INSTITUTO DE PUERICULTURA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL (IPUB)**

O Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil (IPUB) se tornou responsável pelas políticas públicas de amparo materno-infantil na Capital Federal e tinha, por finalidade, servir de modelo para a expansão do sistema de assistência materno-infantil pelo país. Segundo Joaquim Martagão Gesteira, catedrático da cadeira de puericultura e diretor do IPUB, sua finalidade essencial seria promover investigações sobre o problema de saúde da criança, bem como organizar o ensino de puericultura

a ser ministrado pela Faculdade Nacional de Medicina (GESTEIRA, 1938: 9-10).

A Seção de Serviços de Assistência compreendia três agrupamentos de obras de assistência à maternidade e à infância: Eugenética e Puericultura Pré-Natal; Puericultura Pós-Natal e; Pediatria e Patologia. Vinculado à Universidade do Brasil, o Instituto era dirigido pelo Catedrático de Puericultura e Clínica da 1ª Infância, cuja função era ligada à Secretaria e Expediente, de um lado, e, indiretamente, ao Laboratório de Biologia Infantil, do outro. Esse último era ligado diretamente ao Juízo de Menores e, indiretamente, ao Centro de Eufrenia<sup>1</sup>. Abaixo da Direção do Instituto de Puericultura estava o Assistente Técnico. Este era ligado à Secretaria e Expediente e tinha por subordinação, as três seções com suas respectivas subseções encarregadas de cumprir as finalidades da instituição eram:

- a) Seção de Estudos e Investigações, que era dividida em Estudos e Inquéritos; Investigações e Pesquisas; Biblioteca e; Serviço Social.
- b) Seção de Ensino e Propaganda, que era dividida em Cadeira de Puericultura e Clínica da 1ª Infância; Cursos de Aperfeiçoamento; Cursos Populares de Puericultura; Cinema Educativo; Museu de Higiene Infantil e; Revistas do Instituto.
- c) Seção de Serviços de Assistência – que era dividida em:
  - 1) Eugenética e Puericultura Pré-Natal – subdividida em Consultório Pré-Nupcial; Consultório Pré-Natal; Maternidade e Refúgio de Gestantes.
  - 2) Puericultura Pós-Natal – subdividida em Consultório de Higiene Infantil; Cozinha Dietética; Lactário; Cantina Maternal; Creche; Pupileira; Abrigo Maternal e; Centro de Eufrenia.
  - 3) Pediatria e Patologia Infantil – subdividida em Ambulatório de Clínica Médica Infantil; Ambulatório de Cirurgia Infantil e Ortopedia; Ambulatórios Especializados - Oftalmologia, Otorrinolaringologia, etc -; Gabinete de Odontologia; Raio X; Laboratórios; Fisioterapia e; Hospital Infantil.

Todas essas subseções, geralmente, possuíam ligações indiretas entre si e com subseções da Seção de Ensino e Propaganda, responsável pela publicização do trabalho do Instituto. Exceção a Biblioteca, sem ligação indireta alguma com as demais subseções e ligada diretamente com a Seção de Estudos e Investigação. As subseções de Estudos e Inquéritos e de Investigações e Pesquisas, ligavam-se indiretamente à subseção de Revistas do Instituto. As demais possuíam ligações indiretas com as subseções de Cinema Educativo e de Museu de Higiene Infantil.

O Instituto acabou se tornando a principal instituição de amparo à maternidade e à infância na Capital Federal, porém, a sua criação, causou um conflito entre Gesteira e Olympio Olinto de Oliveira, chefe da Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (DAMI), que reclamava do esvaziamento da Divisão com a subordinação do

---

<sup>1</sup> A eufrenia era a variante eugenista de higiene mental. O termo significa “aprimoramento eugênico da mente”.

IPUB ao Departamento de Educação. Joaquim Martagão Gesteira, diretor do IPUB, preocupado com a possível extinção do Instituto, tentou cooptar o Ministro Capanema para a defesa da manutenção da instituição, porém, as relações entre ambos não eram das melhores desde os problemas causados pelo próprio Gesteira em relação a transferência do Instituto, da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão. Na queda de braço entre os dois especialistas, Olinto de Oliveira saiu vencedor.

Com o Decreto-Lei nº 3.775 de 30/10/1941, o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil foi extinto e recriado com a antiga denominação de Instituto Nacional de Puericultura (INP), passando a ser órgão subordinado ao Departamento Nacional da Criança, instituição dirigida por Olinto de Oliveira após a extinção da DAMI. O INP foi esvaziado e apenas ficou incumbido de fornecer subsídios ao ensino de puericultura e clínica de primeira infância da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, ou seja, se tornou o centro de estudos e pesquisas do DNCr.

## **O DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA (DNCr)**

Criado através do Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, nasceu da extinção da Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (DAMI). Este Departamento passava a ser, pelo art. 5º, “o supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência”. O objetivo do DNCr era padronizar, nos diversos municípios brasileiros, a organização dos serviços de proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Tal padronização variaria de acordo com as condições peculiares de cada localidade, da situação, da população e sua densidade, dos recursos econômicos, das organizações já existentes, oficiais ou particulares, que seriam aproveitadas em seu conjunto.

Para tal finalidade, o DNCr iria auxiliar pecuniariamente, as instituições locais responsáveis pelo amparo à maternidade e à infância, porém, enviaria um técnico para estudar o local, organizar o projeto e contribuir para a execução com todos os meios ao seu alcance. Nessas 8 localidades, deveriam haver Juntas Municipais de Proteção à Infância compostas por vigilantes - senhoras da localidade -, que seriam remuneradas e incumbidas de levantar os casos de crianças ou mães desamparadas. Essas Juntas seriam responsáveis por organizar postos ou centros de puericultura, que seriam compostos da seguinte forma:

- a) Serviço de Higiene Pré-Natal, com assistência domiciliar ao parto;
- b) Serviço de Higiene Infantil e;
- c) Lactário, dividido em sala de esterilização, de preparo e de distribuição, tendo ainda em anexo, a Cantina Maternal.

No conjunto, o plano visava proteger a infância, desde a concepção até a adolescência, em saúde e na formação moral e social, deixando apenas a educação ao departamento pertinente. Em linhas gerais, o plano compreendia:

- a) a criação de um órgão supremo de direção geral – a Junta Municipal de Proteção à Infância ou, simplesmente, Junta da Infância;
- b) serviços de amparo à maternidade;
  - 1) higiene pré-natal;
  - 2) maternidade;
  - 3) assistência obstétrica domiciliar;
  - 4) assistência alimentar às mães.
- c) serviços de assistência à infância sadia e à débil, em diferentes idades;
- d) serviços de assistência à infância doente ou empecada;
- e) proteção aos órfãos e às crianças abandonadas, mal cuidadas, desvalidas e transviadas.

A Junta da Infância, segundo o art. 13 do Decreto nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940 seria o órgão incumbido de velar pelos interesses das crianças e das mães de cada circunscrição municipal, promovendo e executando as medidas necessárias para protegê-las, estimulando a criação, o desenvolvimento e a coordenação das atividades de associações beneficentes. A Junta deveria atuar como um conselho municipal especializado em auxílio ao prefeito e, em certos casos, ao juiz de menores. Auxiliaria também as repartições estaduais nas mesmas finalidades, quando necessário. Teria a incumbência de estudar os planos e orçamentos municipais destinados ao amparo à maternidade, à infância e à adolescência, apresentando projetos ao prefeito, porém, não poderia deixar de intervir para socorrer os casos de crianças e mães necessitadas.

Apesar do desejo de centralizar administrativamente o amparo à maternidade e à infância nas diversas localidades, inclusive com a padronização dos serviços, a burocracia do Departamento teve que apelar para a cooperação dos prefeitos municipais, das senhoras das sociedades locais e da Igreja para penetrar os programas do Departamento pelo interior do país. Até porque o repasse de recursos da União para tal finalidade, sempre foi instável. Contudo, a atuação do Departamento Nacional da Criança, correspondeu ao desejo antigo de eugenistas e puericultores, a penetração de medidas sanitárias e das boas práticas de higiene no interior. Combinadas com a alfabetização, além de uma boa alimentação, segundo Aleixo de Vasconcellos, essas atividades seriam fundamentais para regenerar àquela população. Como o próprio Monteiro Lobato desejava, a regeneração do Jeca Tatu.

## REFERÊNCIAS

Boletim do instituto de puericultura, ano 1, nº 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

Boletim do instituto de puericultura, ano 1, nº 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

Boletim do instituto de puericultura, ano 2, nº 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

Boletim do instituto de puericultura, ano 2, nº 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

Boletim do instituto de puericultura, ano 3, nº 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

Boletim do instituto de puericultura, ano 3, nº 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.

BONILHA, Luis Roberto de Castro Martins. Puericultura: olhares e discursos no tempo. Campinas: UNICAMP, 2004.

DE SETA, Marismary Horsth. Instituto Fernandes Figueira: delineamento de 50 anos de história. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 1997.

FIGUEIREDO, Gastão de. Posto de puericultura. In.: Boletim trimensal do departamento nacional da criança nº 2. Rio de Janeiro: DNCr, 1940.

Funcionamento dos postos de puericultura. In.: Boletim do departamento nacional da criança nº 1. Rio de Janeiro: DNCr, 1940.

GESTEIRA, J. Martagão. Cadeira de puericultura e clínica da primeira infância da Universidade do Brasil - aula inaugural. In.: Boletim do instituto de puericultura, ano 1, nº 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

\_\_\_\_\_. Instituto de puericultura. In.: Boletim do instituto de puericultura ano 1, nº I de 1938. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

MONCORVO FILHO, Carlos A. Algumas considerações sobre o problema da infancia. Publicação do Departamento da Criança do Brasil nº 70. Rio de Janeiro, 1930. OLIVEIRA, Olympio O. de. A alimentação da criança no Brasil. In.: Boletim trimensal do departamento nacional da criança nº 10. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. \_\_\_\_\_. Aos srs vigários brasileiros. In.: Boletim do departamento nacional da criança nº 3. Rio de Janeiro: DNCr, 1940.

\_\_\_\_\_. Discurso inaugural na sessão de abertura da semana da criança no palácio tiradentes. In.: Boletim trimensal do departamento nacional da criança nº 11. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

\_\_\_\_\_. O boletim do departamento nacional da criança. In.: Boletim do departamento nacional da criança nº 1. Rio de Janeiro: DNCr, 1940.

\_\_\_\_\_. O médico e a criança. In.: Boletim do departamento nacional da criança nº 4. Rio de Janeiro: DNCr, 1941.

\_\_\_\_\_. Senhoras professoras das escolas primárias de todo o Brasil. In.: Boletim do departamento nacional da criança nº 2. Rio de Janeiro: DNCr, 1940.

\_\_\_\_\_. A difusão da puericultura pelos sacerdotes. In.: Boletim trimensal do Departamento Nacional da Criança nº 9. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. \_\_\_\_\_. Alocução para a sessão de encerramento da semana da criança. In.: Boletim trimensal do departamento nacional da criança nº 11. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

PEREIRA, André R. V. V. Políticas sociais e corporativismo no Brasil: o departamento nacional da criança no estado novo. Niterói : ICHF/UFF, 1992.

\_\_\_\_\_. A criança no estado novo: uma leitura de longa duração. São Paulo: Revista Brasileira de História, 1999. PEREIRA, J. Sales História da pediatria no Brasil de final do século XIX a meados do século XX. Belo Horizonte : FFCH/UFMG, 2006. STANCIK, Marco Antonio. Eugenia no Brasil nos

tempos da primeira república (1889-1930): a perspectiva de Aleixo de Vasconcellos. Espaço Plural – Ano VI – Nº 14. \_\_\_\_\_. Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na primeira república. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (1) 45-62, jun. 2005.

STEPAN, Nancy Leys. A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

\_\_\_\_\_. Eugenia no Brasil, 1917 – 1940. In: HOCHMAN, Gilberto; ARMUS, Diego. (organizadores) Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

## QUEERMUSEU: INCLUSÃO E DIVERSIDADE SOB O OLHAR CONTEMPORÂNEO

**Manoel Messias Rodrigues Lopes**

UFG/REJ –

Unidade Acadêmica Especial de Educação – Jataí  
Goiás

**Suely Lima de Assis Pinto**

UFG/REJ –

Unidade Acadêmica Especial de Educação – Jataí  
Goiás

**RESUMO:** O objetivo dessa reflexão é analisar crítica e subjetivamente a polêmica gerada na ocasião da exposição *Queermuseu*, promovida pelo banco Santander em outubro de 2017. Após descrever analiticamente a teoria *queer* passa-se a entender adequadamente a polêmica gerada em torno no contexto da exposição. A relevância deste estudo é perceber o que nos é velado no contexto da mídia, sendo que, para isso, é necessário um distanciamento do que nos é posto como certo ou errado, para que essa compreensão se efetive. Para que se formulasse a crítica foi realizada uma análise às manifestações contrárias à exposição, a partir do que nos revela o autor Giorgio Agamben (2009) acerca dos dispositivos de coerção e o sujeito contemporâneo. Com base nessa análise foi possível perceber nas manifestações uma ação velada e coercitiva, as quais defendem interesses de terceiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Queermuseu*; teoria

queer; educação de gênero; subjetividade.

### QUEERMUSEUM: INCLUSION AND DIVERSITY UNDER A CONTEMPORARY EYE

**ABSTRACT:** The goal of this study is to critically and subjectively analyze the controversy emerged with the exhibition at the *Queermuseum*, promoted by Santander bank in October of 2017. After analytically describing the queer theory it can be understood the controversy surrounding the context of the exhibition. The relevancy of this study is to realize what it is revealed to us by the media, being that, for that, it is necessary a discerning look on what is said to be right or wrong, so that we can comprehensively understand. The critic here is made after analyzing the manifestations against the exhibition, with the aid of the author's Giorgio Agamben (2009) theory on coercion and the contemporary being. Based on this analysis it was possible to understand that the manifestations portrayed a sealed and coercive action, which are rooted on the interests of third parties.

**KEYWORDS:** *Queermuseum*; queer theory ; gender education and; subjective.

### 1 | INTRODUÇÃO

A exposição *Queermuseu*: Cartografias da

diversidade na Arte Brasileira, inaugurada em Porto Alegre – RS em 14 de agosto de 2017, com curadoria de Gaudênio Fidelis, patrocinada pelo banco Santander, trouxe ao público obras de grandes artistas como: Volpi, Portinari, Flavio de Carvalho, Ligia Clark, Alair Gomes, Adriana Varejão dentre outros, muitas dessas obras retratavam as questões de gênero, a diversidade e a temáticas LGBT.

Um fato inusitado que chamou a atenção para a exposição foi uma série de manifestações sociais desencadeadas, sobretudo, nas redes sociais. Obviamente é natural que o acontecimento fosse estardalento, o número de textos, vídeos e comentários que, em certo sentido, incitavam o ódio sobre a exposição, chegando ao ponto de acusar o curador e artistas de pervertidos, resultando em uma série de agressões verbais, fazendo-nos refletir sobre liberdade de expressão e censura. O resultado dessas manifestações foi o cancelamento da exposição no dia 10 de setembro de 2017. Para além de inúmeras interpretações, essa situação foi uma demonstração de um sentimento de ódio, promovidos por grupos ligados à política, religião e conservadores heteronormativos.

Ao analisar o contexto em torno das manifestações contrárias à exposição, fica evidente não só a intolerância e o moralismo inculcado, como também os poucos espaços dados à liberdade de expressão. No panorama atual presencia-se conflito de classes no que se refere a nossa sociedade. Grupos sociais que antes se calavam diante da hegemonia imposta, não mais aceitam serem considerados como figuras subalternas na sociedade. Esses grupos, cada vez mais conquistam novos espaços, como é o caso do movimento LGBT, que recorrentemente tem ampliado o número de adeptos por meio de suas lutas e bandeiras. Por outro lado, temos os grupos de resistências contra esses movimentos, são aqueles que têm sua hegemonia e poder sobre a sociedade, entretanto, ainda sentem-se ameaçados, usam das forças coercitivas para manter seu poder e dominação perante a sociedade e o Estado em si.

Analisando a polêmica em torno da exposição ficam evidentes os dois lados da questão, a representatividade e a repressão a ela, ou seja, a intenção da exposição era de representação através da arte aos grupos subalternos e, trazer para o público a ação velada na sociedade que culminam na negligência sobre esses grupos e sua discriminação. Em contrapartida, os grupos hegemônicos, não satisfeitos com essa representatividade, por se sentirem ameaçados, usaram dos dispositivos de coerção para mobilizar uma série de manifestações, sendo estas acrílicas e alicerçadas pelo discurso de ódio disfarçado de moralismo, pessoas desprovidas de subjetividade “contrárias” à exposição e sua “ideologia”. Como escreve Agamben (2009, p. 48) “Aquele que se deixa capturar no dispositivo, qualquer que seja a intensidade do desejo que o impulsionou, não adquire, por isso, uma nova subjetividade, mas somente um número pelo que, eventualmente pode ser controlado”.

O cancelamento da exposição nos trouxe outro aspecto preocupante do conservadorismo arraigado em nossa sociedade, a não liberdade de expressão que

ameaça o poder transgressor da arte. Esse cancelamento foi mais que um desrespeito à diversidade, à cultura e à expressão de gênero, foi uma censura, que ameaça o espaço de liberdade de expressão e também a representatividade destes grupos. Nesse caso o que houve não foi uma má interpretação, pois as obras tinham seus significados e estavam expostas para trazer ao público as mais variadas mensagens e suas interpretações, houve sim, uma ação premeditada e regada de interesses por partes do grupo hegemônico, pois eles sabem o poder transgressor da arte e que por meio de uma obra pode-se abrir os olhos e a mente da sociedade, nesse caso, a pauta era a questão de gênero. (MENDONÇA, 2017).

Todavia, é preciso distanciar do discurso e de toda fala moralista, para que possamos ver o que realmente está por trás destas manifestações. Tal polêmica não é apenas um reflexo da intolerância que vivemos na nossa sociedade, com o olhar crítico é possível percebermos uma ação política e, defesas de interesses econômicos e sociais de grupos conservadores, além de uma polaridade política entre grupos de direita e esquerda.

Contudo, a análise crítica acerca das manifestações, e o que nelas estavam velados, nos revela o tamanho da repressão atribuída aos grupos minoritários como os LGTB na nossa sociedade. Essa ação traz consigo os entraves que são a eles atribuídos diariamente nessa sociedade homofóbica e omissa, esses entraves visam a não representatividade desses grupos que culminam na sua negligência e marginalização.

## 2 | A TEORIA QUEER E O CONTEXTO DA EXPOSIÇÃO

Para entender o contexto da exposição *Queermuseu*, a polêmica e seu cancelamento, é necessário fazer um breve resumo do que é a teoria *queer* e o que ela representa para a formação do sujeito contemporâneo.

A princípio o termo *queer* era usado como forma pejorativa, para discriminar os desviantes dos padrões sociais reguladores. Eram inseridos nesse termo os gays afeminados, as mulheres masculinizadas, os transexuais e travestis, e todas as pessoas que não se encaixavam nos padrões, sendo que estes são impostos sob a ótica da heteronormatividade. Só na década de 1990 que esse termo passou a ser utilizado por integrantes dos movimentos feministas e LGBT por outra vertente, sendo agora utilizado como forma de empoderamento, levando-os a contestar os padrões reguladores e assumir-se como são. Surge então a teoria *queer*, que nos traz o que é estranho, excêntrico, que causa medo e perturbação.

Até então o binarismo da sexualidade era predominante na sociedade, até mesmo nos que eram considerados desviantes da ótica heteronormativa, como os homossexuais que mesmo tendo essa orientação se punha ao lado da heteronormatividade, uma vez que seguem sem uma subjetividade esses padrões

e não aceitam a diferença dos que não os seguem. É contra esses grupos que a teoria *queer* se coloca, e contesta as normas impostas por estes. Assim o *queer* ganhou força e visibilidade entre os que não se sentiam representados pelos padrões impostos, os que não eram aceitos por serem desviantes das normas, todavia, a luta não era para ser aceitos tolerados, na sociedade, e sim para que a sociedade mude e reveja padrões normalizadores, como também para conquistar o direito de ser diferente.

Louro (2004, p.38-39) revela que o *queer* “representa claramente que não quer ser assimilada ou tolerada, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”. A autora revela que o movimento da teoria *queer* tem como bandeira a superação do que é posto como normal e regulador, aos indivíduos de uma sociedade, desvela, a existência das regras e como elas são impostas a todos/as, por isso torna-se um movimento perturbador.

Em uma análise mais profunda a teoria *queer*, é uma corrente filosófica e sociológica que põe em cheque os discursos normativos acerca da construção de sexo e gênero na sociedade e sobre o binarismo que rege esses discursos, naturalizando-os e os impondo a todos como o único e certo a ser seguido. Nessa perspectiva a teoria se desvia dessas regras, e por conseguinte, as desvela à sociedade, os indivíduos adeptos dessa teoria assumem-se como são enquanto corpo gênero e sexo confrontando os padrões heteronormativos.

Assim, Louro (2004) revela que os indivíduos que resolvem assumir-se e desviar-se das normas impostas, estão a arriscar-se em terreno perigoso, uma vez que essas normas são regidas pelos sistemas de poder que visam moldar e controlar o corpo sob um valor estético e moral. Sendo assim, a teoria *queer* é inerente às questões de gêneros, uma vez que os gêneros são padrões estereotipados socialmente e historicamente construídos, advindos da interpretação arbitrária que classificam os gêneros masculino e feminino sob os aspectos biológico.

O *queer* é tudo que vive na fronteira da sociedade, quebrando normas e padrões, são os desviantes, tudo que é estranho e causa estranheza, é o excêntrico, o curioso e raro, que não cabem mais dentro da perspectiva do binarismo sexual, é a multiplicidade inteligível dos sexos e sexualidade, desvia-se deste binarismo que hierarquiza os aspectos biológicos e dá ênfase a superioridade masculina, e a heterossexualidade enquanto sexualidade “normal” ao passo que todos que desviam da heterossexualidade serão considerados como “anormais”, portanto provoca os que vivem na ótica da normalidade, que têm medo do estranho (LOURO, 2004, p. 18).

A partir desse breve resumo do que é a teoria *queer*, podemos então pensar o contexto da exposição *Queermuseu*. Não há dúvidas que o cancelamento da exposição não se deu por meio de argumentos de pessoas críticas e ou entendedores de arte, o motivo das manifestações em forma do discurso de ódio foi o que os teóricos nos revelam sobre os estudos *queer*, ou seja, foi o medo do estranho, do perturbador, do que causa desequilíbrio, mais que isso, foi a raiva pelo espaço na arte dado a grupos

de minorias, não só ao movimento LGBT, mas a toda representação às diversidades que estavam presentes nas obras expostas. Foi o olhar da curadoria sobre a arte que causou essa estranheza.

Mas, por que ter medo da arte e da sua representação? Berger (1999) afirma que toda imagem incorpora uma forma de ver, assim, as imagens expostas, teriam como finalidade trazer para os indivíduos uma nova forma de ver as minorias e como elas são representadas na sociedade conservadora e heteronormativa, trazer uma luz para as práticas (sexuais, religiosas) que são veladas de forma premeditada para a sociedade.

As imagens foram a princípio feitas para evocar as aparências de algo ausente. Aos poucos foi se tornando evidente que uma imagem podia ultrapassar em duração aquilo que ela representava: mostrava, então, como uma coisa ou alguém havia antes se parecido – e assim, por implicação, como o assunto fora antes visto por outras pessoas. (BERGUER, 1999, p. 12).

Assim Berger (1999) apresenta que se vemos uma imagem vamos pensar a partir dessa e do seu contexto, ou seja, por meio de uma imagem podemos nos situar e, a partir dela, compreender o que nela estão retratadas/representadas que nos incomodam. Tratando-se da exposição *Queermuseu*, o medo dos conservadores foi arbitrário. A proposta da curadoria era justamente que as pessoas frequentadoras tivessem uma leitura de empatia, compreensão e olhar crítico acerca da representatividade dos grupos minoritários ali representados e o que eles vivenciam na sociedade conservadora e heteronormativa.

Se olharmos pela ótica da hegemonia social e da teoria *queer* é exatamente o que os grupos “normais” não querem que ocorra na sociedade, pois põem em risco a hegemonia de grupos conservadores que também são grupos dominantes. Temem que essas ações possam culminar com o fim de seus privilégios em uma sociedade conservadora e heteronormativa. Esperamos que na esteira desse debate uma nova forma de pensar a diversidade e as desigualdes possam se constituir.

Para que haja um olhar sobre as imagens da arte, principalmente no contexto da exposição aqui mencionada, será preciso uma ação subjetiva por parte dos indivíduos nessa sociedade, mediados por dispositivos de coerção que nos cega com a luz da verdade absoluta. Para Agamben (2009) é necessário um distanciamento da luz posta pelos dispositivos, para que possamos entender que os sujeitos estão presos a valores inculcados na sociedade, e que estes os impossibilitam de exercerem sua subjetividade. Se considerarmos os padrões impostos na sociedade, sobretudo, a heteronormatividade, esse padrão culmina na opressão de grupos que os questionam, ou seja, os LGBTs que são diariamente negligenciados em uma sociedade homofóbica e retrógada.

Se consideramos a partir de Agamben (2009, p. 62), talvez o sujeito contemporâneo teria condições de fazer essa leitura proposta pela curadoria da

exposição, pois, segundo esse autor, “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”.

### 3 | EDUCAÇÃO E GÊNERO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO

É notório as indiferenças que as questões de gênero vêm sofrendo na educação brasileira, sobretudo, as questões ligadas aos movimentos LGBT. Há uma grande arbitrariedade em ocultar essas práticas e os indivíduos praticantes, corriqueiramente é atribuído a eles o lugar de desviantes das normas. Essa prática de não se falar desses indivíduos soa como uma forma de eliminá-los da sociedade, e o fato da escola e os profissionais da educação não trabalharem de forma efetiva as questões de gênero reafirmam essa ideia e culminam com o preconceito, com a indiferença e com a violência que estes/as sofrem na sociedade heteronormativa.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” [...]. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2014, p. 71-72).

Essa análise apresenta a realidade enfrentada por diferentes grupos na escola, Louro (2014) afirma que a escola ao negar o debate para as questões de gênero, ou aos gêneros “desviantes” das “normas”, ela contribui de forma significativa para a perpetuação do preconceito aos LGBT na sociedade, fazendo não só que estes sejam vítimas de preconceitos, discriminação e violência, mas, sobretudo, que estes se reconheçam como anomalia da sociedade, uma vez que não se encaixam nos padrões normalizadores da mesma.

A partir dessa perspectiva, chega a ser alarmante pensar uma negação da escola e da sociedade as questões de gênero. Mas sob a ótica da teoria *queer*, essa negação tem uma explicação convincente, uma vez que, uma Educação e Gênero, vai permitir o questionamento acerca da heteronormatividade. É preciso que educadores/as trabalhem as diversidades sexuais nas suas salas de aula, contribuindo assim, para um rompimento do binarismo sexual como característica biológica e determinante de gênero, fazendo com que alunos/as pensem a pluralidade sexual e de gênero. Pensar, por exemplo, a partir da cultura do machismo e como a mulher vem sendo inferiorizada na sociedade, assim como os LGBT, que sofrem preconceito por serem considerados seres desviantes das normas, por não se enquadrarem em padrões pré-estabelecidos.

Pensar em uma Educação e Gênero, que trabalhe para a desconstrução do binarismo, e veja com bons olhos as multiplicidades sexuais existentes na sociedade,

e que ao invés de ocultá-las possam trabalhá-las, não considerar os/as homossexuais como desviantes, mas sim, como desafiantes das normas heteronormativas, enfatizarem a existência de preconceitos aos transgressores, e que ao contrário de reproduzir a hegemonia dos dominantes possam trabalhar a contestação destas por parte de alunos/as.

Uma das questões centrais da Educação e Gênero é desvelar aos alunos as construções sociais e estereotipadas que as identidades de gênero sofreram e sofrem ao longo da história da humanidade, esclarecer de forma simples e efetiva que ser mulher e ser homem foram e são construções sociocultural, além disso, enfatizar que o binarismo sexual tem um caráter hierarquizante acerca dos gêneros (LOURO, 2014).

Dentro dessas perspectivas, Louro (2014) nos revela que as identidades de gêneros são formadas dentro da sociedade, que os indivíduos podem e devem se identificar com determinado gênero a partir de sua interação com o meio e não com o fator biológico, como determina a classe dominante com sua hegemonia. Afirma LOURO (2014, p. 31) “as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”. Ou seja, cabe aos educadores apropriar-se dos conceitos dos estudiosos de gênero como Louro (2014) e outros, para levarem às salas de aulas a ideia de que o gênero não é determinado pelas características biológicas (pênis e vulvas) e, portanto, não é algo pronto e acabado como muitos conservadores acreditam. É preciso uma educação de gênero e que possibilite a abertura para a compreensão das diferenças sexuais, e não, negar aos já renegados pela sociedade o direito de serem conhecidos e respeitados.

Gênero exige necessariamente problematizar toda possível essencialização que fixe modelos de masculinidade e feminilidade baseados em atributos decorrentes de características inatas, naturais, derivadas da biologia. A articulação de gênero com outros marcadores de diferença explicita o questionamento da identidade como fixa, uma e imutável, de forma a pensar sua fluidez. Assim como temos uma construção social que diferencia, e muitas vezes hierarquiza, os sujeitos a partir de marcas corporais, é possível construir relações nas quais as diferenças corporais não signifiquem inferioridade, subalternidade, determinando as posições de sujeitos (BELELI, 2010, p. 54).

Problematizar a sexualidade é uma das articulações de suma importância na educação de gênero, primeiro há de se pontuar que toda sexualidade e por conseguintes os gêneros delas derivados são construção social derivados dos discursos regularizadores, portanto podem ser modificados, uma vez que a sociedade não é inerte, e os discursos são construídos por meio de preconceitos arraigados.

Para que essa questão de gênero e sexualidade se efetive e tenha caráter formativo, é necessário que os educadores/as enfatizem as multiplicidades de gêneros na sociedade contemporânea e os diferentes papéis (sem restrições) que cada um pode desenvolver como sujeito social. Pode-se problematizar essa questão sem muita ou nenhuma burocracia, como no caso de gêneros e brinquedos na educação infantil.

Sobre isso Furlani (2011, p. 121) nos diz que:

Se considerarmos que os brinquedos infantis promovem a aquisição de conhecimento, atitudes e habilidades, além de promoverem a socialização das crianças, nos preocupar quando uma criança resolve usurpar esses padrões hegemônicos não seria uma contradição educacional?

O que Furlani nos apresenta é que a função dos professores/as é trabalhar para o desenvolvimento dos seus alunos/as, e que os brinquedos (sem distinção de gênero) são grandes aliados dessa formação, uma vez que por meio desses, os alunos/as vão desenvolver habilidades e atitudes que facilitarão sua inserção na sociedade, portanto esse policiamento dos/as professores/as é desnecessário, visto que, a partir desse tipo de procedimento eles/as se contradizem nas suas funções enquanto formadores/as.

Olhando sob essa ótica podemos perceber que um fator determinante para o não sucesso de uma educação de gênero, se dá dentre muitos entraves, pelo preconceito arraigado nesses/as professores/as. É preciso uma nova postura, um novo olhar sobre as formas de educação e gênero.

Observamos neste contexto, que a ausência de uma formação em a educação de gênero, esses educadores tem dificuldade em trabalhar a temática na escola, são omissos, mais por desinformação do que por preconceito ao tema. É preciso que estes/as busquem uma formação sobre temas importantes para que possam cumprir seus papéis como verdadeiros/as profissionais e não reprodutores da hegemonia heterossexual e dos padrões por elas estabelecidos.

Considerando, o que ensina Agamben (2009) acerca da sociedade e dos dispositivos que formam a subjetividade dos sujeitos, uma subjetivação mediada por dispositivos, que são, em sua maioria, de poder, teremos um indivíduo dócil e moldado por meio de regras e padrões “por isso dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é devem produzir o seu sujeito (AGAMBEN, 2009, p. 38)”. Para esse autor a subjetivação a partir dos dispositivos será comprometida, os dispositivos agem de forma coercitiva, o indivíduo pensa que está sendo livre perante os seus atos, porém há uma falsa subjetivação, ou como o próprio autor explica, ocorre uma dessubjetivação.

Nessa perspectiva podemos pensar a escola e a sociedade como dispositivo de coerção, que por meio de normas e padrões impostos pela hegemonia social, reafirmam os preconceitos e discriminações sofridas pelas pessoas desviantes dessas normas, e essa ação não deixa de ser coercitiva e velada. Há, portanto, uma disseminação de forma arbitrária dos padrões heteronormativos por meio da escola, que se constitui em um dispositivo, reafirmando sua hegemonia perante as minorias desviantes.

[...], numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis,

Agamben (2009) nos revela que os dispositivos impedem a constituição de um sujeito crítico e livre, provocando a sua dessubjetivação. Percebemos aqui uma arbitrariedade sobre esses indivíduos, pois quanto mais este pensar que é livre, mais dócil será, e, por conseguinte, será mais fácil de moldá-lo conforme as normas e padrões sociais, ou seja, os dispositivos controlam a vida desse sujeito sem que percebam.

Considerando o conceito de dispositivo em Agamben (2009, p. 40) e pensando na educação de gênero, o Estado pode ser considerado como um dispositivo que exerce um poder que iniba os/as profissionais da educação, trabalhar uma Educação de Gênero efetiva e contemporânea, “[...] qualquer coisa que tenha algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, modelar, controlar, assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, P.40).

É preciso superar esses dispositivos para que possamos proporcionar uma educação de gênero de forma efetiva. Para tanto, será necessário percebermos a escuridão na luz que nos é posta como pronta e acabada. Agamben (2009) nos revela, como já dito, que os dispositivos nos cega com suas luzes incandescentes, mas que por trás dessas luzes há uma escuridão, e nesta está o que nos é velado.

Assim, percebemos que nos é negado uma efetiva educação de gênero, e a superação das dificuldades sociais e culturais que essa educação proporcionará. Repensemos um pouco sobre a teoria *queer* e o que nos explica Butler (1999) de que há corpos e vidas que não importam na sociedade. Se esses corpos (dos desviantes) não importam à sociedade, então é por isso que devemos promover uma educação de gênero que vai dar visibilidade a esses corpos na sociedade dominada pela educação heteronormativa. É essa questão que educadores/as precisam abordar na sala de aula, o interesse em manter esses corpos e indivíduos ativos diante de uma sociedade mais aberta à diversidade.

Superar essas questões significa proporcionar aos alunos uma educação de gênero que forme um sujeito contemporâneo, autônomo e crítico, capaz de perceber a escuridão como diz Agamben (2009). Percebemos que este são marginalizados por que ousaram ser quem são de corpo e atitude, questionaram as normas e padrões heteronormativos, e por meio destes questionamentos desvelaram a sociedade e as normas nela existente e como estas normas são impostas de forma velada e coercitiva à sociedade.

Nessa perspectiva, podemos pensar uma educação de gênero que veja os gays, lésbicas, transexuais, travestis, não como seres desviantes das normas, mas como indivíduos que desafiaram essas normas, questionaram os padrões, e assumiram-se como são, mesmo sabendo que a sociedade heteronormativa atribuiria a eles/as a culpabilidade dessas diferenças. Trabalhar a luta e a resistência dessas pessoas em

uma sociedade que lhes discriminam e os matam tem sido um grande desafio.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos teóricos sobre o *queer* mostram um tabu arraigado na nossa sociedade no que diz respeito aos desviantes, à diversidade e à educação de gênero, nos últimos tempos assistimos calados a negligência sofrida por pessoas LGBT, vemos diariamente gays, lésbicas, trans e travestis serem agredidos e mortos, por não serem considerados “normais”, contudo precisamos assumir nossa responsabilidade sobre a questão, visto que, nosso silêncio proporcionou tamanha barbárie, mais que isso, deixamos que chegasse até aqui, o ponto crítico. A importância de termos uma educação de gênero é para que nossas próximas gerações possam aprender a respeitar as diversidades. Não se trata de uma guerra de posições tampouco de uma “ditadura LGBT” como muitos a chamam por aí, e sim de conhecimento e respeito, precisamos formar uma sociedade conscientizada, para que nossas crianças possam respeitar as diferenças, possam conviver com elas e possam superar essa ideia errônea de normalidade, gerada muitas vezes pela educação heteronormativa que todos recebemos.

No caso da exposição *Queermuseu*, objeto desse estudo, talvez a empresa organizadora ao fechar a exposição pensou que estava acalmando os ânimos da sociedade, porém essa ação só serviu para mostrar que precisamos sim de mais espaços, não só na arte, mas em todos os espaços possíveis, desde um banco na praça até uma cadeira no plenário da Câmara Federal. Precisamos enfrentar grupos conservadores heteronormativos, com seus discursos moralistas, que interferem na subjetividade da sociedade, estes discursos prontos e de efeito moral propagado pela mídia é um grande dispositivo, é preciso que nos atentemos não a essa luz, disseminada pela mídia, mas o que está por trás dela e ao interesse de quem.

Nessa perspectiva, a exposição trouxe-nos uma reflexão do que uma sociedade sem uma educação socializadora e conscientizada é capaz de fazer pelo viés da manipulação e alienação dos grupos hegemônicos.

Por séculos a escola vem se constituindo em um dispositivo de poder usado pela classe dominante em defesa de seus interesses, essa ação faz da escola uma ferramenta expressiva para a manutenção da opressão sentida pelos LGBT, além disso, intensificam os entraves, promovendo a invisibilidade desses grupos. Porém, a escola se torna uma ferramenta de duas vias, pois essa pode ser usada também para uma educação emancipadora que abomina toda e qualquer opressão contra todos os indivíduos na sociedade, assim a educação de gênero pode se constituir em uma das maiores bandeiras dos movimentos LGBT.

A educação de gênero hoje enfrenta grandes dificuldades para sua implantação, se assim percebermos a ação política que está entrelaçada na resistência de grupos contrários a essa implantação nos currículos escolares. Um dos maiores entraves

tem sido grupos religiosos presentes nos poderes legislativos e executivos da política brasileira, que tem usado os mais variados dispositivos para inculcar na sociedade a imagem de uma “ideologia” que inexistente nos movimentos pró-educação de gênero. O mais preocupante é que esses discursos são aceitos pela sociedade, e formam processos subjetivação, ou melhor, de dessubjetivação do indivíduo como vimos em Agamben (2009).

Assim, a legitimação das opressões sofridas por LGBT na sociedade é propagada pela escola como papel de dispositivo ideológico de valores normalizadores e hierarquizados, que são inculcados no sujeito, ou seja, é por meio de uma educação não autônoma que se adquire o consenso da opressão e a negligência atribuída aos LGBT. Nesse sentido, a escola assume seu papel de dispositivo de coerção que é usada por grupos conservadores e hegemônicos a fim de se inculcar na sociedade suas ideologias, interferindo na formação da subjetividade desses indivíduos.

A partir do que revela Agamben (2009), é preciso um distanciamento da luz posta pelos dispositivos, para que se possa entender que os sujeitos estão presos a valores e padrões inculcados na sociedade, e que estes os impossibilitam de exercerem sua subjetividade, haja visto, que esse indivíduo segue os padrões impostos na sociedade, sobretudo, a heteronormatividade. Esse padrão culmina na opressão de grupos que os questionam, ou seja, os LGBT que são diariamente negligenciados em uma sociedade homofóbica e retrógada. É preciso que nos posicionemos junto a esses grupos em suas lutas a partir da defesa da educação de gênero, pois essa educação resultará na conscientização das gerações futuras promovendo um diálogo com todos os grupos sociais acerca do respeito às diferenças, mais que isso, uma educação de gênero promoverá uma sociedade humanizada.

Concluindo, a partir da mensagem passada pela exposição sobre a ótica da teoria *queer*, precisamos ocupar espaços, pois somente com essa perspectiva poderemos sair do anonimato e lutar por nossos direitos, esses espaços, seja na arte, na cultura, na política, no trabalho em tudo que diz respeito à sociedade e ao indivíduo temos que ocupar e levantar bandeiras em prol da educação de gênero, da diversidade e do respeito às diferenças.

Dentre esses espaços, um dos mais importantes que devemos ocupar é a escola, pois, é por meio dela que grupos dominantes vêm inculcando nos indivíduos seus valores, adestrando-os para que sejam maleáveis e fáceis à manipulação e alienação. Como diria Agamben (2009, p. 46) formando “corpos dóceis”.

Todavia é possível mudarmos essa realidade, e o primeiro passo é não limitarmos e enxergar as barreiras que são postas, pois só assim enxergando-as podemos ultrapassá-las, e o meio mais viável é pela educação emancipadora e pela arte, livre do conservadorismo e do falso moralismo que convém ao grupo dominante.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é ser contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Artemídia, 1999.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BELELE, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no Ensino Escolar**. São Carlos, SP: Edufscar, 2010.

BENTES, Ivana. **A arte que virou pornografia aos olhos dos neofundamentalistas**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/arte-que-virou-pornografia-aos-olhos-dos-neofundamentalistas>. Acesso em: 12 mar 2018.

MENDONÇA, Heloisa. Queermuseu: o dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425\\_555164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html). Acesso em: 12 mar 2018.

## RAÍZES HISTÓRICAS DA CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA EM SALVADOR, (1777-1808)

**Augusto Fagundes da Silva dos Santos**

Doutorando em História-UFBA

Professor de História Econômica-UEFS

E-mail: augustofagundes@uefs.br

**RESUMO:** Instigado pela atual conjuntura de crise política e econômica no Brasil que agudizou-se desde o golpe político de 2016, e entendendo que a história consiste em um relevante instrumento para a compreensão do tempo presente, resolvemos escrever este artigo para tratar do processo histórico de concentração de riqueza em Salvador desde o período colonial. A escolha do recorte espacial desta pesquisa se justifica, por Salvador ter se constituído economicamente em uma das cidades mais importantes do Brasil colonial e imperial, e se tratar atualmente de uma das principais metrópoles do Brasil, com quase três milhões de habitantes, além de possuir indicadores socioeconômicos negativos, a exemplo da alta taxa de desemprego e da exorbitante concentração de renda e desigualdade social. Para atingir tal objetivo, utilizamos como fonte todos os inventários *post-mortem* encontrados sobre Salvador no Arquivo Público do Estado da Bahia entre os anos de 1777 e 1808, e constatamos que a concentração de riqueza em Salvador não é um problema recente e muito menos atual,

mas pelo contrário, é um problema histórico existente desde o período colonial.

**PALAVRAS-CHAVE:** História Econômica. Concentração de riqueza. Salvador-Bahia.

**ABSTRACT:** Instigated by the current conjuncture of political and economic crisis in Brazil that has intensified since the political coup of 2016, and understanding that history is a relevant instrument for understanding the present time, we have decided to write this article to deal with the historical process of concentration of wealth in Salvador since the colonial period. The choice of the spatial cut of this research is justified, since Salvador has been economically constituted in one of the most important cities of colonial and imperial Brazil, and is currently one of the main metropolis of Brazil, with almost three million inhabitants, besides possessing negative socioeconomic indicators, such as the high rate of unemployment and the exorbitant concentration of income and social inequality. To achieve this goal, we used as a source all the postmortem inventories found on Salvador in the Public Archive of the State of Bahia between the years 1777 and 1808, and we find that the concentration of wealth in Salvador is not a recent problem, much less current, but on the contrary, it is a historical problem existing since the colonial period.

**KEYWORDS:** Economic history. Concentration

## INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura de grande instabilidade econômica no Brasil, com cerca de treze milhões de desempregados (considerando apenas a população econômica ativa), perda do poder aquisitivo da população e forte tendência para a queda dos indicadores socioeconômicos, com o simultâneo e paradoxal enriquecimento dos bancos que, ano a ano, batem recorde de lucratividade, entendemos ser pertinente um trabalho que discuta através de dados empíricos as raízes históricas da concentração de riqueza e a desigualdade social. Destarte, o objetivo principal deste trabalho é analisar a alta concentração de riqueza em Salvador no final do período colonial, mais precisamente entre os anos de 1777 e 1808.

Através do método quantitativo e serial, utilizando como fonte todos os inventários *post-mortem* sobre Salvador encontrados no Arquivo Público do Estado da Bahia no período supracitado<sup>1</sup>, foi possível demonstrar através dos montemores<sup>2</sup> dos inventariados que uma pequena parcela dos indivíduos detinha a grande maioria da riqueza. Ao todo, foram compulsados duzentos e oitenta e três inventários que somados atingiram a cifra de 2.886:675\$559 réis, desse montante 72,1% ou 2.080:709\$649 réis pertenceram a apenas vinte e oito indivíduos, ou seja, 10% do total de inventariados. Não obstante, a opção metodológica de destacar o grupo dos 10% mais ricos da capital baiana no final do período colonial pode passar a falsa impressão de homogeneidade desta elite econômica. Trata-se, na verdade, de um grupo bastante diverso, com variados níveis de riqueza. Para que se obtenha uma visão mais aprofundada desse(s) grupo(s) é necessário analisá-lo endogenamente. Em outras palavras, a ultra-concentração de riqueza na Bahia entre fins do século XVIII e início do século XIX revela-se ainda mais intensa quando observada de forma mais aprofundada.

## COMPREENDENDO A SUPERCONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA EM SALVADOR

A heterogeneidade socioeconômica dos 10% mais afortunados revela-se nos números. Entre eles é possível encontrar indivíduos com montemor na faixa dos 19 ou 20 contos de réis até indivíduos que detinham fortuna que ultrapassava os 300 contos de réis. Tamanha era tal discrepância que um indivíduo que possuísse na soma total de seus bens riqueza superior aos 19 contos de réis já estaria incluso entre os 10% mais ricos da capital baiana no período.

A tabela a seguir ilustra esses e outros elementos da ultra-concentração:

1 Parte da documentação aqui utilizada foi gentilmente cedida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Rapassi Mascarenhas, pelo que sou imensamente grato.

2 Soma total de bens de um inventário.

| Nº | Montemor (em contos de réis) |
|----|------------------------------|
| 1  | 304:165\$494                 |
| 2  | 234:980\$615                 |
| 3  | 200:972\$631                 |
| 4  | 193:975\$112                 |
| 5  | 147:520\$731                 |
| 6  | 105:481\$111                 |
| 7  | 97:291\$696                  |
| 8  | 77:120\$145                  |
| 9  | 70:924\$334                  |
| 10 | 56:160\$989                  |
| 11 | 53:665\$430                  |
| 12 | 48:452\$185                  |
| 13 | 46:886\$825                  |
| 14 | 44:347\$373                  |
| 15 | 38:279\$542                  |
| 16 | 37:705\$327                  |
| 17 | 34:999\$027                  |
| 18 | 34:077\$490                  |
| 19 | 32:553\$145                  |
| 20 | 30:207\$144                  |
| 21 | 29:505\$570                  |
| 22 | 26:676\$301                  |
| 23 | 26:019\$902                  |
| 24 | 24:566\$161                  |
| 25 | 23:960\$177                  |
| 26 | 20:366\$042                  |
| 27 | 20:275\$340                  |
| 28 | 19:573\$810                  |

Monte-mores dos inventários mais afortunados de Salvador (1777-1808)

Fonte: Inventários post-mortem de 1777 a 1808. Seção judiciária, Arquivo Público do Estado da Bahia- APEB, Salvador-Bahia.

Através da tabela é possível observar que apenas seis indivíduos possuíam montemores que ultrapassavam os cem contos de réis. Na faixa dos 90 contos encontramos apenas um indivíduo. Na faixa dos 80 contos, não houve inventariados, o mesmo aconteceu na faixa dos 60 contos. A faixa entre ambos, a dos 70 contos, contou com apenas dois inventariados. Na faixa dos 50 contos, constata-se a presença, também, de apenas dois indivíduos. Na faixa imediatamente inferior, três indivíduos foram encontrados.

Da faixa dos 30 contos de réis para baixo, percebe-se um crescimento na

quantidade de inventários que pertenceram a seis inventariados. Apesar de se tratar de um número ainda baixo, representam o dobro de indivíduos da faixa de fortuna imediatamente superior.

A faixa mais baixa de riqueza dentre os 10% mais abonados economicamente da Salvador colonial, ou seja, aqueles representados por montemores em torno dos 20 contos de réis foi a faixa que mais possuiu inventariados, oito no total.

Os dados apresentados evidenciam que quanto maior fosse o montemor, menor era o número de indivíduos, corroborando a teoria inicialmente apresentada, da alta desigualdade de riqueza na sociedade baiana colonial, inclusive entre os mais ricos. Se considerarmos apenas os seis indivíduos mais abonados, ou seja, apenas aqueles cuja riqueza ultrapassavam os 100 contos de réis, teremos uma visão mais aproximada do real, no que tange à concentração de riqueza e à desigualdade econômica na Salvador do final do período colonial.

Os seis maiores inventários de Salvador no período atingiram a exorbitante cifra de 1.187:095\$694 réis, montante correspondente a 57% da riqueza dos 10% mais afortunados e de 41,1% da soma total de bens de todos os inventariados. Isso significa que seis famílias, ou 2,1% dos inventariados, controlavam mais da metade da riqueza dos 10% mais ricos, demonstrando a concentração dentro da própria concentração. Controlavam, ainda, mais de 40% da riqueza total dos soteropolitanos inventariados.

Maria José Rapassi Mascarenhas, em sua tese de doutorado intitulada “Fortunas Coloniais: Elite e Riqueza em Salvador”, também diagnosticou esta grande concentração de riqueza na Salvador de fins do século XVIII e início do século XIX, mas a autora ultrapassou esse aspecto, demonstrando que os indivíduos de grossos cabedais utilizavam como estratégia de manutenção e acumulação de riqueza a diversificação de suas atividades.

[...] uma sociedade profundamente estratificada socioeconomicamente, com uma grande concentração de riqueza, ou seja, um reduzido grupo detinha a maior parcela da riqueza baiana, concentrando também atividades econômicas e financeiras. Isto confirma que as maiores fortunas não se caracterizavam somente pela quantidade e valor dos bens, mas também pela diversificação de atividades do indivíduo. Assim, para manter e acumular riquezas, era necessária a multiplicidade de atividades, pois, quando uma delas declinasse, as outras cobririam a diminuição de rendimentos. Esta diversificação dava estabilidade à riqueza. (MASCARENHAS, 1998, p. 250).

Segundo Mascarenhas, no segundo grupo mais rico havia também, assim como no primeiro, uma significativa diversificação das atividades dos inventariados, mas esta tendia a reduzir à medida que diminuía os níveis de riqueza dos indivíduos. “A diversificação das atividades assemelhava-se ao primeiro grupo, enquanto nesse todos os indivíduos tinham quatro ou mais atividades, no segundo, elas variavam de duas a quatro por indivíduo.” (MASCARENHAS, 1998, p. 247).

A diversificação das atividades era umas das características principais das sociedades de Antigo Regime, independente do grupo social. José Jobson de

Andrade Arruda considera que a não especialização e a atuação em várias atividades simultaneamente como uma das principais características do capital mercantil, ou seja, o oposto das sociedades contemporâneas, cujas especialização e a divisão social do trabalho são partes integrantes e necessárias para o fortalecimento do sistema capitalista. (ARRUDA, 1996, p. 220).

Mas, a final, quem eram esses indivíduos? O que faziam? Onde viviam? Como enriqueceram tanto? Antes de voltar novamente às fontes para responder a estas questões, é importante demonstrar que vários historiadores buscaram hierarquizar a sociedade soteropolitana colonial e apresentar o perfil dessa elite socioeconômica soteropolitana. Apresentaremos alguns.

Luís dos Santos Vilhena, em trabalho de época datado do início do século XIX, considerou que havia, em Salvador, um “corpo de magistratura e finanças; corporação eclesiástica, corporação militar, corpo de comerciantes; povo nobre, mecânico e escravos” (VILHENA, 1969, p. 55-56).

István Jancsó, tendo Vilhena como referência, observou que o autor colonial acaba por relativizar a sua própria estrutura simplificada de sociedade colonial. Segundo Jancsó, dentro de uma categoria havia vários segmentos. Sobre o corpo civil, por exemplo, o autor afirma:

Num primeiro grupo, situam-se os altos funcionários da Administração Civil: Governador, Chanceler, Ouvidor Geral do Crime, Ouvidor Geral do Cível, Agravistas, Tesoureiro Geral... Num segundo grupo situavam-se Juiz da Coroa da Fazenda, Guarda-mor e Distribuidor do Tribunal da Relação, Escrivão dos Agravos e Apelações, Tabelião Geral do Cível... Num terceiro grupo situam-se os funcionários da administração real subalternos. (JANCSÓ, 1996, p. 77).

Acerca do corpo de comerciantes Jancsó apresenta que:

[...] temos, num primeiro grupo, os grandes comerciantes, aqueles que comerciavam com seus próprios cabedais, ainda aqueles que comerciavam somente com seu nome e com cabedais pertencentes a terceiros...por não possuir capital suficiente para serem incluídos entre os grandes comerciantes (JANCSÓ, 1996, p. 77-78).

Já sobre a nobreza da terra explanou que uma de suas principais características era “viver nobremente à suas próprias expensas e não exercer nenhum ofício infamante”. (JANCSÓ, 1996, p. 85).

Em relação à corporação militar e ao corpo eclesiástico, Jancsó compreende que estes grupos “apresentavam variações consideráveis de condição econômica e prestígio de foro especial de justiça.” (JANCSÓ, 1996, p. 79-80).

E na base desta sociedade situavam-se os escravizados que representavam “cerca de 30% da população da Capitania e 18% da população urbana de Salvador.” (JANCSÓ, 1996, p. 86).

Outro autor que procurou compreender a estrutura social da Bahia colonial foi Russell-Wood. Para ele a referida sociedade possuía uma forma piramidal.

No vértice estava um pequeno grupo composto pela nobreza de sangue, muitos dos quais descendiam dos primeiros colonizadores., formando uma parte da aristocracia rural de proprietários de fazendas. Abaixo desses estavam os altos funcionários da Coroa, os dignatários eclesiásticos e os principais cidadãos da Bahia, que gozavam de certos privilégios financeiros ou jurídicos. Os artesãos importantes e os membros das corporações de ofícios formavam a camada seguinte da sociedade. Em seguida vinham os brancos pobres e as pessoas de ascendência mista e na base da pirâmide estava uma grande quantidade de escravos. (RUSSELL-WOOD, 1981, p. 279).

Entendemos que os dois mais pertinentes estudos que sob o prisma econômico procuraram montar hierarquicamente a sociedade soteropolitana colonial e do século XIX foram respectivamente os trabalhos Maria José Rapassi Mascarenhas e o de Kátia de Queiróz Mattoso. Sem negligenciar aspectos importantes como o prestígio social e o poder, ambas as autoras conseguiram hierarquizar os grupos sociais de Salvador entre finais do século XVIII e início do século XIX a partir de critérios econômicos.

Kátia Mattoso dividiu a referida sociedade em quatro grupos. O primeiro compreendendo todos aqueles cujos rendimentos líquidos ultrapassavam a barreira de um conto de réis, o segundo grupo era composto por aqueles que auferiram rendimentos anuais entre 500\$000 réis e 1 contos de réis. O terceiro grupo era formado por aqueles cuja renda anual não atingia 500 mil réis, e o quarto e o último grupo era formado por escravizados, mendigos e vagabundos.

Sobre a elite econômica soteropolitana a autora afirma que era composta por:

[...]altos funcionários graduados da administração real (governador geral, chanceler e desembargadores do Tribunal da Relação, ouvidor geral do crime, ouvidor geral do cível, tesoureiro geral da Real Junta de Arrecadação da Real Fazenda, juízes de alçada, deputado da Real Junta de Arrecadação da Real Fazenda, secretário de Estado e Governo, intendente geral do ouro, intendente da Marinha e provedor da Alfândega), oficiais das patentes mais elevadas (Coronéis, tenentes-coronéis, sargentos-mores), o alto clero secular (arcebispo e membros do alto clero), os grandes negociantes e, por fim, os grandes proprietários de terras, senhores de engenho ou pecuaristas. Era a chamada “elite” da sociedade baiana, gente havida de honrarias, orgulhosa da “nobreza” de sua origens, sempre demandando títulos (MATTOSO, 1992, p. 596-597)

Como dito anteriormente, Maria José Rapassi Mascarenhas também hierarquizou a sociedade soteropolitana colonial a partir de critérios econômicos. A autora dividiu os grupos sociais a partir dos seus níveis de riqueza, categorizando a sociedade examinada em dez grupos, apresentaremos alguns.

No primeiro grupo, localizavam-se os indivíduos cuja soma total de bens situava-se entre 100 e 300 contos de réis. Tratava-se de grandes senhores de engenho, negociantes atuando no comércio transoceânico de mercadorias e no tráfico transatlântico de escravizados: atuavam, também, a retalho, com suas lojas abertas e armazéns, eram, ainda, criadores de gado, prestamistas e possuíam altos cargos na burocracia do Estado, além de títulos militares.

No segundo grupo, situavam-se os indivíduos com montemor na faixa dos 50 aos 90 contos de réis. Foram encontrados pela autora, assim como no primeiro grupo, senhores de engenho, fazendeiros de gado e negociantes atuando no comércio ultramarino. As distinções entre este e o primeiro grupo ficaram por conta da presença de manufaturas de cera e cerâmica, alambiques e de um rentismo<sup>3</sup> mais explícito.

No terceiro grupo, as fortunas variavam entre 30 e 40 contos de réis. Encontram-se nesta categoria: senhores de engenho, comerciantes a retalho, fazendeiros de cana, e o beneficiamento do couro e do algodão. Não são mais encontrados, neste grupo, os fazendeiros de gado.

Os senhores de engenho foram registrados por Mascarenhas até a faixa dos 13 contos de réis. Deste montante para baixo eram escassas as propriedades rurais propícias à atividade açucareira. Os senhores de terra, por sua vez, por se tratar de uma categoria mais ampla do que a dos senhores de engenho, são encontrados até a faixa de riqueza dos 2 contos de réis.

Entre os 2 contos de réis até os 700 mil réis de montemor a autora não localizou mais o termo “senhor de terra” ou algo semelhante, aparecendo apenas a categoria donos de roças. Segundo a historiadora a maioria destas propriedades era considerada foreira<sup>4</sup>.

Por fim, destacamos o último grupo, composto por riqueza abaixo de um conto de réis. Mascarenhas, (1998, p. 249), aponta que era formado, em sua maioria, por artesãos ou oficiais mecânicos. Embora estes indivíduos fossem encontrados em faixas superiores de riqueza, a sua concentração na última faixa se deu, em geral, pela ausência de propriedades valiosas, a exemplo dos bens de raiz. Estes indivíduos, via de regra, concentravam suas posses de maior valor em artigos de ouro e prata.

A elite econômica soteropolitana, conforme a definição de Mascarenhas,

Entende-se a elite como o topo da hierarquia socioeconômica da Bahia constituída pelo primeiro e parte do segundo grupo. Isto é, formada por um conjunto de indivíduos que exerciam simultaneamente várias atividades econômicas e financeiras, destacando pela sua incomparável riqueza, mas também pela diversidade de interesses, visando por um lado o lucro e por outro o *status*, prestígio, distinção social e honra. Além disso caracterizava-se também pelo estilo de vida, possuir escravos, cavalos ajaezados e ostentação pública. (MASCARENHAS, 1998, p. 250).

Compreende aqueles indivíduos que pertenciam às duas primeiras faixas de riqueza, ou seja, sujeitos que possuíam riqueza a partir dos 50 contos de réis.

## OS MAIS AFORTUNADOS DA BAHIA NO FINAL DO PERÍODO COLONIAL

Em páginas anteriores, apresentamos a soma total de bens dos 10% mais ricos

3 Aluguéis de bens de raiz tais como: terras, casas comerciais e casas de morada. E também aluguel de escravizados de ganho.

4 Propriedade que pertence a outrem, nestes casos o indivíduo detinha apenas a posse, mas não a propriedade, sendo obrigado a pagar um valor periódico pela utilização da mesma.

de Salvador no final do período colonial. Demonstramos, também, que tal critério poderia passar uma falsa impressão de homogeneidade destes soteropolitanos abonados. Por isso, resolvemos estabelecer um novo critério que pudesse exprimir com maior acuidade a realidade da concentração de riqueza e da desigualdade socioeconômica na Bahia colonial. Para tanto, estabelecemos como critério montar o perfil econômico-social de um seletivo grupo de seis indivíduos que ultrapassaram a faixa de riqueza acima dos 100 contos de réis. Como vimos anteriormente estes indivíduos concentraram 57% da riqueza dos 10% mais afortunados e 41,1% da soma total de bens de todos os inventariados encontrados em nossa amostragem.

Por compreender que uma significativa parcela da sociedade escravista colonial não possuía bens suficientes que justificassem a abertura de processos de inventário, entendemos que esta fonte, por si só, já se constitui enquanto um instrumento elitista, o que, de alguma forma, ressalta ainda mais o poder econômico deste reduzido e privilegiado grupo em relação ao todo social.

| <b>Nº</b> | <b>Nomes dos inventariados</b>       | <b>Montemor (em contos de réis)</b> |
|-----------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>1</b>  | Custódio Ferreira Dias               | 304:165\$494                        |
| <b>2</b>  | Vital Prudêncio Alves Monteiro       | 234:980\$615                        |
| <b>3</b>  | José Pires de Carvalho e Albuquerque | 200:972\$631                        |
| <b>4</b>  | Manoel Pereira de Andrade            | 193:975\$112                        |
| <b>5</b>  | Luis Carlos da Silva de Pina e Melo  | 147:520\$731                        |
| <b>6</b>  | Antonio Dias de Castro Mascarenhas   | 105:481\$111                        |

Os homens mais ricos da Bahia (1777-1808)

Fonte: Inventário de Custódio Dias Ferreira, 1801; Inventário de Vital Prudêncio Alves Monteiro, 1808; Inventário de José Pires de Carvalho e Albuquerque, 1808; Inventário de Manoel Pereira de Andrade, 1795; Inventário de Luis Carlos da Silva de Pina e Melo, 1789; Inventário de Antonio Dias Castro Mascarenhas, 1804. Inventários post-mortem de 1777 a 1808. Seção judiciária, Arquivo Público do Estado da Bahia- APEB, Salvador-Bahia.

Como se pode constatar através do quadro acima, Custódio Ferreira Dias foi o indivíduo mais rico no período analisado, com fortuna avaliada em mais de 300 contos de réis. Foi senhor de quatro engenhos, um grande senhor de terras, fazendeiro de gado, proeminente senhor de escravizados e dentre os inventariados, foi aquele com maior número, trezentos e dezesseis no total. Foi um poderoso homem de negócios, atuando no comércio transatlântico de mercadorias e no tráfico transoceânico de escravizados. Possuía dois armazéns e um trapiche junto ao mar para facilitar os carregamentos para o comércio de exportação. Foi um expressivo credor, possuía a segunda maior dívida ativa no período. Seus créditos a receber importavam em 125 contos de réis, equivalendo a 40% do seu montemor.

Seu poder econômico revela-se, também, no cargo de Moedeiro da Casa da

Moeda. A função de Moedeiro, além de trazer muito prestígio, agregava poder e influência junto à burocracia do Estado português. O Alvará de 22 de Maio de 1733 ordena que apenas o Juízo da Conservatória dos Moedeiros poderia conhecer das causas de seus membros, sendo nulas as sentenças proferidas em outros juízos.<sup>5</sup>

Por fim, destacamos a sua casa de morada, ao que tudo indica entre as mais luxuosas de Salvador, foi a segunda casa urbana mais valiosa no período avaliada em exorbitantes 18 contos de réis, ficando atrás em valor apenas a casa de Antonio Dias de Castro Mascarenhas.<sup>6</sup>

Vital Prudêncio Alves Monteiro, o segundo maior afortunado entre os inventariados, com montemor avaliado em mais de 234 contos de réis possuía grandes embarcações que navegavam para Portugal e África, traficando escravizados e comercializando mercadorias. Atuava, também, no comércio “a retalho”, pois possuía loja de tecidos. Foi também um forte rentista, fica constatado isso, pelas várias casas de aluguel. Apesar de ser o segundo mais afortunado, foi o maior credor do período. Cerca de 80% de sua riqueza no momento de fechamento do processo de inventário era constituída por dívidas ativas. No que tange a títulos e cargos prestigiosos, Monteiro foi Mestre do 1º Regimento de Milícias da cidade da Bahia.

O terceiro homem mais rico de Salvador entre 1777 e 1808, com fortuna superior aos 200 contos de réis, foi José Pires de Carvalho e Albuquerque. Descendente de uma das famílias mais tradicionais da Bahia colonial, este indivíduo, dentre os homens mais ricos de Salvador apresentados nesta amostragem, foi aquele com maior inserção nos locais de prestígio, distinção social e poder. Foi Secretário de Estado, Vereador do Senado da Câmara de Salvador, Irmão de maior condição da Santa Casa de Misericórdia, ocupando o cargo máximo da instituição, o de Provedor em dois mandatos, 1778 e 1789 e possuía o título de Capitão-mor. Quanto a seus bens: Foi proprietário de três engenhos de açúcar, duas fazendas de cana, três fazendas de gado, foi também um relevante credor, possuía dívidas ativas que giravam em torno dos 26 contos de réis. Foi ainda grande proprietário de escravizados, o segundo, dentre todos os inventariados, com trezentos e dez almas.<sup>7</sup>

Manoel Pereira de Andrade, detentor da quarta maior riqueza, com montemor avaliado em aproximadamente 193 contos de réis, foi o quarto maior credor com dívida ativa representando 21% de seu patrimônio. Atuava no comércio transatlântico de mercadorias, era proprietário de três embarcações, possuía ainda um armazém e

5 Este foro privilegiado aos moedeiros já estava atendido no reino desde as Ordenações Filipinas e estendido para os territórios ultramarinos no século XVIII. Para os escrivães do Juízo da Índia e Mina a partir do Alvará de 23 de abril de 1723 e para a Conservatória dos Moedeiros na América Portuguesa por Alvará de 22 de maio de 1733.

6 Em trabalho anterior encontramos uma média de cerca de 500\$000 réis para as casas urbanas em Salvador no século XVIII. Cf. SANTOS, Augusto Fagundes da Silva dos. *História Financeira da Santa Casa de Misericórdia da Bahia no século XVIII*. Salvador: Quarteto, 2015.

7 Para conhecer com maior profundidade a trajetória de José Pires de Carvalho e Albuquerque. Cf. BORGES, Eduardo José Santos. *Viver sob as leis da nobreza: A casa dos Pires de Carvalho e Albuquerque e as estratégias de ascensão social na Bahia do século XVIII*. (Tese de Doutorado), FFCH/UFBA- Salvador, 2015.

um trapiche com equipamentos para beneficiar o algodão. Além disso, foi arrematador do contrato do açúcar e do tabaco, senhor de dois engenhos de açúcar, de uma fazenda de gado no Recôncavo e de um alambique.

Luis Carlos da Silva de Pina e Melo não fugiu muito à regra dos demais, seus mais de 147 contos de réis de fortuna foram investidos de forma bem diversificada. O Sargento-mor do Segundo Regimento de Infantaria possuía três engenhos de açúcar, senhor de cinco propriedades rurais, senhor de cento e quinze almas escravizadas, criador de gado vacum (nos autos do inventário registrou-se a presença de seiscentos e setenta e cinco reses), e ainda atuava no mercado de crédito privado. Possuía haveres no valor de oito contos e duzentos mil réis, equivalendo a 5,5% do seu montemor.

Por fim, apresentamos algumas notas da trajetória do sexto homem mais rico da Salvador do final do período colonial, trata-se de Antonio Dias de Castro Mascarenhas com riqueza na faixa dos 105 contos de réis. Este indivíduo atuou simultaneamente no setor agrário, pois era senhor de engenho e no setor urbano-mercantil, atuando no comércio a retalho e no mercado privado de crédito da capital baiana. Quase 38 contos de réis, cerca de 35% de sua riqueza estava nas mãos de terceiros na forma de vendas fiadas e de dinheiro emprestado a juros.

O que é mais curioso na trajetória deste indivíduo é que apesar de possuir a sexta maior riqueza dentre os inventariados, foi proprietário da casa urbana mais valiosa encontrada no período. Diferentemente dos demais inventariados, que atuavam no mercado imobiliário, possuindo três ou mais casas para aluguéis, Mascarenhas possuía uma única casa urbana avaliada na exorbitante cifra de 24:400\$000 réis, o que representava mais de 20% da sua riqueza total.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim e ao cabo, o que se pode apreender desta breve análise do perfil socioeconômico dos indivíduos mais abonados da Salvador colonial é que eles possuíam uma atuação bastante diversificada. Corroborando com as ideias supracitadas de Rapassi Mascarenhas, entendemos que as estratégias de acumulação e manutenção da riqueza perpassavam pela diversificação das atividades econômicas.

Algo também notório são as estratégias de ascensão social. Encontram-se indivíduos que, mesmo tendo formado toda a sua riqueza baseada no capital urbano-mercantil, vão buscando ascender verticalmente na sociedade através de cargos, funções, títulos ou posses nobiliárquicas.

Mas, qual seria as causas históricas de tamanha concentração de riqueza no Brasil? Para João Luis Ribeiro Fragoso, o padrão de desigualdade no Brasil depende muito pouco das variações políticas ou de questões como o nível de industrialização ou do crescimento econômico. Analisando o Brasil contemporâneo a partir da década de 1960, o autor constata que

A persistência do padrão de desigualdade de renda no Brasil e os índices de concentração de riqueza ampliaram-se nos últimos quarenta anos, independentemente da conjuntura econômica. Tal fenômeno ocorreu em meio à ampliação da industrialização e as sucessivas mutações políticas (do “populismo” ao retorno da democracia). Aliás, a democracia não conseguiu solucionar a desigualdade de renda; foi na década de 1980 que a pobreza e a concentração de renda adquiriram os maiores índices. Eis aqui o que transforma a elite brasileira em uma das mais ricas frações sociais de todo o mundo- a enorme capacidade de tornar seu padrão de acumulação e de distribuição de riqueza imune aos humores conjunturais...tal elite vive em uma sociedade que possui mecanismos para preservar a concentração de renda. (FRAGOSO, 2002, p. 10)

Seríamos audaciosos demais se tentássemos encerrar uma gama tão complexa de questões nos limites deste trabalho. O objetivo foi apenas demonstrar uma das várias utilidades da história econômica para a compreensão do Brasil contemporâneo. Os estudos sobre as faixas de fortuna, por exemplo, permite constatar as raízes históricas da concentração de riqueza no Brasil. Não obstante, uma afirmativa é possível, a de que o Brasil mesmo passando por diversas transformações nas suas relações sociais, nas formas de acumulação do capital e no perfil das elites ao longo do seu processo histórico, jamais conseguiu diminuir significativamente o abismo entre os mais ricos e os mais pobres.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *Exploração colonial e capital mercantil*. In: História Econômica do período colonial. São Paulo: Hucitec- FAPESP, 1996.

BORGES, Eduardo José Santos. *Viver sob as leis da nobreza: A casa dos Pires de Carvalho e Albuquerque e as estratégias de ascensão social na Bahia do século XVIII*. (Tese de Doutorado), FFCH/UFBA- Salvador, 2015.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *Terra, Trabalho e Poder: o mundo dos engenhos no Nordeste colonial*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. *Açúcar e Colonização*. São Paulo: Alameda, 2010.

FLORY, Rae Jean Dell. *Bahia Society in the Mid. Colonial Period: The Sugar Planters, Tobacco Growers, Merchantes, and Artisans of Salvador and the Recôncavo, 1680-1725*. Tese PhD. University of Texas, 1978.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Para que serve história econômica? Notas sobre a história da exclusão social no Brasil*. Estudos históricos, Rio de Janeiro, nº 29, 2002, p. 3- 28.

JANCSÓ, István. *Na Bahia, contra o império: história do ensaio de sedição de 1798*. São Paulo/ Salvador: HUCITEC: EDUFBA, 1996.

MASCARENHAS, Maria José Rapassi. *Fortunas coloniais - Elite e riqueza em Salvador 1760 – 1808*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de Doutorado).

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia, século XIX: uma Província do Império*. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 1992.

RUSSEL-WOOD, A. J. R. *Fidalgos e filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755*. Brasília: UnB, 1981.

SANTOS, Augusto Fagundes da Silva dos. *História Financeira da Santa Casa de Misericórdia da Bahia no século XVIII*. Salvador: Quarteto, 2015.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos Internos: Engenhos e Escravos na sociedade Colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VILHENA, Luiz dos Santos. *A Bahia do século XVIII*. Salvador: Ed. Itapuã, 1969, 3 vols.

## RECOMPOSIÇÃO BURGUESA, AMPLIAÇÃO DO ESTADO E AS NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: O INSTITUTO BRASILEIRO DE PETRÓLEO, GÁS E BIOCOMBUSTÍVEIS – IBP

**Marcio Douglas Floriano**

Universidade Federal do Rio de Janeiro –  
Programa de Pós-Graduação Em Educação – Rio  
de Janeiro - RJ

**RESUMO:** O texto ora apresentado, constitui parte da pesquisa de elaboração de nossa tese de doutoramento. A partir de uma metodologia ancorada na pesquisa bibliográfica e na análise documental e amparado em parte do arcabouço categorial de Antônio Gramsci, buscou analisar o Instituto Brasileiro de Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP), na medida em que este se configura em um poderoso intelectual orgânico coletivo burguês com forte capilaridade no estado restrito e capacidade de educar o consenso em torno das atividades de produção e exploração do petróleo. A análise se desmembra em dois eixos: a) a influência de seus intelectuais orgânicos sobre a regulamentação da exploração do petróleo no Brasil e b) as formulações do IBP sobre Responsabilidade Social. Concluiu-se, preliminarmente, que o IPB se configura num Aparelho Privado de Hegemonia que, simultaneamente, subsidia tecnicamente as decisões do estado *estrito*, atuando na consolidação de uma mentalidade neoliberal no país, e se consolida na vanguarda da “frente de humanização” da indústria do petróleo no Brasil a partir da educação

do consenso entre as classes e das novas sociabilidades do capital.

**PALAVRAS CHAVE:** Estado Ampliado; IBP; Responsabilidade Social; Consenso.

**BURGUES RECOMPOSITION, EXPANSION OF THE STATE AND NEW CAPITAL SOCIABILITIES: THE BRAZILIAN INSTITUTE OF PETROLEUM, GAS AND BIOFUELS – IBP**

**ABSTRACT:** The text presented here is part of the research to elaborate our doctoral thesis. Based on a methodology anchored in bibliographical research and documentary analysis and supported in part by Antônio Gramsci's categorical framework, he sought to analyze the Brazilian Institute of Petroleum, Gas and Biofuels (IBP), insofar as it is configured in a powerful intellectual organic collective bourgeois with strong capillarity in the restricted state and ability to educate the consensus around the oil production and exploration activities. The analysis is broken down into two axes: a) the influence of its organic intellectuals on the regulation of oil exploration in Brazil and b) the formulations of IBP on Social Responsibility. It was concluded, preliminarily, that the IPB is configured in a Private Hegemony Apparatus, which simultaneously subsidizes technically the decisions of the strict state, acting in the consolidation of a neoliberal mentality in the country, and consolidates itself in the vanguard

of the "humanization front" of oil industry in Brazil from the education of the consensus between classes and the new sociabilities of capital.

**KEYWORDS:** Expanded State; IBP; Social responsibility; Consensus.

## 1 | INTRODUÇÃO

A partir de meados da década de 1970 ganharam força as proposições do neoliberalismo, com formulações sobre o *Estado mínimo* e livre circulação do capital. As formulações dos intelectuais orgânicos que, desde a década de 1940, faziam o contraponto ao *Welfare State* e ao *New Deal*, principalmente Friedrich August Von Hayek, ganharam grande vitalidade nas décadas seguintes. Dessa forma, um novo consenso intra e entre as classes, baseado na atuação dos aparelhos privados de hegemonia (APHs), na capacidade de “humanização” do capitalismo em defesa dos interesses “comuns” da sociedade e na perda da centralidade do trabalho enquanto aspecto ontológico da humanidade, foi posto em prática.

No Brasil, desde o final da década de 1950, mas, sobretudo, a partir das discussões em torno da Assembléia Constituinte que elaborou a constituição de 1988, houve uma intensa criação de APHs, principalmente da das frações da burguesia, com objetivo de garantir os seus interesses, manter e aprofundar na sociedade os valores da propriedade privada e da economia de mercado, contrapondo-se as demandas das classes subalternas. Nesse sentido, as classes hegemônicas se unificam sob a lideranças de APHs como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a Escola Superior de Guerra (ESG). Esses APHs significaram uma atuação orgânica da burguesia nacional, estiveram na base da tomada do Estado em 1964 e serviram de sustentação político ideológica durante o regime civil-militar.

O texto buscou analisar o Instituto Brasileiro de Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP), na medida em que este se configura em um poderoso intelectual orgânico coletivo burguês com forte capilaridade no Estado Restrito e capacidade de educar o consenso em torno das atividades de produção e exploração do petróleo. A análise se desmembra em dois eixos: a) a influência de seus intelectuais orgânicos sobre a regulamentação da exploração do petróleo no Brasil e b) as formulações do IBP sobre Responsabilidade Social. Concluiu-se, preliminarmente, que o IPB se configura num APH que, simultaneamente, subsidia tecnicamente as decisões do estado estrito atuando na consolidação de uma mentalidade neoliberal no país e na “frente de humanização” da indústria do petróleo a partir da educação do consenso entre as classes e das novas sociabilidades do capital, representadas pelo neoliberalismo de Terceira Via.

## 21 O APROFUNDAMENTO DA “OCIDENTALIZAÇÃO” DA SOCIEDADE BRASILEIRA

No período da ditadura civil-militar a organização das classes dominantes e subalternas em associações, clubes, sindicatos, entre outros, fez emergir uma sociedade muito mais complexa e expôs em tons muito mais sofisticados a luta de classes no país (tanto ideológica, quanto militantemente) pós ditadura. Dreifuss (1981) identifica no final da década de 1950, a formação de uma gama de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), sobretudo das frações da burguesia brasileira, que atuaram (e alguns atuam até hoje) de forma incisiva na disseminação de um conjunto de valores, principalmente liberais, que defendiam os interesses dessas frações. O autor afirma que no governo de Juscelino Kubitschek ([JK]1956-1960), o capital multinacional, associado com frações da burguesia brasileira e sustentado ideológica e tecnicamente por intelectuais orgânicos nacionais, estruturou um verdadeiro “governo paralelo”, que objetivava gerir o “desenvolvimento econômico” do país sem nenhum tipo de entrave burocrático, e desarticular os interesses populistas instalados até então no Estado brasileiro.

Assim, as classes hegemônicas no país, agindo de forma orgânica, no período imediatamente anterior ao golpe de 1964, se unificam sob a lideranças de APHs como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e a Escola Superior de Guerra (ESG), que ganhou novos contornos e passou a atuar como uma disseminadora do pensamento conservador/liberal na sociedade brasileira. Tais APHs com os escritórios de consultoria tecno-empresarial o que Dreifuss (1981) denominou “elite orgânica”, ancorada na defesa implacável da propriedade privada e nos valores liberais

O processo de ocidentalização da sociedade brasileira aprofundou-se na década de 1980, as frações da burguesia comandaram um vigoroso procedimento de criação/reconfiguração/realinhamento de APHs, no período de 1980 a 1914 (CASIMIRO, 2016). Apesar da multiplicidade desses APHs todos tinham como questão de fundo a “humanização” do capitalismo, no escopo do neoliberalismo de terceira via. A luta de classes desse período travou-se na Assembleia Constituinte de 1988, com a articulação desses APHs objetivando conduzir os trabalhos da constituinte no sentido de garantir os interesses das diversas frações da burguesia e de solapar as aspirações das classes subalternas no conjunto de leis da nova constituição.

Passado a constituinte e com a “redemocratização” do país, esses APHs passaram a atuar na massificação de uma nova “mentalidade empresarial” no país. Garantida a orientação liberal no escopo da constituição de 1988, agora seria hora de operar uma profunda reconfiguração no Estado, baseada, sobretudo, na substituição de diversas de suas funções por estruturas de uma “renovada” sociedade civil composta por ONGs, OSCIPs, Fundações, etc. Pode-se mesmo caracterizar essa sociedade civil a partir desses APHs, que se converteram em organizadores da

vontade “coletiva” de dominados e subalternos. Ou seja, esses APHs configuram-se em intelectuais no sentido gramsciano e as classes ou frações de classe que estão no poder, operam uma unidade orgânica entre estado restrito e sociedade civil; coerção e consenso. Formando assim o estado integral ou estado ampliado. Assim, para a manutenção de sua hegemonia, uma classe ou fração precisa inserir seus intelectuais (individuais ou coletivos) no estado estrito, para que os mesmos trabalhem para a manutenção de seus interesses como prioritários, essa é a essência do estado ampliado (MENDONÇA, 2014).

### 3 | O IBP E A AMPLIAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Buscando elucidar as relações orgânicas do IBP com o novo bloco histórico que se formou no Brasil, a partir do movimento das classes dominantes dos países centrais do capitalismo e sob comando de organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, realizou-se uma análise da atuação desse APH na configuração do Estado Ampliado. Criado em 1957, o IBP surgiu no bojo do processo de *ocidentalização* do estado brasileiro. A necessidade de organização da burguesia industrial brasileira decorria de dois fatores: disputar espaço dentro do estado para seus interesses, lutando ombro a ombro com outras frações da burguesia, notadamente a fração agrária e conter a mobilização do movimento operário, que demonstrava então grande capacidade de organização e enfrentamento político (MARTINS, 2005). Ressalte-se que tal mobilização sindical representava forte ameaça a forma de adesão passiva da burguesia industrial aos ardores multinacionais. O Instituto foi formado com objetivo de capacitação técnica para a exploração do petróleo, contudo, sua ligação com a Sociedade Civil de Planejamento e Consultas Técnicas Ltda. (CONSULTEC), um APH da burguesia que atuava na busca da consolidação de interesses da fração industrial (inclusive os setores de mineração, petróleo e energia) junto ao estado estrito, já dava indicações que o IBP logo se transformaria em um elo orgânico entre a sociedade civil e a sociedade política – consolidando uma ampliação do Estado. Evidência disso está na própria ata de fundação do IBP, o fundo social na época era composto por doações de grandes empresas de setores da produção industrial do Brasil e do exterior como Petrobrás, Shell, Ypiranga, Cia. Estrada de Ferro Santos a Jundiaí, Union Carbide do Brasil S.A., Petrochor Indústria Petroquímica S.A. e outras.

Logo, o instituto passou a influenciar de forma decisiva na legislação sobre a exploração de petróleo no Brasil. Exemplo atual da importância do IBP no arcabouço dos APHs que engendram a ampliação do Estado (além do aprofundamento de sua *ocidentalização*) foi a aprovação pela Câmara Federal Brasileira do projeto de Lei 4567/16 (Senado Federal) que altera o projeto de Lei 12351/10 e promove modificações na exploração do petróleo no pré-sal retirando a obrigatoriedade da Petrobrás ser detentora de 30% das ações de todos os consórcios que operam no

pré-sal. Tal medida, impulsiona a internacionalização da exploração atendendo uma grande demanda da burguesia internacional ligada ao setor de exploração do petróleo. O IBP teve participação decisiva nesse processo, através de seu atual presidente, Jorge M. Toledo (Em 2016, Camargo integrava o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), um dos principais fóruns de aconselhamento da então Presidenta Dilma Rousseff. Enfim, um importante intelectual orgânico, com atuação relevante na defesa dos interesses da burguesia industrial ligada a exploração do petróleo no país) que chegou inclusive a ser ouvido em audiências públicas sobre o tema na Câmara Federal. A lei ainda faculta a Petrobrás o direito de participar ou não de tais licitações. Em outras palavras, a exploração do pré-sal ficou extremamente “atrativa” para o capital estrangeiro, que se mostrava bastante descontente com o sistema antigo, a ponto de várias multinacionais do petróleo abdicarem de participar de licitações dos blocos do pré-sal.

Desde a década de 1990 o IBP mantém parceria com o Instituto ETHOS (O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (ETHOS), foi criado em 1998 no contexto daquilo que Martins (2009) denominou de APHs formuladores da ideologia da responsabilidade social. Tal movimento faz parte de uma atuação orgânica da burguesia no sentido de fomentar a responsabilidade social empresarial e, principalmente, educar a sociedade para o “novo capitalismo”, mas humano e com forte sentido de “parceria” entre as classes) com objetivo de “mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável (IBP, 2017)”. Tal fato evidencia a atuação do instituto como um APH. Seguindo as recomendações do ETHOS o IBP se consolida como um intelectual coletivo da burguesia executando um duplo movimento: a formação técnica de centenas de profissionais anualmente, sempre sob bases liberais e conservadoras e servindo como elo entre sociedade civil e sociedade política, assumindo sempre os interesses de frações da burguesia. Nesse ponto, o IBP se configura como um APH fundamental na consolidação do neoliberalismo de Terceira Via no País.

#### **4 | RESPONSABILIDADE SOCIAL NO IBP: EDUCANDO O CONSENSO**

Na base da tentativa de recomposição burguesa que vem sendo operada nessas primeiras décadas do século XXI, estão características como a formação de um “cidadão de novo tipo” (NEVES, 2005); uma ampliação do estado, com a execução de políticas sociais de diversos níveis deixando de ser estatal e se deslocando (de forma precária e focalizada) para agentes da sociedade civil (ONGs, OSCIPs, Fundações Empresariais e outras); uma atuação mais “Humana” dos agentes do mercado (Responsabilidade Social Empresarial) e um barateamento da mão de obra via perda de direitos trabalhistas.

Nesse contexto, ao analisar a atuação do IBP e sua formulação entre as

empresas associadas conclui-se que o instituto se filia ao projeto de educação de novas sociabilidades comandado por organismos internacionais, na formação de um novo bloco histórico com objetivos de retomar o ritmo de acumulação pré década de 1970. Nas palavras de Gramsci (2011) “(...) o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados a iniciativa privada da classe dirigente (GRAMSCI, 2011, p. 267)”. Assim, as ações do IBP nesse sentido, oscilam entre a adesão aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) e a formação intelectual e moral de jovens para dar continuidade a mentalidade mercadológica das empresas nas comunidades onde atuam e formar/conformar sua força de trabalho. A busca por uma sociedade “harmônica”, onde os conflitos entre classes sejam superados e substituídos pelo calaboracionismo, pelo empreendedorismo formam o cerne dos documentos recomendatórios do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para os países da periferia do capitalismo entre o final do século XX e o início do século XXI.

É neste período que o IBP incorpora, dentro da perspectiva dos organismos internacionais e da Nova Pedagogia da Hegemonia, as práticas de responsabilidade social e sustentabilidade, formando inclusive uma comissão (Na estrutura do IBP as comissões técnicas são consideradas a “alma do instituto”. Formadas por profissionais de diversas empresas, são elas que conferem a direção técnica, intelectual e moral do instituto.) para esse fim. Sua atuação no tocante a responsabilidade social está alinhada aos organismos internacionais e busca consolidar no âmbito empresarial (e em suas relações com a população) uma mentalidade colaboracionista, empreendedorista e a formação de um “novo cidadão”. Valores intimamente associados ao neoliberalismo de Terceira Via. É nesse sentido, que vamos analisar algumas concepções/ações de responsabilidade social do IBP.

Criada em 2002 a Comissão de Responsabilidade Social do IBP(CRS) articulou no âmbito das empresas associadas, elementos da nova sociabilidade do capital, sob uma nova pedagogia em sua relação com a sociedade, sobretudo com as comunidades do entorno das empresas. As práticas de Responsabilidade Social (RS) cumprem uma dupla função: conformar as populações circunvizinhas em relação ao risco socioambiental trazido pelas atividades de produção, exploração do petróleo e aumentar o valor de mercado das empresas, visto que, a RS se configura como um ativo de mercado atualmente. Nesse sentido, a CRS tem trabalhado na orientação das empresas para cumprir a função de promotores do consenso e da “parceria” entre capital e trabalho, empresa e comunidade. Os ODS da ONU tem balizado as concepções e ações da CRS. Contudo, tais “objetivos” são altamente questionáveis dentro dos marcos gramscianos. A busca por uma “concertação social” baseada na harmonia entre as classes seminais do capitalismo, esconde uma tentativa de manutenção da hegemonia das classes dominantes.

Na própria “Missão” da CRS encontramos aspecto bem representativo do

neoliberalismo de terceira via, que consiste em na “humanização do capitalismo”, isto é, conciliar desenvolvimento industrialista com bem-estar social. O que se configura em uma contradição, já que sob o modo de produção capitalista, a riqueza é produzida pelas classes subalternas, mas acumulada pela burguesia (HARVEY, 2016). Um levantamento a respeito dos intelectuais que participam da CRS, também é elucidativo em relação as suas formações e atuações bem alinhadas com as novas sociabilidades do capital.

Uma retrospectiva de projetos efetivados pela CRS no período 2012-2016, mostra como o IBP orienta as empresas associadas no que tange a relação com o entorno das unidades fabris e a evolução das ações ao longo do ano. Tal relação está concentrada na tentativa de conformação e em aspectos como empreendedorismo, voluntariado e outros. Tudo na tarefa pedagógica de formação de um “cidadão de novo tipo”.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

A reconfiguração coordenada por frações da burguesia internacional desde a década de 1970, se materializou de forma incontestante no Brasil. Nesse sentido, aponta-se o IBP como uma ferramenta na manutenção da hegemonia da fração burguesa ligada ao petróleo. O Instituto através de seus intelectuais atua na sociedade política ou em suas agências no sentido garantir seus interesses. Atualmente constata-se que parte significativa da legislação brasileira do petróleo, alinhada firmemente com as orientações do capital internacional, em maior ou menor nível foi elaborada a partir de concepções dos intelectuais orgânicos perfilados no IBP. O atual marco regulatório do petróleo no Brasil, sancionado em 2016 e regulamentado em 2017 pelo presidente Michel Temer, tem todas as “digitais” do Instituto e opera uma internacionalização do setor. O que coloca o IBP como um intelectual orgânico coletivo, formulador e de substancial importância para a fração burguesa industrial ligada ao petróleo.

As empresas ligadas ao IBP têm configurado seus departamentos de RS para educar o consenso e formar um cidadão de novo tipo, com projetos que vão desde de voluntarismo ao empreendedorismo, permeados por uma mentalidade mercadológica. Esse processo de mudança nas relações das empresas com o seu entorno em um processo de “repolitização da política”, isto é, com objetivo de enfraquecer os movimentos reivindicatórios de trabalhadores – congregados em sindicatos – e da população no geral, através dos movimentos sociais da região, as empresas se organizaram para disseminar uma mentalidade empreendedorista e um discurso de sustentabilidade, utilizando tal conceito como um termo mágico capaz de unir as classe hegemônicas e subalternas da região em um projeto que está além das, “ultrapassadas”, contradições entre as classes. Sob a hegemonia da cultura empresarial (a lógica do Neoliberalismo de Terceira Via: Descentralização; parcerias,

privatização; voluntarismo e transferência de funções do estado para a sociedade civil) e do individualismo como valor radical (NEVES, 2005), não só o IBP, mas um conjunto de vários APHs vem garantindo a hegemonia burguesa na sociedade brasileira. Enfim, mesmo reconhecendo que a elevação da consciência das classes subalternas no Brasil ainda é um processo lento e árduo, também afiançamos a convicção de Gramsci (2000) de que uma outra hegemonia é possível.

## REFERÊNCIAS

CASIMIRO, F. H. C. **A Nova Direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014)**. Tese. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. Niterói, RJ, 2016, 471f.

DREIFUSS, R. A. **1964, A CONQUISTA DO ESTADO: Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

GRAMSCI, A. **O Leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. COUTINHO, C. N. (organizador). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DO PETRÓLEO, GÁS E BIOCOMBUSTÍVEIS – IBP. **Agenda da Indústria, 2017**.

INSTITUTO BRASILEIRO DO PETRÓLEO, GÁS E BIOCOMBUSTÍVEIS – IBP. **Código de Ética**. Disponível em <https://www.ibp.org.br/quem-somos/>, acesso em 20/2/18.

\_\_\_\_\_. **Estatuto Social**. Disponível em <https://www.ibp.org.br/quem-somos/>, acesso em 20/2/18.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas para a obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo de terceira via. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005. Pág. 127-143.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. In: **Revista Marx e o Marxismo**. v.2, n. 2, jun/jul, 2014. Pág. 27-43.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

## RELAÇÕES DE TRABALHO E CAUDILHISMO: AS BASES SOCIOECONÔMICAS DA *GUERRA GAUCHA* (ESPAÇO PLATINO, SÉCULO XIX)

**Cesar Augusto Barcellos Guazzelli**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é realizar uma discussão que aponta para as relações de trabalho estabelecidas nas unidades produtivas como explicativas para a adesão dos trabalhadores rurais aos grandes estancieiros, formando as milícias que garantiam os poderes pessoais dos caudilhos. Neste sentido, as tropas de cavalaria ligeira que sustentaram a chamada *Guerra Gaucha* tiveram sua formação no cotidiano das estâncias, e as suas ações nos conflitos podem ser interpretadas como extensão dos seus trabalhos como campeiros. Mesmo que tenham havido múltiplas modalidades de caudilhismo nas diferentes regiões do Rio da Prata, esta interpretação a partir de um referencial teórico buscado no Materialismo Dialético pode ser explicativa para o caudilhismo presente ao longo de quase todo o século XIX.

**PALAVRAS-CHAVE:** caudilhos; estancieiros; gaúchos; milícias; relações sociais; guerras civis

LABOR RELATIONS AND CAUDILHISM:  
THE SOCIO-ECONOMIC BASES OF THE  
*GUERRA GAUCHA* (SPACE OF RIVER  
PLATE, 19TH CENTURY)

**ABSTRACT:** The objective of this work is to

conduct a discussion that points to the labor relations established in the productive units as explanatory for the adhesion of the rural workers to the ranchers, forming the militias that guaranteed the personal powers of the caudillos. In this sense, the troops of light cavalry who supported the so-called *Guerra Gaucha* had their formation in the daily life of the estancias, and their actions in the conflicts can be interpreted as extension of their works like cowboys. Even though there have been multiple caudillo modes in the different regions of the Rio de la Plata, this interpretation based on a theoretical referential sought in the Dialectical Materialism can be explanatory for the caudilhismo present throughout most of the nineteenth century.

**KEYWORDS:** caudillos; ranchers; gauchos; militias; social relationships; civil wars

Minha inserção na história da formação dos Estados nacionais no espaço platino resultou de um interesse no caudilhismo. A par da resistência tenaz dos caudilhos de diversos rincões contra as tentativas centralizadoras dos grupos exportadores interessados em governos nacionais fortalecidos, chamava a atenção a capacidade daquelas lideranças em formarem seus exércitos a partir de milícias irregulares sob o comando de chefes militares menores.

Ou seja, se aos membros das oligarquias fundiárias provincianas cabia a identidade de “estancieiro-caudilho”, suas hostes eram constituídas por homens aos quais poder-se-ia aplicar outro binômio, o de “peões-soldados”. Na abordagem destras intrincadas relações é mister tentar compreendê-las em dois níveis: horizontalmente, entre as facções dos grupos dominantes, ou seja, dos caudilhos entre si e os Estados nacionais que buscavam afirmação; verticalmente, entre os caudilhos e seus comandados, os também chamados “*montoneros*”: palavra derivada de “*montón*” – “montão”, plebe, chusma, ralé – esta foi uma expressão pejorativa dos espanhóis para designar os soldados irregulares que formavam as tropas de Artigas pela forma pouco marcial como se apresentavam e combatiam (ANSALDI, 1976).

Este entendimento pode ser analisado a partir de categorias marxistas aplicados nestes dois níveis. Sobre as questões referentes às resistências dos caudilhos aos Estados nacionais em vias de organização, utilizo o conceito de “intercâmbio não equivalente”, que explicaria uma dependência dos estancieros, os proprietários dos latifúndios pecuários. Estes criadores de gado eram “produtores mercantis” que dependiam dos comerciantes monopolistas nos tempos coloniais, e mais tarde daqueles que dominavam as atividades de exportação. Estas relações se davam de forma assimétrica, o que criaria a clivagem entre estes setores da classe dominante, produtores e comerciantes. Um criador de gado não tinha a possibilidade de medir o valor da sua produção comparativamente aos demais; isto permitia aos grandes comerciantes estabelecer os preços de compra da produção mercantil dos estancieros, fossem gado em pé ou seus derivados, além dos preços das mercadorias que abasteciam as propriedades rurais. Mais que isto, assumiam também o papel de financiadores das atividades produtivas, pois eram os únicos agentes econômicos que dispunham de dinheiro (CHIARAMONTE, 1991).

Os grandes comerciantes, portanto, constituíam o verdadeiro grupo dominante no espaço platino. O “intercâmbio não equivalente” está na raiz destas relações. Como os preços eram arbitrariamente definidos pelos comerciantes, eles não refletiam os custos de produção dos bens mercantis, ou seja, o trabalho acumulado neste processo. Quando a descolonização da América Latina enveredou rumo à organização dos Estados nacionais, o papel dos antigos comerciantes monopolistas das metrópoles ibéricas foi tomado pelos grupos exportadores que, desde as cidades portuárias, tratavam de formar seus nexos comerciais com os países que lideravam a implantação do capitalismo mundial. Portanto, oligarquias exportadoras e não-exportadoras tinham esta assimetria nas origens das respectivas inserções econômicas no Rio da Prata (GOLDMAN; SALVATORE, 1998).. Aos “produtores mercantis” prejudicados nestas relações, restavam as alianças regionais, definindo aquelas unidades políticas possíveis, as “regiões-províncias”, espaços onde estes grupos dominantes podiam esboçar um ordenamento jurídico-político. Estas facções se identificaram respectivamente como “*unitarios*” e “*federales*”, com enfrentamentos que atravessaram o século XIX (CHIARAMONTE, 1996).

Estas considerações iniciais explicam genericamente as resistências à formação dos Estados nacionais, expressa no longo ciclo de guerras civis no século XIX. No entanto, para que os caudilhos das diferentes “regiões-províncias” pudessem combater os exércitos nacionais que se constituíam, precisavam de suas próprias hostes, e a formação destas milícias precisa ser também estudada à luz das relações econômicas que se estabeleceram verticalmente no espaço platino. Ou seja, entre estancieiros e seus peões se formavam as bases do comando dos caudilhos sobre suas tropas. Aqui, que é o objetivo principal deste texto, também usarei também de categorias marxistas, fundamentalmente tratando de relações pré-capitalistas, que procuro associar a alguns elementos retirados da teoria do discurso.

Este processo remonta à expropriação dos gados primeiro, e das terras depois, ocorridas ainda no período colonial. É necessário recuperar alguns aspectos deste processo. Ele se desencadeia a partir da demanda de couros que decorreu da Revolução Industrial inglesa, transformando as relações sociais no espaço platino. Esta inusitada procura por uma matéria-prima até então desconsiderada deveu-se à necessidade crescente de correias de couro que eram fundamentais para as máquinas que moviam toda a produção industrial da Inglaterra. Ou seja, um bem “não econômico” se convertera em “mercadoria”, e esta foi a primeira grande relação capitalista que se estabeleceu no Rio da Prata (POMER, 1986).

O significado disto foi a conformação de um grupo que, utilizando as benesses oferecidas pelos privilégios dados pelas intrincadas legislações coloniais, se apropriou dos direitos ao abate do gado xucro que abundava nas imensas pastagens nativas. Como consequência, para aqueles que até então viviam livremente nos campos às custas do abate das reses, pesaram novas posturas que os identificavam como infratores, pois não eram proprietários das reses. Diferentes formas de “leis de vadiagem” passaram a vigorar, e a forma de fugir ao alcance delas era estabelecer relações de trabalho com os beneficiários da apropriação dos rebanhos (GARAVAGLIA, 1999). Assim, a perseguição ao “gaucho” foi iniciada antes da apropriação da terra para a formação das primeiras estâncias. “Gaucho” – ou gaúcho em português, a origem da palavra é muito incerta – foi uma das tantas expressões pejorativas para designar aos que não tinham ocupações fixas. A origem do termo é motivo de muitas discussões que não cabem neste trabalho. Havia outros apelidos para estes homens, tais como “gaudérios”, “cuatrerros”, “hombres sueltos”, “matreros”, “vagos”, “vagamundos”, “malentretidos”, “malos”, entre tantos (RODRÍGUEZ MOLAS, 1982).

Da mesma maneira que a permissão para o abate de reses foi circunscrita a poucas pessoas, a propriedade da terra também foi muito limitada. As “mercedes de tierra” e as “suertes de estancia” na América espanhola – analogamente às sesmarias do lado português – só foram acessíveis a poucos: as dificuldades para que eventuais os posseiros comprovarem a documentação exigida, com elevado número de denúncias, colocou em situação ilegal um grande número de indivíduos, que engrossaram as fileiras de “vagos”. A partir de então, não apenas abater o gado

mas viver em terras realengas passou a ser crime (AZARA, 1943). Na fronteira com os portugueses, onde ocorria um processo semelhante de ocupações, os marginalizados tiveram a opção do contrabando. Também “*tolderías*” de indígenas hostis serviram eventualmente aos “*gauchos*”, que muitas vezes se somaram às populações. Por outro lado, após os problemas iniciais na instalação dos primeiros povoamentos, os indígenas tiveram muitos anos de suspensão das hostilidades: a possibilidade de alimentação fácil pelo abate do gado chimarrão desfez qualquer risco de ataque à população branca. Quando se regulamentaram as restrições aos abates e mais tarde se delimitavam as propriedades, os índios também serão objetos da perseguição, com uma diferença: o “*vago*” poderia ser constrangido ao trabalho, mas ao indígena só resta o extermínio (GUAZZELLI, 2011).

A formação das estâncias gerara uma situação conflitiva para a plebe dos campos: como sobravam os desocupados, dever-se-ia condicionar os renitentes ao trabalho nas estâncias; mas nelas havia pouca oferta de trabalho. Por outro lado, a quantidade de trabalhadores permanentes que se necessita numa estância era bastante exígua: para tomar conta de dez mil cabeças eram precisos dez peões e um capataz; calculando-se aproximadamente uma cabeça para cada dois hectares, esses dez peões poderiam cobrir uma extensão de vinte mil hectares. Assim, os indivíduos marginalizados se engajavam em tarefas como roubo de gado ou contrabando, organizando-se em bandos que muitas vezes eram contratados por respeitáveis proprietários ou autoridades (DE LA FUENTE, 2007).

É justamente na repressão à “*vadiagem*” que se intensificou a militarização no Prata. Esta suspeita recaía sobre todos os “*gauchos*”, que seriam objeto de controle e perseguição. Em todas as partes do espaço platino foram formados corpos milicianos locais, normalmente comandados pelas pessoas mais influentes. O princípio para os perseguidos era bastante simples: ser reprimido, ou aderir ao sistema, incorporando-se na milícia dos estancieiros. O antigo habitante dos pampas que havia sido perseguido por “*vadiagem*”, podia agora ser miliciano para combater outros “*vagos*”. A criminalização se havia tornado um elemento fundamental para o funcionamento de uma sociedade que passava a girar e torno da grande propriedade pecuária. Criada a “*vadiagem*” a partir da própria dinâmica da sociedade, ela passaria a justificar a presença de forças paramilitares sob controle da grande estância de criação. O ingresso numa milícia, permitindo a sobrevivência de quem tivesse sido perseguido, tornava-o um soldado com fortes ligações pessoais ao seu comandante (POMER, 1986).

A formação da grande propriedade pecuária esteve pois na origem tanto dos caudilhos como dos milicianos. O enquadramento forçado ao trabalho pela apropriação da terra era responsável pela transformação do “*gaucho*” perseguido em peão ou em miliciano: não foi “*gaucho*” livre o soldado das tropas irregulares, mas seu sucedâneo, o peão campeiro; as milícias foram constituídas por indivíduos já ligados à propriedade ou a outros serviços de um caudilho-estancieiro. A ideia de

que as guerras civis foram uma expressão de “*guerra gaucha*” era baseada numa aparência: a verdadeira “*guerra gaucha*” tinham sido as manifestações de resistência ao trabalho, manifestada pela “vadiagem” ou pelo banditismo, desde a simples fuga para lugares afastados até os atentados às propriedades. As chamadas “*montoneras*” dos caudilhos provincianos não expressariam a luta de classes entre proprietários e despossuídos, mas resultado da incorporação da plebe rural nas lutas entre setores da classe dominante (GUAZZELLI, 2011).

As funções dos peões nas estâncias eram relativamente arriscadas e exigiam destreza nas armas e habilidades para montar. Os únicos aprimoramentos importantes introduzidos na pecuária extensiva de então foram a castração, para melhor manejo dos rebanhos, e uma relativa preservação das fêmeas para permitir uma procriação adequada. Entre tantas medidas no sentido de reforçar a apropriação dos rebanhos estava a marcação das reses. Assim, as duas grandes tarefas na unidade econômica da estância eram a castração e a marcação, em geral realizadas simultaneamente em uma época específica do ano. O restante do trabalho, dada a ausência de cercas e a indefinição dos limites da propriedade, se relacionava com a vigilância da propriedade: a “ronda” noturna, para impedir o abigeato, e as expedições diurnas em busca de reses extraviadas. Não há uma diferença qualitativa muito nítida entre as peonadas das estâncias e aqueles indivíduos que formavam as milícias dos estancieiros. Uns e outros são fundamentalmente a garantia da preservação da propriedade.

O próprio cotidiano das estâncias lembra um aquartelamento: as refeições comuns, o abrigo coletivo dos peões no galpão próximo à casa sede da estância. Naquelas estâncias muito extensas, colocavam-se indivíduos de confiança, normalmente vem experimentados, habitando nos limites. Esses “*puestos*”, como postos fronteiriços, funcionavam autonomamente, permitindo que a propriedade pudesse ser ampliada indefinidamente, como se fossem várias estâncias em torno de uma central. O “*puestero*” funcionava como um lugar tenente do estancieiro, garantindo a preservação de sua propriedade aos lugares mais afastados.

As relações de trabalho entre peões e proprietários adquirem um caráter peculiar. Sendo um trabalho formalmente livre na medida em que é remunerado, apresenta ocultadas algumas relações de tipo pré-capitalista. Além do assalariamento ser muitas vezes em espécie, a garantia de alimentação e moradia aparece como sendo uma concessão do estancieiro: ou seja, além do pagamento, o patrão proporciona ao seu peão casa e comida pelo trabalho. Na verdade, tais “concessões” nada mais representam que formas disfarçadas de renda da terra: o estancieiro, na medida em que não fornece pelo trabalho um pagamento suficiente para que o trabalhador possa com a venda do trabalho garantir sua reprodução, não lhe cobra o uso de suas instalações e de seus alimentos. Assim, os peões estão pagando uma renda da terra, que é subtraída do seu salário, permanecendo esta relação encoberta. Essa característica em relação aos “*puesteros*” é ainda mais evidente: na medida em que se permitia ao titular de um “*puesto*” que dispusesse de alguma terra para plantar

gêneros alimentícios e criar algumas cabeças, a presença da renda disfarçada da terra tornava-se mais importante que o próprio assalariamento. A “vantagem” de permanecer como “*puestero*” era justamente a permissão para o uso da terra, que criava a ilusão de formação de um pecúlio futuro que garantisse a metamorfose do usuário em um proprietário como o patrão (GUAZZELLI, 1990).

Ao longo do século XIX seriam resgatados pelos grupos dominantes uma série de valores que reconstruíram uma nova imagem do “*gaucho*”; esse “*gaucho*” reconstruído, que muito pouco tinha em relação ao modelo original, teria um importante papel na formação dos contingentes armados dos caudilhos. Se o antigo “*gaucho*” se caracterizara por ser cavaleiro emérito e por ser desenvolto no uso de armas brancas, muitas vezes arriscadas, o peão de estância que havia preservado essas habilidades era um “*gaucho*”; se os hábitos alimentares, a indumentária, o linguajar e os costumes não se haviam modificado, o peão continuava a ser um “*gaucho*”. Construía-se uma imagem que na aparência preservava todas as características dos antigos povoadores dos campos platinos, ocultando a transformação fundamental que tinha ocorrido, a apropriação dos bens de produção (CONI, 1982).

Basicamente o que aparecia era a associação do trabalho do peão com uma situação de “liberdade” e “igualdade”. Se o gaúcho vivera do abate das reses que necessitava, que não eram propriedade de ninguém, o peão de estância pagava pela sua subsistência, na medida em que se descontavam do salário alimentação e moradia. Como a renda da terra era uma relação encoberta, o peão via a si mesmo como um trabalhador “livre”, que mantinha as mesmas prerrogativas do gaúcho. Exaltavam-se como valores sociais a coragem, a capacidade no trato com animais perigosos de lidar, e, se necessário, na luta contra os inimigos, além da liberdade. Por outra parte, as precárias condições materiais das estâncias, com a falta de mínimas condições de comodidade, mostravam aos peões uma situação de “igualdade” com os estancieros. Além da frugalidade em que viviam os proprietários das estâncias, estes normalmente se faziam presentes nas lides campeiras, demonstrando idênticas habilidades como cavaleiros e no uso dos instrumentos de trabalho: isso fazia uma equivalência dos estancieros com os peões, tornando-os tão “*gauchos*” como esses, logo socialmente “iguais”. O mundo dos “homens de a cavalo” recriava uma identidade própria (RODRÍGUEZ MOLAS, 1982).

Por outro lado, criava-se para o peão um antagonismo entre campo e cidade, entre “*gauchos*” e os não “*gauchos*”. Nisso tivera um papel fundamental a referida perseguição ao “*vago*”. A punição mais comum para quem fosse aprisionado pelo exercício ilegal do abate ou pelo contrabando, era o serviço militar compulsório nos exércitos profissionais da coroa espanhola – mais tarde nos exércitos nacionais –, tradicionalmente nas áreas de fronteira indígena. Havia uma ampla rede de fortificações que visavam a proteção contra os ataques dos indígenas, para onde eram deslocados os contingentes formados pelos faltosos com a lei. Além de péssimas condições materiais fartamente descritas, esse serviço militar habitualmente

prolongado significava uma ruptura quase completa com as raízes desses indivíduos, com a perda dos poucos bens pessoais, laços familiares etc (CONI, 1982).

Essa situação, pendente sobre todos indivíduos não empregados, era vista pelos trabalhadores rurais como uma responsabilidade das “autoridades”. Era a burocracia governamental, com seus juízos e oficiais, que tinha e exercia o poder de flagelar os indivíduos do campo. O estancieiro, ao contrário, parecia um “igual” que recompensava e dava proteção para seus peões, era também “*gaucho*”. As autoridades citadinas, além de serem “diferentes”, eram identificadas como potenciais algozes dos “*gauchos*”. Não havendo diferenças exteriores visíveis entre os peões enquadrados ao trabalho e os “*cuateros*” remanescentes, a única garantia contra os abusos era a presença do patrão. Chamava-se “*conchabo*” uma relação de trabalho temporária, e ela era atestada pela “*papeleta de conchabado*”, um papel assinado pelo patrão que se tornou uma constante em todas as regiões platinas do século XIX. (Em algumas partes, em determinadas conjunturas, eram usados “passaportes”.) Esse experiente não aparecia como uma violência direta contra os direitos dos peões: era vista como garantia de sua “liberdade”, a prova de ser “gente de um estancieiro”, logo uma proteção contra a arbitrariedade institucional.

Se acrescentarmos a isso as diferenças visíveis quanto aos hábitos alimentares, vestimentas, linguagens etc, podemos pensar sem maiores dificuldades na oposição que é criada entre “*paisano*” – *país* no sentido de campo – e “*pueblero*” – o homem do *pueblo*, a cidade. O estancieiro pode ser visto aqui como um “*gaucho*”, como um “*paisano*”, ao passo que a autoridade governamental é claramente alguém fora desse sistema, é “*pluebera*”. Dessa maneira, somava-se ao disfarce do antagonismo entre proprietários e peões, a formação de um antagonismo entre os peões e os representantes dos governos coloniais e mais tarde nacionais. Quando as desavenças entre as frações da classe dominante conduzirem às guerras civis, os peões estarão formando as “*montoneras*” dos seus patrões. Aquilo que dizia respeito a uma disputa dentro da classe dominante passa a ser visto como luta entre cidade e campo.

Há ainda um aspecto a considerar no que se refere ao caráter “protetor” com que o caudilho aparece para a população rural em geral. Primeiramente, a defesa contra os “*vagos*” e suas eventuais bandidagens, era vista como uma defesa de todos. Aqueles indivíduos, isoladamente ou em grupo, quando realizavam suas pilhagens não distinguiam os bens dos estancieiros ou dos seus subordinados. Além do abigeato, eram comuns os saques generalizados, assassinatos, violações, sequestro de mulheres. A repressão aos desocupados passava a ser uma necessidade para todas as pessoas “de bem”. De certa forma eram comparáveis aos ataques dos indígenas: o “*malón*” era temido por todas as pessoas “civilizadas” pela violência das expedições de guerra, com morticínios em massa e sequestro de mulheres e crianças para as “*tolderias*”. Na falta de auxílio das autoridades instituídas, aos estancieiros competia a defesa da população, contando com seus próprios seguidores.

Foram muitos os caudilhos platinos que iniciaram sua carreira de renome militar

nos combates contra os índios e perseguição dos fora-da-lei. Em muitos lugares, as sedes das estâncias eram muito fortificadas e, de maneira análoga às torres feudais, podiam abrigar os habitantes do campo. Os estancieros, por sua vez, armavam suas “cavalarias” e combatiam diretamente o inimigo que ameaçava. A defesa da propriedade, da organização produtiva que mal ou bem era a garantia da existência de todos, era apropriada como defesa de todos, e o responsável pela sua direção como protetor maior de todos (MATA, 2008).

Mais tarde, no longo período das guerras civis, a situação não é diferente. Apesar de não haver uma orientação explícita para que os exércitos nacionais pilhassem, essa era uma prática comum. Não havia diferenças quando se tratava de alguma questão envolvendo caudilhos provincianos: uma das atrações para tomar parte numa “*montonera*” era a possibilidade de saquear outras regiões. Desta forma, o caudilho de uma região quando se proclama defensor dos seus habitantes contra as arbitrariedades que possam ocorrer no caso de invasão por outros, encontra receptividade na população. Uma vez mais o antagonismo de classe é disfarçado, dando lugar a um antagonismo entre a província e porte, ou entre distintas províncias. O temor que os proprietários apresentam em relação ao dano de seus bens é transferido para os seus subalternos, que temem por suas famílias e escassos objetos pessoais (HALPERIN DONGHI, 2005).

Desta forma, os conflitos no seio da classe dominante entre oligarquias exportadoras e produtores mercantis que temiam as organizações nacionais centralizadas – ou seja, a luta entre “*unitarios*” e “*federales*” – foi transferida para os trabalhadores rurais, com a adesão expressiva das “*montoneras*” aos seus caudilhos. O declínio econômico dos estancieros provincianos é associado às precárias condições de sobrevivência das peonadas, atribuindo-se a um adversário comum todos os males. São negados os conflitos de classe que estabeleceram a diferença entre proprietários e trabalhadores, integrando-se dois momentos distintos – a apropriação da terra e a crise econômica dos proprietários – e ligando-os a privilégios. A situação de crescente penúria em diversas regiões traduzia-se por uma maior extração de excedentes dos trabalhadores: aumentam as dificuldades para alimentação, vestuário, habitação, multiplicam-se as “leis de vadiagem” e a repressão aos desviantes; todos esses reflexos de um arrocho nos laços de dominação sobre os subordinados são, no entanto, transferidos para uma “crise” geral a todos, resultados de uma política externa às decisões de cada província.

O “*montonero*” não pensava no exercício da função de soldado nas hostes do caudilho como mais uma forma de lhe cobrar trabalho. Tampouco via no saque praticado contra seus adversários uma forma de compensar, mesmo que minimamente, a estagnação econômica a que está submetido; apesar do saque ser um atrativo, seu efeito é muito transitório, em geral permitindo apenas que as tropas irregulares garantam seu abastecimento para continuarem atuando. O que o “*montonero*” via por todos os condicionamentos historicamente construídos, era a defesa de antigos

valores pátrios, a “*patriada*”, a “*guerra gaucha*” que o resgataria as dificuldades do presente.

Essa situação desesperada do presente era comparada a um passado de opulência que jamais existiu no interior argentino, dissociado do processo concreto de apropriação da terra: a propriedade que desapareceu é relacionada com a ganancia dos representantes portenhos, pretensos dirigentes da organização nacional, que preocupados exclusivamente com sua própria economia exportadora, fecharam os espaços para o desenvolvimento das províncias. O “*montonero*” passa a ter ele próprio a nostalgia do “passado perdido”, mesmo que nesse tempo tivesse havido o seu enquadramento compulsório ao trabalho. Assim como o peão vira no estancieiro o “protetor” a lhe garantir a sobrevivência, não percebendo a espoliação a que for submetido, também o “*montonero*” pensava no caudilho como seu “protetor”, capaz de restaurar a prosperidade perdida em algum momento do passado.

A relação pessoal forte que caracterizou o caudilho em relação aos seus “*montoneros*” era fundamentalmente a mesma estabelecida entre estancieiros e seus peões. Mantinha-se a mesma aparência “democrática” sob vínculos bastante autoritários e caracterizados pela violência. O prestígio maior ou menor que cada caudilho apresenta está diretamente relacionado com a forma com que transmite a noção de “igualdade”. Se o estancieiro se tornava “igual” pela linguagem, hábitos e pelas suas habilidades como campeiro, também assim mostra o caudilho em relação aos seus comandos. Ele deve montar e combater da mesma maneira, não sendo comparável com os militares de academia com seus regulamentos e táticas. Em verdade, essa era a única maneira possível de levar adiante a luta: o caudilho praticava a “*guerra gaucha*” porque não tinha condições de fazer a guerra de uma outra maneira. Não dispo de sequer de fuzis em número adequado, era a carga de cavalaria sua principal arma: permitia o impacto fulminante dos lanceiros e o contínuo movimento pelos territórios conhecidos para ludibriar os adversários. Para seus “*montoneros*”, no entanto, isso aparecia como mais uma opção pelo estilo “*gaucho*” de viver, o que legitimava ainda mais o caudilho (RODRÍGUEZ MOLAS, 1982).

As camadas dominadas não dispunham de um projeto próprio, bem como não se formulara pela classe dominante algum projeto que as beneficiasse. Organização nacional era alguma coisa despida de sentido, se pensarmos que o horizonte da gente do campo terminava nos limites da unidade produtiva de que fizesse parte. Não há uma luta camponesa pela terra, porque nunca chegou a se constituir uma classe camponesa no espaço do Rio da Prata. A população rural reconhecera a inexistência da propriedade e depois a grande propriedade pecuária dos estancieiros. A luta é pela manutenção da segurança mínima de sobrevivência que representa a estância do patrão. Uma nova ordem das coisas, temida por setores da classe dominante, também é temida pelos dominados. Apesar desse temor, a partir do momento em que a maior parte dos “*terratenientes*” deixa de recear pela mudança porque vai participar do “botim”, os peões não levam adiante aquela luta, aparentemente sua. Justamente

porque parecia, mas não era.

Os trabalhos de história agrária realizados no espaço platino – incluindo aqui também o Rio Grande – têm mostrado uma paisagem rural mais complexa do que parecia ser um mundo dominado pelos grandes latifúndios. Mesmo que estes aspectos fujam ao objetivo deste trabalho, algumas considerações devem ser feitas.

Uma primeira observação diz respeito aos médios e pequenos proprietários e suas relações com as grandes estâncias. Um criador que fosse possuidor de duzentas reses, dispunha da mão de obra familiar para dar conta de sua produção. No entanto, a reprodução anual obtida por esta quantidade de bovinos não bastava para a sobrevivência deste grupo familiar. Isto obrigava a alguns membros da família a trabalharem sazonalmente para grandes proprietários nas épicas em que havia maior demanda de braços, como marcações, “*recolutas*”, formação de tropas etc. De toda sorte, estes vínculos sociais também eram sólidos, e tais pessoas comumente faziam parte das hostes de um estancieiro-caudilho.

De maneira bastante assemelhada à situação dos “*puesteros*” existiam os “agregados”, cujas terras estavam dentro ou nas divisas das grandes propriedades. Em geral antigos posseiros, tinham suas presenças toleradas pelos estancieiros que também faziam uso de seus serviços quando necessitavam. A tipologia dos agregados era muito variada. Mas o grau de adesão grande senhores de terras era também elevado, e as hostes dos caudilhos sempre contavam com estes homens.

Uma última menção deve ser feita aos escravos. No Rio Grande eles constituíam uma parte significativa dos trabalhadores permanentes das estâncias. Na medida em que os trabalhos na pecuária exigem uso do cavalos e porte de armas, devem ser pensadas em alguns aspectos que se somavam às relações mais conhecidas de senhores e escravos que iam além do trabalho compulsório sem qualquer compensação. A existência de soldados negros em corpos de cavalaria leva a crer que o número de escravos montados era bem significativo. Mesmo que se pense que as alforrias fossem as recompensas para a incorporação de negros nas “*montoneras*” outras formas de adesão devem ser pesquisadas (GUAZZELLI, 2011).

As discussões teóricas aqui apresentadas têm caráter ainda preliminar, e novos estudos poderão iluminar as muitas lacunas que ainda persistem.

## REFERÊNCIAS

ANSALDI, Waldo. Montoneras. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLACSO) – INSTITUTO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIONES SOCIALES (ILDIS). **Términos Latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 1976, p. 123-128.

AZARA, Felix. **Memória sobre el Estado Rural del Rio de la Plata y Otros Ensayos**. Buenos Aires: Editora Bajel, 1943.

CHIARAMONTE, José Carlos. **Mercaderes del Litoral. Economía y sociedad en la provincia de**

**Corrientes, primera mitad del siglo XIX.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1991.

CHIARAMONTE, José Carlos. Federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX. In: CARMAGNANI, Marcello (coord.). **Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina.** México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 81-132.

CONI, Emilio. **El Gaucho. Argentina. Brasil. Uruguay.** Buenos Aires: Solar, 1982.

GARAVAGLIA, Juan C. **Poder, conflicto y relaciones sociales. El Río de la Plata, XVIII-XIX.** Rosario: Homo Sapiens, 1999.

DE LA FUENTE, Ariel. **Los hijos de Facundo: caudillos y montoneras en la provincia de La Rioja durante el proceso de formación del estado nacional argentino (1853-1870).** Buenos Aires: Prometeo, 2007.

GOLDMAN, Noemí; SALVATORE, Ricardo (Comp.). **Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema.** Buenos Aires: Eudeba, 1998.

GUZZELLI, Cesar A. B. **Caudilhos e montoneros de La Rioja: sociedade e discurso (1862-1867).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

GUZZELLI, Cesar A. B. Regiões-províncias na Guerra da Tríplice Aliança. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 70-89, 2009.

GUZZELLI, Cesar A. B. Libertos, Gaúchos, Peões Livres e a Guerra dos Farrapos. In: DANTAS, Mônica (Org.). **Revoltas, Motins, Revoluções. Homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX.** São Paulo: Alameda, 2011, v. 1, p. 229-261.

HALPERIN DONGHI, Tulio. **La formación de la clase terrateniente argentina.** Buenos Aires: Prometeo, 2005.

MATA, Sara E. **Los gauchos de Güemes. Guerras de Independencia y conflicto social.** Buenos Aires: Sudamericana, 2008.

POMER, Leon. *Cinco Años de Guerra Civil en la Argentina. (1862-1867).* Buenos Aires: Amorrortu, 1986.

RODRÍGUEZ MOLAS, Ricardo E. **Historia social del gaucho.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.

## RENATO SOEIRO NO SPHAN: SUA TRAJETÓRIA ATÉ A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO

**Carolina Martins Saporetti**

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Juiz de Fora - Minas Gerais

**RESUMO:** Este artigo disserta sobre a trajetória de Renato Soeiro no SPHAN. Assim, este trabalho ressalta a atuação de Soeiro em prol da preservação do patrimônio nacional e do desenvolvimento da instituição, o que o conduziu a direção desta em 1967.

**PALAVRAS-CHAVE:** SPHAN, Renato Soeiro, patrimônio

### RENATO SOEIRO IN SPHAN: ITS TRAJECTORY IN THE DIRECTION OF THE INSTITUTION

**ABSTRACT:** This article discusses the trajectory of Renato Soeiro in SPHAN. Thus, this work highlights the performance of Soeiro in favor of the preservation of the national patrimony and the development of the institution, which led to its direction in 1967.

**KEYWORDS:** SPHAN, Renato Soeiro,

### INTRODUÇÃO

No processo de fortalecimento do sentimento de identidade nacional foram criadas políticas de constituição do patrimônio

histórico e cultural do Brasil. Assim, os símbolos tornaram-se relevantes para a afirmação e identificação de um povo como nação. A partir da implantação do Estado Novo, com a instalação, mais que de um novo governo, mas de uma nova ordem política, econômica e social, o ideário do patrimônio passou a ser integrado ao projeto de construção da nação pelo Estado. Assim sendo, Mário de Andrade além de ter construído uma importante atuação no Departamento de Cultura, foi responsável pela elaboração do anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

### PROJETOS QUE INFLUENCIARAM A CRIAÇÃO DO SPHAN

Anteriormente ao anteprojeto de Mário de Andrade, observa-se que alguns projetos em relação à preservação do patrimônio influenciaram a proposta aprovada que constituiu o SPHAN. Dentre esses se destacam os trabalhos realizados por Luis Cedro (1923), Jair Lins (1925) e o José Wanderley de Araújo Pinho (1930). O projeto proposto pelo deputado Luis Cedro constituía na criação da Inspetoria dos Monumentos Históricos:

Art. 1º - Fica criada, com sede na

cidade do Rio de Janeiro, a Inspetoria dos Monumentos Históricos dos Estados Unidos do Brasil, para o fim de conservar os imóveis públicos ou particulares, que no ponto de vista da história ou da arte revistam um interesse nacional (SPHAN, 1980, p.33).

Neste projeto, observa-se o aparecimento do tripé “histórico - artístico – nacional”, que se repetirá nos trabalhos posteriores, inclusive no decreto-lei nº 25/37. No artigo 5º da proposta de Cedro salienta que não será permitida a “destruição, no todo ou em parte, como ainda qualquer modificação ou restauração, sem que as suas obras sejam devidamente aprovadas pela inspetoria”. No decreto-lei citado no artigo 17º se tem:

Art. 17. As coisas tombadas não poderão, em caso nenhum ser destruídas, demolidas ou mutiladas, nem, sem prévia autorização especial do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ser reparadas, pintadas ou restauradas, sob pena de multa de cinquenta por cento do dano causado (Art. 17º Decreto-lei nº25/37).

Uma segunda proposta que entende-se ter contribuído na composição do decreto foi um esboço de anteprojeto de lei federal, escrito por Jair Lins. Este foi relator da Comissão designada em julho de 1925 pelo Presidente Mello Vianna, do Estado de Minas Gerais, a fim de organizar a proteção do patrimônio histórico e artístico (SPHAN, 1980, p. 35).

De acordo com Telles foram muitas contribuições, pode-se destacar: o direito de preferência; a exclusão dos bens estrangeiros da catalogação (diferente do projeto de Cedro que previa somente a classificação); os tipos de catalogação (voluntária/compulsória e definitiva/provisória); exigência de registro no Registro Geral de Hipotecas, entre outras (TELLES, 2009, p. 5).

A terceira proposta que foi comparada com o decreto-lei nº 25/37 foi elaborada pelo deputado José Wanderley Pinho, em 1930. O destaque desse documento foi a condensação das contribuições anteriores, fazendo, assim, o que o decreto-lei nº 25/37 fez seis anos mais tarde: extrair o que havia nos estudos anteriores. Em função disso, este pode ser considerado, o principal antecessor do decreto de proteção ao patrimônio histórico e artístico nacional, pois reuniu boas propostas em volta de uma única lei (SPHAN, 1980, p. 46-53).

Então, previamente ao anteprojeto de Mário de Andrade, nota-se que foram escritas outras propostas (não aprovadas) e que influenciaram o documento escrito por Andrade e o decreto-lei nº 25/37. Entretanto, além desses projetos anteriores, requer destaque a criação da Inspetoria de Monumentos Nacionais (IMN) através do Decreto nº 24.735, de 14 de julho de 1934 – assinado pelo presidente Getúlio Vargas e seu ministro da Educação e Saúde Pública, Washington Pires, que aprovou o novo regulamento do Museu Histórico Nacional (MHN).

Gustavo Barroso foi nomeado Inspetor de Monumento e, naquele momento, além do novo cargo, acumulou a direção do MHN e do Curso de Museus (criado em

1932). A IMN foi criada para restaurar monumentos históricos e atuou principalmente na cidade de Ouro Preto. Este órgão foi desativado em 1937 e substituído no mesmo ano pelo SPHAN, o que pode ser relacionado às disputas pela hegemonia do discurso preservacionista sobre o patrimônio durante o Estado Novo.

Segundo Aline Montenegro Magalhães,

Enquanto os modernistas assumiam uma postura de vanguarda na busca da identidade nacional, a partir da valorização estética do patrimônio histórico e artístico, Barroso fazia parte de uma ala mais conservadora, que se apegava aos vestígios do passado como forma de cultuar os homens ilustres e os grandes feitos da nação. Essa incompatibilidade de olhares e perspectivas sobre os monumentos nacionais levou a uma disputa pela institucionalização da preservação do patrimônio cultural brasileiro, da qual os modernistas, que acabaram por gerir o SPHAN, saíram vencedores. Com a consolidação do SPHAN, dirigido por Rodrigo Mello Franco de Andrade, iniciou-se o processo de esquecimento da Inspetoria (MAGALHÃES, 2006, p. 94-95).

Marcio Ferreira Rangel defende que a Inspetoria de Monumentos Nacionais foi um dos principais antecedentes do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Para reforçar sua ideia, ele cita Mário Chagas:

(...) a morte da Inspetoria não ocorreu por problemas técnicos de falta de especialização ou de pouca amplitude geográfica, mas por embates de poder, por disputa de projetos de memória. A corrente de pensamento e prática patrimonial que Gustavo Barroso representava foi derrotada politicamente pela corrente modernista, que tinha em Rodrigo Mello Franco de Andrade e Mário de Andrade os seus mais destacados representantes (RANGEL, 2012, p. 118 apud CHAGAS, 2009, p. 47).

Rangel destaca que mesmo com o fechamento da Inspetoria a ideia de musealização do patrimônio artístico não foi abandonada pelo SPHAN, visto que no decreto de criação desta instituição ficou explícito que: O Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Belas-Artes e outros museus nacionais de coisas históricas ou artísticas, que forem criados, cooperarão nas atividades do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pela forma que for estabelecida em regulamento (Art. 46º §3º lei nº378 de 13 de janeiro de 1937).

Além da influência dos projetos apresentados anteriormente, observa-se que o SPHAN integrou as atividades da IMN, desde o funcionamento da instituição em caráter provisório, a partir do anteprojeto elaborado por Mário de Andrade. No documento criado por Mário de Andrade, a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema tinha como finalidade a criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPAN) que tinha como objetivo “determinar, conservar, defender e propagar o patrimônio artístico nacional” (SPHAN, 1980, p. 55).

Neste programa, Andrade definiu como Patrimônio Artístico Nacional:

todas as obras de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, a organismos sociais e a particulares nacionais,

O SPAN possuiria quatro livros de tombamento - Livro de Tombo Arqueológico e Etnográfico, Livro de Tombo Histórico, Livro de Tombo das Belas Artes/ Galeria Nacional de Belas Artes, Livro de Tombo das Artes Aplicadas/ Museu de Artes Aplicadas e Técnica Industrial -e quatro museus - Museu Arqueológico e Etnográfico, Museu Histórico Nacional, Galeria Nacional de Belas Artes, Museu de Artes Aplicadas e Técnica Industrial -, que compreenderiam oito categorias: arte arqueológica, arte ameríndia, arte popular, arte histórica, arte erudita nacional, arte erudita estrangeira, artes aplicadas nacionais e artes aplicadas estrangeiras (SPHAN, 1980, p. 55-59).

Os livros de tombamento serviriam para terem escritos os nomes dos artistas, as coleções públicas e particulares, as obras de arte e arquitetura, que pertenceriam oficialmente ao Patrimônio Artístico Nacional.

Segundo Mário, os museus guardariam e colocariam em exposição as obras de arte colecionadas para cultura e enriquecimento do povo brasileiro através do Governo Federal. Mário de Andrade concluiu o anteprojeto do SPHAN, em 24 de março de 1936. A partir deste, Getúlio Vargas autorizou o funcionamento da instituição, em caráter experimental, no dia 19 de abril do mesmo ano.

## **CRIAÇÃO DO SPHAN**

O SPHAN teve sua criação oficializada somente na lei nº378, de janeiro de 1937. Esta lei tem o objetivo de implantar uma nova organização ao Ministério de Educação e Saúde. Então, apesar do SPHAN ter sido criado oficialmente a partir desta lei, esta não detalha a organização desta instituição. De acordo com o artigo 46º da Seção III do capítulo III da lei nº 378 de janeiro de 1937:

Art. 46. Fica criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com a finalidade de promover, em todo o País e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional.

§ 1º O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional terá, além de outros órgãos que se tornarem necessários ao seu funcionamento, o Conselho Consultivo.

§ 2º O Conselho Consultivo se constituirá do diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, dos diretores dos museus nacionais de coisas históricas ou artísticas, e de mais dez membros, nomeados pelo Presidente da República.

§ 3º O Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional de Bellas Artes e outros museus nacionais de coisas históricas ou artísticas, que forem criados, cooperarão nas atividades do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, pela forma que for estabelecida em regulamento ( Art. 46 da Seção III do capítulo III da lei nº 378 de janeiro de 1937).

Em 30 de novembro do mesmo ano, o SPHAN teve sua ação de proteção foi regulamentada pelo decreto-lei nº 25. Assim, foi discriminado aquilo que deveria constituir o patrimônio histórico e artístico no Brasil, ou seja, esse decreto teve a

função de organizar a proteção do patrimônio no país. (CHUVA, 2009).

O projeto implantado pelo decreto-lei nº 25 de 1937 foi escrito por Rodrigo Melo Franco de Andrade. Entre os projetos de Mário e Rodrigo existem algumas semelhanças. Em geral, acredita-se que o segundo projeto foi uma adaptação do trabalho feito por Mário.

No trabalho desenvolvido Rodrigo M. F. de Andrade denomina-se o órgão preservação do patrimônio como Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ou seja, inclui a categoria histórico no nome. Porém, a ausência do termo histórico na denominação dada por Mário de Andrade não implicava na sua desvalorização, mas entendia-se que esta seria uma dentre as várias categorias por ele criadas para a obra de arte patrimonial.

Márcia Chuva utilizou o depoimento de Judith Martins, secretária de Rodrigo Melo Franco de Andrade desde 1936, para salientar sobre o projeto. Segundo o relato dissertado por Chuva, Judith afirma que o trabalho realizado por Mário de Andrade era maior do que o programa que se tem conhecimento. Também declarou que Rodrigo realizou discussões com outros intelectuais conseguindo reduzir e fazer algumas alterações chegando no decreto nº 25/1937.

Conforme Fonseca, os planos de Mário de Andrade e Rodrigo M. F. de Andrade tiveram influência em ações de preservações do patrimônio em outros países, embora ampliaram algumas concepções. Em primeiro lugar, em outros países as iniciativas voltadas para preservação de bens culturais contemplavam apenas tipos de bens isolados; já no Brasil houve a preocupação em abordar o tema de forma abrangente e articulada, além de proporem uma única instituição para proteger os bens culturais de forma geral. Em segundo lugar, se em outros países os agentes da preservação geralmente eram escolhidos entre estudiosos vistos com uma concepção passadista e conservadora de cultura, no Brasil os intelectuais que participaram do projeto do patrimônio eram aqueles que assumiam em suas respectivas áreas profissionais posturas claramente inovadoras (2005, p. 97).

É importante ressaltar que embora estivesse sendo realizadas discussões sobre a organização do SPHAN e a construção de um decreto-lei, a instituição estava em funcionamento em caráter provisório desde 1936. Assim, o decreto lei 25/37 contribuiu para a organização e desenvolvimento de ações, limitações e procedimentos do tombamento e descrever o papel Conselho Consultivo.

O artigo 1º do decreto-lei nº 25 de 1937 estabelece como patrimônio histórico e artístico nacional:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

§1 - Os bens a que se refere o presente artigo só serão considerados parte integrante do patrimônio histórico e artístico nacional depois de inscritos separada ou agrupadamente num dos quatro Livros do Tombo, que trata o Artigo 4º desta lei.

§2 – Equiparam-se aos bens a que se refere o presente artigo e são também sujeitos a tombamento os monumentos naturais, bem como os sítios e paisagens que importe conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela Natureza ou agenciados pela indústria humana.

De acordo com Chuva (2009), as funções do Conselho Consultivo do SPHAN, foram definidas no decreto-lei nº 25/37, centralizam-se na análise dos bens indicados para tombamentos contestados pelos proprietários e dos tombamentos voluntários.

O Conselho Consultivo, dessa maneira, possuía o papel de interceder nos casos de conflito entre a sociedade civil e a sociedade política, analisando as razões e contrarrazões requeridas, sendo assim, um “tribunal de segunda instância”. A sua composição contribuiu para a consolidação do SPHAN no início do funcionamento da instituição, pela participação de integrantes dos campos intelectual e político brasileiros.

No Brasil, a ideia de preservação do patrimônio veio atribuída a importância de resguardar a história, a cultura nacional. Sendo assim, com a criação do SPHAN e a institucionalização dessa preservação, primeiramente, se teve a preocupação em proteger monumentos e obras ligadas a história nacional. Observa-se que inicialmente a maioria dos bens preservados eram imóveis (CHUVA, 2009).

Dessa forma, como foi dito anteriormente, essa busca foi realizada por parte de intelectuais modernistas, estes assumiam a sua contradição essencial: embora se buscasse o novo, encontrava-se, através do velho, uma identidade genuinamente brasileira, uma tradição brasileira. À medida que o conjunto arquitetônico barroco era valorizado, a relação dos artistas brasileiros com o modelo europeu ia sendo revista.

O barroco foi redescoberto e valorizado, uma vez que neste a arte e a história ganharam dimensão eminentemente coletiva, constituíram-se, assim, em paradigma da construção da ideia de nação enquanto civilização (SANTOS, 1992, p. 37).

As práticas de preservação e colecionamento eram vistas como um esforço de restabelecer ou defender a continuidade e a integridade do que define a identidade e a memória nacional; um esforço no sentido de transcender a inautenticidade e garantir à “autenticidade” ao restaurar e defender um evanescente “sentimento de ser”.

O primeiro diretor do SPHAN foi o escritor modernista Rodrigo Melo Franco de Andrade. Um dos objetivos de dele ao assumir este cargo era conciliar a modernidade e a tradição, procurando sempre preservar a cultura nacional. Ele permaneceu na direção da instituição de 1937 a 1967, quando se aposentou.

Além de Rodrigo, outros modernistas assumiram cargos no SPHAN, como: o escritor Mário de Andrade (assistente técnico em São Paulo), o arquiteto Renato Soeiro (desenhista, arquiteto, chefe da Divisão de Restauro e posteriormente diretor da instituição), Carlos Drummond de Andrade que ocupou alguns cargos na instituição, dentre eles Chefe da Seção de História da Divisão de Estudos e Tombamento, entre outras personalidades do Modernismo brasileiro que trabalharam no SPHAN. O

SPHAN investiu no projeto de construção da nação, autenticando-a pela materialidade de um patrimônio histórico e artístico nacional.

## RENATO SOEIRO E O SPHAN

Renato de Azevedo Duarte Soeiro formou em Arquitetura pela Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil, em 1937. No ano seguinte começou a trabalhar no SPHAN como assistente técnico de 3ª classe. Em 1940, Soeiro foi contratado como arquiteto do SPHAN-MES. A partir de 1946, ele assumiu o cargo de diretor da Divisão de Conservação e Restauração (DCR) da então DPHAN. Renato Soeiro permaneceu neste cargo até se tornar diretor do DPHAN em 1967.

Até 1976, quando foi aprovado um novo regimento para a instituição através da Portaria nº 230, a Divisão de Conservação e Restauração, compreendia a Seção de Projetos e a Seção de Obras. A primeira seção atuava em relação “ao estudo técnico, prévio e pormenorizado dos monumentos e obras de arte cuja reparação ou restauração deva ser incluída no plano de atividades da Diretoria” (BRASIL, 1946, art. 10, alínea a).

Ademais, deveria encarregar-se da vigilância sobre os bens tombados e monumentos naturais, prestar assistência técnica em obras e equipamentos aos museus federais e organizar exposições temporárias. À Seção de Obras possuía o dever de realizar e fiscalizar obras de restauração nos bens tombados e nos museus federais subordinados à Diretoria. Deveria realizar, também, “moldagens dos elementos mais valiosos e característicos da arte tradicional do país” (BRASIL, 1946, art. 10, alínea b).

Como diretor da DCR, Renato Soeiro possuía a função de avaliar os pedidos de restauração e de obras de conservação antes destes serem enviados para o diretor geral da DPHAN. Soeiro, também era responsável pela distribuição da verba destinada a essas ações, assim como o repasse do dinheiro para alguns funcionários mais próximos a ele.

Enquanto diretor da DCR, Soeiro foi um dos principais representantes da DPHAN no âmbito internacional. Nesta condição, ele participou de diversos eventos, dentre estes: Reunião de especialistas organizada pela UNESCO em Paris – França (1952); Simpósio Panamericano para a Preservação de Monumentos Históricos – Flórida – Estados Unidos (1965); Reunião de especialistas – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios – ICOMOS (UNESCO) em Bruxelas – Bélgica (1966) (SOEIRO, sem data).

Na reunião em Paris (1952), Soeiro atuou como representante do Brasil. Nesta conferência ocorreram estudos sobre medidas de proteção de monumentos e bens culturais em ocasião de conflito armado. No Simpósio Panamericano para a Preservação de Monumentos Históricos (1965), ele realizou uma apresentação na função de delegado do Brasil, em que abordou sobre a preservação do patrimônio

no Brasil, o ato de tombamento e a atuação da DPHAN. Nesta fala, Soeiro relata sobre as condições para o tombamento, e também a cerca das características dos bens tombados neste período. Segundo Soeiro, os principais bens tombados eram do século XVIII, em sua maioria imóveis com arquitetura colonial (SOEIRO, 1965).

Na reunião de especialistas do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS) (1966), patrocinada pelo Instituto Royal du Patrimoine Belgique, foi realizado um estudo sobre a organização e utilização de Centros de Documentação relacionada a atividades do Conselho, Soeiro participou como delegado do Brasil. Nesta reunião, Soeiro enfatizou os problemas na ação de preservação do patrimônio no Brasil. Além da falta de apoio da população, ele destaca a dificuldade de conseguir organizar uma equipe capacitada. Soeiro também salienta a necessidade de criar um Centro de Documentação, que possua uma biblioteca completa em relação a referências e periódicos sobre preservação do patrimônio nacional e internacional, o que auxiliaria no trabalho dos técnicos, uma vez que teriam acesso a informação (SOEIRO, 1966).

Com relação ao exercício de diretor da DCR, Soeiro desempenhava várias funções de grande responsabilidade. Ele lidava diretamente com os funcionários encarregados pela atuação nos bens em preservação e restauração. Assim, a verba a ser repassada para a obra e para os funcionários passava por ele antes, fato que é possível observar em cartas, contracheques, recibos e telegramas que estão custodiados no Arquivo Central do IPHAN no Rio de Janeiro. Conforme é possível observar no trecho abaixo de uma carta enviada por Rodrigo M. F. de Andrade a Soeiro:

Meu caro Soeiro, Tenho o prazer de comunicar a você que determinei ontem a remessa, por intermédio do Banco do Brasil da importância Cr\$.477.961,40 (quatrocentos e setenta e sete mil novecentos e sessenta e um cruzeiros e quarenta centavos) inclusive despesa de remessa, a seu favor, a fim de habilitá-lo a providenciar para a execução das obras projetadas nesse Estado... Um abraço afetuoso (trecho de carta enviada por Rodrigo M. F. de Andrade a Soeiro em 11/12/1947).

Soeiro atendia as solicitações feitas a ele com presteza e atenção. Eram recorrentes pedidos para que solucionassem alguma demanda que estava em atraso. Observa-se tal fato, nas cartas em agradecimento há algum pedido, e/ou quando se aposentou das suas atividades no IPHAN e recebeu várias homenagens em cartas e títulos. Observa-se tal fato, por exemplo, neste trecho a seguir de uma carta de Estephano Braga destinada a Soeiro:

Meus respeitosos cumprimentos. Dou em seu poder vossa carta 55 de 2 de Fevereiro deste ano, confirmando o vosso ofício nº 1092 de 22 de Setembro de 1949 e a autorização do Snr. Diretor Geral sobre o pagamento do saldo restante a meu favor referente as obras que executei para esta diretoria. Agradeço-vos a atenção ao compromisso firmado, aguardando receber a importância prometida, que V.S. confirmou estar providenciando para ser paga... (carta enviada a Soeiro

Além dessas funções, é possível observar em cartas escritas por Rodrigo M. F. de Andrade, que algumas vezes Soeiro ocupou o cargo de diretor do SPHAN, substituindo Andrade em algumas ocasiões que este precisou se ausentar, como no exemplo abaixo:

Prezado Dr. Péricles. Por motivo do atropelo das últimas providências que tive de tomar antes de seguir esta tarde para Ouro Preto, não pude lhe apresentar, pessoalmente, como pretendia, o Dr. Renato Soeiro, Diretor substituto desta repartição... ..Durante minha ausência, não só o ministro e o Senhor, como própria repartição, só tem a lucrar com a gestão e o concurso do Dr. Soeiro. Recebe um cordial abraço do Rodrigo M. F. de Andrade (Carta de Rodrigo à Dr. Péricles 10.03.1951).

Renato de Azevedo Duarte Soeiro trabalhou no IPHAN por 41 anos, sendo 12 anos destes, diretor da instituição (1967-1979). Além de amigo, ele era o “homem de confiança” de Rodrigo M. F. de Andrade. A importância que Soeiro adquiriu dentro da instituição através de cargos e atividades, como Chefe da Divisão de Conservação e Restauração (DCR), representante do Brasil em diversos congressos e reuniões internacionais e Diretor-Substituto, ocasionou na indicação dele para diretor. Rodrigo Melo Franco de Andrade apontou no discurso de posse de Renato Soeiro as razões pela escolha:

Ao cargo de alta responsabilidade que exerceu até agora, por mais de vinte anos, com proficiência notável, tal como ao que passa de ora em diante exercer, ascendeu sem os ter postulado, nem se insinuado, para ocupá-los, levado apenas pelo reconhecimento a suas aptidões e ao valor da obra que já tinha realizado (ANDRADE, 1987, p. 180).

Durante esses anos de dedicação ao SPHAN, Soeiro foi um grande defensor da preservação do patrimônio nacional e atuou fortemente no IPHAN para conseguir cada vez mais conquistas nesta área. Mesmo com a pouca verba repassada ao órgão, Rodrigo e Soeiro se doaram para a causa tentando preencher essa falta de recursos com muito esforço e dedicação.

## CONCLUSÃO

A partir do que foi dissertado neste trabalho é possível observar que Renato Soeiro trabalhou no SPHAN praticamente desde a criação da instituição e que auxiliou esta a se firmar. Soeiro dedicou sua vida a preservação do SPHAN e foi por tal esforço e dedicação que seu trabalho foi reconhecido e ele se tornou diretor geral desta instituição em 1967, permanecendo até 1979.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rodrigo M. F. de. **Carta**. 10/03/1951. Rio de Janeiro – RJ, para Péricles. Sem local. 1 folha. Soeiro diretor substituto da DPHAN.
- ANDRADE, Rodrigo M. F. de. **Carta**. 11/12/1947. Rio de Janeiro – RJ, para SOEIRO, Renato. Salvador. 1 folha. Repasse de verba. Arquivo Técnico Administrativo/ Representante/AA02/M011/P06/Cx0054/376/P.0259.
- ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. **Rodrigo e o SPHAN: coletânea de textos sobre o patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Fundação Nacional Pró Memória, 1987.
- BRAGA, Estephanio. **Carta**. 19/03/1951. Salvador - BA, para SOEIRO, Renato. Sem local. 1 folha. Pagamento pelo serviço e agradecimentos. Arquivo Técnico Administrativo/ Representante/AA02/M011/P06/Cx0054/376/P.0259.
- BRASIL. Lei nº 378 de 15 de janeiro de 1937. **Da nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei\\_n\\_378\\_de\\_13\\_de\\_janeiro\\_de\\_1937.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_n_378_de_13_de_janeiro_de_1937.pdf). Data de acesso: 24 de junho de 2015 às 13 horas e 40 minutos.
- BRASIL. Decreto-lei nº 25 de 30 de novembro de 1937. **Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional**. Disponível em: [portal.iphan.gov.br/uploads/.../Decreto\\_no\\_25\\_de\\_30\\_de\\_novembro\\_de\\_1937.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/.../Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf). Data de acesso: 24 de junho de 2015 às 13 horas e 45 minutos.
- BRASIL. Decreto-lei nº 8534 de 02 de janeiro de 1946. **Passa a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o Serviço do mesmo nome, criado pela Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8534-2-janeiro-1946-458447-publicacaooriginal-1-pe.html>. Data de acesso: 24 de junho de 2015 às 15 horas.
- CHUVA, Márcia. **Os arquitetos da memória. Sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/ MinC-IPHAN, 2005.
- MAGALHÃES, Aline Montenegro. **Culto da saudade na Casa do Brasil. Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional**. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria de Cultura e Desporto do Ceará, 2006. (Coleção Outras Histórias, 49).
- RANGEL, Marcio Ferreira. **Museologia e patrimônio: encontros e desencontros**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 7, n. 1, p. 103-112, jan.-abr. 2012.
- SANTOS, Mariza Veloso Mota. **O Tecido do Tempo: a idéia do patrimônio cultural no Brasil (1920-1970)**. Brasília: Instituto de Ciência Humanas/UnB, 1992, (tese de doutorado).
- Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Proteção e revitalização do Patrimônio Cultural no Brasil: Uma trajetória**. Brasília, Editora Sphan/ Pró Memória, Nº 31, 1980. Disponível em: [portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=531](http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=531). Acesso em: 28/07/2014 às 09 horas e 30 minutos.
- SOEIRO, Renato de Azevedo Duarte. **Curriculum Vitae**, sem data. In: Série: PERSONALIDADES. AA01/M036/P02/CX0129/P0417. II-A. Arquivo Central / IPHAN.
- SOEIRO, Renato de Azevedo Duarte. **Conservação dos Monumentos Históricos no Brasil**. Memória apresentada ao Simpósio Panamericano sobre Preservação de Monumentos Históricos. St. Augustine, Flórida, 10-13/06/1965. In:Série: PERSONALIDADES. AA01/M036/P02/CX0129/P0420. II-A. Arquivo Central / IPHAN.

SOEIRO, Renato de Azevedo Duarte. **Rapport sur la conservation des monuments et des site au Brésil**. Bruxelas, Bélgica. 15/12/1966. In:Série: PERSONALIDADES. AA01/M036/P02/CX0129/P0420. II-A. Arquivo Central / IPHAN.

TELLES, Márcio Ferreira de Pragmácio. **Entre a lei e as salsichas: Análise dos antecedentes do Decreto-lei 25/37**. In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 27 a 29 de maio de 2009. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19408.pdf>. Data de acesso: 15 de abril de 2016 as 11 horas e 56 minutos.

## REPRESENTAÇÕES DE GETÚLIO VARGAS NAS PÁGINAS DA REVISTA DO GLOBO ENTRE OS ANOS DE 1929 E 1937

**Eduardo Barreto de Araújo**

**RESUMO:** Em linhas gerais este artigo se trata de uma amostra da apresentação realizada no encontro da ANPUH realizado na cidade de Santa Cruz do Sul, bem como de parte dos resultados da pesquisa que deu origem à dissertação final de mestrado defendida na Universidade Federal de Santa Maria. Pertencente à área de concentração História, Poder e Cultura e à linha de pesquisa Integração, Política e Fronteira esta pesquisa foi amparada com recursos da CAPES/FAPERGS através de bolsa de estudo. Nesta pesquisa foram identificadas e analisadas as diversas representações visuais de Getúlio Vargas nas páginas da Revista do Globo entre os anos de 1929 até 1937.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações; Revista do Globo; Getúlio Vargas.

REPRESENTATIONS OF GETÚLIO VARGAS ON THE PAGES OF THE MAGAZINE REVISTA DO GLOBO BETWEEN THE YEARS OF 1929 AND 1937

**ABSTRACT:** In general terms this article is a sample of the presentation made at the ANPUH meeting held in the city of Santa Cruz do Sul, as well as part of the results of the research that gave rise to the final dissertation defended at the Federal University of Santa Maria. Belonging

to the area of Concentration History, Power and Culture and to the line of research Integration, Politics and Frontier this research was supported with resources of CAPES / FAPERGS through scholarship. In this research the various visual representations of Getúlio Vargas were identified and analyzed in the pages of the magazine Revista do Globo between the years 1929 and 1937.

**KEYWORDS:** Representations; Revista do Globo; Getúlio Vargas.

### 1 | INTRODUÇÃO

O estudo da *Revista do Globo* contribui para melhor compreendermos o significado e o alcance da atuação de Getúlio Vargas no processo histórico de formação e diferenciação da política gaúcha e nacional, bem como a utilização de sua figura como símbolo de uma ideia e uma ideologia política sendo construída na década de 1930.

Cabe ressaltar que a *Revista do Globo* atingiu grande importância como veículo formador de opinião em uma fase do jornalismo brasileiro conhecido como “informativa moderna”, caracterizada pelo afastamento da imprensa das ligações político-partidárias orgânicas, pela busca da sustentabilidade via consumidores e publicidade e pela

modernização técnica e administrativa da empresa jornalística (RÜDIGER, 1993, p.50).

Apesar de abdicar do jornalismo político-partidário que caracterizou a imprensa brasileira até o final do século XIX, a *Revista do Globo* manteve simpatias e adesões a projetos e campanhas políticas, entre eles, o de Getúlio Vargas.

Assim, acreditamos que estudar os usos da imprensa – através das representações por ela veiculadas – colabora para compreender um conjunto de mecanismos que, muitas vezes, passam por naturais e característicos da normalidade política, mas sustentam a lógica da criação/manutenção de verdadeiras figuras míticas nesse espaço de atuação pública.

Para tanto, a análise de casos particulares – como o de Getúlio Vargas – ajuda no entendimento dos usos políticos da imprensa moderna na sociedade como um todo, tornando possível revelar o uso dos periódicos que acabam colaborando para a consolidação de posições políticas, além de serem veículos formadores de opinião e espaços de divulgações ideológicas. Pode-se, ao analisarmos o caso específico da *Revista do Globo*, identificar e analisar os possíveis padrões de desigualdade/participação política entre indivíduos de uma mesma sociedade, em que tais padrões não se estabelecem por leis naturais, conseguindo assim examinarmos como se dá a construção dos mitos políticos pessoais a partir de processos históricos dinâmicos.

Na historiografia consagrada a respeito da imagem de Vargas e seus usos como instrumento de propaganda política, costuma-se ter o Estado Novo como marco inicial da utilização da propaganda da figura política de Getúlio Vargas. Porém, pretende-se com este trabalho demonstrar como este processo de utilização da imagem de Vargas teve início muito antes, de forma localizada e específica, mas que mantém traços de aproximação com as técnicas utilizadas durante o Estado Novo, em que Vargas figura como o líder máximo e carismático da Nação em livros didáticos, programas de rádio, cinejornais, revistas ilustradas e livretos de propaganda do governo.

## 2 | O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

A chamada “Escola dos *Annales*” abriu caminho para os mais diversos campos da História, criando perspectivas novas de pesquisa e, principalmente, utilizando novas abordagens e novas fontes para a pesquisa histórica. Não que esta façanha seja exclusiva dos historiadores franceses vinculados ao grupo dos “*Annales*”, visto que uma série de historiadores de diversas correntes historiográficas também contribuíram para, ao longo do século XX, iniciarem uma verdadeira revolução no modo de pensar a História. Como exemplo podemos citar os historiadores ingleses como Eric Hobsbawm e E. P. Thompson e os intelectuais da “*Escola de Frankfurt*”.

Um destes campos “abertos”, por assim dizer, pelos historiadores da terceira

geração dos “*Annales*”, após as décadas de 1970/80, foi o da imagem como possibilidade e alternativa de fonte histórica, para além das fontes escritas. Através de conceitos, teorias e metodologias oriundas do diálogo com diversos campos como a arte, a semiótica e a fotografia, historiadores debruçaram-se sobre este novo objeto, criando novos campos e novos paradigmas, estabelecendo novos diálogos e possibilidades para além do arquivo e da concepção tradicional de fonte, que outrora dominou o campo de pesquisa da História privilegiando apenas as fontes escritas.

Localizado dentro da História Cultural, o campo da História do Imaginário e os debates que emergem das obras e dos historiadores que atuam nele irão subsidiar nosso trabalho, que tem como base a análise das imagens como elementos representativos. Não se trata de pensar a imagem somente como um elemento iconográfico, mas compreender as imagens como geradoras de discursos e práticas individuais e coletivas, como protagonistas em dimensões micro e macro do passado histórico.

Levando em conta que uma História das Mentalidades visaria muito mais o alcance macro das imagens e discursos, procuramos aqui explorar o imaginário, localizando esta diferença entre estes dois campos da História. Para José D’Assunção Barros, a diferença entre os dois campos está no fato da História das Mentalidades buscar uma compreensão coletiva dos modos de sentir, enquanto que a História do Imaginário:

[...] volta-se para objetos mais definidos: um certo padrão de representações, um repertório de símbolos e imagens com a sua correspondente interação na vida social e política, o papel político ou social de certas cerimônias ou rituais, a recorrência de determinadas temáticas na literatura, a incorporação de hierarquias e interditos sociais nos modos de vestir, a teatralização do poder (BARROS, 2012, p. 346).

Além desta busca por objetos mais definidos, o autor esclarece que a noção de imaginário conserva interface com a noção de “representação” e, em algumas situações, os campos originados por esses dois conceitos se invadem reciprocamente (BARROS, 2012, p.342).

O conceito de “representação” é polissêmico e em pleno século XXI emanam debates e disputas em torno de sua definição, disputas estas que ocorrem dentro das mais diversas áreas da chamada Ciências Humanas. Na historiografia brasileira, grande parte dos pesquisadores da imagem estabelece um diálogo com a produção francesa, e dentre os autores mais proeminentes e os mais lidos no Brasil está Roger Chartier, um dos representantes da terceira geração dos *Annales*.

Em seu livro *A beira da falésia: a História entre incertezas e inquietudes*, Roger Chartier (2002) amplia sua análise do conceito de representação para além do campo da História das Mentalidades, flertando com o conceito de imaginário ao dialogar com autores como Louis Marin, Max Weber e Pierre Bourdieu. Como coluna vertebral desta análise, o autor demonstra a polissemia do termo e como, de acordo com o

objeto e o contexto, muda-se o significado do mesmo. Chartier (2002) fala sobre uma das possíveis definições levantadas por Louis Marin em suas obras e apresenta o sentido eucarístico do termo, onde as sociedades do Antigo Regime davam sentido às suas existências através do termo “representação”. Sobre esta passagem Chartier informa que:

Além desse primeiro uso, historicamente localizado, a noção de representação carregou-se de uma pertinência mais ampla, designando o conjunto das formas teatralizadas e “estilizadas” (segundo a expressão de Max Weber) graças às quais os indivíduos, os grupos, os poderes constroem e propõem uma imagem de si mesmos. Como escreve Pierre Bourdieu, “*a representação* que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu *ser-percebido* quanto por seu *ser*, por seu consumo – que não precisa ser *ostentador* para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção (mesmo que seja verdade que esta comanda aquela)” (CHARTIER, 2002, p. 177).

É interessante percebermos que tal crítica promoveu uma reviravolta dentro da concepção de pesquisa e teoria do campo historiográfico, sendo que as possibilidades surgidas com esta “crise” da História deveriam derrubá-la de seu posto de destaque. Entretanto, acabou por fazer o contrário e fortaleceu a metodologia da pesquisa, ampliando os campos de atuação da História e do historiador.

### 3 | A REVISTA DO GLOBO: ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÕES

Criada a partir da livraria de mesmo nome, a *Revista do Globo* surge em 1929 na esteira da ideia de modernização pela qual passa a imprensa no Rio Grande do Sul<sup>1</sup>. Espaço amplo de divulgação das artes gaúchas, nacionais e internacionais, o periódico quinzenal trazia reportagens, resenhas e lançamentos de livros. Dentre todos estes assuntos veiculados pela revista, a política era um dos assuntos que mais teve espaço em suas páginas nos anos iniciais.

Marcada por capas em que a figura feminina ocupa maior destaque e torna-se uma espécie de marca registrada do periódico, belíssimas fotos e desenhos dos mais variados artistas ilustraram suas edições. Um estudo apenas das respectivas capas da *Revista do Globo* já seria atraente e promissor. Material vasto e impressionante que marcou época e gerações.

O periódico se assume como um veículo das artes, um “quinzenario de cultura e vida social [sic]”, que, por sua vez, cobre uma lacuna existente no jornalismo do Rio Grande do Sul das décadas de 1920 a 1960 em relação a empreendimentos do tipo, levando ao público uma variedade de assuntos, além de marcar época como um dos principais veículos de opinião do Estado e uma das principais publicações do estilo Magazine no Brasil.

<sup>1</sup> Espaço onde assuntos dos mais variados como esporte, literatura, moda, política, Para maiores informações sobre a imprensa no Rio Grande do Sul ver RÜDIGER, Francisco. *Tendências do Jornalismo*. 3ª edição Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

tecnologias e comportamento faziam parte de suas páginas, inundando de quinze em quinze dias seus números com representações e imagens da sociedade gaúcha, bem como reportagens de cunho internacional. As mais diversas representações estiveram presentes em suas páginas. Desde a moda feminina e o comportamento voltado ao lar, que com o tempo destina-se a uma modernização do espaço social feminino, até mesmo as representações da sociedade de Porto Alegre, grande alvo das reportagens sobre a vida social dos gaúchos (MACHADO JÚNIOR, 2009).

Novamente nestas seções acerca da sociedade gaúcha, o perfil feminino domina o cenário e as fotografias em sua maioria são de “moças da sociedade”. Em poses de estúdio ou ao ar livre, as fotografias nos revelam também informações sobre os padrões estéticos e culturais em voga nas primeiras décadas do século XX. Suas seções temáticas de música, teatro e cinema mantiveram seus leitores atentos e em contato com tudo o que era lançado de mais novo e profícuo nestas áreas. Com análises de profissionais destes setores, suas reportagens enchem as páginas do periódico com um material rico e extremamente bem elaborado. Foram 38 anos de cobertura dos mais diversos assuntos, das mais diversas tendências literárias e comportamentais, bem como de conflitos, como a grande cobertura sobre a ascensão do nazismo e a eclosão da Segunda Guerra Mundial<sup>2</sup>.

Sua seção de literatura foi provavelmente a mais charmosa e rica em reportagens. Com análises pontuais e precisas, os mais diversos críticos de literatura e escritores dos mais variados gêneros inundam suas páginas com um material rico para consultas e que espera ansiosamente por pesquisas mais atentas e completas, visto que a pesquisa que aqui se apresenta não teve tempo hábil para explorar mais estes elementos.

O periódico torna-se a partir de 1929 o principal produto da Editora e Livraria do Globo, empresa que também pertencia à família Barcellos. Com uma ação mais moderna, vendendo espaço publicitário, inicia uma prática que antes não se encontrava nos periódicos até então existentes no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisadora Elisabeth Rochadel Torresini (1999) aponta que, além da visão de negócios da família Barcellos, a direção inicial da *Revista do Globo* ficou a cargo de Mansueto Bernardi, homem de negócios habilidoso e inteligente, e que desta maneira sua gestão colaborou para o crescimento do periódico, bem como sua aceitação e consumo entre os leitores de Porto Alegre.

Torresini atenta ainda para o fato de que a “habilidade em dar espaço a autores gaúchos ajuda a consolidar um espaço cativo entre leitores da capital gaúcha. Muitos autores como Augusto Meyer, Vargas Netto, Ruy Cirne Lima, Dyonélio Machado e Paulo Gouvêa encontram na *Livraria do Globo* uma oportunidade para editarem e publicarem suas obras, criando assim laços entre os intelectuais sul-rio-grandenses

2 O livro “A imagem do Terceiro Reich na Revista do globo (1933-1945)” de Mateus Dalmáz, publicado em 2002 pela editora EDIPUCRS, demonstra muito bem a construção do imaginário a respeito do regime nazista e como as imagens veiculadas pela *Revista do Globo* são determinantes na formação da opinião dos leitores, bem como a utilização das imagens como veículo formador de opiniões.

do Grupo do Café Colombo e a livraria” (TORRESINI, 1999, p. 56-57).

Cria-se assim uma identificação que será transmitida para a *Revista do Globo*, construindo fortes laços entre o periódico e a população urbana de Porto Alegre, antes de conquistar espaço nos demais municípios do Rio Grande do Sul, se consolidando como o maior periódico a circular no Estado entre os anos em que esteve ativa.

A *Revista do Globo* faz parte do processo de modernização pelo qual passa a imprensa gaúcha das primeiras décadas do século XX, mudança esta que diz respeito a muitos dos aspectos que sustentaram a produção dos jornais do século XIX. O jornalismo do século XIX ficou marcado por estar intensamente atrelado a partidos políticos, dependente muitas vezes das verbas oriundas dos mesmos. Com uma tiragem não muito expressiva, as empresas detentoras das principais folhas gaúchas tinham um público enxuto e uma visão muitas vezes partidária e sem ambições empresariais.

Mas a fase do “jornalismo informativo moderno” inaugura um tempo diferente para o jornalismo gaúcho. Inspirado nos moldes empresariais, algumas folhas se modernizam, contratam pessoal especializado, incrementam seu maquinário e adotam novas abordagens, inaugurando uma nova fase na história do jornalismo do Rio Grande do Sul (RÜDIGER, 2003).

O final do século XIX trouxe um dos conflitos mais sangrentos da História do Brasil, a chamada Revolução Federalista, que durou de 1893 até 1895 no Rio Grande do Sul e marcou de forma negativa a disputa entre partidos políticos, notadamente republicanos e federalistas. Então, o início do século XX abriu espaço para um discurso diferente, em que os jornais buscavam uma postura não comprometida com partidos políticos de qualquer espécie.

Caldas Júnior<sup>3</sup> com uma visão diferenciada do jornalismo que se praticava na época deu um passo inicial para uma nova fase do jornalismo gaúcho ao fundar o seu o *Correio do Povo*. Jornal que trouxe uma nova abordagem, mais moderna, mais direcionada ao público leitor. Matérias e reportagens assinadas e com opiniões. Com pesados investimentos na área administrativa, redução de custos e um aumento de produtividade, o *Correio do Povo* foi o primeiro a montar a primeira impressora rotativa no Estado do Rio Grande do Sul, sem contar que mais adiante também começou a utilizar linotipos<sup>4</sup> em sua produção. Este primeiro passo acabou influenciando outros jornais, como o *Diário de Notícias*, que também circulou com considerável tiragem pelo Estado, rivalizando durante a década de 1920 com o *Correio do Povo*. Em virtude destas inovações tecnológicas e das novas abordagens empresariais, estes dois jornais “definiram assim um novo regime jornalístico, cuja chave do fortalecimento foi a organização empresarial, como demonstra também o caso da famosa *Revista do Globo* (RÜDIGER, 2003, p. 80-81).

3 Francisco Antônio Vieira Caldas Júnior foi jornalista do jornal *d'A Reforma* e fundador do *O Correio do Povo*. Também colaborou na fundação da Academia Rio-Grandense de Letras em 1901.

4 O Linotipo é uma máquina, que foi inventada por Ottmar Mergenthaler em 1886, na Alemanha, tendo um teclado e utilizada como máquina de escrever.

Prova disso é que os editores da *Revista do Globo* assimilam o discurso e as práticas adquiridas na observação destes empreendimentos jornalísticos que a antecedem. Já em sua edição de abertura o periódico se apresenta como acima e longe de qualquer ideologia política, que caracterizava este jornalismo empresarial do início do século XX no Brasil. Atitudes e práticas que segundo Nelson Werneck Sodré dizem respeito à transição da pequena à grande imprensa no Brasil:

Os pequenos jornais, de estrutura simples, as folhas tipográficas, cedem lugar às empresas jornalísticas, com estrutura específica, dotadas de equipamento gráfico necessário ao exercício da função. Se é assim afetado o plano da produção, o da circulação também o é, alternando-se as relações do jornal com o anunciante, com a política, com os leitores (SODRÉ, 1999, p. 275).

Então, o jornalismo deixa de ser uma aventura e os periódicos enfrentam o desafio da transição de um empreendimento simples para tornarem-se verdadeiras empresas, nos moldes capitalistas, com um diálogo mais amplo com anunciantes, uma abordagem inovadora e definitivamente moderna em termos de administração.

#### **4 | IMAGENS NO PERIÓDICO DO GLOBO: O CASO DE GETÚLIO VARGAS**

A utilização de imagens é um dos grandes fatores e um dos elementos determinantes para que a *Revista do Globo* encontre um espaço que antes não pertencia a nenhuma publicação do gênero no Rio Grande do Sul. A fotografia como representação do real e como elemento de construção de significados encontra neste periódico um amplo espaço de circulação. Trata-se de um novo período nas publicações, em que o fotojornalismo entra em definitivo na história da imprensa brasileira e encontra no Rio Grande do Sul um de seus mais valorosos exemplos. Tais imagens são alvos deste trabalho, particularmente a imagem de Getúlio Vargas e a forma como foi representada nas páginas da revista. Visamos compreender como se deu a utilização de sua imagem como homem capaz de portar diversos significados. Fato que antecede em alguns anos o período que tradicionalmente se atribui à propaganda política da figura de Getúlio Vargas.

Foi durante o Estado Novo, particularmente com a criação em 1939 do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) e a divulgação maciça da imagem do Chefe da Nação junto à população brasileira por meio da propaganda no rádio, nos jornais, no cinema, em publicação de livros didáticos e com os discursos voltados aos trabalhadores nas festividades de Primeiro de Maio, que presenciamos um maior interesse do Estado brasileiro com a questão da propaganda política, garantindo a amplificação da imagem de Getúlio Vargas como um líder onisciente e onipresente, preocupado com os rumos da Nação. Imagem que mais tarde o irá imortalizar como o “pai dos pobres”.

O DIP cuidou da imagem de Getúlio Vargas, propaganda a imagem de um Chefe

da Nação capaz de reunir todas as qualidades esperadas de um líder. Seu carisma e seu sorriso foram explorados intensamente. Vasto material didático foi impresso com sua imagem, sua vida política e pessoal também foi explorada por este órgão no sentido de aproximá-lo do povo, dos “trabalhadores do Brasil”.

Tendo isto em vista, esta pesquisa procura demonstrar como o caso específico da *Revista do Globo* contribui para entendermos como a exploração da imagem de Getúlio Vargas como instrumento político se deu anterior ao Estado Novo, contrapondo-se à visão que tradicionalmente consagra a historiografia brasileira de que esta tarefa teria sido exclusividade do DIP, somente em 1939. Mesmo sendo um caso específico e isolado, dentro do Estado do Rio Grande do Sul, e muito ainda no espaço de Porto Alegre, a *Revista do Globo* também explora a imagem de Getúlio Vargas de forma política, por isso esta pesquisa estipula o espaço entre os anos de 1929 até 1937. Justamente o período que antecede a criação do DIP e o que se encontra nos clássicos sobre o período e a Era Vargas.

A *Revista do Globo*, não é responsável por cristalizar uma imagem de Getúlio Vargas no imaginário dos brasileiros, mas pelo menos ensaia uma representação deste político em suas páginas em âmbito mais restrito, no caso o público leitor majoritariamente da Porto Alegre urbana, ora como homem forte regional, o “Gaúcho”, ora como um verdadeiro “Chefe da Nação”, como demonstraremos ao longo do trabalho. É interessante notar que a preocupação com a imprensa e a opinião pública toma lugar na política de Getúlio Vargas antes deste se tornar Presidente da República, muitos anos antes de sua imagem ser explorada pela propaganda do Estado Novo.

De 1929 a 1937 Getúlio Vargas é retratado de forma extensa nas páginas da *Revista do Globo*, um período que compreende importantes eventos políticos da história brasileira, como a “Revolução de 1930” e o início do Estado Novo, que tiveram este político como um dos seus principais protagonistas. Somam-se 157 imagens de Getúlio Vargas, além de 80 páginas com textos dos mais diversos assuntos entre editoriais e reportagens que fazem menção à figura deste político.

Os primeiros três anos da revista (de 1929 a 1931) concentram a maior quantidade de material publicado, foram 101 imagens e 72 páginas de textos. Sendo estes anos os mais intensos, desde a divulgação da campanha de Getúlio Vargas para a presidência até 1931, ano que antecede a Revolução Constitucionalista de 1932 em São Paulo. Vale lembrar que grande parte do material deste período encontra-se no número especial dedicado à “Revolução de 1930”.

De 1932 até o ano de 1933, a *Revista do Globo* praticamente não publica imagens e textos sobre Vargas, salvo em alguns momentos esporádicos. Trata-se de um período de maior modernização da revista e de maior cobertura de assuntos internacionais, como literatura estrangeira e política internacional. Os comportamentos, feminino e social, continuam sendo os grandes alvos da *Revista do Globo*. Um dos pontos altos do período é a comemoração do cinquentenário da *Livraria do Globo*, com uma reportagem em homenagem à livraria, em que ganha destaque seu fundador,

Laudelino Pinheiro de Barcellos. O periódico é apresentado na reportagem como um dos maiores empreendimentos gráficos do Brasil e da América Latina, um breve histórico de sua produção é apresentado ao leitor.

Nos anos de 1934, ano da primeira Constituição desde que Vargas assumira o poder em 1930, e de 1935, ano que marca a chamada “Intentona Comunista”, a revista volta a publicar intensamente imagens e textos relacionados à figura de Vargas, em uma quantidade que quase se equipara aos três primeiros anos: foram 53 imagens e 07 páginas de textos, entre editoriais e reportagens que citam Getúlio Vargas e suas ações no governo. Porém, nota-se que a diferença quantitativa entre imagens e textos é evidente.

Neste período a *Revista do Globo* prefere um tratamento mais imagético do presidente Getúlio Vargas. Inaugura-se a partir de 1934 um período constitucional, então, uma ênfase positiva ao governo de Getúlio é vista com bons olhos aos redatores da *Revista do Globo*. Nos textos há uma maior ênfase aos atos políticos de Getúlio Vargas a frente da Presidência da República, enquanto que as imagens buscam representar Vargas como um político capaz de liderar o movimento de renovação política que estava sendo operado e, posteriormente, de dar um ar de modernidade ao Brasil. Guardadas as diferenças entre textos e imagens, a intenção que prevalece em ambos é a de representar uma imagem de Vargas como o político melhor preparado para assumir e cumprir o compromisso de modernizar o país. Imagem que também será trabalhada pela propaganda política do Estado Novo a partir de 1937.

De 1936 a 1937 foi publicada somente uma imagem de Getúlio Vargas. Curiosamente em um período em que a sociedade brasileira convive com a assombração do “fantasma comunista” e os desfechos para o início do Estado Novo. Esta única fotografia de Getúlio Vargas trata da visita do presidente dos Estados Unidos Franklin Roosevelt durante sua passagem pelo Rio de Janeiro. Uma fotografia em que ambos “os ditadores otimistas” aparecem sorridentes, enquanto que Roosevelt acena para o povo brasileiro no momento em que desfila de carro pela Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro.

## **5 | DE GAÚCHO A CHEFE DA NAÇÃO: AS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DO MITO POLÍTICO DE GETÚLIO VARGAS**

Os primeiros anos da *Revista do Globo* caracterizam uma representação de Getúlio Vargas de um líder regional, evocando elementos do imaginário coletivo gaúcho como o líder bravo, militarmente capaz de conduzir uma ação bélica, determinado e com um ideal claro e objetivo. Alguns elementos novos de representação também fazem parte do conjunto de imagens que caracterizam os primeiros anos do periódico e da abordagem acerca de Getúlio Vargas. O carisma e o apelo popular são elementos constantes em muitas das fotografias do eixo temático que nesta pesquisa

denominamos como “Líder regionalista”, em que apresenta ao público leitor a “ideia-imagem” de “gaúcho” à figura de Getúlio Vargas.

O ano de 1929 marca de forma aberta e direta a campanha de Getúlio Vargas à presidência da República. Seus comícios, seus compromissos de campanha, seus artigos, e os artigos assinados pelos mais diversos intelectuais do momento, são publicados em número expressivo nas páginas da *Revista do Globo*.

A partir de 1932 a *Revista do Globo* abandona a representação de Getúlio Vargas nos moldes de um líder regionalista, para alçá-lo à condição de personagem nacional, de alcance macro dentro da política brasileira. Aos poucos nascia aquele que ficaria no imaginário popular como o presidente carismático e enigmático da História da República do Brasil. É somente em 1933 que Getúlio Vargas seria alvo da *Revista do Globo* e de suas reportagens, dando destaque à visita do então presidente norte-americano Franklin Roosevelt e sua passagem pelo Rio de Janeiro. Uma única ilustração de Roosevelt e Vargas aparece no número 123 da revista sob o título de “Os ditadores otimistas”.

Já em 1934 a *Revista do Globo* voltaria a publicar imagens de Vargas em número mais expressivo do que o anterior. Reportagens sobre o governo e as atividades presidenciais voltariam a figurar entre as páginas do periódico. A edição de número 150 traz em seu editorial uma carta da revista dirigida ao agora “S. Excia. Presidente”. De caráter nostálgico lembra os primeiros anos da revista e o período que antecedeu sua criação, bem como a colaboração de Getúlio Vargas no incentivo de sua criação e na maneira como o então presidente estabeleceu laços e amizades com os editores e com o periódico nascido nas ruas de Porto Alegre, fruto dos encontros do grupo do “Café Colombo”, do qual Vargas fazia parte.

Inicia-se, a partir de 1934, uma série de reportagens que adotariam as atividades nacionais e internacionais do presidente Getúlio Vargas como eixo central de sua representação. Estratégia que perduraria no periódico até 1937, quando da instituição do Estado Novo no Brasil. A página de número 8 deste mesmo número de 1934 demonstra como a abordagem da *Revista do Globo* muda o foco e o tratamento em relação à Getúlio Vargas. Trata-se de uma figura emblemática que antecede o tipo ou padrão de representação das imagens e ilustrações que marcariam o nacionalismo característico da propaganda política da Era Vargas.

Neste período de representação de Getúlio Vargas nas páginas da *Revista do Globo*, há uma nova abordagem em suas imagens e fotografias. Seu governo agora cresce em destaque internacional e Getúlio se vê em compromissos internacionais. A farda militar dá lugar aos ternos, mas o sorriso que marca a representação carismática do líder político moderno permanece nesta segunda fase do periódico. A “ideia-imagem” de “Chefe da Nação” traduz para o leitor da revista um Getúlio Vargas estadista, livre da imagem de homem regional, por outro lado, longe dos elementos que o aproximaram dos leitores de Porto Alegre nos primeiros anos do periódico.

Outro aspecto importante da revista foi representar Getúlio Vargas em sua

vida cotidiana, aproximando-o mais do seu público leitor. Em diversos momentos o presidente foi apresentado em reportagens em suas férias ou em momentos de lazer com a família e amigos. Denominamos este eixo temático de “vida social”, em que se cria uma “ideia-imagem” de “Homem do Povo”, apresentando o então “Chefe da Nação” em seu cotidiano e em seus compromissos familiares. Mesmo sendo um chefe, um líder político, a necessidade de localizá-lo no campo da vida social é extremamente importante para o periódico, que procura mostrar o lado simples do político, tratando de humanizá-lo.

Seja em um piquenique, churrasco, descansando com a família ou em uma tarde de turfe, Getúlio Vargas foi representado como um líder que manteve sua sociabilidade intacta, indo a vários eventos como casamentos e festas. Seu carisma e sua habilidade política foram lapidados ao longo dos anos, e seu sorriso marcaria a política nacional. Popular e populista soube como ninguém utilizar isso a seu favor. Tão distante e tão perto do povo ao mesmo tempo, Getúlio Vargas representou o homem gaúcho que virou Chefe da Nação e galgou seu lugar nos anais da História do Brasil.

Ao mostrar o líder em seu ambiente cotidiano, descansando com a família ou em eventos sociais, as imagens de Getúlio Vargas publicadas na *Revista do Globo* têm um papel decisivo em demonstrar que, mesmo se tratando Chefe da Nação, Vargas não abandonou sua ligação com a população, com o povo gaúcho. O político gaúcho se modernizara, ocupara o principal cargo representativo da Nação, mas seus costumes continuavam inalterados.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns personagens políticos possuem lugar cativo na memória individual e coletiva do grupo social no qual agiram e influenciaram durante suas vidas. São nomes que perpetuam seus feitos e realizações para o bem e para o mal. Constantemente lembrados como parâmetros para uma eterna comparação com aqueles que os sucederam, estes personagens viverão eternamente de uma maneira ou outra.

Se não mais vivem fisicamente, seus espectros políticos ainda permanecem vivos e são alvo de estudos e constantes pesquisas. São determinantes para a estruturação da sociedade onde vivem. Como diz Bronislaw Baczko:

O imaginário social é, deste modo, uma das forças reguladoras da vida colectiva. As referencias simbólicas não se limitam a indicar os indivíduos que pertencem a mesma sociedade, mas definem também de forma mais ou menos precisa os meios inteligíveis das suas relações com ela, com as divisões internas e as instituições sociais, etc. [cf. Gauchet 1977]. O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controlo da vida colectiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. [sic]. (BACZKO, 1985, p. 309-310).

Getúlio Vargas, político nascido em São Borja no Rio Grande do Sul, foi um

destes personagens políticos que povoam o imaginário coletivo, neste caso do Brasil. Alvo constante de críticas e elogios, os anos em que esteve envolvido na política do Estado gaúcho e na política nacional ficaram marcados na História do Brasil como o período onde o “Brasil moderno” nasceu. Sua carreira política foi desenvolvida sob os argumentos do positivismo, forjado e modificado em solo gaúcho pelos representantes máximos do PRR, Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros, e consolidada por meio de suas atuações como Deputado Estadual e Federal, e como Presidente do Estado do Rio Grande do Sul que o ajudaram a criar uma imagem que mais tarde seria trabalhada e moldada para conquistar a Nação. Sua imagem foi utilizada pela propaganda política do Estado Novo como instrumento de aproximação entre o Chefe da Nação e o povo brasileiro. O povo aprendeu a cultuar sua imagem atrelada às suas ações políticas, como reformas educacionais, criação de leis de proteção aos direitos dos trabalhadores, sua ação junto aos sindicatos, a permissão do voto às mulheres, bem como seus desfiles cívicos e de culto à sua imagem ajudaram na construção de seu mito político.

Autores clássicos como Boris Fausto, Maria Celina D’Araujo e Thomas Skidmore pesquisaram a vida particular e política de Getúlio Vargas com grande êxito e com trabalhos de muito fôlego. Porém a historiografia tradicional do período sempre deu ênfase ao estabelecimento do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) como o grande marco decisivo na construção da imagem de Getúlio Vargas como um mito e símbolo político junto à população brasileira. Joseph Love também escreveu um clássico sobre a trajetória política de Vargas em seu âmbito regional e suas origens políticas e ideológicas.

Mas mesmo assim, a questão do culto de sua imagem sempre esteve associada ao DIP e ao Estado Novo. A partir de sua criação em 1939, este departamento ficou envolvido em elaborar planos e diretrizes para a propaganda e publicidade do governo de Getúlio, sempre associando seu governo à sua imagem, uma representação de um homem que extrapolava a imagem de político, fora transformado em um “pai” dos brasileiros.

Buscou-se com esta pesquisa uma contribuição para o avanço nos estudos sobre periódicos e seus possíveis usos políticos. Sobre a *Revista do Globo* e seus editoriais e artigos fica a dica e o desejo por uma pesquisa mais intensa e de mais fôlego. Cláudio de Sá Machado Júnior também alerta para este fato quando se refere aos artigos, às diversas seções, aos editoriais e do potencial deste periódico como fonte de pesquisa:

[...] vale destacar a importância das capas, das publicidades, das crônicas e demais gêneros literários de maior expressão, das charges e caricaturas carregadas de sátira e crítica social, dos espaços destinados às críticas de arte, de literatura e de cinema, assim como aqueles que trazem a imagem das próprias obras em questão. Os editoriais também são um caso à parte. Em sua maioria são riquíssimos para a análise histórica, pois ali se encontram de forma mais clara as intenções daqueles que dirigiram a revista ao longo de sua primeira década de existência...” (JÚNIOR, 2009, p. 72).

Buscar novas interpretações para antigos problemas foi o desafio, bem como colaborar para que o campo das imagens como fonte de pesquisa para a História sejam ampliados e debatidos. Buscou-se uma nova visão para a construção do mito político de Getúlio Vargas analisando o caso específico da *Revista do Globo*.

Percebeu-se uma clara representação de Getúlio Vargas entre os anos de 1929 onde sua imagem é associada aos elementos regionais e militares do homem do Rio Grande do Sul, sendo sua imagem constantemente associada ao passado guerreiro e fronteiriço do estado. Esta mesma imagem é representada de forma diferenciada após seu estabelecimento como chefe do governo provisório, ao longo dos anos em que foi o chefe máximo da nação, Vargas foi representado como o legítimo Chefe da Nação brasileira, representante do projeto de modernização do país, abandonando assim as representações anteriores, voltadas aos elementos regionais como antes fora dito.

Espera-se ter havido real contribuição com esta pesquisa para o avanço dos estudos em relação à imagem de Getúlio Vargas, bem como ter estabelecido uma alternativa ao que tradicionalmente se consagra na historiografia do estudo da imagem de Vargas como sendo somente a partir de 1939 e do estabelecimento do DIP que o uso político de sua imagem se faz. Obviamente é a partir de 1939 e do Departamento de Imprensa e Propaganda que a figura de Getúlio Vargas é alçada aos lares e escolas do Brasil como símbolo de seu governo e atrelada ao projeto de Brasil nação. Porém, tentamos demonstrar que a utilização e representação política de sua imagem se deram também de forma intensa em um periódico nascido no Rio Grande do Sul em 1929 e que esta prática antecede em exatos 10 anos a criação do DIP, bem como suas atividades.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, c2011. 4 v.

BACZKO, Bronislaw. “**A imaginação social**”. In: Leach, Edmund et Alii. *Anthropos-Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. **Imagens da sociedade porto-alegrense: vida pública e comportamento nas fotografias da *Revista do Globo* (década de 1930)**. São Leopoldo: Oikos, 2009.

RÜDIGER, Francisco Ricardo. **Tendências do jornalismo**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1993.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

TORRESINI, Elizabeth W. R. **Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40**. São Paulo: USP, 1999.

## VERDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA: UMA ANÁLISE DOS SIMBOLOS DA ALEGORIA DA CAVERNA

**Edson de Sousa Brito**

Universidade Federal de Jataí, Faculdade de Educação, Jataí-GO.

**Camila de Souza Cardoso**

Universidade Federal de Jataí, Faculdade de Ciências Biológicas, Jataí-GO.

**RESUMO:** O artigo tem por tema principal a análise do Mito da caverna e o mundo das ideias como parâmetro para construção da verdade em Platão. O objetivo central desse trabalho é analisar as figuras que compõem o Mito da caverna visando destacar a importância dos mesmos no contexto da obra. Essa pesquisa tem como justificativa o conhecimento do processo de construção do conhecimento e da formação crítica do homem e da mulher. A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica.

**PALAVRA-CHAVE:** Alegoria da Caverna; Platão; Verdade; Filosofia antiga.

**ABSTRACT:** The main theme of this article is the analysis of the Cave Myth and the world of ideas as a parameter for the construction of truth in Plato. The main objective of this work is to analyze the figures that make up the Cave Myth in order to highlight their importance in the context of the work. This research has as justification the knowledge of the process of knowledge construction and critical formation of

man and woman. The methodology used was that of bibliographic research.

**KEYWORD:** Allegory of the Cave; Plato; Truth; Ancient philosophy.

Aqui interessa tratar do Mito ou Alegoria da Caverna, texto no qual Platão expõe suas ideias quanto à teoria do conhecimento ou sobre as formas e possibilidades de se conhecer o mundo, seja ele o mundo das sombras (sensível), seja ele o mundo das ideias (intelectível). De forma breve será tratado a simbologia das imagens da caverna e seus principais conceitos.

Pretende-se entender melhor a relação entre algumas imagens da caverna e os principais conceitos da teoria de conhecimento de Platão. Mas antes deve-se perguntar o que vem a ser Mito na época de Platão. O mito na Grécia surge da necessidade de se explicar e entender o mundo. Entre os objetos de conhecimento de que se trata os mais diversos mitos estão os deuses, o homem, o mundo natural, o mundo sobrenatural, o destino e diversos outros temas. Para Marilena Chauí o mito possui três funções sendo a primeira delas a de explicar determinado fato que aconteceu no passado e permanece ainda hoje, como, por exemplo, uma constelação em forma de

algum animal; a segunda função é a de organizar e legitimar as relações sociais; e por fim “o mito conta algo que aconteceu e não é mais possível de acontecer, mas que serve tanto para compensar os seres humanos por alguma perda como para garantir-lhe que esse erro foi corrigido no presente” (CHAUI, 2003, p. 162). O mito da caverna não se encaixa na mitologia grega por ser de outra natureza (não religiosa), mas se encaixa nas características acima ao apresentar um problema a ser pensado, estudado e tratado.

No caso do Mito da caverna, também chamado de “Alegoria da caverna”, Platão narra o drama de prisioneiros que desde o nascimento estão acorrentados em uma caverna de forma que eles poderiam ver somente uma parede em sua frente a qual era iluminada por uma fogueira. Na medida em que passavam animais e pessoas carregando objetos em frente à fogueira, suas sombras eram projetadas na parede e estas sombras eram vistas pelos prisioneiros. Com o passar do tempo as pessoas que estão no fundo da caverna começam a nomear as sombras como se fossem seres vivos, independentes e reais. Nesse interim alguém consegue fugir da caverna e observa os verdadeiros ‘donos das sombras’, ou seja, ele admira as coisas e seres tais como eles são. O prisioneiro que conseguiu sair da caverna decide voltar para contar sobre sua experiência, seu descobrimento e seu novo conhecimento aos prisioneiros os quais não acreditam e o consideram louco. (PLATÃO, 1996)

As duas primeiras imagens/figurações que se tem é que há um estar fora da caverna e um estar dentro da caverna. Nestas figuras aparecem duas outras de grande importância que é o sol e a sombra. Dentro da caverna aparecem várias figurações como a corrente, a imobilidade, os indivíduos, os velhos, o fogo, a saída da caverna e a entrada na caverna, entre outros. O que significa o estar dentro da caverna? Estar dentro da caverna é estar no mundo sensível, onde se pode ver ou conhecer pelo que vê, ouve, sente. É enfrentar um mundo que precisa ser conhecido e definido, porém que é feito a partir da faculdade das sensações.

Platão propõe, a partir da Alegoria da Caverna, a explicação da forma pela qual o homem pode conhecer. Em sua teoria há duas possibilidades de conhecimento sendo elas: o conhecimento sensitivo e o conhecimento intelectual. O conhecimento sensitivo é aquele em que a construção da verdade só é possível mediante a interação com o real e o conhecimento intelectual só é possível mediante a interação da razão com a ideia. Portanto, há duas formas de conhecer para Platão. Existe a forma de conhecer o que está dentro da caverna que só pode se dá pelos sentidos. E existe uma forma de conhecer o que está fora da caverna, que só pode ser conhecido pela razão. Assim, duas formas de conhecimentos, sentidos e razão. (REALE; ANTISERI, 1990)

Se o que está dentro da caverna, pode-se conhecer pelos sentidos, então, aqui a figura caverna, será chamada de mundo físico. O que está fora da caverna será chamado de mundo não físico. O mundo fora da caverna, aquele mundo não físico, é chamado na filosofia de mundo das ideias. Essa ideia de separar os “campos”

de conhecimentos em físico e mundo não físico é uma novidade na teoria de conhecimento de Platão em relação aos pensadores anteriores. Os Pré-Socráticos já haviam começado a elaborar alguns apontamentos sobre o conhecimento que aqui se chamará de metafísico. Pode-se destacar a posição de Anaximandro quando propõe a teoria do ápeiron. Ápeiron é o elemento que não pode ser experienciado, que não pode ser conhecido em sua totalidade, pois é um elemento desconhecido para os sentidos uma vez que o Ápeiron não está na ordem do conhecimento sensitivo, mas sim no campo do conhecimento racional. (ABBAGNANO, 2000)

Heráclito, por exemplo, quando questiona sobre o primeiro elemento (e em seu processo de construção desse conhecimento ele afirma que é a água) pode-se perceber que há uma influência das sensações, para falar de um primeiro elemento que não se sabe qual é, mas quando o filósofo supõe que ele é isso ou aquilo há uma grande influência da forma de conhecimento que é tido por sensitiva, pois ele fala daquilo que vê e se sente e que imagina estar em todos os seres deste mundo sensitivo. (MONDIN, 2010)

Cabe ressaltar que quando os pré-socráticos falam dos elementos, como a água, a terra, o fogo e o ar, eles não estão falando do elemento que está fisicamente disponível para ser observado. Ressalta-se, porém, que o primeiro elemento que esses autores estão mencionando é uma espécie de elemento universal.

Em relação à filosofia anterior, Platão expõe que há um mundo que não conhecemos e que é necessário conhecer (mundo inteligível ou que foi chamado mais tarde de metafísico) como também há um outro mundo que conhecemos e que está na nossa frente (mundo físico ou mundo das sombras). A diferença entre esses dois mundos é que o mundo que está aqui a disposição da observação do homem, o mundo físico, é um mundo que pode ser conhecido em sua totalidade pois ao conhecer o homem o faz mediante a utilização de seus sentidos (olfato, tato, visão, paladar e audição) porém estes são falhos, e por isso não dão garantia total da validade e verdade do conhecimento aí constituído. (MONDIN, 2010)

Platão defende que o conhecimento do mundo metafísico pode se dá, de fato, mediante a natureza perfeita da ideia. O mundo das ideias é um mundo que está fora da caverna e desta forma ele não pode ser acessado pelos sentidos, mas somente pela razão. Esse mundo das ideias, é um mundo onde estão todos os conceitos prontos e acabados. O mundo metafísico é representado na Alegoria de Platão com o exterior da caverna. A figura que impera fora da caverna é o sol.

O que representa, ou se se pode perguntar, qual a função do sol nesta figuração? O papel do Sol é iluminar e no iluminar se projeta a sombra. O sol ilumina, traz a luz os objetos que a razão observa e busca conhecer. O mais importante na teoria do conhecimento de Platão é o objeto a ser conhecido e não a sua sombra, em outras palavras, os objetos próprios do conhecimento filosófico são os objetos inteligíveis e não os sensíveis. Os objetos sensíveis são uma mera cópia (ou sombra) dos objetos inteligíveis. Por serem cópias eles são imperfeitos e não confiáveis, são mera

aproximação do objeto ideal.

O mesmo raciocínio é feito sobre o corpo (sujeito) que conhece. O corpo é uma sombra ou cópia do corpo ideal. O corpo para o filósofo grego só pode conhecer pelas suas faculdades próprias, o saber, as sensações. Por ser esse corpo imperfeito as sensações, por tabela, são imperfeitas também, e desta forma o produto do processo de conhecer o mundo (o conhecimento) é imperfeito e possivelmente inválido. Assim não se tem segurança quanto a natureza deste conhecimento que provém das sensações, de acordo com Platão. (SALIN, 1996)

Assim volta-se ao sol. Qual é o papel do sol? Imagine que seja possível ausentar o mundo exterior do sol. Ocorrendo isso vai imperar a escuridão, a treva. Neste contexto o homem não teria nem mesmo a sombra pois o objeto não seria iluminado. Isso significa a ignorância total do que pode ser conhecido. O sol, ao iluminar o mundo metafísico desenvolve, pelo menos, dois papéis: o de apresentar os objetos de forma a ser possível pensá-los; e garante a sua verdade, uma vez que o conhecimento não é construído, mas de acordo com esse filósofo é acordado. O sol significa neste contexto a verdade. (GILES, 1979)

A verdade, neste contexto, é uma luz que ilumina algum objeto e faz com que ele se exponha de forma a ser percebido no processo de busca pelo determinado conhecimento. A título de comparação, na Idade Moderna, essa luz (o sol, na Idade Clássica) que ilumina alguma coisa, será representado pela razão do sujeito que iluminará e garantirá a verdade dos objetos que conhece. Assim a razão é aquilo que vai iluminar as trevas da ignorância. Essa teoria foi chamada de iluminismo, escola esta que elege a razão como seu instrumento principal no processo de conhecimento.

O sol para Platão é uma figuração do Ser. O Ser é o parâmetro, é aquele que ilumina as coisas ou os objetos. Quando, por exemplo, se quer conhecer as características daquilo que é o homem ou a mulher se lança mão das principais características, de modo geral, daquilo que se chama de ideia geral de homem. A ideia de homem não foi criada por si mesma e nem pelo homem, segundo Platão, mas ela tem sua origem no Ser. O ato de o sol iluminar o objeto de forma que ele possa ser notado e buscado demonstra aqui a intenção de Platão ao defender que é o ser que garante a verdade e a primazia da ideia do objeto.

Neste contexto se pergunta 'o que é a sombra na alegoria da caverna?'. A princípio, o mito descreve uma situação na qual as sombras são projetadas em uma parede da caverna e as pessoas as contemplam tendo em vista que elas seriam objeto de conhecimento e assim constituíram um saber em torno dessas sombras. No plano das argumentações de Platão, o mundo (ou a realidade) é dividida em real e ideal ou mundo sensível e mundo intelectual. O mundo real é o mundo no qual está a sombra. O mundo das sombras é o mundo em que homem vive, no qual conhece através dos seus sentidos. (REALE; ANTISERI, 1990)

Resumindo, para o filósofo o mundo sensível é uma mera cópia do mundo das ideias e por ser uma cópia as coisas se apresentam de forma imperfeita. Ao

desclassificar a sombra (ou o objeto real) como algo que não se pode conhecer, o filósofo defende também que os sentidos não são capazes de obter um conhecimento válido sobre os objetos com os quais ele vive. Conhecer é possível somente no mundo das ideias, mundo esse que pode ser acessível somente pela razão.

Da análise dos conhecimentos que se obtém daquilo que Platão chama de mundo sensível e mundo intelectual pode-se dizer de um modo de conhecer que parte da dedução e outro que parte da indução. Se percebe na escola socrática uma escolha por parte do método dedutivo em detrimento do método indutivo. Esse postulado também aparece na lógica de Aristóteles, de forma que se entende que a argumentação dedutiva a conclusão é suportada pelas premissas de forma definitiva enquanto que nos argumentos indutivos a conclusão é afirmada em grau de probabilidade, não sendo garantida como verdade definitiva. (COPI, 1978)

O conhecimento indutivo, para os gregos socráticos, é visto como um método imperfeito devido a sua limitação quanto ao objeto estudado. O ato de conhecer o homem, por exemplo. Quando alguém se pergunta quem ou o que é o homem ou a mulher e pretende responder a partir do método indutivo ele vai olhar o homem e a mulher concretos de seu mundo. Ele utilizará dos seus sentidos para obter dados de forma que possa construir o saber pretendido. Observar o homem ou a mulher em particular é verificar as suas características como cor, tamanho do cabelo e demais características corporais, saber de sua personalidade, a forma como ele conhece, se ele é bom, ou é mau, se ele é ético ou não etc. Ao conhecer um homem ou um grupo de homens o meu saber não será uma ideia, mas sim um conceito. A ideia está no plano do conhecimento universal e o conceito está no plano do conhecimento mais específico. O conhecimento dedutivo é algo que não depende do sujeito, de forma que ele é garantido e validado pelo Ser. O conhecimento indutivo é algo que foi construído pelo sujeito e que depende dele para que seja válido e garantido. O conhecimento indutivo não tem validade para Platão devido a sua natureza, pois esse conhecimento é fruto da sensação, faculdade imperfeita do ser humano que leva ao engano e ao erro quanto a verdade das coisas. (COPI, 1978)

Ao analisar a história do mito da caverna, a observação e a fala dos homens sobre as sombras que se vê na parede da caverna, segundo Platão, o conhecimento constituído ali está no âmbito da opinião. Para os seres que estão na caverna observando as sombras há um movimento de ‘conceituação’ daquilo que se vê. Essa forma de saber perpassa pelos sentidos e parece não haver muito critério, pelo menos neste contexto, sobre as ‘verdades’ que ali se observa e pelos conhecimentos/conceitos que se constrói. É claro a presença da *doxa*, o conhecimento que vem do homem e que Platão vai chamar de opinião. A *doxa* é um tipo de conhecimento que expressa não a verdade, mas sim certo ponto de vista embasado na visão e no contexto de quem observa ou do assunto que trata. Assim como pode-se no fundo da caverna dizer o que é o homem, a verdade, a vida? (ABBAGNANO, 2000)

O problema da verdade e da opinião é uma das vertentes de análise da Alegoria

da Caverna. As posições colocadas no mito sobre a questão do conhecimento são bastante claras. Tem-se, pelo menos, duas posições quanto ao conhecimento. De um lado há os que estão na caverna e de outro há aquele que conseguiu sair da caverna e retornar a ela. Os primeiros estão ‘habitados’ com uma experiência na qual acreditam que suas análises das sombras são a única possibilidade de conhecimento do mundo. O segundo tem uma experiência nova na qual percebe que as sombras é uma verdade superficial, enganosa de mundo da qual se constrói no fundo da caverna e que o verdadeiro objeto de conhecimento está fora da caverna.

Ao contrário dos sofistas que acreditam que a verdade é relativa ou não pronta e acabada, Platão apresenta que a verdade está pronta e acabada em forma de ideia perfeita e intelectível. Essas verdades estão, no que ele chama na Alegoria, no Mundo das ideias e podem ser acessíveis através da busca racional. Os sofistas já têm outro postulado ao defender que a verdade é algo de natureza dinâmica e não estática. Enquanto a garantia da verdade para Platão é o próprio Ser, para os sofistas a verdade tem sua base e fundamento no próprio homem. (ABBAGNANO, 2000)

Neste contexto pode-se perguntar qual é a função daquilo que se pretende com a ‘verdade’? No nosso entender ela é parâmetro. O parâmetro tem por função servir de base para a comparação entre duas ou mais coisas. Por algo ser parâmetro ele é tomado como perfeito e se compara o outro na intenção de medir a sua (im)perfeição ou sua aproximação com o seu ideal de ser. Um exemplo do que se afirma aqui, é quando se pergunta se uma criança é mau educada ou não. A pergunta que deve ser feita antes disso é “o que é disciplina?” para se saber qual é o parâmetro que estará sendo utilizado. A partir daí se pode entender à qual disciplina se está referindo, ou seja, se ela é militar ou liberal, por exemplo. Quando então pode-se dizer que uma determinada verdade deve ser usada como parâmetro? Daí volta-se ao problema de se saber o que é verdade.

Um elemento que aparece na Alegoria é a figura das correntes. Se se perguntar em relação ao que a alegoria quer ensinar, a figura da corrente é bastante significativa. Ela dá a perceber que aquele que conhece (doxa) está “acorrentado” a algo que pode ser-lhe em um primeiro momento os fundamentos da forma de conhecer ou os próprios conhecimentos que lhes são transmitidos como verdades inquestionáveis. A corrente, também pode ser entendida como uma espécie de sistema que pode ser caracterizado ou chamado de, por exemplo, educacional, conceitual, construtivismo, colaborativos, etc.

A maior parte do que se sabe sobre o mundo, foi ensinado ou transmitido. A forma ou o método utilizado para se analisar o mundo também nos foi dada a partir de uma metodologia aceitável. A forma como aqueles idosos do fundo da caverna olhava para a parede e falavam sobre o mundo é uma forma, que eles aprenderam, desenvolveram e ensinavam, se constituindo assim na corrente que nada mais é do que uma espécie de limitação da intelectualidade frente à possibilidade de conhecer. Neste contexto a corrente é algo negativo e que Platão vem a combater. Por fim, as

correntes podem se caracterizar como preconceitos, prejuízos.

O sair da caverna para Platão, só se é possível através da morte. Assim, como pode Platão falar sobre voltar para a caverna? Os Gregos tinham uma concepção de que o ser humano poderia se reencarnar. O problema é que, quando se saía da caverna e via as coisas tais como elas são, no mundo metafísico, se observava perfeitamente todas as coisas e no processo de reencarnação, passava-se então por um rio, que Platão chamou de “o rio do esquecimento”, e assim se esquecia de tudo que tinha visto no mundo das ideias. Por isso é que nesse mundo, todo sujeito, todo homem, toda mulher precisa fazer um esforço para alcançar de novo esses conhecimentos que tinham obtido no mundo das ideias. Isso justifica a teoria desse filósofo de que para conhecer o real deve-se buscar lembrar o que havia sido visto anteriormente ou antes do nascimento. (CHAUÍ, 2013)

Então, sair da caverna, é morrer, sair da caverna em outro sentido é sair do mundo da ignorância, é procurar um mundo onde seja iluminado por essa verdade maior, onde se procure de fato pela razão daquilo que é verdade, saindo dos prejuízos, dos preconceitos, das correntes da opinião, saindo assim da caverna. E o que é voltar para a caverna? Voltar para a caverna nessa primeira concepção, nada mais é do que sofrer ou passar pelo processo da reencarnação. Em outra leitura, por exemplo, quando se analisa a vontade daquele homem que saiu da caverna e resolve voltar pode ser considerado uma postura ética. Voltar para a caverna é assumir um compromisso com o outro. Aquela pessoa que está no fundo da caverna e nada vê, está sofrendo por causa da sua limitação; o sujeito que volta para a caverna tem um compromisso com o outro, isso é ético. Voltar para a caverna é ter em vista um compromisso com a verdade. (MONDIN, 2010)

Neste contexto pode-se fazer alusão ao papel do filósofo e perguntar porque que ele, em certas ocasiões, não é bem visto ou tão bem-querido. Pode-se responder que seu papel é voltar para a ‘caverna’ e levar os sujeitos a questionar, a descobrir a verdade e a revelar o mundo das sombras. Nesta tarefa há a possibilidade de mudar o ‘mundo’ pelo esclarecimento. O sujeito que voltou para o fundo da caverna tinha essa tarefa. Todas as afirmações e argumentações contrárias à sua verdade que construía na análise do ‘mundo das ideias’ não poderia ser facilmente desconstruída. Assim ele se torna uma ameaça aos detentores dos atuais conhecimentos considerados inválidos e falsos.

Assim, esse alguém que defende ideias que desestruturam um determinado campo de conhecimentos e conceitos construídos com finalidades obtusas acaba se tornando perigosa ou um incômodo. Por não aceitar a verdade imposta, na caverna, essa pessoa que voltou para falar da verdade acabou sendo morta. (PLATÃO, 1996)

Pode-se concluir essa análise da Alegoria da Caverna afirmando a atualidade do texto de Platão que trata da questão da busca da verdade. Seu significado para a atualidade ainda é relevante tendo em vista que no processo de conhecimento do mundo ainda se necessita do apoio de conceitos básicos que se encontram no que

ele chamou de ‘mundo das ideias’ ou o campo da metafísica, como se chama na atualidade.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 4.ed. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRISSON, Luc; PRADEAU, Jean-François. Vocabulário de Platão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**, São Paulo, 13a. ed., Ática, 2003.

CHAUÍ, Marilena S. Convite à filosofia. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

**COPI**, Irving Marmer. Introdução à **lógica**: 4. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

GILES, T. R. Introdução à filosofia. São Paulo: EPU, 1979.

JAPIASSU, Hilton F. EPISTEMOLOGIA O mito da neutralidade científica Rio, Imago, 1975

MONDIN, Battista. Introdução à Filosofia: Autores e sistemas. São Paulo: Paulus, 2010.

PLATÃO. A república, livro VII. Brasília: UnB, 1996.

REALE, Giovanni e Antiseri, Dario. História da Filosofia. São Paulo: Paulus, 1990.

REID, Pat. A história de Colditz. Rio de Janeiro: Record, 1952.

SALIM, Maria Augusta. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. Campinas. Papyrus, 1996.

TRABATTONI, Franco. Platão. São Paulo: Annablume, 2010.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**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.

**Maristela Carneiro** - Pós-Doutoranda pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro. Doutorado e Pós-Doutorado em História pela UFG e pela UFMT, respectivamente. Docente do curso de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alegoria da caverna 272

### C

Colonização 122, 226

### E

Ensino de história 26

### F

Feminismo 136

Filosofia 12, 94, 95, 98, 123, 235, 271, 278

### H

História intelectual 91, 102

Historiografia 40, 41, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 66, 88, 89

### I

Igreja católica 115

### L

Literatura 96, 99, 104, 112, 136, 137, 138, 144

### M

Maias 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113

Meio ambiente 1, 12

Memória 6, 10, 13, 14, 18, 20, 34, 39, 56, 66, 67, 76, 88, 89, 102, 178, 245, 256

Micro-história 114

### P

Política 15, 24, 68, 69, 70, 75, 102, 136, 150, 158, 164, 235, 258

Populismo 145, 154

### R

Relações de trabalho 8, 236

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-560-0

