

CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2021



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Chave de compreensão da história: cultura & identidades

Diagramação: Gabriel Motomu Teshima
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C512 Chave de compreensão da história: cultura & identidades / Organizadoras Denise Pereira, Karen Fernanda Bortoloti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-747-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.472210312>

1. História. 2. Cultura. 3. Identidades. I. Pereira, Denise (Organizadora). II. Bortoloti, Karen Fernanda (Organizadora). III. Título.

CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Ainda que sem nos darmos conta, estamos, cotidianamente, refletindo acerca da sociedade em que vivemos. Cada vez que nos questionamos: “como isso foi possível?” ao nos surpreendermos com uma notícia estampada na rede, estamos pensando sobre os rumos que a sociedade está tomando, portanto, nos questionando e refletindo sobre a sociedade que vivemos. A cultura, como um produto social, tem, certamente, um grande impacto em nossa compreensão como sujeito, portanto, entrelaçar historicamente essas duas discussões, qualifica essas reflexões de forma incontestável.

Ao pensar historicamente uma questão central é como a cultura é essencial aos indivíduos para refletirem sobre suas ações no tempo e a construção de identidades tão diversas. Neste sentido, pensar em história requer pensar em cultura, justamente porque ao estudar a multiplicidade deste conceito desvendaremos as questões inseridas em nosso dia a dia com o objetivo de possibilitar melhor compreensão de todos os fenômenos que estão imersos no cotidiano e impactam em nosso posicionamento no mundo.

Neste momento, em que presenciamos discussões cada vez mais acirradas sobre as identidades, é importante retomarmos os ensinamentos que nos foram legados pelo antropólogo Clifford Geertz de que a cultura é um “sistema simbólico”, uma teia de significados que carrega mecanismos de controle para governar o comportamento. É construída a partir de valores e crenças, de códigos morais e hábitos que são socialmente erigidos, transmitidos, aprendidos por meio de signos e símbolos. Ela contribui para regular e padronizar atitudes e emoções, contribui, historicamente, para a elaboração de identidades.

Este e-book é sem dúvida, um convite a reconhecer no “outro”, naquele que a princípio enxergamos através de pré-conceitos e pré-julgamentos, alguém com quem podemos potencialmente aprender, com quem podemos nos modificar e que também podemos transformar.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Denise Pereira
Karen Fernanda Bortoloti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AS REFORMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Vanderlise Ines Prigol Reginato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103121>

CAPÍTULO 2..... 14

HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA ESCOLA BÁSICA: O ensino da história local

Ely Carlos Silva Santos

Clarice Nascimento de Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103122>

CAPÍTULO 3..... 27

HISTORIADORES EM ACERVOS: O FASCÍNIO E OS DESAFIOS DO TRABALHO NO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA

Luciana Cristina Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103123>

CAPÍTULO 4..... 38

A ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DA ESCOLA DO RECIFE NO PIAUÍ NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Eduardo Albuquerque Rodrigues Diniz

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103124>

CAPÍTULO 5..... 53

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS AO PROCESSO EDUCATIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Luzia Alves da Silva

Paulo Miranda da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103125>

CAPÍTULO 6..... 64

UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL DA ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS: NARRATIVAS E SABERES DO CANDOMBLÉ NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Silene Ferreira Claro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103126>

CAPÍTULO 7..... 80

O PASSADO E A HISTÓRIA DIFÍCIL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Adriane de Quadros Sobanski

Rita de Cássia Gonçalves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103127>

CAPÍTULO 8	99
SANTOS - MUITO MAIS QUE UMA CIDADE LITORÂNEA: UMA CIDADE HISTÓRICA!	
Mara Cristina Gonçalves da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103128	
CAPÍTULO 9	114
OS PRINCIPAIS RITUAIS DO TRADICIONAL CASAMENTO UCRANIANO NA CIDADE DE ANTÔNIO OLINTO (1950 - 1980)	
Jéssica Paula Kaczyk Cuba	
Denise Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4722103129	
CAPÍTULO 10	133
INTELECTUAIS REGIONAIS E HISTÓRIA INTELECTUAL: INDAGAÇÕES SOBRE USOS, PROBLEMAS E POSSIBILIDADES	
Erivan Cassiano Karvat	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031210	
CAPÍTULO 11	145
HISTÓRIA ORAL NA HISTORIOGRAFIA ALAGOANA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA	
Josilene Melo Paulino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031211	
CAPÍTULO 12	155
“SUBIR O MORRO PARA DEPOIS DESCER”: MISÉRIA E SUCESSO DOS SAMBISTAS CARIOCAS NAS CRÔNICAS DE JOTA EFEGÊ	
Camila Medina Zanão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031212	
CAPÍTULO 13	168
CULTURA MATERIAL E CONSUMO ALIMENTAR NA BELLE ÉPOQUE CARIOCA (1904-1914)	
Jadir Peçanha Rostoldo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031213	
CAPÍTULO 14	177
BIBLIOTECA JOSÉ BAYOLO PACHECO DE AMORIM - UM BREVE OLHAR SOBRE AS MARCAS-DE-ÁGUA DE DOCUMENTOS IMPRESSOS EM PORTUGAL (SÉC. XVI-XVIII)	
Paula Alexandra Da Costa Leite Pinto Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031214	
CAPÍTULO 15	201
BRIGITTE E MARQUESA: SUBJETIVIDADES, TRAVESTILIDADES, AMIZADE E LOUCURA (1950-1960)	
Paulo Vitor Guedes de Souza	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.47221031215>

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	216
ÍNDICE REMISSIVO	217

CAPÍTULO 1

AS REFORMAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 01/12/2021

Vanderlise Ines Prigol Reginato

Universidade de Passo Fundo/ FUPF-UPF
Passo Fundo- Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7745095892842871>

RESUMO: O presente artigo trata da trajetória das políticas públicas educacionais para a educação básica no período que vai da ocorrência do regime militar brasileiro até os dias atuais e sua influência no ensino de História. Procurou-se tecer um panorama geral das transformações e discussões em torno do ensino de História durante o período militar, bem como os avanços e retrocessos das políticas públicas para esta área a partir de 1970 a 1990, com a promulgação da Lei nº 9394/96 e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, apontando conquistas e desafios na elaboração das políticas públicas e das propostas curriculares, até chegar aos dias atuais, com a elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular. Entre os desafios da elaboração dos currículos, está enfrentar as heranças do currículo tradicional, baseado na transmissão de conhecimento, na falta de criticidade e de reflexão, na educação para o trabalho, combater os movimentos antidemocráticos, negacionistas da educação e da ciência existentes atualmente, promover a formação continuada dos professores para a atuação no cenário educacional contemporâneo, resistir aos movimentos de elaboração de currículos prontos e desvinculados da realidade

aproximando a prática pedagógica destas novas mudanças.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Currículo. Ensino de História.

EDUCATIONAL PUBLIC POLICY REFORMS IN BRASIL AND HISTORY TEACHING

ABSTRACT: This article deals with the trajectory of public educational policies for basic education in the period from the occurrence of the Brazilian military regime to the present day and its influence on history teaching. We sought to weave an overview of the teaching of History during the military period, as well as the advances and setbacks of public policies for this area from 1970 and 1990, with the enactment of Law No. 9394/96 and also of the National Curriculum Parameters, in 1997, pointing out achievements and challenges in the elaboration of public policies and curricular proposals, until reaching the present day, with the elaboration and implementation of the Common National Curriculum Base. Among the challenges of curriculum development is to face the legacy of the traditional curriculum, based on the transmission of knowledge, the lack of criticality and reflection, education for work, fighting the anti-democratic movements, denials of education and science that currently exist, promoting the continuing education of teachers to work in the contemporary educational scenario, resisting movements to prepare curricula that are ready and disconnected from reality, bringing the pedagogical practice closer to these new changes.

KEYWORDS: Public Policy. Curriculum. History

teaching.

1 | INTRODUÇÃO

As políticas públicas na área da educação tem sido um dos temas mais discutidos atualmente, principalmente no que se refere às reais transformações que proporcionam nas práticas pedagógicas diárias dos professores da rede pública de ensino dos quatro cantos do país.

Para discutir as políticas públicas na área da educação, cabe definir o conceito, podendo ser entendida de acordo com Höfling (2001, p. 31) como “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”. Trata-se das maneiras como os diferentes governantes enfrentam demandas no que se refere aos problemas do país.

As maiores mudanças em relação às políticas públicas começaram a ocorrer na década de 1980 e 1990, apresentando influência na elaboração dos currículos das instituições de ensino, fato que deveu-se às pressões para a redemocratização do país, interferindo nas concepções de educação para uma sociedade democrática.

Para este estudo, foram utilizadas fontes oriundas de revisão bibliográfica sobre o tema, a fim de compreender a trajetória das políticas públicas no Brasil, de forma geral, da década de 1970 aos dias atuais, enfatizando as transformações ocorridas após a redemocratização do país, tendo em vista que a educação serve cada vez mais ao interesse burguês.

2 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA DÉCADA DE 1970

Em meados da década de 1960 e toda a década de 1970 podem ser consideradas, do ponto de vista educacional como um período de retrocesso, principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais, pois, a educação foi sendo cada vez mais direcionada ao mercado de trabalho, perdendo sua capacidade crítica e tendo disciplinas, como a História, perdendo sua autonomia e seu potencial crítico e investigativo. Assim, este capítulo trata das principais políticas públicas do período ditatorial brasileiro.

Neste período, discutia-se por estados e municípios o que caberia ou não ser ensinado na escola, tendo-se em vista que o contexto vivenciado pelo país era de redemocratização e processo constante de globalização.

Neste íterim, criticava-se a execução da Lei nº 5.692, de 11/08/71 e a imposição dos Estudos Sociais, pois

Nessa “imposição” do saber polivalente na área de Estudos Sociais, juntamente com o curto período de formação do profissional em educação e conseqüentemente a baixa aquisição de conhecimentos, serão os responsáveis pela falta de um espírito crítico nos futuros educadores que

dessa forma, por falta de subsídios (conhecimento), também formarão “cidadãos” acrílicos, sem capacidade de contestar ou protestar contra o que acham que não é direito, caminhando dessa forma para a formação da “geração do deixa para lá”, já que não há a consciência de luta comum para algo melhor ou a “consciência” de que nada que se faça fará a diferença para melhorar as coisas, uma vez que não depende de nós. (PLAZZA e PRIORI, 2014, p. 9)

O objetivo principal da educação no contexto ditatorial consistia na formação de força de trabalho para atuar no contexto da crescente industrialização do país. Nesse sentido, a disciplina de História não era “desejada”, pois faria com que os estudantes construíssem uma visão de mundo e consciência crítica, o que poderia prejudicar o regime político ditatorial.

Tal percepção, encontra amparo na atualidade, pois percebe-se que os reflexos dessa desmoralização do ensino de História, vem sendo sentido através da alienação em que muitas pessoas ainda se encontram, o que torna distante a tão almejada educação para a criticidade e autonomia, idealizada desde muitos anos, uma vez que

Somente através desse “intercâmbio de conhecimento” que é tão necessário para o resgate da qualidade do ensino em todos os níveis é que poderemos a curto e médio prazo realizar o grande sonho de um ensino que realmente tenha qualidade, que realmente prepare o nosso aluno não apenas para ser um cidadão brasileiro, mas que o prepare para ser o “cidadão brasileiro capaz de pensar e lutar pelos seus ideais”. (PLAZZA e PRIORI, 2014, p.18)

Neste contexto do regime militar, o ensino de História foi marcado por um certo retrocesso, principalmente com a incorporação da disciplina juntamente com a Geografia aos Estudos Sociais, com a Lei nº 5.692 de 1971, que acabou por restringir a autonomia das disciplinas, manipulando-as em favor dos interesses governamentais, além de defender um conhecimento baseado em memorização de fatos e grandes personagens históricos, o que contribuiu para a formação de sociedades incapazes de sentirem-se parte ou protagonistas de sua própria história.

Além desta medida, a implantação da educação moral e cívica, embora discutida anteriormente à implantação do regime militar, de acordo com Filgueiras (2008), com a intenção de formar indivíduos obedientes, ordeiros e trabalhadores, que contribuíssem para o crescimento do país, deixando a política para aqueles que tinham esta função, foi uma das medidas que mais influenciou a formação da sociedade da época.

Em muitas ocasiões, a repressão e as mudanças educacionais estiveram fora da atenção de muitas pessoas, primeiramente pela falta de informações, devido à censura, em segundo lugar pelo entusiasmo do crescimento econômico que o país apresentava, expressos em todos os campos da economia, hipótese que pode corroborar com o sentimento de nostalgia em relação à volta deste regime por parte de muitas pessoas e em terceiro lugar, pela propaganda, que foi um dos aspectos mais fortes deste período.

Assim sendo, o ensino de História apresenta um papel central em todo esse

processo, pois

Apesar de todas as dificuldades encontradas durante a implantação da disciplina de História, é possível perceber que ao longo dos anos será considerada, uma matéria de fundamental importância para a formação do estudante brasileiro, oferecendo-lhe subsídios capazes de desenvolver uma visão mais ampla de mundo e dando-lhe uma maior capacidade crítica. (NADAI, 1993, p.03)

Diante do contexto vivenciado na época do regime militar brasileiro, não seria incorreto afirmar que a educação também tenha experimentado certo controle pelos órgãos de Segurança, principalmente algumas em especial, como o ensino de História.

Esse controle exercido às instituições de ensino, em especial aos professores e gestores, se deu por motivos claros, uma vez que não havia interesse por parte dos governantes em formar cidadãos críticos, criativos e autônomos, mas sim, mão-de-obra para trabalhar pelo crescimento econômico do país, como se observa na redação da Lei 5692/71 em que “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.” (Parágrafo 1, Artigo 4º da Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971).

Observa-se que, além de exercer um forte controle sobre a área educacional, minimizar a importância da educação, houveram “modificações legais que impuseram ainda profundas transformações no projeto de formação de professores que vinha sendo realizado, tornando-o “de curta duração’, pobre em conteúdo científico, aligeirado e polivalente”. (NADAI, 1993, p. 157).

Se refletirmos sobre esta decisão dos governantes da época podemos perceber que as licenciaturas curtas formaram profissionais com menos qualificação para atuarem nas escolas, o que levou a um ensino por doutrinação e até mesmo falta de pensamento crítico e autonomia para agirem contra as imposições governamentais.

O reflexo destas e de outras medidas tomadas pelos governantes do período podem ser sentidos ainda hoje, pois, muitos dos professores que atuaram nesta época formaram outros professores, que seguem atuando em muitas escolas da rede básica, com certa defasagem de conhecimento e formação crítica e com uma bagagem de doutrinação política e ideológica, o que pode interferir na formação de uma sociedade sem espírito crítico- investigativo, que deixa de protestar, exigir seus direitos e exercer seu papel de cidadão.

Frente a isso, pode-se pensar que o período ditatorial brasileiro contribuiu para desvirtuar o ensino de História, uma vez que os governantes utilizaram diversas formas de manipulação para atingir seus objetivos, numa época em que escola era sinônimo de ideologia e o currículo atendia aos interesses da classe que estava no poder.

3 I AS POLÍTICAS PÚBLICAS APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO

Após a redemocratização do país, as discussões em torno da Lei nº 5.692 e com isso, das políticas públicas educacionais, começam a se ampliar. Como se há de observar, embora haja interesse na mudança, não ocorreram de forma significativa na práxis pedagógica, pois, por anos a fio os currículos estiveram voltados para a realização dos objetivos já mencionados, mesmo que no discurso anunciasse mudanças.

Trata-se muito mais de repensar a educação e em especial o ensino de História, dentro de uma ótica de rompimento e de transformação, ou seja

[...] combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA e FONSECA, 2010)

Apesar de repensada em sua estruturação, as reais mudanças na educação começam a acontecer a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), já na década de 1990, acompanhada da elaboração de parâmetros curriculares nacionais.

Vale ressaltar que, embora se discutisse e se pensasse em um ensino dentro de outros moldes, nas salas de aula o que se observava era uma educação em moldes tradicionais e ainda voltada para a formação de mão-de-obra para o trabalho, uma vez que muitos professores que estavam atuando tiveram sua formação durante os regimes antidemocráticos, o que ocasionou uma formação fragmentada, através das licenciaturas curtas.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL,1996), muitas políticas públicas foram elaboradas com base nos princípios estabelecidos no Art. 3º

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
(BRASIL, 1996, Art. 3º)

Além disso, a Lei 9.394/96 estabelece obrigatoriedade da educação básica e a divisão da mesma em etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como afirma em seu Art. 4º (BRASIL, 1996), numa tentativa de universalizar o ensino, lembrando que na versão anterior da referida lei isso não era observado.

Neste contexto de mudanças de políticas públicas na área da educação, o ensino de História também recebe atenção especial, principalmente com a elaboração dos Parâmetros Curriculares de História, na década de 1990, os quais procuravam

[...] de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCNs, 1997, p. 05)

Ao se observar o texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) observa-se que, numa conexão com a realidade, acharemos os mesmos princípios defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada recentemente, o que comprova que a ideia deste novo documento já era discutida desde 1997, ou até mesmo antes. O que ocorreu foi que os PCNs ficaram engavetados em muitas unidades escolares e não foram sequer lidos, por isso a Base Nacional Comum Curricular chegará a nós com uma proposta de ampla discussão e motivo de diversas formações continuadas a fim de estudá-la a fundo.

Tanto este documento como a Lei 9394/96 surgem como crítica ao ensino da década de 1970, herança do contexto antidemocrático, focado na educação para o trabalho, deixando a cidadania e a discussão crítica de fora das aulas de História. A isso soma-se o fato de ter havido a diluição da disciplina de História junto a Geografia, formando os Estudos Sociais, sem contar a formação deficitária dos professores nas Licenciaturas curtas, uma vez que eram formados dentro de um ano, com formação ampla e geral e nos moldes dos ideais do governo.

Seguindo este pensamento, observa-se que a formação de professores é fundamental frente às novas demandas, uma vez que é ele que fará do ensino de História um instrumento de democracia e de formação de sujeitos que se reconheçam como partes fundamentais da história. O surgimento da concepção de que ensinar História não é decorar datas e fatos e posteriormente repeti-los ao professor, foi, sem dúvida, o maior avanço.

Assim, reafirmou-se o caráter da História como disciplina e seu ensino passa a

ser considerado na sua especificidade, não mais como a reprodução de conhecimentos científicos, mas, como detentora de saberes próprios, o que só é possível através da formação da cultura escolar, perpassando por ela a questão da formação continuada de professores, quando

As culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços. Registram-se, na década de 1990, as edições dos Eventos Nacionais na área do Ensino de História: o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988, e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História”, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia. Tais eventos passaram a ser realizados de dois em dois anos em diferentes cidades do Brasil, tornando-se importantes espaços de formação continuada, trocas de experiências científicas e didáticas. (SILVA e FONSECA, 2010)

Neste sentido, a LDB, de 1996 e os PCNs de 1997, tornaram-se divisores de água, uma vez que trazem à tona, embora de forma geral, alguns princípios e objetivos essenciais, como a previsão de formação continuada para os professores, uma política pública essencial para atender as novas demandas de reformulação do ensino de História.

Além disso, com a nova Lei os estados e municípios passam a ter maior responsabilidade na elaboração de seus currículos, o que originou maiores estudos acerca da história local e regional.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares para História complementam a Lei de Diretrizes e Bases e apontam que

Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. (SILVA e FONSECA, 2010)

Ao contrário do que se pensava na década de 1970, passa a ser incentivada pelas políticas públicas educacionais uma maior necessidade de se fazer uma educação voltada para a criticidade, criatividade e cidadania, enfim, para a formação integral do aluno.

Trata-se de um ponto de confronto e ao mesmo tempo de inter-relação entre propostas curriculares de épocas distintas, vivenciadas em momentos políticos e econômicos diferenciados, mas que agem neste campo de transformação a partir da década de 80 até o final da década de 90, criando um espaço de diálogo a fim de encontrar um novo caminho que traga respostas às incertezas vivenciadas.

Nessa conjuntura, cabe pensar o currículo de História, não como algo acabado,

mas, como fruto de diferentes visões e interpretações de grupo de pessoas, que em tempos e espaços diversos o fazem, em consonância com as políticas públicas vigentes.

O currículo passa a estar inserido nesta gama de interesses, tanto das políticas públicas, quanto das empresas editoras de materiais didáticos, que passam a oferta-los como um currículo pronto, com a justificativa de facilitar o trabalho do professor, mas, que acabam por vender uma ideia pronta, que nada tem a ver com a realidade daquele espaço.

Frente a isso, retornamos a questão inicial, a escola e o papel do professor como agentes do processo histórico são deixados de lado, ou seja, deixa-se de problematizar as questões locais e regionais e volta-se a assumir o papel de reprodutor de ideologias pré-concebidas por currículos que visam interesses muito particulares, como ocorria na década de 1970.

4 | UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS

No imaginário de muitos, a educação voltada para interesses particulares já havia sido superada, porém, a década de 1990, até os dias atuais, se percebe que muitos currículos assumidos pelas instituições escolares não reflete a realidade da mesma, pois, faz parte de um processo maior, de jogos de interesse político ou está nas mãos de empresas pagas para construí-lo, pois, a tendência observada é

[...] o crescimento da indústria editorial e das escolas privadas, nos vários níveis de ensino, simultaneamente ao recuo de sindicatos e outras entidades associativas, marcam certa inflexão do debate das políticas educacionais para o ensino de História desde a década de 1990, com a perda ou o recuo de lutas coletivas" (Silva e Fonseca, 2010).

Neste sentido, coloca-se a comunidade escolar como sujeitos importantes na elaboração do currículo, pois, neste documento se insere todo o contexto vivenciado na escola, as demandas e situações enfrentadas, ao mesmo tempo que se questiona: *Qual história está sendo ensinada? Para quem? Por isso*

Os textos dos documentos curriculares "prescritos" são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. Isso nos remete às primeiras perguntas: Tudo é História? Se tudo é História, por que às escolas de Educação básica são endereçados determinados conteúdos específicos, selecionados, elaborados em diferentes lugares de produção? Por que, nas diferentes realidades escolares, na construção curricular cotidiana, outros conhecimentos são selecionados e ensinados? De quais formas os currículos de História, "prescritos e vividos" operam no sentido de selecionar *para quê, o quê e como* ensinar em História? (SILVA e FONSECA, 2010)

Com esta reflexão chegamos ao ano de 2015, com o início das discussões sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, que chega como uma proposta nova

em 2017, mas, se analisarmos a fundo perceberemos suas raízes ainda na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, além de estar prevista no Plano Nacional de Educação, vigente desde 2014. Além disso, vem como a solução para os dilemas enfrentados nas décadas anteriores.

Este documento, aprovado em 2017, após discussão e intensos debates, tanto no ensino de forma geral, como com referência ao ensino de História, e elaboração de três versões preliminares, no que se refere ao Ensino Fundamental, busca trazer respostas a estes questionamentos, nos colocando uma parte comum, de conteúdos a serem ensinados em todas as partes do Brasil e outra diversificada, que viria abranger as peculiaridades regionais e locais, o que de certa forma forneceria subsídios e espaço para a elaboração dos Referenciais Curriculares Estaduais e Municipais, com maior participação da comunidade escolar.

Mesmo frente a esta abertura, entendemos que o currículo de História deve ser pensado na sua especificidade, ou seja, deve ser encarado como expressão de escolhas, recortes, interesses políticos, econômicos e sociais, adaptados e elaborados dentro de uma determinada realidade.

Frente a isso, vê-se esta proposta dentro deste cenário, uma vez que vemos compreendida na BNCC algumas temáticas, em detrimento de outras, por isso

O fato de a terceira versão não se referir tanto ao tema das identidades de gênero e orientação sexual, nem pensar o Brasil na esteira da problematização da negritude e das experiências indígenas é demonstrativo de determinada concepção do ensino de história. De acordo com essa perspectiva, a aula de história não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil. (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 12)

Assim, o ensino de História sofre um esvaziamento em seu potencial crítico e investigativo, uma vez que não se tem a discussão em torno da formação identitária, das narrativas que fazem parte da atitude historiadora, não existe a discussão em torno da identidade dos sujeitos, uma vez que

[...]nos currículos oficiais, os conteúdos surgem como óbvios, como dados inquestionáveis. Os supostos conflitos, escolhas e embates não aparecem. Não podemos esquecer de que todo currículo é uma opção dentre muitas outras. Nele são priorizadas determinadas visões de mundo, de grupos sociais, de expressões culturais, em detrimento de outras. Mas, quando olhamos o produto final dessas disputas (o currículo oficial), tudo aparenta estar harmonioso, coerente e complementar: os interesses dos indivíduos, da sociedade, dos diversos grupos, os projetos de desenvolvimento do País, entre outros. (MARQUES, 2019, p. 46)

Assim, tanto as políticas públicas como os currículos estão fortemente vinculados às demandas de interesses de diversos atores sociais, seja ele o governo ou a sociedade civil e conforme estes interesses se manifestam, algumas temáticas tendem a aparecer mais

nos currículos do que outras.

5 | CONCLUSÃO

Frente ao exposto, observa-se que as mudanças em torno das políticas públicas para a educação estiveram vinculadas a um jogo de interesses políticos, sociais e econômicos, ou seja, não estiveram isoladas ao campo educacional.

Observou-se que na década de 1970, as políticas públicas na área da educação estiveram vinculadas a formação de mão-de-obra para o trabalho, como incentivo a industrialização brasileira, por isso, o ensino de História foi diluído na disciplina de Estudos Sociais, a isso somava-se o fato de não ser de interesse do governo a formação de cidadãos críticos e reflexivos, num período onde se vivia a tortura e a repressão, pregava-se a formação de um povo acomodado e trabalhador.

Posteriormente, na década de 1980 a 1990 as políticas públicas na área da educação se inserem no cenário da reabertura democrática e a intensificação do processo de globalização. Por este motivo, passa a crescer o debate em torno da formação de professores em nível de graduação, pós-graduação e mestrado, debates a cerca interdisciplinaridade, da criticidade, do exercício da cidadania e em especial do combate aos Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica, retorno da disciplina de História ao currículo escolar.

Estes debates geraram a elaboração de novas propostas na área do ensino de História, expressando os pressupostos da cultura que o Estado considerava necessário ensinar aos alunos através da disciplina, qual seja, a História do Brasil, sobre o prisma das matrizes indígenas, africana e europeia. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, responderão a uma das discussões iniciadas em 1980, com a consolidação das disciplinas de História e Geografia em contraposição aos Estudos Sociais, que havia sido constituída no período anterior a 1964.

Com essas mudanças passa-se a acreditar em uma nova proposta para a disciplina de História, mais voltada a formação da identidade e da criticidade e com isso voltando-se para o reconhecimento de cada um como parte integrante de uma sociedade, ao respeito à pluralidade cultural e principalmente a valorização da democracia.

Atingimos o século XXI sem ter consolidado ainda os princípios anteriores. Assim, no ano de 2015 iniciaram as discussões em torno da formulação de uma Base Nacional Comum Curricular a qual tinha por objetivo oferecer um padrão mínimo de qualidade a Educação Básica de todo país e ocultamente servir como resposta às inquietações surgidas após 1970, no que se refere aos objetivos do ensino. Neste contexto

A aparente ausência de conflitos nos currículos oficiais deu espaço a pouco mais de um ano – mais precisamente desde outubro de 2015, quando a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada

para consulta pública – a uma acirrada disputa de forças, no que diz respeito às discussões em relação à BNCC, talvez por não se tratar de um currículo oficial, dentre tantos outros, mas pela dimensão legal e âmbito nacional que a Base representa. Em primeiro momento os questionamentos direcionaram-se à própria legitimidade da BNCC, quanto à necessidade da sua existência. Discussão progressivamente secundarizada à medida que a primária versão da BNCC foi publicizada e as mobilizações das mais diversas ordens (condenatórias/salvacionista/precipitadas/tardias/fundamentadas/infundadas) começaram a emergir. (MARQUES, 2019, p. 46-47)

Claro está, que sua elaboração e aprovação envolveu novamente jogos de interesse nas mais diversas escalas, isso pode ser percebido na medida em que se privilegiam algumas narrativas históricas e temáticas, em detrimento de outras, o que se relaciona diretamente com a elaboração dos currículos dos Estados e dos municípios.

Neste sentido, a BNCC abre espaço para a problematização de algumas temáticas na parte diversificada do currículo, embora siga engessando e direcionando o currículo das unidades escolares.

Porém, deve-se considerar que essa abertura é muito importante na elaboração dos currículos, pois possibilita a inserção das temáticas locais e regionais, valorizando a diversidade no espaço socialmente construído.

A partir da aprovação do novo documento, algumas discussões antigas, como interdisciplinaridade, problematização, trabalho por projetos, entre outras, voltaram à tona e foram incorporadas dentro do contexto das metodologias ativas, encaradas aqui como aquelas capazes de colocar o estudante no centro do processo de ensino/aprendizagem e o professor como mediador dessa construção do conhecimento. Assim

[...] metodologias ativas são práticas que colocam o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem. Isso pode acontecer por meio do uso do uso das tecnologias, projetos de estudo, sala de aula invertida, rotação por estações de aprendizagem, ensino híbrido, aquário e diversas outras práticas que têm sido empreendidas para deslocar o ensino somente da figura do professor. (CRUZ e BATISTA, 2020, p. 3)

Neste viés, o ensino de História ganha ainda mais força e destaque, pois, uma das principais reivindicações de pesquisadores e estudiosos do tema é fazer com que o aluno desenvolva a capacidade crítica e investigativa, agindo com autonomia, posicionando-se na solução de situações-problema e isso só se torna possível através da superação do ensino tradicional.

Frente a estas transformações, não podemos pensar que os desafios de construir propostas curriculares cada vez mais voltadas a realidade do aluno estejam superados, pois, muito ainda há para compreender dentro desta nova política pública, sem contar que em muitas localidades ainda se percebe que as mudanças não ocorreram, pois, embora o currículo tenha sofrido alterações, a prática pedagógica continua enraizada no modelo tradicional de ensino.

Além disso, o país vivencia um momento muito delicado no que tange a educação, principalmente no que diz respeito ao ensino da disciplina de História nas classes de educação básica, como movimento pelo escola sem partido e negacionismos frente a alguns períodos da história brasileira. A este movimento de retrocesso, soma-se o fato do aparecimento de movimentos antidemocráticos que põem em risco direitos até então conquistados, nos fazendo pensar que embora muito se tenha conquistado, ainda enfrentamos idas e vindas dentro desta nova proposta e principalmente frente a sociedade atual, moldada a luz dos currículos tradicionais, carregados de interesses governamentais e particulares.

Cabe refletir se as mudanças nas políticas públicas educacionais e as reformas curriculares de fato chegaram ao ambiente de sala de aula, ou se continuamos almejando alcançar o sucesso na prática pedagógica através de instrumentos que ficam distantes da prática diária do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CRUZ, Matheus Mendanha; BATISTA, Ruhama Ariella Sabião. **Qual é o meu lugar nas aulas de história?: reflexões sobre metodologias ativas e o ensino de história a partir dos dados do projeto residente.** In: XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Perspectivas web 2020.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A produção didática de educação moral e cívica: 1970-1993.** V.3. Curitiba: Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional, 2008.

HÖFLING, Eloisa. M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** *Revista Cadernos CEDES.* Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30- 41, 2001.

MARQUES, Carlos Augusto Lima Ferreira Edicarla dos Santos. **Ensino de história e a reforma do ensino médio.** In: SANTOS, Fabrício Lyrio; FILHO, Sérgio A. D. Guerra. *Ensinar história no século xxi: Dilemas e Perspectivas.* Bahia: Editora UFRB, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 10v.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História, sujeito, sabores e práticas.** MAUAD Editora: Rio de Janeiro, 2007.

NADAI, Elza. ***O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva***. Revista Brasileira de História. v. 13. n. 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero, 1993.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História**. Revista acadêmica. Volume 26, Número 107. 3 de Setembro de 2018.

SANTOS, Fabrício Lyrio; FILHO, Armando Diniz Guerra. **Ensinar História no século XXI: dilemas e perspectivas**. Cruz das Almas/ BA: UFRB, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização**. Revista História da Educação. Volume 16, número 37. Rio Grande do Sul, 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; GUIMARÃES, Selva Guimarães Fonseca. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. Volume 30, número 60. São Paulo, 2010.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA ESCOLA BÁSICA: O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

Data de aceite: 01/12/2021

Ely Carlos Silva Santos

Universidade Federal do Pará (PPEB/
NEB/Belém-PA)

<http://lattes.cnpq.br/6342607601539851>

Clarice Nascimento de Melo

Universidade Federal do Pará (PPEB/
NEB/Belém-PA)

<http://lattes.cnpq.br/7497279574536104>

RESUMO: A história local vem sendo tratada como uma possibilidade de contemplar no ensino da disciplina História nas escolas brasileiras a diversidade da experiência histórica. Uma proposta que tem o intuito de romper com a visão tradicional que prioriza o conhecimento histórico homogeneizante que prevaleceu ao longo da República no Brasil. Problematicar as maneiras como os conteúdos de história local vão se configurando no ensino de História durante sua constituição como disciplina obrigatória na escolarização brasileira é o objetivo deste artigo. Este objetivo deu-se a partir da vivência no Grupo de Pesquisa em História e Educação (GEPHE), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A metodologia até aqui desenvolvida é com base na pesquisa bibliográfica, destacando-se os estudos de Nadai (1993), Fernandes (1995), Toledo (2010), Caimi (2007), Schmidt (2012), Chervel (1990) e Goodson (1995). Com eles, conclui-se que a história local tem levado a ressignificação do ensino da disciplina História, devido ao interesse de pesquisadores nos

estudos das comunidades locais que prioriza as peculiaridades e especificidades regionais. Neste sentido, a história das disciplinas escolares passa a ser entendida como a renovação da história da educação em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior dos saberes escolarizáveis. Não um saber tradicional que vem se naturalizando como verdades cristalizadas, mas de um saber que busca adentrar a escola com outro olhar do passado, tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados e que ainda estão presentes no currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: História das disciplinas escolares. Ensino de História. História Local.

HISTORY OF SUBJECT HISTORY IN ELEMENTARY SCHOOL: THE TEACHING OF LOCAL HISTORY

ABSTRACT: Local history has been treated as a possibility to contemplate the diversity of historical experience in teaching History in Brazilian schools. A proposal that aims to break with the traditional view that prioritizes the homogenizing historical knowledge that prevailed throughout the Republic in Brazil. Problematicating the ways in which local history contents are configured in the teaching of History during its constitution as a mandatory subject in Brazilian schooling is the objective of this article. This objective came from the experience in the Research Group in History and Education (GEPHE), at the Federal University of Pará (UFPA). The methodology developed so far is based on bibliographical research, highlighting the studies by Nadai

(1993), Fernandes (1995), Toledo (2010), Caimi (2007), Schmidt (2012), Chervel (1990) and Goodson (1995). With them, it can be concluded that local history has led to a redefinition of the teaching of the History discipline, due to the interest of researchers in the studies of local communities that prioritize regional peculiarities and specificities. In this sense, the history of school subjects comes to be understood as the renewal of the history of education in relation to the production of historical knowledge of the practices that take place within schoolable knowledge. Not a traditional knowledge that has become naturalized as crystallized truths, but a knowledge that seeks to enter the school with another look at the past, trying to see traces, selection patterns and treatment of the contents to be taught and that are still present in the curriculum school.

KEYWORDS: History of school subjects. History teaching. Local History.

1 | INTRODUÇÃO

A história local vem sendo tratada como uma possibilidade de contemplar no ensino da disciplina História nas escolas brasileiras a diversidade da experiência histórica brasileira, como uma proposta que tem o intuito de romper com a visão tradicional que prioriza o conhecimento histórico homogeneizante que prevaleceu ao longo da República no Brasil.

Problematizar as maneiras como os conteúdos de história local vão se configurando no ensino de História durante sua constituição como disciplina obrigatória na escolarização brasileira é o objetivo deste artigo.

A problematização da inserção dos conteúdos de história local na disciplina História ocorreu a partir da vivência no Grupo de Pesquisa em História e Educação (GEPHE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), quando iniciou o questionamento sobre como a disciplina História vem alternando o conteúdo de história local ao longo de seu processo histórico.

A metodologia até aqui desenvolvida baseia-se na pesquisa bibliográfica, em obras e trabalhos acadêmicos. Destacam-se os estudos de Nadai (1993), Fernandes (1995), Toledo (2010), Caimi (2007), Schmidt (2012), Chervel (1990) e Goodson (1995). Com eles a história das disciplinas escolares passa a ser entendida como a renovação da história da educação em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis. Não um saber tradicional que vem se naturalizando como verdades cristalizadas, mas de um saber que busca adentrar a escola com outro olhar do passado, tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados e que estão presentes até os dias atuais no currículo escolar.

A história local, portanto, tem levado a ressignificação do ensino da disciplina História, devido ao interesse de pesquisadores nos estudos das comunidades locais que prioriza as peculiaridades e especificidades regionais.

21 A HISTÓRIA LOCAL NO INTERIOR DA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS E CURRÍCULOS ESCOLARES.

Para se entender a trajetória dos conteúdos de história local no interior da disciplina História é importante levar em consideração os estudos sobre a história das disciplinas escolares, que entre alguns autores como Chervel (1990), Goodson (1995) e Forquin (1996) nos trazem a ponderação de que a pesquisa no campo da história das disciplinas escolares se confunde com a história do currículo escolar. Assim,

História das Disciplinas Escolares, História da Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares são expressões que nos remetem a um mesmo campo de pesquisa em História da Educação. (JÚNIOR e GALVÃO, 2005, p. 393).

Um novo olhar para a escola do passado foi sendo construído no campo da pesquisa da História das Disciplinas Escolares, buscando identificar, problematizar e compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. O novo olhar dos saberes escolares fez com que se tornasse mais amplo e diversificado as investigações em História da Educação no Brasil.

Os motivos que levaram a História das Disciplinas Escolares a ter sido configurado, na atualidade brasileira, como importante área de estudo tem sido a sua potencialidade em envolver diversas fontes de pesquisa que precisam ser analisadas como processos e produtos das práticas escolares. Essa diversidade de fontes históricas proporciona a exequibilidade da pesquisa em olhar a escola do passado diferente de como era feito no século XIX, sendo hoje traduzida nos documentos oficiais que refletem a um viés ideológico das políticas internacionais e nacionais que influenciaram a educação brasileira ao longo do tempo; ou nos manuais didáticos destinados aos professores da rede básica de ensino ou nos documentos escolares como os planos individuais de ensino, cadernos de alunos, provas escolares, atas de reuniões de professores, livros didáticos, dentre outros.

A História das disciplinas escolares passa a ser entendida como a renovação da História da Educação em relação à produção de um conhecimento das práticas de ensino que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolarizáveis, tentando enxergar vestígios, padrões de seleção e tratamento dos conteúdos a serem ensinados e que estão presentes até os dias atuais no currículo escolar.

Então, a história das disciplinas escolares busca maior transparência das relações entre normas e práticas desenvolvidas pela escola na formação do cidadão e compreender a cultura escolar de um determinado tempo e espaço. A história das disciplinas escolares, neste sentido, se localizaria sob a influência da nova história cultural, na qual Chervel (1990), ressalta a acuidade de uma análise que implicaria um olhar sobre a instituição escolar com espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber. Não somente a produção do saber à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire fora dela. Para Chervel (1990, p. 6):

Não é pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura.

No entanto, a cultura escolar é marcada por contradições políticas e sociais que precisam ser investigadas a partir dos documentos curriculares oficiais que penetram os conteúdos escolares, os métodos e os percursos de estudos que levam a compreensão desta complexa relação entre escola e sociedade e dos conhecimentos culturalmente cristalizados como válidos. Pois, os estudos no campo da história das disciplinas escolares “reside em sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização, considerando a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante” (GOODSON, 1995, p. 120).

A História ensinada, assim como outras disciplinas escolares, se constitui nos campos de disputas que visam seu reconhecimento científico que é estabelecido por instâncias internas e externas aos grupos sociais que dela participam, pois é produzida por grupos sociais que atuam e se fortalecem no ambiente escolar, subjugando os demais grupos que foram ao longo do tempo sendo silenciados pelo currículo oficial.

Os conteúdos da história local na disciplina História é o reflexo dessa disputa quando se referimos ao currículo como conflito social que é estabelecido em variedade de campos e níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido, pois a história local foi forjando como importante no currículo ao longo da constituição da ciência História como saber escolar. As disputas ideológicas da inserção da história local perpassam ao longo do contexto histórico em que a disciplina História foi se materializando como oficial na escola básica.

Assim, a partir da vivência do Grupo de Pesquisa em História e Educação (GEPHE), da Universidade Federal do Pará (UFPA), este trabalho de pesquisa, ainda no início, destaca a importância da história local no currículo da disciplina História e os possíveis argumentos de como a história da disciplina História vem alterando o conteúdo de História ao longo da historiografia da escolarização brasileira, levando-se em consideração a disputa de poder em seu interior de que o discente tem em dar sentido ao mundo em que vive de forma crítica e contextualizada a realidade social historicamente construída.

Portanto, a compreensão da história da disciplina História tendo como foco central a pesquisa acerca do conteúdo da história local é refletir nos embates filosóficos e sociais entre a cultura dominante e a cultura popular que permeiam as práticas escolares e a organização dos sistemas de ensino, saindo de uma perspectiva positivista para entrar no contexto da renovação da pesquisa no campo da história das disciplinas escolares na

atualidade.

31 O PERCURSO DO ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA ESCOLA BÁSICA.

No Brasil, sob a influência do pensamento liberal francês no século XIX e, tendo como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, foi se delineando a inserção dos estudos históricos no currículo. Foi preciso, portanto, buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava: ensinar história a partir dos compêndios franceses que se centravam na História Universal. Assim:

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1993, p. 146).

Na constituição das disciplinas como saberes escolares, historicamente especificadas, a disciplina História também foi se constituindo em um processo consubstanciado nas relações de poder, na qual, no início da escolarização brasileira, predominou o ensino da História Universal, sendo influenciado preponderantemente pelos interesses de escolhas políticas que atendesse aos interesses das elites nacionais.

No entanto, ao longo da República Brasileira há uma preocupação do ensino de História na construção da identidade nacional a partir da consolidação da ideia de Estado-Nação, por meio de uma história de exaltação do “herói nacional” e das realizações políticas gloriosas que fizeram parte do ensino da História com objetivos claramente políticos sem apreender uma concepção mais crítica de leitura e compreensão da realidade social.

A ideia de exaltação do herói nacional foi se forjando ao longo da constituição das disciplinas escolares no século XIX, quando da institucionalização do ensino público nas escolas brasileira na época do período imperial. A História do Brasil, portanto, foi se institucionalizando no Estado Nacional brasileiro, quando:

É consenso e generalizadamente conhecido que a historiografia do Império teve na constituição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) o principal, mas não o único centro divulgador de textos históricos, atuando no processo de fortalecimento do Estado Monárquico. Fundado com a pretensão de tornar-se arquivo e guardião da história brasileira, estabeleceu diretrizes sobre o que se deveria ou não ser historicizado. (TOLEDO, 2010. p. 24).

O que era para ser historicizado como diretrizes para a História do Brasil passa a ser ensinado aos estudantes para descrever uma história nacional pautada na elaboração de compêndios destinados à instrução nas escolas brasileiras. Assim, iniciada nos ideais do paradigma positivista, se aprendiam nas escolas e, em algumas realidades, ainda se aprendem temas como a Independência do Brasil e Dom Pedro I, a Guerra do Paraguai

e Duque de Caxias, a Abolição dos Escravos e a Princesa Isabel, a Proclamação da República e Marechal Deodoro da Fonseca. Esses acontecimentos foram selecionados a partir dos compêndios no ensino de História do Século XIX e na reformulação do ensino no Século XX, permanecendo até os dias atuais.

Por conseguinte, o debate acerca das novas metodologias do ensino de História nas escolas brasileiras teve um percurso de altos e baixos nos embates teóricos entre a cultura dominante e a cultura escolar popular. Entre esses debates está presente o ensino da história local que tem início nos anos 20 do século passado, com a introdução do ideário da Escola Nova e, particularmente, no pragmatismo de John Dewey, no bojo das críticas que se lançaram à estrutura e aos conteúdos da escola secundária, avaliando a prática pedagógica da disciplina de História. Nesse interim, um dos aspectos visados foi a ênfase que os professores colocavam no estudo do passado (NADAI, 1993).

Já na década de 1930, período em que os estudiosos da História da Educação brasileira privilegiam como a década inaugural das iniciativas na organização do sistema de ensino público, ficou evidente o discurso de que se estava trazendo a ideia de civilidade para o Brasil. É o período do início de consolidação da disciplina História como código escolar (SCHMIDT, 2012), visto que as instruções metodológicas para o ensino de História, particularmente na reforma de 1931, apresentavam os objetivos e as técnicas necessárias para desenvolver o programa, bem como os aspectos da disciplina a serem enfatizados nas escolas públicas secundárias no Brasil. Mas a disciplina de história continuou sendo ministrada de forma pouco reflexiva e as mudanças metodológicas e didáticas não trouxeram muitos avanços, pois as festividades cívicas e memorização de datas e nomes das personalidades históricas ainda predominavam como componentes curriculares obrigatórios. Por conseguinte, a história local foi destinada ao ensino nas escolas primárias, pois não se tinha clareza de como esse conteúdo seria inserido nos demais níveis de ensino.

O movimento desencadeado pelos membros da Escola Nova no início do Século XX, que buscava superar o caráter fragmentado, descritivo, factualista e memorizador do ensino de História nas escolas secundárias brasileiras, foi sucumbido pela ideia de nacionalismo e desenvolvimentismo colocada em ação pelos governos militares a partir de 1964, no qual a disciplina de História foi retirada dos currículos escolares. Os governos militares, portanto, impuseram a repressão e a desmobilização no ensino da disciplina História, pois:

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1o e 2o graus. (SCHMIDT, 2012, p. 85).

O período da ditadura civil militar¹ brasileira é marcado como a crise do ensino de História nas escolas brasileiras, essencialmente pela gradativa consolidação da disciplina de Estudos Sociais no currículo do ensino básico.

Em alguns momentos, no entanto, não por assim planejarem os militares, mas pela coerência de compromissos assumidos pelos profissionais da educação - dentre eles, os de História - a situação-limite imposta pelo excessivo controle governamental resultou na construção de novos caminhos até mesmo para questões que não se restringiam ao período da ditadura, mas que foram forjadas a partir dos longos governos elitistas brasileiros. Ou seja, após o fim do período da ditadura militar, houve um crescimento do movimento pela chamada “volta do ensino de História” à escola básica. Visto que:

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História. (SCHMIDT, 2012, p. 87).

Apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação e, particular a escola básica, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação na triple educação/escola/sociedade no Brasil. Esse período é marcado pela compreensão do pensamento educacional brasileiro a partir das análises das dimensões da política, da econômica e das relações sociais dos sujeitos coletivos nas diferentes concepções de democracia na educação pública que vão resultar no surgimento de novas práticas e formulações a partir dos movimentos sociais (FÁVERO e SEMERARO, 2002).

Foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral. Repercutiram positivamente o papel positivo das associações e grupos de pesquisa no campo da História dando destaque para o ensino da disciplina e para a formação de professores, tais como Associação Nacional de História (ANPUH), a Sociedade Brasileira de História de História da Educação (SBHE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

Assim, de acordo com Fonseca (1993) é neste momento, do final dos anos 70 e os anos 80, que as reformas educacionais se processam de forma tópica e gradualmente por pressões dos movimentos sociais organizados em meio a uma crise econômica onde se combinava inflação/recessão e ao significativo processo de organização e mobilização dos

¹ Conceito defendido em: NETTO, José Paulo. Pequena história da ditadura brasileira (1964 – 1985). São Paulo: Cortez, 2014.

diferentes setores sociais que darão subsídios para o debate da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, a de nº 9394/96 e surgimento de novas diretrizes educacionais para o ensino de História, como os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

A partir do final do século XX que a história local retoma seu papel como uma possível antítese do ensino de História Tradicional, sendo crítico os estudos históricos na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social em uma época. Nesse sentido, a história local é o caminho na disciplina História que possibilita escolhas pedagógicas capazes de induzir o aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional.

Contudo, em algumas realidades brasileiras, em particular na Amazônia paraense, o ensino de história ainda se encontra de forma tradicional, seja pela formação inicial ou pela exequibilidade dos livros didáticos como recurso pedagógico mais utilizado nas escolas. O livro e os conteúdos curriculares no ensino de História são voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2007).

Em síntese, participar do debate sobre a relação teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem em História e propor alternativas para ação e reflexão no/para o ensino de história são de suma importância para expressar a finalidade básica do ensino de História nas escolas básicas brasileiras, sendo que essa realidade vai se materializando quando a produção historiográfica tem contribuído para alterar a visão hegemônica do conhecimento pronto e acabado; visto que, as diversas fontes históricas do próprio lugar contribui para essa nova concepção de ensino.

4 | O CONTEÚDO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.

A história local tem seu conceito no clássico de Goubert (1972):

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um *contado* italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada —

principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (GOUBERT, 1972, p. 70).

O conceito clássico de história local nos leva a pensar acerca da disciplina História que se firma como importante elemento de ensino, aprendizagem e reconhecimento da cidadania de seus moradores.

A importância da história local diz respeito aos estudos das singularidades e da diversidade regional em comparação a homogeneidade da História nacional:

A importância da História Local e Regional está, assim, no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade. (BARBOSA, 1999, pg. 127).

No entanto, é importante em ensinar a história local na disciplina História quando se interliga o que os alunos aprendem com o contexto regional e nacional; visto que Saviani nos aponta “que não é metodologicamente apropriado encarar o local e o nacional como oposições excludentes” (ROSÁRIO, MELO, LOMBADI, 2012. p. 8)

Esse estudo enriquece e inova a relação de conteúdos históricos a serem abordados em sala de aula, além de promover a busca de produções historiográficas diversas. Segundo o historiador italiano Ivo Mattozzi (1998, p. 40), “as histórias locais permitem a investigação da região ou dos lugares onde os alunos vivem, mas também das histórias de outras regiões ou cidades”.

A inserção da história local no currículo da disciplina História já vem sendo bastante discutida no Brasil, sendo o tema já abordado em estudos que enfatizaram o processo político-administrativo de formação de diversos municípios brasileiros, destacando a aproximação com a realidade dos habitantes da cidade e assim relacionar com os discursos utilizados nas salas de aula.

O debate da inclusão da história local no currículo escolar começa a ser forjado no final do Século XIX, quando o próprio Rui Barbosa confessa sua tendência em defender o ensino da disciplina de História na educação secundária e superior, entretanto “curva-se ao exemplo dos países civilizados onde a história, inseparável do ensino da geografia, fazia parte do ensino das primeiras letras” (SOUZA, 2000, p. 12). Sendo assim, a História a ser ensinada na escola primária republicana haveria de ser a história local, tendo a Pátria como núcleo.²

A abordagem sobre história local, portanto, no que se refere ao ensino de História é alvo de grande debate entre historiadores no Brasil que valorizam esta abordagem por possibilitar novas visões sobre o processo de aprendizado na disciplina de História e, ao

2 Ver: FILHO, Lourenço. BERGSTRON, Manoel. A pedagogia de Rui Barbosa. Brasília: INEP, 2011.

mesmo tempo, a influência do ensino ao meio em que os alunos e a escola estão inseridos.

O conteúdo da História Local na disciplina História busca transformar e criar a construção do saber próprio do lugar relacionado com os saberes acadêmicos regionais e nacionais, pois a história local no currículo da escola básica levará a possível reflexão para que os alunos possam ficar mais próximos de sua realidade:

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas escolares acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de suas realidades e comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 1995. p. 165).

Neste sentido, o conceito tradicional da história local em desenvolver a aproximação dos alunos com sua realidade foi debatido pelo grupo do movimento da escola novista no Brasil na segunda década do Século XX. Mas, durante a Ditadura Civil Militar foi consubstanciada no ensino primário e até mesmo sendo retirada do currículo oficial das escolas de 1º Grau com a imposição da Lei nº 5692/71. Neste período, a história local não era considerada como importante conteúdo a ser ensinado aos alunos. E a disciplina Estudos Sociais vai se afirmando como ensino obrigatório subjugando os conteúdos a serem definidos pelos próprios Estados da Federação. É nesse período que:

A imposição da lei nº 5692/71 que extingui a disciplina de História no currículo das escolas de 1º Grau, ficando restrito ao 2º Grau o ensino da mesma. Desta forma, "os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1a a 4a séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5a a 8a séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2o Grau)" (SCHMIDT, 2012, p. 86).

A história local na época da Ditadura Militar no Brasil fica concentrada aos interesses dos dirigentes estaduais que detinham o controle do ensino nos municípios da Federação do país, reduzindo-se aos relatos dos grandes feitos em determinada localidade que tivesse relações estreitas com os militares que estavam no poder³. Essa proposta de ensino era traçada na parte diversificada do currículo imposta pela Lei nº 5692/71 e consolidada pelo Parecer nº 853/71.

Contudo, foi com a renovação teórico-metodológica da Ciência da História, ocorrida a partir dos anos 70/80, e a criação dos cursos de pós-graduação no país, abriram-se perspectivas para uma produção historiográfica que desse conta das especificidades locais. Assim, a história local passa a ser paulatinamente objeto de investigação científica, sendo consubstanciada na possibilidade de metodologia de ensino de História a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

Ao longo dos anos de escolarização da disciplina História no Brasil, a história local

3 Sobre a Ditadura Militar na Amazônia paraense ver: PETIT, Pere; CUÉLLAR, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências. In. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, jan-jun/2012.

como conteúdo escolar se refere ao currículo como conflito social que é estabelecido em variedade de campos e níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido. Mistificar o currículo apenas nas subjetividades dos sujeitos históricos faz com que a história local seja abafada e discriminada no ensino de História pelos conteúdos tradicionalmente considerados hegemônicos, tornando-se como referência de método e metodologia de ensino a ser efetivada na escola básica para que seja uma válvula de escape as chamadas História Universal e a História Geral do Brasil.

Portanto, perceber e debater as disputas de poder historicamente que fazem com que a História Local não seja inserida no currículo como conteúdo escolar obrigatório é necessário para apreender o que define Sacristán (1998), que o currículo é uma construção social, cultural, política e administrativamente condicionado. Sendo assim,

A transmissão dos saberes não se realiza nunca em estado puro, de forma independente daquilo ao qual estão associados esses saberes, do que veiculam, do que veicula a forma na qual são transmitidos e o contexto no qual são transmitidos. O caso mais patente é constituído por aqueles saberes que encerram um conteúdo ideologicamente explícito. (GRIGNON, 1995. p. 184)

A inserção da história local no currículo escolar ocorre a partir das relações de poder que estão presentes, simultaneamente, na cultura escolar e na transposição didática. Portanto, esses conteúdos vêm, de certa forma, romper com a visão tradicional do ensino que prioriza os estudos dos conteúdos hegemônicos da chamada história nacional brasileira, na tentativa de se passar a ideia de um país homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais. Mesmo no contexto atual, quando a história local pode ser ensinada em conjunto com a obrigatoriedade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda há resistências de grupos capitalistas tradicionais que não almejam o ensino de um passado unívoco a ser utilizado nas arguições no interior da escola básica a partir dos exames nacionais em larga escala. Neste sentido, o conteúdo de História, tendo como referência a realidade local faz com os alunos possam vivenciar as peculiaridades regionais e ser tornem críticos da pluralidade étnica e cultural de nossa formação histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de história, por muitos anos ficou preso a um sistema de jogos de interesses que prevaleciam das elites nacionais desde o século XIX. Ensino este que esteve fadado nos feitos dos grandes heróis e das classes dominantes por meio da internalização de datas cívicas da construção da história da identidade nacional. É esta visão de história tradicional que atualmente busca-se superar, mas que ainda é praticada nas escolas brasileiras, seja em consequência da formação inicial e continuada dos professores ou pelo material didático disponível.

Como pode ser analisado neste artigo, o contexto histórico de uma disciplinar

escolar, no caso da História, é importante para entendermos que os conteúdos não se estabelecem no currículo de maneira pacífica. Assim, se percebe com a História Local que se conforma às orientações oficiais desde o movimento da Escola Nova até aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, mas que guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas por não serem incluídas no currículo escolar de acordo com as recomendações obrigatórias atuais. Ocorre, portanto, que a constituição dos saberes específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições que, em cada época, são atribuídos à escola.

A história local confunde-se como metodologia de ensino e não como conteúdo a ser ministrado oficialmente na escola básica, pois a história local não é obrigatória como os demais ensinamentos de História e que, por isso, ocorre esporadicamente no ambiente escolar. Nesse sentido, a própria noção de conteúdo escolar é empobrecida e temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro e que, portanto, não respondem às demandas de transformação da sociedade contemporânea, tornando-se mera repetição do passado.

Deve-se, portanto, repensar o ensino de história não como um conhecimento pronto e acabado pautado na história factual, mas como ciência que tem importância social para compreender a igualdade, alteridade e as transformações pelas quais a sociedade passa. A história local, portanto, pode contribuir para essa transformação no ensino de História ao longo da historiografia da escolarização brasileira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Agnaldo Souza. A proposta de um estatuto para a história local e regional. Algumas Reflexões. In: **História e perspectiva**. Uberlândia, janeiro/dez, 1999.

Brasil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**. n. 21, v. 11, 2012.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo da pesquisa**. Teoria e Educação, nº 2, 1990.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOUBERT, Pierre. Local History. In: **Historical Studies Today**. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. New York Norton & Co. Tradução de Maria M. Lago. 1972.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura popular e multiculturalismo popular. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, São Paulo, 2005

MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva? **Revista Estudo da História**. Associação dos Professores de História (APH), n.3, out. 1998.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. MELO, Clarice Nascimento de. LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Nacional e o local na história da educação**. São Paulo: Alínea, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. v. 16. n. 37. Porto Alegre. Maio/ago. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil**. CEDES, v. 20, n. 51, Campinas, nov/2010.

TOLEDO, Maria Aparecida. A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. **Revista de História**. n. 23, São Paulo: 2010.

HISTORIADORES EM ACERVOS: O FASCÍNIO E OS DESAFIOS DO TRABALHO NO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 07/10/2021

Luciana Cristina Pinto

Doutoranda em história pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Florianópolis (SC)
<http://lattes.cnpq.br/7976333978400965>

RESUMO: O objetivo é refletir sobre o trabalho do historiador em Acervos, especificamente no Centro de documentação e pesquisa em História (CDPH), sob a guarda do Departamento de História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). De modo geral, os historiadores que trabalham em lugares de guarda e conservação de documentos históricos fazem: a higienização, organização e catalogação, e em paralelo, refletem além destes processos, ou seja, quando um historiador se dedica nessas atividades de extrema importância, fica evidente que as informações dos documentos são campo fértil para a pesquisa em história. O acervo do CDPH/UEPG foi criado com a aquisição de documentos de fundamental importância para a história da região: em 1995, com a aquisição do acervo documental do Centro Cultural Euclides da Cunha (CCEC), e inicialmente foi denominado Sala do Acervo Centro Cultural Euclides da Cunha; foi ampliado em 1997, com a doação, feita pelo do Fórum de Ponta Grossa,

dos processos-crime da 1ª Vara criminal (1884-1976); e em 1998, com a chegada do acervo do intelectual Faris Michaele (1911-1977), entusiasta e fundador do CCEC. Muitos outros documentos foram compondo o acervo, como o Jornal da Manhã, recebido em 2008, com exemplares de 1954 a 2007. Em 2009, o referido acervo saiu das dependências do Campus Central da UEPG, e foi instalado no Campus de Uvaranas, por conta da transferência do curso de História, para um espaço mais apropriado. Nesse momento, o acervo passou a se chamar Centro de Documentação e Pesquisa em História da UEPG. Trabalhar com e manusear os documentos é fonte de inspiração diária, porque percebemos o potencial nos diversos suportes que carregam as marcas do tempo, resistindo com informações valiosas que atravessam gerações. Com relação aos desafios dos profissionais de Acervos, pensamos no quanto precisamos nos reinventar, tanto no diálogo constante com outras áreas do conhecimento, como a biblioteconomia e a arquivologia, quanto na luta por melhores condições e reconhecimento na profissão, na busca constante por preservar as informações e facilitar o acesso para os pesquisadores. Convém lembrar que o trabalho diário com pesquisadores, estagiários, professores e público em geral enriquece a experiência pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Historiadores, Acervos, Centro de Documentação e Pesquisa.

HISTORIANS IN DOCUMENTARY COLLECTIONS: FASCINATION AND CHALLENGES FROM THE WORK IN DOCUMENTATION CENTERS AND HISTORY RESEARCH

ABSTRACT: This work aims at reflecting about historians work in documentation centers, more specifically at the Documentation Center and History Research at the State University of Ponta Grossa. Overall, historians who work in places where historical documents are kept and conserved do: sanitation, organization and listing procedures, and besides They also reflect about those processes. Thus, when a historian is dedicated to those extremely important activities it is clear that the data gathered is a fruitful field to historical research. The documentary collection from Documentation Center and History Research at the State University of Ponta Grossa was created through the acquisition of key documents to the region history: in 1995, with documentary collection acquisition from Centro Cultural Euclides da Cunha (CCEC), that was at first named Collection Room Centro Cultural Euclides da Cunha. Later, in 1997 it was enlarged due to a donation of criminal procedures from the first criminal division(1884-1976) made by Ponta Grossa court house; and in 1998, it was received a collection from an intellectual enthusiastic and founder of CCEC, Faris Michaele (1911-1977). Lots of other documents were added to the collection, as *Jornal da Manhã*, received in 2008, with copies from 1954 to 2007. In 2009, this collection moved from UEPG Central Campus to Uvaranas Campus, due to History Course relocation to a more appropriated place. In this moment, the collection was renamed as History Documentation and study center. Work and handle with documents is a source of daily inspiration because we understand the potencial within the holders that carry traces of time, caring for important data throughout generations. According to the challenges collection professionals face, we understand that it is necessary to recreate, not only with an ongoing dialogue among the knowledge areas, Library Science, Archeology, but also in the struggle for better conditions and recognition of the profession, striving constantly to preserve and facilitate researchers access to information. It is importante to remember that the daily work with researchers, trainees, professors and the public enrich professional and personal experience.

KEYWORDS: Historians, Collections, Documentation and Study Center.

INTRODUÇÃO

Instituições de guarda e seus documentos históricos em chamadas. Acontecimentos desse tipo invertem a cena da preservação e conservação dos vestígios do passado, de todo o esforço dos profissionais que atuam dentro destes lugares que, além de cuidados técnicos com a documentação, buscam facilitar o acesso de estudantes e pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas e produção do conhecimento.

Em 2018, ocorreu um incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro. No ano de 2019, o alvo foi o Museu de História Natural da UFMG. Recentemente, em julho de 2021, vimos nos canais de comunicação a triste imagem do fogo consumindo o acervo da Cinemateca de São Paulo. Esse quadro se repete porque as instituições não recebem o devido apoio com relação a segurança e prevenção de incêndios. Muitos lugares estão com as instalações elétricas muito antigas, o que pode comprometer a integridade dos locais.

De maneira geral, nós que trabalhamos com acervos, dentro das possibilidades, buscamos diariamente estratégias de prevenção dos documentos como: controle de temperatura, protegê-los do sol, pensar a questão do espaço físico, como acomodá-los de forma adequada para não os deixar no chão, conferir se existem goteiras e/ou infiltrações, controle de resíduos; ainda assim, são procedimentos necessários, mas básicos e infelizmente, não são suficientes com relação às estruturas prediais, que exigem profissionais de outras áreas.

De forma específica, o Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDPH) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a guarda do Departamento de História (DEHIS) da referida instituição, possui três amplas salas que periodicamente passam por supervisão dos profissionais de segurança, dos responsáveis técnicos, dos professores do DEHIS. Uma força tarefa que exige atenção de todas as partes porque possuímos exemplares únicos, documentos que sobreviveram à ação do tempo, muitos ainda esperando o seu historiador.

BREVE HISTÓRICO

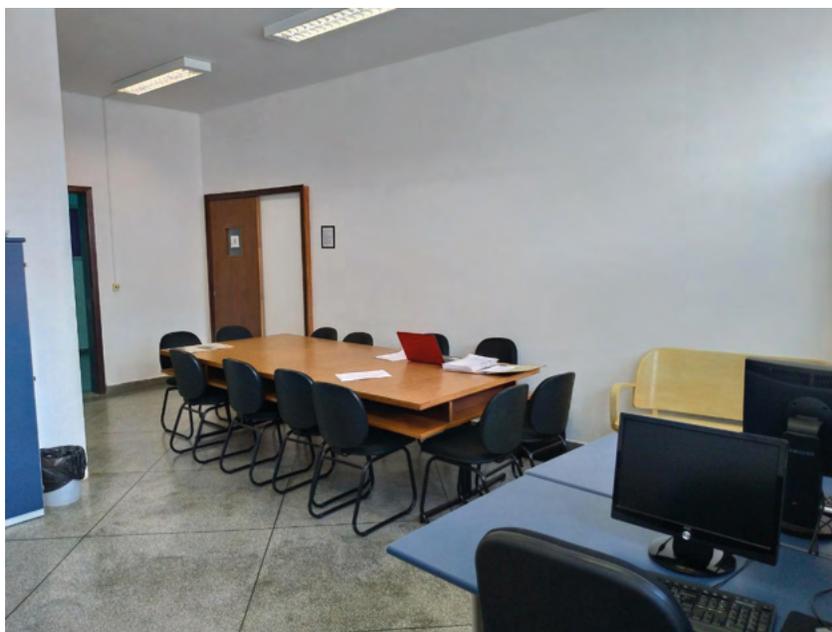
Criado em 1995, com a aquisição do acervo documental do Centro Cultural Euclides da Cunha (CCEC), o espaço, localizado no Campus Central da UEPG, foi inicialmente denominado Sala do Acervo Centro Cultural Euclides da Cunha. Foi ampliado em 1997, quando aconteceu a doação, feita pelo Fórum de Ponta Grossa (PR), dos processos-crime da 1ª Vara criminal (1884-1976); e em 1998, com a chegada do acervo do intelectual Faris Michaelle (1911-1977), entusiasta e fundador do CCEC. Muitos outros documentos foram compondo o acervo, como o Jornal da Manhã, recebido em 2008, com exemplares de 1954 a 2007. Até que, em 2009, o referido acervo saiu das dependências do Campus Central e foi instalado noutro campus da mesma Instituição de Ensino superior, o Campus de Uvaranas, por conta da transferência do curso de História, que passou a usufruir de um espaço mais apropriado. Nesse momento, o acervo passou a se chamar Centro de Documentação e Pesquisa em História – UEPG. (CDPH, 2018).

Quando um profissional da área de História decide seguir o percurso de trabalhar com acervos em Arquivos, Museus, Bibliotecas ou Centros de Documentação, já precisa saber a priori que não será um caminho fácil: são vários os motivos desta afirmação, mas vou elencar apenas alguns: a falta de concursos públicos que priorizem esses profissionais; a baixa remuneração e a falta de valorização e reconhecimento, em geral, devido ao desconhecimento do real trabalho que estes profissionais fazem diariamente dentro dos lugares de memória, visto que o trabalho é, muitas vezes, interno, com as portas fechadas, como na higienização dos documentos, limpeza das estantes, e organização do espaço que muitas vezes é insuficiente para acomodar os documentos; além disso tudo, é preciso considerar os futuros desafios do trabalho em Acervos, pós-pandemia da Covid-19.

Convém ressaltar que todos os documentos precisam passar pela higienização, essa atividade é fundamental para conservação dos mesmos e garante sua longevidade, pois nesta etapa todos os grampos e clips de metal são retirados, assim como os vestígios de sujeira acumulada com o tempo.

O processo de limpeza de acervos de bibliotecas e arquivos se restringe à limpeza de superfície e, portanto, é mecânica, feita a seco. A técnica é aplicada com o objetivo de reduzir poeira, partículas sólidas, incrustações, resíduos de excrementos de insetos ou outros depósitos de superfície. Nesse processo, não se usam solventes. A limpeza de superfície é uma etapa independente de qualquer tratamento mais intenso de conservação; é, porém, sempre a primeira etapa a ser realizada. (CASSARES; MOI, 2000, p. 27)

O referido Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDPH) possui três salas nas dependências da Central de Salas de aula, no Campus de Uvaranas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).



Sala de pesquisa do CDPH/UEPG, Thalia Almeida, 2019.

A primeira sala é de acesso livre para os profissionais, pesquisadores, estudantes e público em geral. Neste espaço, os interessados podem consultar os catálogos impressos com informações sobre os documentos, munidos com máscaras e luvas obrigatórias para o manuseio de qualquer tipo documental. Como nos demais ambientes de guarda, não é permitido comidas e bebidas. A intenção sempre será a manutenção e a integridade das informações dos documentos, muitos dos quais são exemplares raros e por isso o

pesquisador deve ter o máximo de cuidado ao consultá-los.

A segunda e a terceira salas do CDPH são de acesso restrito para os funcionários e estagiários, podendo ser visitada por professores, alunos e público interessado com agendamento prévio e sob o acompanhamento dos responsáveis pelo local. A sala 2 abriga muitos documentos, como as bibliotecas do Centro Cultural Euclides da Cunha, do professor Faris Michaelle, do intelectual Lourival Santos Lima (1914-1988) e do Departamento de História da UEPG (DEHIS).



Sala como acesso restrito do CDPH/UEPG, Luciana Cristina Pinto, 2018.

Nesta sala se encontra, também, o acervo pessoal fonográfico de Alceu Schwab, cuja doação ao CDPH foi feita em 2007 pela sua família. Alceu Schwab (1924-2004) foi um estudioso da música popular brasileira, que reuniu muitos discos de vinil, livros e outros documentos, os quais podem revelar parte da personalidade de uma pessoa que se dedicou ao estudo da música.



Acervo Alceu Schwab. Sala como acesso restrito do CDPH/UEPG, Thalia Almeida, 2019.



Acervo Alceu Schwab. Sala como acesso restrito do CDPH/UEPG, Thalia Almeida, 2019.

O acervo fonográfico conta com mais de três mil discos de artistas como: Chiquinha Gonzaga (1847-1935), Pixinguinha (1897-1973), Cartola (1908-1980), Adoniran Barbosa (1910-1982), Noel Rosa (1910-1937) e Arthur Moreira Lima (1940), entre muitos outros. Em 2019, a acadêmica do curso de Licenciatura em História, Thalia Edvirgens de Almeida, em seu período de estágio, digitou as fichas de catalogação manuscritas. Estas informações nas tabelas do Excel possibilitam ao pesquisador, por exemplo, cruzar dados e investigar o acervo de maneira mais rápida porque apresentam campos como: título, banda/intérprete, gravadora, selo e ano.¹

O trabalho teve continuidade com o estagiário Rafael Fogaça Sabino, então acadêmico do Bacharelado em História, mas foi interrompido no início de 2020 por conta da Pandemia da Covid-19. Para os interessados na história da Música Popular Brasileira e em muitos discos originais em formato vinil, o referido acervo é fonte fértil.

Na terceira sala estão os processos criminais, os jornais e diversos outros tipos de documentos como livros escolares, bibliotecas e demais papéis avulsos. Em 2019, foi realizada uma importante limpeza nas estantes que abrigam os processos criminais e jornais, as quais acumulam muita sujeira. Foram responsáveis por este trabalho os estudantes da UEPG, estagiários do CDPH: Ananda Cristina de Freitas e Rafael Fogaça Sabino, do Bacharelado em História; Thalia Edvirgens Almeida, da Licenciatura em História; e a historiadora e técnica responsável: Luciana Cristina Pinto.

¹ O Catálogo do Acervo Alceu Schwab está parcialmente digitado e ainda não está disponível para pesquisa online.



Processos criminais. Sala como acesso restrito do CDPH/UEPG, Luciana Cristina Pinto, 2019.

Os historiadores² precisam dialogar, no cotidiano do trabalho, com outras áreas do conhecimento, como a Arquivística e a Biblioteconomia. Assim, compreendemos como “acervo: documentos de uma entidade produtora ou de uma entidade custodiadora”. (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 19). Recorremos à produção acadêmica realizada por esses profissionais, por conta do grande volume de acervos bibliográficos que o CDPH/UEPG abriga. Essa atitude enriquece nosso trabalho, ainda mais quando o historiador está “do outro lado do balcão”, ou seja, o profissional de história que deverá prestar serviços aos pesquisadores e à comunidade em geral” (SCHMIDT, 2008, p. 189).

² Atualmente, no CDPH/UEPG trabalham duas técnicas responsáveis: a historiadora Ms. Josélia Maria Loyola de Oliveira Gomes e a historiadora Ms. Luciana Cristina Pinto (afastada em período integral para realização do doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina).



Coleção Jornal da Manhã. Sala como acesso restrito do CDPH/UEPG, Luciana Cristina Pinto, 2019.

Os processos criminais e os jornais são fontes bastante importantes porque carregam muitas características locais e, se comparados com outros documentos, possibilitam aos pesquisadores analisar a forma do discurso (jurídico ou jornalístico), os interesses das instituições e de quem escreveu, os temas que foram importantes registrar ou não, e assim, relacionar com contextos mais amplos. Como bibliografia específica para se trabalhar com estes documentos, diante do grande número de informações, eles podem contemplar pesquisas em diferentes níveis, da graduação à pós-graduação, em diferentes recortes temáticos, objetos e temas de investigação.

O FASCÍNIO DO TRABALHO NO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA (CDPH/UEPG)

O trabalho desenvolvido no CDPH/UEPG é fonte de inspiração diária; basta passar os olhos rapidamente no catálogo dos documentos para perceber o potencial dos arquivos pessoais. Por exemplo, nos variados arquivos de Alceu Schwab (1924-2004), é possível identificar muitas possibilidades de pesquisa histórica.

Pode-se definir arquivo pessoal como o conjunto de papéis e material audiovisual ou iconográfico resultante da vida e da obra/atividade de estadistas, políticos, administradores, líderes de categorias profissionais, cientistas, escritores, artistas etc. Enfim, pessoas cuja maneira de pensar, agir, atuar e viver possa ter algum interesse para as pesquisas nas respectivas áreas onde desenvolveram suas atividades. (BELOTTO, 2006, p. 241)

O trabalho com esses documentos contribui ainda na formação dos vários estagiários do CDPH/UEPG, como forma de complementar o ensino e prepará-los para os desafios que enfrentarão ao longo da carreira: as relações de sociabilidade (com os profissionais e com o público), as tomadas de decisão, o posicionamento crítico diante dos possíveis problemas e, principalmente, o cuidado com as fontes; exemplo disso são os estudantes que mencionamos no texto: Ananda de Freitas, Rafael Sabino, Thalia Almeida e os outros que passaram pelo acervo como aprendizes, que hoje são colegas de profissão.

Outro momento importante do trabalho em Acervos, após a higienização, é pensar nas relações entre o acumulador e seus documentos, ou seja, uma reflexão mais aprofundada da expertise do profissional de acervos, seja o historiador e/ou arquivista, e neste sentido o texto de Luciana Heymann se tornou esclarecedor:

Atentar para o nexos que une o titular a seus “papéis” pode, portanto, auxiliar na compreensão não apenas do como dos documentos, mas também do quando, ao apontar para outro aspecto da dimensão temporal de que se revestem os arquivos – os documentos não são guardados de uma vez por todas, eles voltam à tona, são utilizados e podem dar origem a outros. Nesse sentido, o próprio arquivo pode ser a chave para entender o contexto de produção de certos documentos. (HEYMANN, 2007, p. 7)

Pensando de maneira mais ampla, os lugares de guarda e conservação dos documentos são espaços de resistência, e no esforço diário de manutenção para facilitar o acesso aos estudantes e pesquisadores, buscamos preservar a memória e os vestígios do passado. Como mencionamos no início, sobre os casos de incêndios muitas vezes por descaso com estes espaços, há essa falta de investimentos na segurança e manutenção, seja por negligência administrativa ou ainda por desconhecimento da importância da conservação documental no país, com projetos públicos federais, estaduais e municipais que não incluem na pauta o respeito com os lugares de guarda e a relevância para as gerações futuras.

Resistindo “ao grande feitiço dos arquivos privados” (GOMES, 1998. p. 125), todos os demais documentos do CDPH/UEPG, apresentados de forma breve neste momento, mas que nos inspiram diariamente, estamos alerta sobre a manutenção da integridade do corpo documental que possuímos. Olhando para o futuro, precisamos refletir sobre os novos desafios do trabalho em Acervos pós-pandemia da Covid-19. A princípio, sabemos que será uma retomada gradual, com atitudes que irão se revelar no dia a dia, mas com a certeza de continuar com o cuidado na limpeza e higiene do espaço, bem como priorizar o acesso dos pesquisadores e estudantes que são um dos pilares na manutenção do nosso trabalho. Os novos e antigos problemas não serão solucionados no curto prazo, mas a busca por solucioná-los reforça a importância dos historiadores em acervos e assim, seguimos combatendo pela História.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf. Acesso em: 10-02-2018.

BELOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes: Tratamento documental**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CASSARES, Norma Cianflone; MOI, Cláudia. **Como Fazer Conservação Preventiva em Arquivos e Bibliotecas**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial, 2000.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM HISTÓRIA (CDPH). Disponível em: <http://pitangui.uepg.br/cdph/historico.php>. Acesso em: 20-01-2018. Novo site: <https://www2.uepg.br/cdph/historico/>.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 121-127, 1998.

HEYMANN, Luciana. Procedimentos metodológicos adotados na organização dos documentos do FHC: alguns comentários. In: **Seminário internacional de arquivos pessoais de titulares de cargos públicos: curadoria e tratamento técnico**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br. p. 7. Acesso em: 10-03-2017.

SCHMIDT, Benito Bisso. Os historiadores e os acervos documentais e museológicos: novos espaços de atuação profissional. In: **Anos 90**. Porto Alegre, UFRGS, 2008, v. 15, n. 28, p. 187-196.

FONTES IMAGÉTICAS

Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDPH/UEPG). Imagens: Thalia Almeida e Luciana Cristina Pinto, entre 2017 e 2019.

CAPÍTULO 4

A ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DA ESCOLA DO RECIFE NO PIAUÍ NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Data de aceite: 01/12/2021

Eduardo Albuquerque Rodrigues Diniz

Universidade Estadual do Piauí
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/534788090720180>

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/2174469625709824>

RESUMO: Este trabalho analisa a atuação dos bacharéis formados na Faculdade de Direito do Recife durante a existência do movimento nomeado Escola do Recife, considerando suas relações intelectuais, sociais e políticas no Piauí, e a construção de suas carreiras, no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, foi forjada e se expandiu a Escola do Recife, que estabeleceu matrizes de formação de bacharéis com impacto sobre a intelectualidade brasileira, tendo apresentado novos modelos de discussão e transformação do ensino jurídico (SALDANHA, 1985), confrontando com o predomínio existente das concepções portuguesas e francesas. Essa agitação ocorreu no período final do monopólio das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda/Recife entre 1827 e 1890, que geravam o aparato político, social, administrativo e governamental nacional, diante da dependência da burocracia estatal ao bacharelismo, que significa a presença predominante de bacharéis na vida política e cultural do país (WOLKMER, 2010), fenômeno herdado dos

portugueses, que passou a caracterizar o Brasil independente, com reflexos até ao período da República Velha (KOZIMA, 2007). A formação jurídica significava acessibilidade a cargos na estrutura governamental, estimulando famílias a engendrar esforços para enviar os filhos para adquirir o bacharelado em Direito nas faculdades europeias, de preferência em Coimbra (CARVALHO, 2003) e, após a independência, em Olinda/Recife e São Paulo. Estava em andamento a formação de “uma identidade intelectual e cultural que complementava as relações provenientes de uma origem ou convívio cada vez mais estreitos, intensificando os laços de amizade e parentesco que se desenvolveriam na vida profissional.” (MARTINS, 2007). Este trabalho tem como escopos principais identificar e analisar as apropriações das ideias jurídicas advindas da expansão da Escola do Recife, bem como verificar como influenciaram o ensino do Direito no Piauí e a atuação profissional dos bacharéis piauienses.

PALAVRAS-CHAVE: História; Direito; Escola do Recife; Piauí.

THE PERFORMANCE OF RECIFE SCHOOL GRADUATES IN PIAUÍ AT THE END OF THE 19TH CENTURY AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

ABSTRACT: This paper analyzes the performance of graduates from the Recife Faculty of Law during the existence of the movement named “Escola do Recife”, considering their intellectual, social and political relations in Piauí, and the construction of their careers in the late nineteenth century and early 20th century. During

this period, the Recife School was forged and expanded, which established matrices for the formation of bachelors with an impact on Brazilian intellectuals, presenting new models of discussion and transformation of legal education (SALDANHA, 1985), confronting the existing predominance of Portuguese and French conceptions. This agitation occurred in the final period of the monopoly of the Law Schools of São Paulo and Olinda/Recife between 1827 and 1890, which generated the national political, social, administrative and governmental apparatus, given the dependence of the state bureaucracy on bachelorism, which means the predominant presence of bachelors in the country's political and cultural life (WOLKMER, 2010), a phenomenon inherited from the Portuguese, which came to characterize independent Brazil, with consequences until the period of the Old Republic (KOZIMA, 2007). Legal education meant accessibility to positions in the government structure, encouraging families to make efforts to send their children to acquire a Bachelor's degree in Law in European faculties, preferably in Coimbra (CARVALHO, 2003) and, after the Independence, in Olinda/Recife and São Paulo. The formation of "an intellectual and cultural identity that complemented the relationships deriving from an increasingly close origin or coexistence, intensifying the bonds of friendship and kinship that would develop in professional life" (MARTINS, 2007) was in progress. The main scopes of this work are to identify and analyze the appropriations of legal ideas arising from the expansion of the Recife School, as well as verifying how they influenced the teaching of Law in Piauí and the professional performance of bachelors from Piauí.

KEYWORDS: History; Law; "Escola do Recife"; Piauí.

A Escola do Recife, assim denominada por Sylvio Romero (ROMERO apud MENDONÇA, 1938, p. 48), foi um conglomerado de intelectuais, liderado por Tobias Barreto de Meneses, que estabeleceu matrizes de formação de jovens bacharéis com grande impacto sobre a intelectualidade brasileira nas últimas décadas do século XIX e nos primeiros trinta anos do século XX, tendo apresentado novos modelos de discussão e transformação do ensino jurídico segundo o raciocínio dos pensadores alemães, trazendo para o Brasil os debates ideológicos e científicos travados na Europa (SALDANHA, 1985, p. 23 e 25), confrontando-os com as concepções portuguesas e francesas até então predominantes.

A Faculdade de Direito do Olinda, na província de Pernambuco, foi criada juntamente com a Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, na capital da província de São Paulo em 1827. Interessante registrar que o curso jurídico em Pernambuco sofreu mudanças de sede e no seu conteúdo curricular. Primeiramente, no ano de 1852 deixou o Mosteiro de São Bento, instalando-se no antigo palácio dos governadores, situado no alto da Ladeira do Varadouro. Em 1854, a Faculdade mudou de Olinda para a cidade de Recife, que a acomodou em dois espaços, primeiramente no casarão na Rua do Hospício e em seguida no palácio na Praça Adolfo Cirne, em 1912, onde permanece até a atualidade.

Quanto às alterações no pensamento jurídico, a Faculdade de Direito do Recife recepcionou o debate e o estudo sobre diferentes correntes sociais, filosóficas e jurídicas presentes no século XIX e que romperam com os antigos padrões heurísticos. Assim,

docentes e discentes envolveram-se nessa agitação intelectual em torno do evolucionismo e do monismo, como afirma Saldanha (1985, p. 139) e trouxeram novas fontes de saber de autores alemães: Haeckel, Buckle, Von Martius e Jhering; ingleses: Darwin e Spencer; e franceses: Littré e Gobineau, dentre outros pensadores. Além disso, houve o contato com disciplinas ainda pouco exploradas ou em surgimento como a sociologia, a psicologia social, a medicina legal e a antropologia.

Esse movimento intelectual conseguiu entusiasmar os acadêmicos de Direito e seus professores, sendo objetivo deste trabalho identificar e analisar a atuação dos bacharéis formados na Faculdade de Direito do Recife durante a existência da Escola do Recife, no Piauí, nas duas últimas décadas do século XIX e nas três primeiras décadas do século XX. Intenta-se compreender a atuação dos egressos nas localidades para onde regressaram ou se fixaram profissionalmente.

Os historiadores são concordantes em afirmar que o bacharelismo foi uma estratégia desenvolvida pelo Estado português enquanto metrópole, e que essa prática, estendida para a colônia americana, teve continuidade mesmo depois da independência. A necessidade de bacharéis em Direito para viabilizar a administração dos negócios do Estado tornou-se, portanto, uma característica lusitana e depois brasileira. Durante todo o Império brasileiro e com reflexos significativos na primeira fase do período republicano, a cultura do bacharelismo de Portugal passou a predominar na vida política e cultural no Brasil. (KOZIMA, 2007, p. 304).

Antes da independência, a formação de bacharéis acontecia em Portugal e em faculdades europeias. Com a independência, se fez necessário construir o ensino jurídico nacional para manter a orientação do bacharelismo, como forma de possibilitar que o maior número de brasileiros se formasse em Direito e passasse a preencher os cargos burocráticos da administração recém-inaugurada. Afirma Wolkmer (2010, p. 127), sobre a presença predominante de bacharéis na vida política e cultural do país, que: “[...] na prática, o sucesso do bacharelismo legalista devia-se não tanto ao fato de ser uma profissão, porém, muito mais uma carreira política, com amplas alternativas no exercício público liberal, pré-condição para a montagem coesa e disciplinada de uma burocracia de funcionários.”

Assim, os primeiros cursos de Direito foram fundados nas regiões delimitadas na época, no Norte e no Sul, em dois centros territoriais, Olinda e São Paulo. Olinda, depois Recife, e São Paulo foram os dois únicos cursos jurídicos do país até 1890. Essa realidade permaneceu inalterada até o período de agitação acadêmica denominada de Escola do Recife. A ideia de fundação dos cursos de Direito em duas regiões distintas visava a formação do aparato político, social, administrativo e governamental nacional, e distribuiu-os nas províncias circundantes.

Deste modo, a obtenção da formação em ciência jurídica não só favorecia o crescimento intelectual e profissional, como era condição para o acesso a cargos na estrutura governamental. Diploma e conhecimento poderiam resultar na ocupação

de cargos na magistratura, no parlamento, no executivo, bem como na advocacia, no jornalismo e nas relações exteriores, e ainda alimentar as carreiras políticas, literárias e jurídicas (PEREIRA, 1983, p. 252). Tais perspectivas estimulavam as famílias abastadas como também as menos afortunadas a engendrar esforços para enviar seus filhos para adquirir o bacharelado em Direito, primeiramente nas faculdades europeias, em especial Coimbra (CARVALHO, 2003, p. 69) e após a emancipação do Brasil em Olinda/Recife e São Paulo, muito embora o ensino coimbrão continuasse sendo opção atrativa no decorrer dos anos oitocentos.

O interesse, portanto, pela formação jurídica, tornou-se um ideal de vida, uma forma de obtenção de um status. “Na vida pública, o prestígio do bacharel só era contrastado nas comunidades do interior do país, pelo coronel, protagonista de fenômeno semelhante em termos de influência política, que foi o coronelismo” (MEDINA, 2009, p. 45 e 46), significando que esse fenômeno se afirmou profundamente nas estruturas políticas e sociais brasileiras com reflexos até hoje, o que pode ser observado pelo número de cursos jurídicos no país, totalizando 1.755 (mil setecentos e cinquenta e cinco) em 2020 segundo a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 682, apresentada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e tramitou no Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2020).

No Brasil, ao tempo da Colônia e do Império, frequentar os bancos acadêmicos transcendia o aprendizado ou busca por uma ocupação; constituiu-se também forma de evitar o trabalho braçal e árduo da vida no campo e passar a frequentar a sociedade urbana, ocupando cargos da administração pública.

Deste modo, em paralelo à necessidade de o Estado compor seus quadros burocráticos, muitos jovens tinham interesse em não mais permanecer no meio rural. Para Martins (2007, p. 186):

[...] as instituições formais e informais da elite brasileira reforçavam essas relações, servindo como espaços privilegiados de debate e produção intelectual. A convivência nos salões da moda, nos grandes eventos sociais, nos bancos escolares, nos órgãos da administração, nas diretorias de empresas públicas e privadas aproximava naturalmente o grupo. Tal processo de integração tinha continuidade nas Faculdades de Direito de Olinda, São Paulo ou Coimbra, uma formação acadêmica comum que lhes havia proporcionado uma identidade intelectual e cultural que complementava as relações provenientes de uma origem ou convívio cada vez mais estreitos, intensificando os laços de amizade e parentesco que se desenvolveriam na vida profissional.

O recorte temático desta pesquisa incide sobre a atividade política e social dos egressos da Faculdade de Direito do Recife que vieram para o Piauí influenciados pelas ideias discutidas no período de formação e estabelecimento da Escola do Recife, considerando tanto os nascidos piauienses como aqueles de naturalidade distinta que vieram desenvolver sua atividade profissional em terras mafrenses.

Higino Cunha é personificação dessa realidade, um egresso da Faculdade de

Direito do Recife que retornou para sua localidade de origem para atuar profissionalmente, ocupando os vários espaços que a formação em Direito permitia. Nasceu no sítio Bacuri, em 11 de janeiro de 1858, no interior do município de Flores, atual cidade de Timon, margem esquerda do rio Parnaíba, oposta a Teresina, formou-se em Direito durante o apogeu da Escola do Recife, com a presença de Tobias Barreto, de quem foi aluno.

A análise da trajetória desse egresso possibilita reflexão sobre o atrativo do curso jurídico do Recife para os jovens dos estados vizinhos, não só em decorrência da proximidade, mas também da oportunidade de frequentar destacado curso jurídico. Esse atrativo alcançava também os estudantes de Direito da Faculdade paulista quando “[...] se incompatibilizavam com seus professores escravocratas e ultramontanos intransigentes, demandavam as plagas pernambucanas, onde pontificava Tobias Barreto. Só na turma de Raul Pompéia vieram mais de noventa”, informa o próprio Cunha (2011, p. 92). A justificativa para as transferências era a de que a Faculdade de São Paulo teria se tornado reacionária, e a Faculdade de Recife mais aberta e liberal, principalmente durante as campanhas abolicionistas e republicanas, pois já livre do “jugo ultramontano pelo verbo de Tobias Barreto” (CUNHA, 2011, p. 101).

Em Recife, segundo Pereira (1977, p. 8), aglutinaram-se pensadores de diferentes lugares do país. O autor afirma ainda que a Faculdade de Direito do Recife pode ser considerada como uma faculdade germinal, cujo ensino influenciou diversos cursos jurídicos por todo a região nordestina (PEREIRA, 1983, p. 252). Nos anos seguintes à formação do movimento intelectual provocada por Tobias Barreto e Sylvio Romero, advieram outros cursos jurídicos como a Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro em 1891 e a Faculdade de Direito de Belo Horizonte em 1892.

Os bacharéis formados pelo curso jurídico de Pernambuco retornavam para suas localidades e difundiam nesses ambientes os ensinamentos colhidos, fazendo desenvolver um pensamento diferente do tradicional esquema luso-francês de filosofia jurídica. Cunha (2011, p. 100) observa que a contribuição dessa escola foi vasta, alcançando toda a intelectualidade brasileira, pois foram diversos os bacharéis que saíram do Recife e levaram consigo as bases de um novo pensamento humanista, bem como contribuíram na fundação de muitas faculdades de Direito nos estados circundantes, e invadiram o Sul do país, participando da vida política da Corte, e a partir de 1889, da capital da República.

Sobre o assunto, Queiroz (2011, p. 108 e 109) observou, em uma amostra de 142 bacharéis biografados, que 69% dos naturais e/ou radicados no Piauí ou “partícipes de sua vida social e política dos meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX”, apresentavam grandes possibilidades de terem sido influenciados pela Escola de Recife.

Ao analisar biografias de figuras que se destacaram nas relações sociais, políticas e culturais no Piauí, especialmente daqueles que participaram da criação, instalação e funcionamento do aparato estatal, percebe-se a presença marcante dos formados na Faculdade de Direito do Recife. A título exemplificativo cita-se os que compuseram o Tribunal

de Justiça do Estado do Piauí, podendo-se encontrar os desembargadores Cromwell Barbosa de Carvalho, Ernesto José Baptista, Simplício de Sousa Mendes, Joaquim Vaz da Costa, Francisco Pires de Castro, Adalberto Correia Lima, José de Arimatéia Tito e João Osório Porfírio da Mota. Além da magistratura, sobressaíram-se também no jornalismo e no magistério, inclusive tendo todos contribuído para a fundação da Faculdade de Direito do Piauí.

Merecem destaque dois formados em Recife – Clodoaldo Freitas e Higino Cunha, este diretamente influenciado pela Casa de Tobias, outra denominação do movimento jurídico recifense. Ambos são fundadores da Academia Piauiense de Letras (APL), em 1917, instituição que ganhou destaque na produção e incentivo literário e cultural no estado do Piauí. A eles se juntaram, em anos seguintes, outros egressos da Faculdade do Recife, como Abdias da Costa Neves, Corinθο Andrade, Simplício Mendes e Mário José Baptista. Em que pese o interesse da pesquisa seja o de contemplar o conjunto e utilizar o método prosopográfico, neste trabalho tomaremos Higino Cunha como caso exemplar.

Os ensinamentos ministrados durante a efervescência da Escola do Recife influenciaram os alunos que depois de formados envolveram-se na sociedade e na política piauienses, não somente se destacando nas carreiras de Estado, como também na produção intelectual, como jornalistas, poetas e escritores, e ainda como eles próprios se identificavam – ensaístas, folcloristas, trovadores, biógrafos, sociólogos, dramaturgos, romancistas, críticos, filósofos, filólogos, comediantes, polígrafos, geógrafos e literatos (QUEIROZ, 2011, p. 115 e 119). Isto significa que os bacharéis, além de ocuparem os cargos de alto escalão nas carreiras do Estado, específicas de sua formação superior, conquistavam reconhecimento público também por meio da distinção intelectual e literária, construindo assim notável capital simbólico. O bacharelismo pode ser visto também como uma forma de construção, manutenção e perpetuação das linhagens dominantes no poder estatal, jurídico e simbólico, e mesmo propiciando o surgimento de novas relações familiares e de poder.

Entretanto, a vida do bacharel não era fácil, “era um personagem” (SALDANHA, 1985, p. 10), pois além de abraçar uma profissão principal também precisava realizar outras atividades na sociedade. Exigidos para manifestar conhecimento em diversas áreas do saber, nas variadas performances intelectivas e diferentes aptidões, como as relacionadas acima, e tinham que se preocupar com as críticas, vencer os debates e lutar para manter inabalável a imagem de intelectual. Entre as diversas atuações dos bacharéis, destaque para o jornalismo, com a manutenção de colunas em periódicos, e ainda a participação em atividades musicais e teatrais. No entendimento de Queiroz (2011, p. 114) são as “tiralias do tempo”, revelando o que esses literatos tinham que enfrentar diante da exigência social e da necessidade de manter a condição de pessoa importante e influente, como forma de garantir seu espaço e alcançar o sucesso próprio e familiar.

Os caminhos naturais para os formados em Direito eram as profissões jurídicas

(advocacia, magistratura ou promotoria). Todavia, tais funções eram exercidas em paralelo às manifestações no mundo das letras, destino de metade dos bacharéis piauienses estudados no decorrer desta pesquisa. Eles também traziam para os ambientes de vivência a experiência obtida em outros centros, bem como podiam se relacionar com outros igualmente letrados e até mesmo se destacarem em âmbito regional e nacional. Aqueles que não obtinham uma educação superior estavam destinados a assumir funções administrativas secundárias e a se tornarem profissionais autônomos, aliados dos negócios do Estado e com maiores dificuldades de alcançar destaque social (QUEIROZ, 2011, p. 118).

Neste sentido, esta investigação se encontra com o pensamento de Graham (LIMA, 1999) ao indicar a força da família na manutenção das estruturas administrativas, e ao advogar que a criação das instituições visava também a manutenção da lógica de dominação de classe, tornando o Estado com uma grande família. Esses laços formados não eram apenas os consanguíneos, envolviam também os agregados pelo compadrio, proteção e lealdade. A formação acadêmica de membros das famílias influentes facilitava o acesso de seus componentes aos diversos cargos, favorecendo a indicação para os cargos de inspetores de quartirão aos ministros de Estado, e deste modo garantindo a perpetuação dos “donos do poder” (FAORO, 2012, p. 522). A formação do patronato político brasileiro, ou como identifica Graham (LIMA, 1999), o “clientelismo”, se revelará na República sob a forma do coronelismo.

Tobias Barreto pode ser tomado como exemplo de ascensão social e política em virtude da formação em Direito. Originário de uma vila do interior da província de Sergipe, formou-se na Faculdade de Direito do Recife, tornando-se destacado jurista, conseguindo ingressar, pelo casamento, em família influente. Atuou como advogado, exerceu a docência e ocupou o cargo de deputado provincial. Todavia, faleceu em meio a dificuldades. O destaque profissional não lhe trouxe tranquilidade financeira, pois ele não conseguia administrar com eficiência seus recursos patrimoniais (TAVARES, 2013, p. 196).

QUEIROZ (2011, p. 120) observa que “a política imperial é uma política de ‘doutores’, tem validade mesmo para as províncias mais afastadas”. Dessa forma, no Piauí não seria diferente. Como visto, Higino Cunha nasceu no interior do Maranhão, foi estudar em Recife no período em que Tobias Barreto iniciava sua carreira como professor de Direito, recebeu influência das teses discutidas pela Escola do Recife, entrou em contato com as novas pretensões fomentadas pela agitação da mentalidade alemã sustentada pelas teorias de Haeckel e Buckle, como também pelos conceitos de Darwin e Spencer, e tornou-se pioneiro no Brasil na abordagem das ideias de Marx (COELHO, 2010, p. 14).

Nesse aspecto, a trajetória de Higino Cunha guarda muitas semelhanças com a do sergipano Tobias Barreto: origem rústica, conquista da educação com dificuldades, necessidade de trabalhar como preceptor para custear os estudos, destaque como liderança estudantil e atuação profissional como bacharel nas diversas áreas abertas à

formação jurídica – carreira na magistratura, política, literatura e docência. As similitudes se revelam também na filiação partidária – ambos foram membros do Partido Liberal. Embora Tobias Barreto não se identificasse com os liberais, aliou-se ao partido porque sua índole não lhe permitia ser um conservador. Encontrou resistência no partido por ser ácido nas observações que fazia sobre seus membros, intitulando-os como “sofrivelmente ridículos”, “desfrutáveis quarentaeoitistas” e incoerentes (SALDANHA, 1985, p. 18).

Higino Cunha, ao voltar formado de Pernambuco, assumiu o posto de partidário dos liberais em momento de ostracismo político, pois os conservadores dominavam o poder central. Em Teresina, assumiu a redação do jornal **A Imprensa**, órgão de divulgação do partido oposicionista, substituindo Clodoaldo Freitas, como afirma em suas **Memórias**: traços autobiográficos, e passou a debater com o jornal **A Época**, periódico do grupo político no poder (CUNHA, 2011, p. 55).

Importante observar que Higino Cunha, assim como Tobias Barreto, teve atritos com grupos religiosos católicos, ainda marcados pelo “hábito metodológico da escolástica e o critério doutrinário da metafísica” (SALDANHA, 1985, p. 11). Tobias Barreto entrou em conflito com os clérigos maranhenses no ano de 1883 (DINIZ; QUEIROZ, 2020, p. 163-164) em decorrência da proporção que tomou a publicação de seu discurso diante dos formandos da Faculdade de Direito do Recife nos jornais das províncias de Pernambuco e do Maranhão, por conta das teorias elaboradas sobre o monismo, cientificismo e evolucionismo. Higino Cunha também travou sua contenda com os religiosos no Piauí nos primeiros anos do século XX. Entretanto, merece destacar que sua desavença com os clérigos teve início depois de regressar formado de Recife e quase atrapalhou seu casamento com Corina Paz, filha de um comerciante de Teresina. Segundo suas **Memórias**, um artigo publicado na **Revista Mensal** sobre a “questão filosófica do livre-arbítrio” motivou o cônego Honório José Saraiva a suscitar impedimento para realização do matrimônio em meados de 1887, tendo assim procedido por força da “politicagem local”, mas sendo relevada no final, afastada a objeção e realizado o enlace, depois de forte “indignação popular” (CUNHA, 2015, p. 102).

Higino Cunha, ao expor suas concepções anticlericais formadas na Faculdade de Direito do Recife, e adotando critérios científicos para expor a questão religiosa, a influência e o poder da Igreja (QUEIROZ, 2011, p. 219) entrou em choque com as autoridades eclesíásticas do Piauí. Um desses embates com os clérigos se deu quando lançou, em 1924, a obra **História das religiões no Piauí**. Foi criticado por sua posição anticlerical direcionada contra a Igreja Católica e ameaçado de excomunhão pelo bispo diocesano local (QUEIROZ, 2015, p. 68). Neste livro, narrou com detalhes os acontecimentos em torno do impedimento ao seu casamento, bem como os desdobramentos políticos e ideológicos do evento. O livro foi publicado alguns anos depois do embate entre a Igreja e a Maçonaria (QUEIROZ, 2011, p. 263 e 265), sendo Higino maçom. Assim, embora tenha mostrado parcialidade nas informações inseridas em **História das religiões no Piauí**, suas posições sobre a Igreja eram consideradas ambíguas por muitos literatos, o

que pode ser justificado pela oposição que fazia a muitas figuras políticas, algumas delas também pertencentes à ordem maçônica. Esses conflitos religiosos, no campo das ideias ou envolvendo a Maçonaria, apresentavam-se também como pano de fundo para as disputas político-partidárias entre aqueles que recebiam a proteção e interferência clerical nesses assuntos e outros contrários à continuidade das relações entre Estado e Igreja, aproveitando as declarações para questionar parcerias com o poder público e exigir a separação e a laicidade de fato.

Eloquente em demasia ou expressando de forma tímida suas posições, o certo é que Higino Cunha, em suas **Memórias**, voltou a criticar a intolerância da Igreja Católica ao tratar da conversão na hora extrema. Refletindo, em sua velhice, sobre a diminuição de sua “índole expansiva”, aponta os equívocos nas perseguições às revelações científicas de Galileu, Copérnico e Giordano Bruno, revela a medida da sua complacência e renova seu compromisso com a fraternidade maçônica, alegando que “[...] nossa tolerância, sentimento igualmente moderno, não deve chegar ao ponto de esquecermos o nosso dever primordial de combater a tirania, a ignorância e o fanatismo, os preconceitos e os erros, e de glorificar o direito, a justiça, a verdade e a razão.” (CUNHA, 2011, p. 136-137).

Antes dessa confissão, Higino Cunha faz alusão aos ensinamentos de Tobias Barreto sobre o mesmo tema, reforçando vigor inabalável na sustentação de suas ideias. Considerava que embora não fosse “bastante forte” (CUNHA, 2011, p. 136) para fazê-las valer perante a sociedade, esta também não conseguia afastá-las totalmente de seu íntimo, ao ponto de torná-lo um ser insociável, mesmo melancólico, ao não compartilhar o pensamento dominante.

Interessante perceber que as fundamentações utilizadas para justificar as posições contrárias à Igreja traziam os ensinamentos colhidos na efervescência das novas ideias debatidas na Escola do Recife, evocando as discussões sobre o progresso da ciência, o evolucionismo, a existência ou não da Providência divina, o poder da interferência de Deus nos assuntos terrenos, as teorias em torno do monismo, do deísmo, do teísmo e do panteísmo, conteúdos rebatidos pela Igreja Católica diante da ameaça aos seus dogmas.

Tobias Barreto e Higino Cunha convergem também nas manifestações contra a escravidão. Tobias Barreto estimulava as ideias abolicionistas através de suas poesias. Essa manifestação intelectual demonstra a atuação múltipla do bacharel, como acima observado, em cujo exercício profissional incorporava outras questões de ordem social, política e cultural, além de jurídicas. No poema A escravidão, escrito em 1868, Tobias exalta o ideal de liberdade e ao mesmo tempo revela sua crítica ao escravismo (TOBIAS apud ROMERO, 1903, p. 96):

Se Deus é quem deixa o mundo
Sob o peso que o oprime,
Se ele consente esse crime,

Que se chama a escravidão,
Para fazer homens livres,
Para arrancá-los do abismo,
Existe um patriotismo
Maior que a religião.

Se não lhe importa o escravo
Que a seus pés queixas deponha,
Cobrindo assim de vergonha
A face dos anjos seus,
Em seu delírio inefável,
Praticando a caridade,
Nesta hora a mocidade
Corrige o erro de Deus!...

Do mesmo modo, Higino Cunha realizou ações antiescravagistas, relatando-as em suas **Memórias**. Revela que testemunhou Tobias Barreto e José do Patrocínio palestrando em Recife e narra sua viagem com o último a Fortaleza, para realizar campanha abolicionista, quando teve a oportunidade de fazer apartes aos discursos do tribuno.

Em relação à emancipação feminina Tobias Barreto e Higino Cunha também comungam a defesa desse propósito. Na Assembleia Provincial de Pernambuco, Tobias sustentou a necessidade da criação de uma instituição de ensino superior destinada exclusivamente às mulheres, bem como se empenhou na concessão de auxílio financeiro para D. Josepha Oliveira cursar medicina nos Estados Unidos, pois no Brasil não era permitido que mulheres frequentassem cursos superiores. Castelo Branco (2005, p. 26) faz referência ao artigo escrito por Higino Cunha intitulado A educação feminina e o regime conjugal, no qual redefine as relações de gênero, prescrevendo a educação das mulheres com saberes os científicos considerados essenciais para o bom desempenho da vida conjugal.

Higino Cunha, seguindo os passos dos “pais fundadores” da Escola do Recife, também contribuiu para a estruturação da educação jurídica no Piauí ao criar, com outros egressos da faculdade pernambucana, a Faculdade de Direito do Piauí. Para Coelho (2010, p. 13) a formação dos bacharéis em Direito na Escola do Recife foi essencial na estruturação do curso jurídico piauiense.

Higino Cunha aparece entre os fundadores da Faculdade de Direito do Piauí (FADI). Ele e outros egressos da Faculdade de Direito do Recife idealizaram o curso jurídico piauiense e alguns foram seus primeiros professores. São eles: Adalberto Correia Lima, Cromwell Barbosa de Carvalho, Ernesto José Baptista, Francisco Pires de Castro, Higino

Cunha, João Osório Porfírio da Mota, Joaquim Vaz da Costa, José de Arimatéia Tito, Mário José Baptista e Simplício de Sousa Mendes. Quatro iniciadores não estudaram em Recife: Heli Fortes Castelo Branco, João Emílio Falcão Costa, José Messias Cavalcanti e Pedro Borges da Silva (FREITAS FILHO, 2019, p. 17).

Comparando a grade curricular dos cursos do Piauí e de Pernambuco, chama atenção a semelhança. O curso de Direito da FADI, em 1931, continha cadeiras que se assemelhavam às do curso jurídico em que Tobias lecionava, em 1885.

FADI - Estrutura de 1931 - Curso de Direito

1ª Ano: Direito Constitucional, Direito Romano e Direito Civil

2ª Ano: Direito Civil, Direito Comercial e Direito Administrativo

3ª Ano: Direito Civil, Direito Comercial e Direito Penal

4ª Ano: Medicina Legal Pública, Direito Penal Militar, Economia Política e Ciências das Finanças, Direito Judiciário Civil e Direito Internacional Privado

5ª Ano: Direito Internacional Público, Economia Política e Ciências das Finanças, Direito Penal Militar e Filosofia (FREITAS FILHO, 2015, p. 20-21).

ESCOLA DO RECIFE - Estatutos de 1885 (não foram implementados) - Curso de Ciências Jurídicas

1ª série: Direito Natural, Direito Constitucional e Direito Eclesiástico

2ª série: Direito Romano e Direito Criminal (1ª cadeira)

3ª série: Direito Criminal, incluído o Direito Militar (2ª cadeira) e Direito Civil (1ª cadeira)

4ª série: Direito Civil (2ª cadeira) e Direito Comercial (1ª cadeira)

5ª série: Direito Comercial, incluído o Direito Marítimo (2ª cadeira) e Medicina Legal

6ª série: Processo Criminal, prática do mesmo processo, e Hermenêutica Jurídica; Processo Civil, Processo Comercial, e prática dos mesmos processos; e História do Direito Nacional (PESSO, 2020, p. 215-216).

Deve-se considerar que há uma diferença de quase quarenta e cinco anos entre a realidade de um curso e outro. Com o advento da República há supressão das cadeiras de Direito Natural e Direito Eclesiástico, que não fizeram parte da primeira grade curricular do curso jurídico piauiense, mas que já que trazia Direito Administrativo, Direito Internacional Público e Privado, e Economia Política e Ciências das Finanças, disciplinas que adquiriram autonomia com a necessidade do estudo da estrutura estatal brasileira e diante da autonomia gradativa das disciplinas desmembradas do Direito Constitucional.

A grade curricular da Faculdade do Recife trazia as cadeiras de Processo Civil, Criminal e Comercial, com prática nos mesmos processos e História do Direito Nacional.

Sucessivas alterações foram realizadas no currículo do curso de Direito da Faculdade de Recife ao longo dos anos. A estrutura de 1927 encontra maior correspondência ainda

com a adotada pela Faculdade de Direito do Piauí:

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE - Estatutos de 1927 - Curso de Ciências Jurídicas

1º Ano: Direito Público e Constitucional, Direito Romano e Direito Civil

2º Ano: Direito Civil, Direito Comercial e Direito Administrativo

3º Ano: Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial

4º Ano: Direito Civil, Direito Penal, Direito Marítimo e Falências e Teoria do Processo Civil e Comercial

5º Ano: Prática do Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática do Processo Criminal, Medicina Pública, Direito Administrativo e Direito Internacional Privado (UFPE, 2019, p. 9).

Do mesmo modo, novas alterações foram realizadas na programação do curso da FADI (FREITAS FILHO, 2019, p. 67-68), e por coincidência ou não, permaneceram em harmonia durante anos com a grade do curso jurídico pernambucano, ao ponto de encontrar total igualdade ano de 1956 (UFPE, 2019, p. 18). Assim estavam estruturados os dois cursos:

1º Ano: Introdução à Ciência do Direito, Economia Política, Direito Romano e Teoria Geral do Estado

2º Ano: Direito Civil, Direito Penal, Direito Constitucional e Ciência das Finanças

3º Ano: Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial e Direito Internacional Público

4º Ano: Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil e Medicina Legal

5º Ano: Direito Civil, Direito Judiciário Civil, Direito Judiciário Penal, Direito Administrativo, Direito Internacional Privado e Direito Industrial e Legislação do Trabalho

Percebe-se a diferença apenas na previsão da cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho no 4º ano na Faculdade de Direito do Recife, que no curso piauiense ficou no 5º ano. É possível afirmar, portanto, que a FADI é “herdeira e depositária do legado da Escola do Recife, que se fez em torno da herança da Faculdade de Direito de Olinda, que veio do Império e foi responsável durante muito tempo, pela renovação dos estudos jurídicos e filosóficos no país.” (NUNES, 2010, p. 31).

Importante esclarecer que embora os cursos em comento seguissem a legislação que organizava o ensino dos cursos jurídicos nacionais desde 1827 e que, apesar das alterações implementadas pelos órgãos reguladores, a simetria entre eles sempre esteve presente, como se verificou, dentro da liberdade de adequação dos currículos às realidades regionais.

Com essas considerações iniciamos o estudo da influência da Faculdade de Direito pernambucana, notadamente do movimento cultural denominado Escola do Recife, na inspiração e fundação da Faculdade de Direito do Piauí, seja por ter incutido nos seus

egressos as novas ideias que permearam as discussões no final do século XIX e início do XX, como por fomentar a invenção de espaços de difusão dessas ideias, caso da fundação da academia jurídica piauiense, um marco da presença dos ensinamentos de Tobias Barreto e de toda a plêiade de intelectuais que lecionaram no recorte temporal aludido, e “marco inicial do ensino de terceiro grau no Piauí” (FREITAS FILHO, 2019, p. 75).

Higino Cunha foi um dos egressos da Escola do Recife e, neste estudo, eleito para iniciar as pesquisas sobre a atuação de outros bacharéis que se instalaram no Piauí. Com este caso exemplar, objetivou-se a associação entre os conhecimentos adquiridos em Recife e as ressonâncias nas variadas atividades nas localidades escolhidas pelos bacharéis para fixação de seus domicílios.

A relevância deste trabalho reside na identificação das transformações do campo do saber jurídico e da forma como era realizado o ensino do Direito pelos professores no período de existência da Escola do Recife, e como os alunos aproximaram-se dessas lições, confrontando os saberes tradicionais com as inovações trazidas pelo grupo de Tobias Barreto. Ao estudar o impacto e a influência desses novos conhecimentos ultrapassam-se os limites da faculdade pernambucana e podem ser reveladas as atuações dos bacharéis como protagonistas da história nos espaços em que atuaram.

Higino Cunha foi tomado como exemplo da atuação social transformadora, replicando em Teresina e em outras cidades, através de suas ideias e ações, o conjunto de ideias jurídicas e filosóficas recebidas na Escola do Recife.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF nº 682**, Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – CFOAB em face do Poder Público Federal, data da instauração do processo: 08 maio 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Famílias e escritas**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

COELHO, Celso Barros; NUNES, Manoel Paulo. **O ensino jurídico no Piauí**: Faculdade de Direito: sua incorporação à Universidade. Teresina: APL; Imperatriz: Ética. 2010.

CUNHA, Higino. **História das religiões no Piauí**. 2. ed. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2015.

CUNHA, Higino. **Memórias**: traços autobiográficos. 2. ed. Teresina: Senado Federal; Academia Piauiense de Letras, 2011.

DINIZ, Eduardo Albuquerque R.; QUEIROZ, Teresinha. Polêmicas ideológicas entre Tobias Barreto e os padres do Maranhão em 1883 nos jornais Diário de Pernambuco e Civilização. In: CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho; QUEIROZ, Teresinha (Orgs.). **Páginas impressas: história, imprensa e política no Brasil**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Fundamentos de História do Direito**. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

LIMA, Hermes. **Tobias Barreto: a época e o homem**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1939.

LIMA, Ivana Stolze. Clientelismo e Política no Brasil do Século XIX. **Revista Mana**, v. 5, n. 2, Rio de Janeiro, out. 1999. Resenha de: GRAHAM, Richard. Clientelismo e Política no Brasil do Século XIX. Rio de Janeiro: Editora da UFJR, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MARTINS, Maria Fernanda Vieira. **A velha arte de governar: o Conselho de Estado no Brasil Imperial**. TOPOI, v. 7, n. 12, jan.-jun. 2006, pp. 178-221. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v7n12/2237-101X-topoi-7-12-00178.pdf>>. Acesso em 07 abr. 2021.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. Do bacharelismo à bacharelise: reflexos desses fenômenos nos cursos jurídicos ao longo do tempo. In: **Ensino Jurídico: literatura e ética**. Brasília: OAB, 2009.

MENDONÇA, C. Sússekind. **Sílvio Romero de corpo inteiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

PEREIRA, Nilo. **A Faculdade de Direito do Recife**. Recife: Editora Universitária. v. 1, 1977.

PEREIRA, Nilo. **Pernambucanidade: alguns aspectos históricos**. Recife: Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, 1983. v. 1, p. 252. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ccj/sobre>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PESSO, Ariel Engel. A Faculdade de Direito do Recife no Império brasileiro (1827-1889): lista de diretores e lentes catedráticos. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife** - ISSN: 2448-2307, v. 92, n. 2, p. 209-231, dez. 2020. ISSN 2448-2307. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ACADEMICA/article/view/248871>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **História, literatura, sociabilidades**. 2. ed. Teresina: EDUFPI; Academia Piauiense de Letras, 2015.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a República: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo**. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

ROMERO, Sylvio. **Tobias Barreto. Breve notícia de sua vida**. (19?) Disponível em: <http://www.cdppb.org.br/tobias_barreto.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROMERO, Sylvio; BARRETO, Tobias. **Dias e noites**. Publicação póstuma dirigida por Sylvio Romero. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & Cia. Livreros-Editores, 1903.

SALDANHA, Nelson. **A Escola do Recife**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Convívio [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1985.

TAVARES, Jadson. Tobias Barreto: crítica política e social ao Brasil. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**. v. 15, 2013.

UFPE. Faculdade de Direito do Recife. Arquivo da Faculdade de Direito do Recife. **Programas de Ensino – bacharelado (1885-1964)**. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/documents/590249/2513106/3.+Programas+de+ensino%2C+bacharelado+\(1885-1964\)/9955c240-c9a1-453c-83e7-71007749e4f7](https://www.ufpe.br/documents/590249/2513106/3.+Programas+de+ensino%2C+bacharelado+(1885-1964)/9955c240-c9a1-453c-83e7-71007749e4f7)>. Acesso em: 10 jul. 2021.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

CAPÍTULO 5

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS AO PROCESSO EDUCATIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 09/09/2021.

Luzia Alves da Silva

Universidade Federal da Integração Latino-
Americana - UNILA
Cascavel - PR
<http://lattes.cnpq.br/8041450842070830>

Paulo Miranda da Silva

Secretaria Municipal da Educação de Cascavel
Cascavel - PR
<http://lattes.cnpq.br/6767392263553424>

RESUMO: Este texto resulta de estudos desenvolvidos acerca das tecnologias assistivas e seus impactos ao ensino de estudantes com deficiência visual. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como exploratória, de cunho bibliográfico e documental. Teve por objetivo demonstrar as contribuições proporcionadas pelas tecnologias assistivas aos processos de inserção social e escolar de estudantes com deficiência visual, considerando que essa parcela da sociedade necessita das referidas tecnologias para desenvolver-se e apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente. Nesse sentido, o texto inicia estabelecendo uma discussão acerca de princípios teórico-metodológicos que devem nortear o ensino de estudantes com e sem deficiência, em seguida, conceitua e destaca as principais tecnologias assistivas à disposição no contexto atual, entendendo-as aqui enquanto instrumento e/

ou ferramentas que possibilitam o desempenho de tarefas cotidianas com maior agilidade, autonomia e precisão, bem como, desempenham também o papel de suporte didático-pedagógico relevante à inserção de estudantes que possuem algum tipo de necessidades educativas especiais na escola regular. Nesse caso, dando ênfase para algumas formas de intervenção e aspectos teórico-metodológicos imprescindíveis ao acesso a estas tecnologias e sua utilização no espaço escolar enquanto meio que o impulsiona ao êxito no desempenho acadêmico. Por fim, destaca a importância das tecnologias assistivas para as pessoas cegas e de baixa visão não só em seu processo de escolarização, mas também, enquanto instrumento que contribui na constituição de sua autonomia e independência, bem como, que facilita e/ou colabora para com sua inserção social na medida em que possibilita as condições necessárias para que essas pessoas desenvolvam com maior agilidade e precisão suas atividades pessoais, sociais e laborais, condição esta que se constitui imprescindível para que o indivíduo com deficiência visual possa atingir níveis elevados de supercompensação e, conseqüentemente, que o direcione a alcançar a plena validade social, conforme preconizado por Vigotski (2019).

PALAVRAS CHAVE: Tecnologias Assistivas; Educação; Pessoa com deficiência visual.

THE CONTRIBUTIONS OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES TO THE EDUCATIONAL PROCESS OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT: This text is the result of studies carried out on assistive technologies and their impact on the teaching of students with visual impairments. Methodologically, the research was characterized as exploratory, bibliographical and documentary. It aimed to demonstrate the contributions provided by assistive technologies to the processes of social and school insertion of students with visual impairment, considering that this portion of society needs these technologies to develop and appropriate the knowledge produced historically. In this sense, the text begins by establishing a discussion about theoretical-methodological principles that should guide the teaching of students with and without disabilities, then conceptualizes and highlights the main assistive technologies available in the current context, understanding them here as an instrument and /or tools that enable the performance of daily tasks with greater agility, autonomy and precision, as well as playing the role of didactic-pedagogical support relevant to the insertion of students who have some type of special educational needs in regular schools. In this case, emphasizing some forms of intervention and theoretical-methodological aspects that are essential to access these technologies and their use in the school space as a means that boosts success in academic performance. Finally, it highlights the importance of assistive technologies for blind and low vision people not only in their schooling process, but also as an instrument that contributes to the constitution of their autonomy and independence, as well as facilitating and/or contributing to with their social inclusion insofar as it provides the necessary conditions for these people to develop their personal, social and work activities with greater agility and precision, a condition that is essential for the visually impaired individual to achieve high levels of supercompensation and, consequently, that directs it to reach full social validity, as advocated by Vigotski (2019).

KEYWORDS: Assistive Technologies; Education; Visually impaired person.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apontar ações que visem superar os desafios colocados ao processo de escolarização de estudantes com deficiência visual enfatizando o papel das tecnologias assistivas enquanto instrumento de suporte didático-pedagógico facilitador do processo de aprendizagem dessa parcela de estudantes.

Para tanto, o texto inicia estabelecendo uma discussão acerca de princípios norteadores da ação pedagógica para que os processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência ocorram de forma integral, bem como, busca conceituar, com base em autores que discutem a temática, as tecnologias assistivas e suas implicações no processo educativo desse público, desde a educação infantil até o ensino superior.

Em seguida, destaca as tecnologias assistivas existentes relacionadas à educação e que contribuem significativamente para que as pessoas com deficiência visual se apropriem dos conteúdos escolares.

Metodologicamente, é relevante enfatizar que o texto é resultado de pesquisas bibliográficas e documentais, análise de relatórios e demais materiais informativos.

Bem como, foi realizado um levantamento das ferramentas que contribuem para com a apropriação dos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula com vistas a fundamentar a exposição de suas funcionalidades.

21 CONCEPÇÕES TEÓRICAS RELATIVAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Sujeitos com deficiência, assim como os demais, para subsistirem, necessitam ter acesso a toda cultura material e intelectual produzida pela humanidade no decorrer da história (SAVIANI e DUARTE, 2013).

Nesse sentido, de igual forma, pessoas com e sem deficiência, possuem direito à educação. Referindo-se às pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, indica em seu Artigo 4º, que esse direito deverá ser exercido «preferencialmente na rede regular de ensino».

Dessa forma, esse texto tem por objetivo discutir a importância das tecnologias assistivas enquanto suporte didático-pedagógico ao processo educativo de pessoas com deficiência visual.

Consideram-se pessoas com deficiência visual aquelas que, segundo o Inciso III do Artigo 4º do Decreto n.º 3298/1999, alterado pelo Decreto n.º 5296/2004, podem possuir Cegueira ou baixa visão. Sendo assim caracterizadas:

Art. 4º [.....]

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

No entanto, para fins educacionais, não é possível ter como único parâmetro as medidas de acuidade visual, já que é comum que pessoas que possuam o mesmo grau de visão, ao realizarem tarefas idênticas, executam-nas de forma diferente, ou seja, com maior e/ou menor agilidade e precisão, utilizando-se do resíduo visual também de forma diferenciada.

É relevante enfatizar que, independe se a pessoa possui cegueira ou baixa visão, não é apenas isso que irá determinar se ela possui maior ou menor habilidade visual. Tal situação será determinada em função de que cada sujeito irá desenvolver suas potencialidades de acordo com as condições que lhe são possibilitadas no decorrer de sua existência. Isto significa que o nível do desempenho visual depende de um processo de estimulação intencional ocasionado pelas necessidades às quais o sujeito é submetido em cada etapa de seu desenvolvimento. Quer dizer, ainda, que o desempenho do uso do resíduo visual ou a habilitação alcançada por uma pessoa com deficiência visual não é padrão, manifesta-se

de forma diferente em cada indivíduo, decorrente de suas experiências vividas.

Assim, para a educação formal, considera-se pessoa cega aquela que apreende e se apropria dos conteúdos escolares sem fazer uso da visão. Enquanto que, as pessoas de baixa visão, mesmo que de forma parcial, fazem uso do resíduo visual na realização das atividades.

Nesse sentido, torna-se incoerente abordar o papel das tecnologias assistivas enquanto ferramenta de acesso à escolarização das pessoas com deficiência visual sem antes estabelecer uma discussão acerca de determinados princípios que devem nortear o ensino desses sujeitos para que, quando em contato com as referidas tecnologias, possam dar conta de utilizá-las satisfatoriamente.

O primeiro deles é o de que todos os sujeitos aprendem e se desenvolvem nas e pelas relações sociais estabelecidas com seus pares (LEONTIEV, 1978). Dessa forma, com as pessoas com deficiência visual a situação não é diferente: elas precisam do convívio social com outras pessoas para apreender a realidade que a cercam e, dessa maneira, ampliarem seu nível de aprendizagem e de desenvolvimento.

No entanto, apenas a convivência não é suficiente para nenhum sujeito se apropriar dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos produzidos historicamente pela humanidade (SAVIANI e DUARTE, 2013). O ensino planejado e intencional, através de atividades mediadoras também intencionais e deliberadas é que definirão a qualidade das aprendizagens de todos os sujeitos, sejam eles com ou sem deficiência (MARTINS, 2011).

No caso de estudantes com deficiência visual, tal premissa se coloca como imprescindível já que, devido a não conseguir enxergar, parcial ou integralmente, até mesmo o processo de imitação deve ser demonstrado, incentivado e estimulado para que eles consigam executá-lo com certa precisão (SILVA, 2015a).

Dessa forma, entende-se relevante trazer aqui as contribuições de Vigotski (2019), o qual, após a realização de vários estudos, pesquisas e experimentos, propôs a teoria da supercompensação. Ou seja, segundo o autor, a pessoa que possui uma deficiência, ao inserir-se no convívio social, é submetida a vários obstáculos, os quais precisam ser superados.

Esse processo que segundo o autor não é determinado pelo desenvolvimento biológico apenas, mas, principalmente pelo desenvolvimento psíquico, é denominado de supercompensação.

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão ou função deficiente com suas tarefas, o que conduz a uma possibilidade elevada de morbidade e mortalidade. Esse conflito origina também grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito converte-se, dessa maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não apenas são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, mas o organismo eleva-se, em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior, transformando o

defeito orgânico em uma capacidade; a debilidade em força; a menos-valia em supervalia (VIGOTSKI, 2019, p. 146-147).

Ressalta-se aqui que a pessoa com deficiência não nasce apta a realizar um processo de supercompensação. Certamente, compensá-lo de alguma forma ela o fará, mas a tendência pode ser tanto à supercompensação - superando os obstáculos e tornando-se uma pessoa de plena validade social (VIGOTSKI, 2019) -, ou fazendo da deficiência um subterfúgio para que as outras pessoas tenham pena e a auxiliem em todas as suas atividades ou as façam por ela. É o que Vigotski denomina de “fracasso da compensação”.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola seja para esses estudantes um espaço que os estimule a alcançar a supercompensação, proporcionando-lhes a superação de obstáculos e a apreensão de conteúdos que lhe oportunizem o desenvolvimento integral (SILVA, 2018).

Tal condição só se torna possível mediante a utilização de estratégias e técnicas pedagógicas adequadas, bem como, de signos e instrumentos que os auxiliem na realização das tarefas prejudicadas em decorrência da falta do sentido da visão (SILVA, 2015a).

Partindo desse pressuposto é que se compreende como relevante a discussão proposta a seguir em relação às tecnologias assistivas, as quais são consideradas instrumentos que auxiliam significativamente as pessoas com deficiência visual não apenas nos processos de ensino e de aprendizagem no decorrer do período de sua escolarização, mas também no desenvolvimento de suas tarefas laborais e cotidianas.

3 I TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DISPONÍVEIS NA ATUALIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Inicialmente, é importante ressaltar que as adaptações de acessibilidade e as Tecnologias Assistivas constituem-se em instrumentos que contribuem de forma significativa para com o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Uma cadeira de rodas, uma mesa adaptada, uma órtese ou uma prótese, um software para leitura ou escrita de textos, são ferramentas imprescindíveis ao êxito escolar de uma pessoa que possua algum tipo de deficiência.

Segundo a Comissão Temática 1 do Comitê de Tecnologia Assistiva (CAT), *apud* Gasparetto (2012),

Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009 *apud* GASPARETTO, 2012).

Partindo desse pressuposto, e atendendo ao foco da pesquisa - área da deficiência visual, a seguir serão destacados alguns recursos de tecnologia assistiva disponíveis à

essa parcela da população, ressaltando-se que tais recursos, apesar de contribuírem significativamente para com a melhora do desempenho acadêmico, laboral e pessoal dessas pessoas, nem sempre estão ao alcance de todos já que a aquisição de determinadas tecnologias está sujeita à condição econômica e/ou social que estes possuem. É importante reiterar que dificuldades econômicas de significativa parcela de pessoas com deficiência não estão relacionadas diretamente com causas das deficiências, mas sim em função de que estas, em sua maioria, pertencem à classe trabalhadora, isto é, não dispõem de condição financeira suficiente para adquiri-los. Outro fator que submete esses sujeitos a essa condição, tem suas raízes no fato de que como historicamente as pessoas com deficiência foram concebidas como incapazes e inválidas (BUENO, 1993), até hoje acabam por serem consideradas como inaptas para a convivência coletiva e o mercado de trabalho.

Um dos primeiros recursos a ser destacado como indispensável para o processo de escolarização de pessoas cegas, principalmente na alfabetização, é o sistema Braille. Criado no século XVIII, na França, por Louis Braille, no Instituto de Cegos de Paris, caracteriza-se principalmente por ser um sistema de leitura e escrita tátil em relevo (BUENO, 1993; TURECK, 2005). Enfatiza-se aqui que a escrita braille é um recurso didático-pedagógico extremamente relevante e quase insubstituível, pelo fato de que seu objetivo principal é possibilitar às pessoas que dele se utilizam para ler e escrever autonomia e independência (SILVA, 2015a).

Tal situação se evidencia claramente nos estudos de Tureck (2003), em que ela afirma que, em relação à escolarização das crianças pequenas, o aprendizado e uso do braille é de fundamental importância para a aquisição da língua escrita, pois utilizando-se quase só da audição muitos elementos constitutivos da língua não são captados, influenciando negativamente na formação acadêmica. Nesse sentido, o braille é utilizado com exclusividade nas séries iniciais do ensino fundamental.

Outro recurso considerado relevante no processo educacional de alunos cegos é a bengala. Uma órtese, geralmente feita em alumínio, é constituída por um bastão utilizado pelas pessoas cegas para se locomover com segurança. Por meio da bengala, a pessoa percebe os obstáculos à sua frente e desvia deles.

A bengala traz a quem a utiliza independência e autonomia na locomoção, no entanto, demanda a aprendizagem de técnicas de orientação e mobilidade, as quais, na maioria das vezes são ensinadas aos alunos no atendimento educacional especializado (SILVA, 2015b).

Um aspecto importante acerca da bengala é que esta deve ser adquirida no tamanho adequado à pessoa que irá utilizá-la e que é disponibilizada às pessoas cegas pelo Sistema Único de Saúde.

Sierra e Barroco (2009, p. 10), ao se referirem aos serviços disponibilizados no atendimento educacional especializado, dentre eles a orientação e mobilidade, afirmam: “em todos eles pode-se identificar quanto um bom trabalho de base, referente à AVA,

serve como fundamento para novas apropriações educacionais”. A sigla AVA refere-se às atividades de vida autônoma.

Em meio a uma diversidade de recursos tecnológicos que facilitam o acesso à leitura e à escrita de alunos cegos e de baixa visão, outra tecnologia assistiva que pode ser destacada como relevante é o Sistema Operacional DOSVOX¹. Este sistema constitui em mais um recurso à disposição do professor e dos alunos, podendo ser acessado gratuitamente na internet através de download e instalado em computadores comuns, bastando ter apenas uma caixa de som ou fones de ouvido para que a pessoa com deficiência visual tenha o retorno sonoro.

Segundo Silva e Silva (2008, p. 131), “o DOSVOX vem sendo aperfeiçoado a cada nova versão. Hoje, ele possui mais de 80 programas. Contava em julho de 2004 com cerca de 8.000 usuários no Brasil e em alguns países da América Latina”.

Devido às suas funcionalidades e à facilidade para manuseá-lo, o DOSVOX tem sido relevante no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual. Constitui-se enquanto uma ferramenta importante para a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade por possibilitar, de forma ágil e fácil, o acesso às informações escritas. Tal fato se dá devido a esse programa ter sido desenvolvido para fins educacionais, sendo que alguns utilitários estão em constante desenvolvimento.

Dentre os utilitários citamos o Webvox, que é um navegador; o Cartavox, que é um gerenciador de e-mails; o Edivox, que é um editor de textos; o Monitvox que é um minileitor de telas. Além desses há diversos jogos educativos que possibilitam aos professores trabalharem uma infinidade de conteúdos com estudantes cegos, desde a educação infantil até o ensino superior, explorando a formação de conceitos, a Matemática, a Língua Portuguesa e as demais disciplinas do currículo escolar.

É importante esclarecer que, embora o objetivo principal na criação do DOSVOX seja o processo educativo, também tem sido utilizado de forma considerável por pessoas com deficiência visual para realizar tarefas laborais, passando a ser um instrumento fundamental na inserção de cegos no mercado de trabalho, além de ampliar as possibilidades de comunicação via redes sociais e até mesmo para atividades de lazer.

No que se refere ao acesso à informação escrita, além do DOSVOX, existem outras Tecnologias Assistivas que o professor poderá utilizar no cotidiano escolar do aluno cego ou de baixa visão. Entre estes o NVDA², o Virtual Vision, o Orca e o Jaws. Essas tecnologias são leitores de tela e possibilitam à pessoa com deficiência visual acessar ao computador utilizando-se do teclado e com retorno sonoro.

Ressalta-se aqui que alguns desses leitores, como o Jaws e o Virtual Vision são softwares pagos, o que torna seu acesso mais restrito. No entanto, o NVDA e o Orca são gratuitos e possuem boas funcionalidades.

¹Encontra-se disponível para download em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/upgrade/programas.htm>.

²Encontra-se disponível para download em: <https://www.nvaccess.org/download/>.

Por fim, é relevante destacar que o NVDA, o Jawss e o Virtual Vision funcionam na plataforma Windows e o Orca na plataforma Linux. Entende-se importante aqui fazer um destaque para essa questão: o Linux, apesar de ser um sistema computacional aberto e, por isso extremamente divulgado e incentivado sua utilização, percebe-se que não há esforços dos programadores em desenvolver programas acessíveis às pessoas que possuem alguma deficiência.

Em relação às pessoas de baixa visão, além da lupa do Windows, há também outros ampliadores de tela de boa qualidade, no entanto, todos de alto custo, dificultando assim a aquisição por quem deles necessitam. Dessa forma, na maioria das vezes, as pessoas de baixa visão acabam por se utilizarem de materiais didáticos ampliados - em papel A3 e em preto e branco -, o que reduz significativamente a qualidade do material.

Além desses, as pessoas de baixa visão, em seus processos de escolarização, utilizam também de lápis 6B, pincel atômico e cadernos com pautas ampliadas. Essas ferramentas são menos restritas e também contribuem de forma significativa para com os processos de ensino e de aprendizagem desses estudantes em todos os níveis de ensino.

Com relação às pessoas cegas, em se tratando de tecnologias assistivas de baixo custo, destacam-se o Multiplano e o Sorobã, que são instrumentos importantes para a apropriação dos conteúdos da matemática por representarem materialmente os conceitos e as representações numéricas; a reglete e a máquina de datilografia em braille para a escrita cumprem a tarefa de registro dos cálculos e demais atividades correlatas.

Estas tecnologias geralmente são disponibilizadas nas salas de recursos multifuncionais das escolas e estão à disposição dos estudantes já no início de sua escolarização, ainda que tal fato não aconteça em todas as escolas na mesma proporção e que, nem sempre, estejam disponíveis aos estudantes e aos profissionais que possuam bom domínio dessas tecnologias para ensiná-los.

4 | METODOLOGIA

Nesse tópico, inicialmente é importante ressaltar que o presente texto se desenvolveu mediante o interesse em estabelecer uma discussão a respeito da relevância das tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência visual e, principalmente, em relação ao papel destas enquanto suporte pedagógico que, certamente, constitui-se como uma ferramenta imprescindível à inserção e à permanência, com aprendizagens, desse público na escola.

Para tanto, metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa explorativa, de cunho bibliográfico e documental, que objetiva mediante as contribuições de autores como Gasparetto (2012), Martins (2011), Silva (2015a), Silva e Silva (2008), Saviani e Duarte (2013) Leontiev (1978) e Vigotski (2019), identificar os fundamentos para compreender e interpretar os fenômenos apontados, bem como, através da análise de algumas leis e

decretos (BRASIL, 1996; 2004), identificar os mecanismos que legitimam a existência das tecnologias presentes na escola atualmente.

Por fim, com base nos fundamentos descritos, buscou-se realizar uma análise e, por meio dela, desenvolver uma interpretação e apontar posicionamentos referentes à temática em questão com vistas a fomentar a ampliação das discussões sobre a relevância das tecnologias assistivas nos processos de ensino e de aprendizagem na escolarização de pessoas com deficiência visual, da Educação Básica ao Ensino Superior.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, faz-se necessário enfatizar que a realização do presente texto trouxe à tona a compreensão acerca da importância da necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham acesso às tecnologias assistivas, estando elas inseridas na escola ou não.

Tal premissa tem suas bases no entendimento de que estas tecnologias representam para essa parcela da população avanços significativos ao processo de independência e autonomia social, já que, por meio delas, foram potencializadas as condições de acesso das pessoas com deficiência visual ao conjunto de saberes produzidos historicamente pela humanidade. Por outro lado, as tecnologias assistivas também proporcionaram maiores possibilidades de intervenção e/ou contribuição dessas pessoas enquanto sujeitos ativos nos contextos em que estão inseridas, seja na família, na escola, no trabalho, nas associações, nos sindicatos (CARVALHO, ROSA e TURECK, 2008).

Ainda, faz-se necessário ressaltar que, quanto à pesquisa para a realização do presente texto, uma das dificuldades encontradas diz respeito à escassez de bibliografias. Dessa forma, busca-se também com esse trabalho instigar a realização de outras pesquisas sobre a referida temática, cada vez mais relevante e urgente, considerando que os processos de inclusão escolar, social e laboral encontram-se avançando de forma significativa, demandando, portanto, ampliação e aprofundamento dos conteúdos dessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 22/10/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 23/10/2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21/10/2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo, EDUC, 1993.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROSA, Enio Rodrigues da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Contribuições da ACADEVI para a educação das pessoas cegas e com visão reduzida do município de Cascavel. In: ORSO, Paulino José et al.(orgs). **Educação e história regional: desafios para sua reconstrução.** Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2008. p. 133-150.

DOSVOX. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm#completo>> Acesso em: 27 set. 2014.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012. p. 159-183.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Livre-docência) - Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIERRA, Maria Angela Bassan; BARROCO, Sonia Mari Shima. **AVD, AVAS, AVA, atividades cotidianas:** com a palavra Vigotski e Heller. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2303-8.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

SILVA, Luzia Alves da. **Pedagogia Histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: contribuições à aquisição de leitura e escrita de alunos com deficiência visual.** Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Luzia Alves da. **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015a.

SILVA, Luzia Alves da. Fundamentos Teórico- Metodológicos que Norteiam o Ensino de Orientação e Mobilidade. In: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência Visual (PEE) (org). **Pessoa**

com Deficiência, Educação e Trabalho: Reflexões Críticas. 1ª ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015b. p. 199-220.

SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da; SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. O uso da Informática como Instrumento de Apoio no Processo Educacional de Pessoas com Deficiência. In: ORSO, Paulino José et al.(orgs). **Educação e história regional:** desafios para sua reconstrução. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2008. p. 133-150.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar:** um estudo de alunos com deficiência visual. (Dissertação) Mestrado em Educação. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2003.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **A educação dos cegos.** Jornada HISTEDBR, 2005. [S.L].

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

CAPÍTULO 6

UMA EXPERIÊNCIA DECOLONIAL DA ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS: NARRATIVAS E SABERES DO CANDOMBLÉ NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 27/09/2021

Silene Ferreira Claro

Pós-Doutora em História pela FFLCH-USP.
Doutora em História Social pela FFLCH-USP. Bacharel e Licenciada em História pela FFLCH-USP. Especialização em Antropologia Brasileira; História e Cultura Afro-Brasileira; Direitos Humanos, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Metodologias Ativas no Ensino Superior. Coordenação de curso de Licenciaturas. Coordenação Pedagógica na Educação Básica. Docente no Ensino Superior e na pós-graduação. Atuação como docente nos ensinos Fundamental e Médio, na rede privada. Atuação em cursos de formação inicial e continuada na área de Educação FFLCH-USP – Dep. História – São Paulo – SP <http://lattes.cnpq.br/6340896334304498>

Texto publicado originalmente em: CLARO, Silene Ferreira. Narrativas e saberes do candomblé na construção da consciência histórica: a experiência decolonial da Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos. Simpósio Nacional de História (31: 2021: Rio de Janeiro, RJ) Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia / organização Márcia Maria Menendes Motta. -- 1. ed. -- São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Vários autores. ISBN 978-65-995718-1-7

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar, analisar e dialogar com narrativas e saberes que circulam dentro de uma tradição

do candomblé, avaliando sua contribuição para a construção da consciência histórica entre crianças num espaço de educação formal oficial e público. A experiência analisada é a que tem sido realizada na Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), iniciada em 1978, que está instalada em Salvador, na Bahia, e que é uma iniciativa do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá. A EMEAS oferece educação escolar para turmas de alunos da Educação Infantil e para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como fundamentos o projeto Mini Comunidade Oba Biyi, quando a iniciativa ainda não era uma escola formal. O Oba Biyi deu lugar ao Projeto Político Pedagógico Irê Ayó. Este projeto é analisado para discutir como a idealização e criação de uma escola de educação formal expressa-se como movimento de resistência, de revisão e rompimento com as epistemologias ocidentais. Ao mesmo tempo, este movimento é construção de outras narrativas e memórias, ou melhor, de recuperação e reconstrução de narrativas que foram silenciadas, e mantidas apenas através da oralidade dos terreiros. Procura-se avaliar como o Ensino de História, como componente curricular oficial, participa e colabora para acontecer este processo de recuperação e empoderamento de crianças que vivem imersas na cultura africana. Estas novas visões apresentam-se como narrativas genuínas, que reinstauram as trajetórias dos antepassados, colocando-se em disputa com as narrativas oficiais que têm vigorado na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, procura-se analisar a cultura histórica que se constrói para a construção de uma consciência histórica que valoriza, adota

e legitima os saberes das comunidades de terreiros, como fator para educação para as relações étnico-raciais na perspectiva decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Consciência Histórica; Decolonialidade; Educação para relações étnico-raciais.

A DECOLONIAL EXPERIENCE IN THE ESCOLA MUNICIPAL EUGENIA ANNA DOS SANTOS: CANDOMBLÉ NARRATIVES AND KNOWLEDGE IN THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

ABSTRACT: This paper aims to present, analyze and dialogue with narratives and knowledge that circulate within a candomblé tradition, evaluating their contribution to the construction of historical consciousness among children in an official and public formal education space. The experience analyzed is that of the Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), which began in 1978 and is located in Salvador, Bahia, and is an initiative of the Ilê Axé Opô Afonjá candomblé ceremonial grounds. EMEAS offers school education for classes of students in Infant Education and for those in the initial years of Elementary School, and is based on the project Mini Comunidade Oba Biyi, when the initiative was not yet a formal school. The Oba Biyi gave way to the Irê Ayó Pedagogical Policy Project. This project is analyzed to discuss how the idealization and creation of a formal education school expresses itself as a movement of resistance, of revision and rupture with western epistemologies. At the same time, this movement is the construction of other narratives and memories, or rather, the recovery and reconstruction of narratives that have been silenced, and maintained only through the orality of the terreiros. We seek to evaluate how History Teaching, as an official curricular component, participates and collaborates in this process of recovery and empowerment of children who live immersed in African culture. These new visions are presented as genuine narratives, which reinstate the trajectories of the ancestors, placing themselves in dispute with the official narratives that have been in force in Brazilian society. From this perspective, we seek to analyze the historical culture that is being constructed for the construction of a historical consciousness that values, adopts, and legitimates the knowledge of terreiro communities as a factor in education for ethnic-racial relations from a decolonial perspective.

KEYWORDS: History Teaching; Historical Consciousness; Decoloniality; Education for ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

[...] a colonialidade do poder baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, [...] de modo decisivo [...] na América Latina. O grau atual de limitação depende, [...], da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais.

Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo

européu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída. (QUIJANO, 2005, p. 136)

Minotauro, na metáfora do labirinto, representa as forças conservadoras, profundamente arraigadas nas estruturas coloniais, que insistem em manter a sociedade dividida entre Casa Grande e Senzala. Os fios que Ariadne pode oferecer, para a saída desse labirinto, devem garantir o acesso ao conhecimento formal, da mesma maneira que deve se abrir a outras modalidades de conhecimentos e visões de mundo, levando à equidade dentro da sociedade, rompendo com as estruturas coloniais que imperam atualmente.

A sociedade brasileira contemporânea vive o dilema de promover, verdadeiramente, a inclusão de todos os brasileiros na cidadania, e reconhecer a necessidade de se rediscutir a identidade nacional, ou melhor, assumir que não se pode falar, na sociedade brasileira, de identidade no singular, mas sim pensar a existência de várias identidades nacionais. Com tal opção, pode-se superar uma homogeneização da sociedade brasileira, profundamente marcada por visão monocultural (MOREIRA; CANDAU, 2008), essa herdada do colonialismo e dos colonizadores.

Diante de tal contexto, esse trabalho tem como objetivo analisar narrativas e saberes que circulam dentro de uma tradição do candomblé, avaliando sua contribuição para a explicitação das consciências históricas que circulam no interior da comunidade, avaliando sua relação com o fortalecimento de identidades entre crianças num espaço educativo, embora oficial, organizou-se com projeto pedagógico diferenciado, apresentando-se como exemplo de forma de resistência, baseada em epistemologias africanas, no sentido de garantir aos que estudam naquele espaço, a conciliação entre as visões de mundo próprias do cotidiano do entorno do terreiro, com o conhecimento socialmente reconhecido, garantido a essas pessoas sua inclusão no processo de escolarização formal, sem, contudo, ter suas identidades apagadas.

A experiência que aqui se analisa, na qual se procura compreender como se dão a aprendizagem e a formação histórica, de crianças, de forma introdutória, é a que foi iniciada dentro do *Ilê Axé Opô Afonjá*¹, na década de 1970, por iniciativa do Mestre Didi² e sua esposa, a antropóloga Juana Elbein dos Santos³. O projeto recebeu o nome de “Mini Comunidade *Obá Biyá*”, e tinha como finalidade atender crianças que frequentavam

1 Uma tradução aproximada seria “Casa de Força de Xangô Afonjá”, sendo Afonjá uma qualidade, quase como uma família.

2 Mestre Didi, Deoscóredes M. dos Santos (Salvador/BA 1917-2013). Foi um destacado escultor, escritor e sacerdote iniciado no culto dos ancestrais por Mãe Senhora, que também foi sua mãe carnal. Mestre Didi foi um importante intelectual na defesa da cultura dos ancestrais, e luta para que a sociedade e a educação se tornassem pluricultural. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscóredes-m-santos> Acesso 19 Jul. 2021.

3 Juana Elbein dos Santos é antropóloga e coordenadora da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SEC-NEB. (LEITE, 2013)

os arredores do terreiro e que estavam inseridas em situação de repetência, fracasso e evasão escolar (LEITE, 2006, p. 45-46). O projeto refletiu, em grande parte, a visão da fundadora do terreiro, Eugênia Anna dos Santos, a Mãe Aninha, que queria que seus filhos de santo fossem inseridos na comunidade letrada, através de diplomas, somada às lutas políticas e sociais de vários segmentos do movimento negro ao longo do século XX, ideia que se concretizou a partir da ação de suas sucessoras, na liderança religiosa daquela comunidade de candomblé.

EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS, A MÃE ANINHA DO ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ E O SONHO DE FILHOS DE SANTO DIPLOMADOS

Mãe Aninha foi iniciada no antigo terreiro da Casa Branca, o Engenho Velho, em Salvador, que pertencia a Maria Júlia de Figueiredo. Nesse terreiro, cujo nome na língua iorubá é *Ilê Iyá Nassô*, Mãe Aninha foi iniciada por Marcelina *Obá Tossi*. As fontes não são precisas sobre o momento de sua iniciação, mas tudo indica que tenha ocorrido ainda no século XIX, quando tinha por volta de 16 anos, por volta de 1884 (LIMA, 2004). A partir de sua iniciação, Eugênia Anna dos Santos, recebeu como seu *Orukô*⁵ *Obá Biyi*, e no âmbito dos rituais e do cotidiano era chamada de *Iyá Obá Biyi*.

Mãe Aninha fundou o *Ilê Axé Opô Afonjá* em 1895, conforme consideram as pesquisas, na cidade do Rio de Janeiro, transferindo-o, depois, para Salvador, no ano de 1910 (LEITE, 2013), onde se estabeleceu, primeiramente no alto da Santa Cruz, no bairro do rio Vermelho e, posteriormente, para São Gonçalo do Retiro (LIMA, 2004), onde se encontra até os dias atuais, e onde foi construída a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Mãe Aninha tornou-se *ialorixá* (mãe-de-santo) ainda muito jovem e, devido à sua intensa formação religiosa conferiu-lhe um profundo conhecimento das tradições iorubás⁶, o que rapidamente transformou-a em uma referência no assunto. Além de profunda conhecedora, Mãe Aninha foi responsável pela introdução de preceitos e rituais que se transformaram em referência para os demais terreiros da Bahia e, também, de outras partes do Brasil. Essa tradição foi se espalhando e se consolidando enquanto referência identitária para os grupos ligados ao candomblé na Bahia e, depois, em boa parte do Brasil. As tradições iorubás introduzem epistemologias diferentes das oferecidas e difundidas pelos

4 Do iorubá: *Obá* significa rei. A tradução de "*Obá Biyi*" *Obá Biyi* pode ser traduzido como "o Rei nasceu aqui" (LEITE, 2013), sendo o rei, o orixá Xangô.

5 Nome que todo integrante do candomblé tradição recebe ao ser iniciado na religião, carregando um significado especial em sua vida, além de um traço de sua personalidade. Dentro dos terreiros, os filhos de santo se tratam por seus *Orukos*.

6 É importante destacar que iorubá se refere a uma língua e uma cultura de um pequeno grupo de africanos que vieram para o Brasil, trazidos da África Ocidental, nas últimas décadas do século XIX, já no final da escravidão. Antes deles, muitos outros grupos já estavam no Brasil, muitos desde o século XVI, e as culturas são múltiplas espalhadas pelo país. Entretanto, em grande parte por conta da atuação das ialorixás da Bahia, juntamente com a forte penetração de intelectuais ao longo do século XX, as tradições iorubás se tornaram as mais conhecidas e, de certa forma, hegemônicas. Isso se deve, também, ao fato de que as demais tradições não se ocuparam, tanto como os iorubás, por registrar e difundir tais conhecimentos e saberes.

européus. Sobre as últimas se baseiam boa parte dos conhecimentos dessas comunidades foram construídas.

No contexto de sua vivência, nas primeiras décadas do século XX, rapidamente, Mãe Aninha tornou-se conhecida e amiga de vários intelectuais profundamente envolvidos com a necessidade de revisar a ideia de identidade nacional brasileira, e promover a inclusão do negro e sua cultura, assim como pensar o papel dos povos indígenas nesse contexto. Tal debate foi decorrente de uma busca pela inclusão dos não brancos no exercício da cidadania, situação que foi evitada de todas as formas pelas elites dominantes, que herdaram as terras e ratificaram a colonialidade do poder.

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

Até sua morte, no final da década de 1930, Mãe Aninha teve importante atuação na luta dos povos ligados às religiões de matrizes africanas e à escolarização das crianças negras do entorno do terreiro. As suas sucessoras, em especial Mãe Senhora e Mãe Stella de Oxóssi deram continuidade a sua luta, levando seu ideal à concretização, primeiro com a Mini Comunidade *Obá Biyi* e depois com a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos.

Toda democratização possível da sociedade na América Latina deve ocorrer na maioria destes países, ao mesmo tempo e no mesmo movimento histórico como uma descolonização e como uma redistribuição do poder. Em outras palavras, como uma redistribuição radical do poder. Isto se deve, primeiro, a que as "classes sociais", na América Latina, têm "cor", qualquer "cor" que se possa encontrar em qualquer país, em qualquer momento. Isso quer dizer, definitivamente, que a classificação das pessoas não se realiza somente num âmbito do poder, a economia, por exemplo, mas em todos e em cada um dos âmbitos. A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a

Por seu empenho e convicção sobre a importância da educação, existe funcionando dentro do Terreiro *Opô Afonjá* uma escola, que atende tanto à comunidade do terreiro, ligada à religião, quanto à comunidade do entorno, independentemente da religião que as demais crianças seguem. Trata-se da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, que teve suas atividades baseadas em projeto que teve início em 1978, descrito anteriormente nesse texto, mantendo-se em funcionamento até os dias atuais. As mulheres negras que sucederam a Mãe Aninha deram continuidade e materialidade ao seu projeto e aquela é uma escola que promove, ao mesmo tempo, a inserção das crianças na cultura branca, permitindo o acesso ao saber historicamente acumulado, como também permite que as crianças mantenham intenso contato com as tradições e os ensinamentos dos povos africanos, independentemente das influências religiosas.

A MINI COMUNIDADE OBÁ BIYI E A ESCOLA MUNICIPAL EUGÊNIA ANNA DOS SANTOS

A Mini Comunidade *Obá Biyi* recebeu esse nome em homenagem à fundadora *do Ilê Axé Opô Afonjá*, Eugênia Anna dos Santos, a Mãe Aninha que defendia a ideia de que seus filhos de santo deveriam ser diplomados. Ainda na década de 1930, Mãe Aninha esteve em contato com intelectuais como Edison Carneiro e Jorge Amado, dentre outros, importantes lideranças articuladoras da luta dos negros no Brasil e criou a Sociedade Civil Cruz Santos, que passou a exercer a responsabilidade jurídica do *Opô Afonjá* (MOLINA, 2011, p. 149).

O projeto de introdução de uma educação pluricultural, iniciado por Mestre Didi e Juana Elbein, contou com apoio da instituição estadunidense denominada Interamericana, em cooperação com a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil – SECNEB, coordenado por aquela antropóloga. Durante o período de seu funcionamento, além da idealização do projeto pedagógico de auxílio às crianças, houve também a construção de um prédio, onde as atividades da comunidade eram e continuam sendo realizadas. A parceria entre a Mini Comunidade e a SECNEB durou até 1985, quando a secretaria se retirou da parceria. A partir de então, a Sociedade Civil Cruz Santos assumiu o projeto e criou a Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos (EMEAS), funcionando no mesmo prédio que fora da Mini Comunidade *Obá Biyi*. (MOLINA, 2011, p. 149)

A EMEAS oferece educação escolar para turmas de alunos da Educação Infantil e para os dos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem como princípio o projeto Mini Comunidade *Oba Biyi*, que deu lugar, a partir da criação da escola municipal, ao Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*⁷, resultado da iniciativa da pesquisadora Vanda Machado⁸,

7 *Irê Ayó* significa em iorubá “caminho da alegria”. (MACHADO, 2019)

8 É importante destacar que o percurso de Vanda Machado esteve plenamente ancorado na colaboração e no compartilhamento de saberes de inúmeros integrantes do *Opô Afonjá*, com destaque para os mais velhos, detentores das tradições orais e considerados fontes vivas de sabedoria dentro dos terreiros de candomblé. Desta forma, é sempre

durante o ano de 1985 (MACHADO, 2019).

No Projeto *Irê Ayó*, enquanto intervenção curricular, foi experimentado o exercício da transdisciplinaridade, considerando a complexidade, os princípios e valores contidos no pensamento africano. A mitologia africana, recriada como afro-brasileira, é pródiga na possibilidade da compreensão do mundo sempre em construção. Um mundo onde o ser humano continua transitando como parceiro de Deus na criação e manutenção planetária. A mitologia conta as histórias da vida, incluindo sempre o ser humano. (MACHADO, 2014, p. 5-6)

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO *IRÊ AYÓ* POSSIBILITA UMA FORMAÇÃO HISTÓRICA ATRAVÉS DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, nasceu da pesquisa de Vanda Machado, que introduziu uma nova experiência educacional dentro do Terreiro *Opô Aforjá*, trabalhando a partir das epistemologias africanas. Este projeto se baseia na criação de uma escola de educação formal, pluricultural, vinculada à rede pública de ensino, com seu próprio projeto político pedagógico atrelado à cultura e à mitologia africana, como uma forma de contar a história e os saberes ancestrais, como caminho para apropriação dos conhecimentos apresentados pelo currículo escolar formal. Tal projeto pode ser lido como movimento de resistência, de revisão e rompimento com as epistemologias ocidentais, na medida em que propõe o entendimento do mundo a partir dos mitos não ocidentais. Segundo a idealizadora do projeto, Vanda Machado,

O mito relaciona o indivíduo com a sua própria natureza e com o mundo do qual o indivíduo faz parte. Neste sentido, trabalhamos no Projeto *Ire Ayó* mitos de transformação que relacionam os seres humanos consigo mesmos, com os outros e com a natureza. Os mitos da “Transformação do *Conquen*”, “Ogum queria ficar rico”, ou ainda “A Senhora das Águas Doces e da Beleza” acenam basicamente para a possibilidade exemplar da relação indivíduo comunidade. É deste modo que consideramos os mitos “*Ossain*, o Protetor das Folhas”, “Ogum defende um pobre homem”, “Iansã Criando a Democracia”, entre outros, adaptados para o Projeto *Irê Ayó*. (MACHADO; PETROVICH, 2002). (MACHADO, 2014, p. 7)

Ao mesmo tempo, esse movimento é construção de outras narrativas e memórias, ou melhor, de recuperação e reconstrução de narrativas que foram silenciadas, e mantidas apenas através da oralidade dos terreiros, e procura-se avaliar como o Ensino de História, como componente curricular oficial da EMEAS, participa e colabora para acontecer tal processo de recuperação e empoderamento de crianças que vivem imersas na cultura africana. Tais novas visões apresentam-se como narrativas genuínas, que reinstauram as trajetórias dos antepassados, colocando-se em disputa com as narrativas oficiais que têm

importante compreender o aspecto sempre coletivo e compartilhado de experiências como essas, muito comuns no cotidiano dos filhos de santo, mas que se tornaram públicas, nesse caso, pelo olhar da professora Vanda Machado, e não por sua criação. (MACHADO, 2019)

9 Galinha d'Angola.

vigorado na sociedade brasileira. Em tal perspectiva, procura-se analisar a cultura histórica que se desenvolve para a construção de uma consciência histórica que valoriza, adota e legitima os saberes das comunidades de terreiros, como fator para educação para as relações étnico-raciais na perspectiva decolonial. A idealizadora do projeto pedagógico, Vanda Machado, apresenta seus fundamentos teóricos e pedagógicos.

No exercício de educar para a vida, o pensamento africano mantém como tradição as histórias míticas, que podem ser consideradas como práticas educacionais que chamam a atenção para princípios e valores que vão inserir a criança ou o jovem na história da comunidade e na grande história da vida. No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar. Assim nasceram os mitos. Contar mitos, em muitos lugares na África, faz parte do jeito de educar a criança que, mesmo antes de ir para escola, aprende as histórias da sua comunidade, os acontecimentos passados, valorizando-os como novidade. Os mitos de matriz cultural evidenciam valores de convivência e solidariedade, considerando:

- saber sobre si mesmo (autoconhecimento);
- reconhecimento e manutenção de valores de convivência comunitária;
- reverência aos ancestrais e aos espíritos dos familiares;
- apreço à figura da mãe, venerada quase como uma entidade;
- reverência aos velhos e velhas, como portadores de conhecimentos;
- preservação dos fazeres e saberes, costumes e histórias das comunidades;
- atenção para a educação de crianças e jovens, com os princípios e valores da comunidade;
- manutenção da família, enquanto instituição básica da sociedade. (MACHADO, 2014, p. 3-4)

O trabalho desenvolvido por Machado (2019) consistiu em apresentar às crianças, da etapa da Educação Infantil, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns mitos de origem iorubá, em rodas de conversa. A partir dos mitos apresentados, as crianças os experienciavam, tanto através da observação da natureza, muito presente a parte de suma importância dentro do território do Terreiro *Opô Afonjá*, com a ajuda dos adultos da localidade. Através dos mitos, as crianças aprendiam o funcionamento do mundo, os ciclos da natureza, inclusive os do próprio funcionamento do corpo humano. A partir das experiências, a pesquisadora procurava observar como as crianças se apropriavam dos conceitos científicos, do currículo escolar determinado e eurocêntrico, através de outras formas de elaboração oral dos mitos, o que os faziam compreender os conteúdos que, nas aulas formais, tinham dificuldade, dada a distância entre suas vidas e a forma como tais conhecimentos eram ensinados.

Nesse aspecto, a pesquisa dá grande importância para as narrativas construídas

pelas crianças, a partir dos mitos, e suas relações com as suas próprias vidas. Muitas dessas atividades ocorreram, também, através das cantigas, que eram aprendidas pelas crianças. Tais cantigas, em língua iorubá, trazem fragmentos das histórias dos orixás, nos quais são apresentados seus conhecimentos científicos e tecnológicos, formas de trabalho, visões de mundo, valores morais e até modos de comportamento.

Este último aspecto, presente nas cantigas, não raro, era utilizado para fundamentar comportamentos das pessoas, suas relações interpessoais e, especialmente, elementos identitários que cada criança foi construindo. Exemplo disso é que, ao saber que alguém era filho de algum orixá, já sabiam de antemão algumas de suas formas de ver e se comportar no mundo. Da mesma forma, tais conhecimentos conferiam o entendimento dos tipos de relacionamentos e, até mesmo, afinidades ou peculiaridades, que atravessariam as relações sociais. As danças, também, por representarem a vivificação de várias passagens históricas, também eram utilizadas para que as crianças de apropriassem dos conceitos da “escola” em seus cotidianos, através da mitologia. (MACHADO, 2019).

MITOLOGIA AFRICANA E FORMAÇÃO HISTÓRICA

As propostas apresentadas no projeto pedagógico da escola, descritas sucintamente acima, no que tange ao Ensino de História, podem ser analisadas, do ponto de vista da aprendizagem e da formação históricas, a partir das concepções desenvolvidas por Jörn Rüsen sobre as construções narrativas de apropriação da memória histórica, construtoras de sentido para os sujeitos. As narrativas construtoras de sentido são a forma de expressão da chamada, por Rüsen, de consciência histórica.

Formação é a capacidade de se contrapor à alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o **estranho**, assim descoberto, como próprio. Formação é uma intensificação dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado. (RÜSEN, 2010(A), p. 108-110, **grifos do autor**)

É importante destacar que o processo de formação ocorre o tempo todo, dentro ou fora da escola, em todos os espaços em que cada um atua. O mesmo acontece para a formação histórica. A educação formal, como ato planejado e intencional, permite que o educador em questão, conhecendo tais processos, possa contribuir para que a formação seja a mais ampla e sólida possível.

[...] A formação histórica, no movimento do aprendizado para a subjetividade, significa também uma flexibilização fundamental dos próprios pontos de vista do sujeito, uma determinada forma de posição própria do sujeito ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado. [...] Nessa percepção, devem estar presentes tanto o entendimento como a aceitação do outro. Autocrítica como chance de reconhecimento. [...] A formação histórica libera a superação das coerções que levam ao recalamento, oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica presentes nos sujeitos em formação. [...] A formação histórica significa, igualmente, uma consciência mais profunda do

Nesse ponto é importante lembrar que também os educadores passam por formação histórica e dão sentido às memórias históricas ao revelarem suas consciências históricas, em profundo diálogo com suas subjetividades. Entretanto, mesmo que importante, esse não é o foco da discussão aqui colocada.

[...] Esse duplo processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica, e de auto-afirmação histórica, dá-se em princípio por meio de três operações. Pode-se distingui-las (artificialmente) em **experiência, interpretação e orientação**, e analisá-las aos diferentes níveis ou dimensões do aprendizado histórico. A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010(A), p. 108-110, **grifos do autor**)

As reflexões sobre aprendizagem e formação históricas, consciência histórica e cultura histórica são objetos de estudo do campo denominado Didática da História. O historiador alemão, Rüsen é integrante de um grupo de intelectuais compreende que a Didática da História faz parte da epistemologia da História, o que nos leva a pensar em termos de complementaridade. Assim, o conhecimento histórico, independentemente de suas características, tem sempre uma função social, que é a de despertar e consolidar o sentimento de pertencimento espaço-temporal de todos os indivíduos.

[...] Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história.

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro.

[...] a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.

[...] através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, preservarem a si mesmos. Focando essa questão de identidade histórica, a didática da história enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana. (RÜSEN, 2006, p. 12)

Ao desenvolver um projeto pedagógico baseado na mitologia africana, mesmo

em que pese que houve a “escolha” de uma única tradição, a iorubá, para servir de referência, sua idealizadora, além de inserir no contexto escolar um diálogo com outras epistemologias, promoveu situações para expressão e reelaboração de consciência histórica de um grupo grande de pessoas que, ao longo da História do Brasil, se viu excluído, sem representatividade, carregando no corpo marcas do quanto era indesejado, não sendo incluído na identidade nacional construída e propagada ao longo do século XIX, e que mantém suas estruturas de pensamento até os dias atuais.

Como já descrevemos anteriormente, Vanda Machado (2019) desenvolveu um conjunto de atividades que buscaram discutir o funcionamento do mundo, da natureza e das sociedades, através da apresentação de vários mitos iorubanos, mesmo que sem conectar imediatamente com a religião. Dessa forma, as crianças foram levadas a entender, por exemplo, o ciclo da vida, o funcionamento do próprio corpo, além das etapas de cultivo da terra, como descrevemos anteriormente, por exemplo, ao conhecer as narrativas mitológicas e dos saberes tradicionais, que passaram a dar sentido às suas vidas e às memórias históricas que circulavam no terreiro.

As distinções “tópicas” e as diferenciações da constituição histórica de sentido [consciência histórica] podem ser esquematizadas de acordo com os pontos de vista decorrentes da função de orientação que possui o saber histórico. Que condições devem ser satisfeitas, para que a vida humana prática possa ser orientada no tempo e realizada, levando-se em conta suas experiências contingentes, em cujo meio a memória histórica é constituída de modo a fazer sentido? A resposta a essa pergunta é fornecida por uma série de princípios de orientação histórica, que deve ser elaborada de modo que cada princípio seja necessário em seu conjunto suficiente para que o saber histórico exerça sua função de orientação. Elaborada essa série, cada princípio e o conjunto deles ainda pode ser diferenciado de acordo com as perspectivas que determinam a especificidade da constituição histórica de sentido, dentro do contexto da interpretação do tempo pela narrativa. Essas perspectivas são: a elaboração da experiência do tempo por meio da **memória histórica**, a formação de **uma representação de mudança temporal** (“continuidade”) que sintetize as três dimensões do tempo num construto abrangente de sentido e, por fim, a função da **constituição de identidade**, que articula a representação da mudança temporal, enriquecida com a interpretação da experiência histórica, com a vida concreta dos sujeitos. Essa função deve ser considerada sobretudo quanto à forma comunicativa em que se realiza. (RÜSEN, 2010(A), p. 44, **grifos do autor**)

Ainda dentro da tradição africana, é importante destacar o papel da palavra, da oralidade. As tradições, os saberes e os ensinamentos são transmitidos de forma oral. Dentro de várias tradições africanas, a palavra é sagrada e carregada de poder de movimentar e fortalecer a vida. Assim, ao utilizar-se da oralidade, como forma originária de transmissão e construção de conhecimentos segundo as tradições africanas, o projeto pedagógico proposto alinha-se à ideia da importância da apropriação dos elementos da narrativa para a constituição de sentido às memórias históricas, da narrativa enquanto expressão da

consciência histórica. Assim, faz parte da aprendizagem histórica significativa, da formação histórica, que os elementos da narrativa, tais como identificação de personagens, de suas ações, além das relações entre causa e efeito, são fundamentais e estão plenamente presentes nos mitos trabalhados (FREITAS, 2010).

A consciência histórica é a constituição de sentido que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de construir sentido necessita ser apreendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido. Que outras qualidades se encontrariam nas operações típicas da consciência histórica, que não a memória histórica e o processo de constituição narrativa de sentido da experiência do tempo, que valem como orientação existencial e assim são o próprio aprendizado histórico? (RÜSEN, 2010 (A), p. 104 - 105).

A concepção de consciência histórica, desenvolvida por Rösen, permite analisar como o trabalho desenvolvido na EMEAS, baseado em outras epistemologias, como podem promover a apropriação das memórias históricas atribuindo-lhes sentido através da expressão da consciência histórica. Partindo-se do princípio de que a aprendizagem histórica deve, inicialmente, permitir que cada indivíduo desenvolva e aprofunde seu sentimento de pertencimento espaço-temporal e, a partir disso, construa e afirme a própria identidade, todo conhecimento do passado, independentemente de sua modalidade, pode contribuir grandemente para tal consumação, o que vale dizer, de orientação na vida prática. É importante perceber que tal construção acontece através do intercâmbio de várias formas como a consciência histórica se apresenta.

A memória histórica não catapulta representações imaginárias, por passe de mágica, de um passado factual longínquo para a proximidade da orientação concreta do agir humano. Ela se esforça, isso sim, e por vezes com grande dificuldade, por amenizar, mediante o trabalho interpretativo da consciência histórica, o peso determinante do passado sobre a vida presente e suas perspectivas de futuro. A consciência histórica tem por objetivo, pois extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de relação livre consigo mesmos e com seu mundo. (RÜSEN, 2010(A), p. 34-35)

Em Rösen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 303, **grifos nossos**).

Ao trabalhar com mitos, o projeto pedagógico revela, primeiramente, a consciência histórica do tipo tradicional, ou seja, aquela baseada numa continuidade entre presente e passado, em que os feitos dos ancestrais, que se transformaram em orixás, são revivificados através da narrativa, das canções e danças, importantes instrumentos didáticos utilizados

para execução do projeto. Nesse aspecto, as crianças estão vivenciando a consciência histórica do tipo tradicional. Avançando na análise, segundo observação de Vanda Machado (2019), a partir do momento em que os indivíduos se identificam como “pertencentes” ou “filhos” dos orixás, passam a compreender determinados comportamentos, personalidades, modos de ser e regras a serem seguidas, para que os orixás sigam felizes e honrados por seus filhos. Nesse ponto, percebe-se o desenvolvimento da consciência histórica exemplar. Aprender a viver em sociedade passa pelo entendimento e cumprimento de regras que são estipuladas para seu funcionamento.

Através, também, da experiência narrada por Machado (2019), é possível observar o desenvolvimento da consciência histórica do tipo crítica. Essa modalidade aparece na medida em que meninos e meninas, em seus relatos, estabelecem comparações entre a forma como sua cultura era tratada nas escolas “comuns”, e o que acontecia na Mini Comunidade *Obá Biyi*. Passaram a compreender que existem narrativas diferentes sobre o passado, e que algumas são mais excludentes que outras, enquanto muitas foram silenciadas. A partir de tal compreensão, as crianças vão aprendendo a se posicionar diante das diferentes narrativas, além de compreenderem o porquê das diferenças entre elas. Nesse momento, pode-se dizer que a consciência histórica, do tipo genética, foi desenvolvida.

Tal projeto iniciado ainda na década de 1980, antes ainda da constituição de 1988 reconhecer racismo como crime, da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, representa um passo de vanguarda na educação e para a aprendizagem e formação histórica. Tal iniciativa, mesmo que, como aponta Molina (2011), sua implantação tenha apresentado momentos de resistência, tanto por parte da comunidade na qual a escola está inserida, quanto por conta das dificuldades de professores e dirigentes assumirem tal perspectiva, não perde seu valor. Pelo contrário, o nível de resistência apresentado à implantação de tal projeto só ratifica a sua necessidade.

Nesse propósito é importante destacar como é possível trabalhar com epistemologias não ocidentais, reconhecer-lhes o seu valor social e identitário e colocá-las em pauta nos espaços de educação formal. Não se trata de abandonar a racionalidade como muitos críticos querem fazer parecer. Trata-se, pois, de reconhecer a possibilidade de conhecer o mundo através de racionalidades diferentes e, assim, promover um Estado verdadeiramente pluricultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que se apresenta aqui, de forma breve e esquemática, foi desencadeada pela percepção de que locais de devoção religiosa são, muitas vezes, espaços de construção e fortalecimento de identidades, além da tomada de consciência do lugar social de cada um. Espaços como o *Ilê Axé Opô Afonjá* reúnem em torno de si uma verdadeira

comunidade, estabelecida tanto por laços de sangue, quanto de amizade e de devoção. O *Opô Afonjá* é emblemático de um cotidiano de vários outros terreiros de candomblé pelo Brasil afora e, por isso tornou-se o foco dessa breve análise. Dentro dos terreiros de candomblé forma-se uma rede de sociabilidade que acontece tanto nos momentos das cerimônias e rituais religiosos, quanto no cotidiano e, não raro, através de iniciativas como a da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, que pode ser considerada uma experiência decolonial.

Descolonizar, como verbo e ação, significa a construção de uma visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão do saber. Uma pedagogia como política cultural, envolvendo não apenas escolas e universidades, mas também as organizações dos movimentos sociais. No âmbito da educação isso significa construir outras pedagogias para além da hegemônica e não somente denunciar as amarras coloniais. É reconhecer e construir outras formas de pensar e produzir conhecimento, [...]

Pedagogia Decolonial não é uma nova moda acadêmica. Não representa uma simples formulação teórica forjada a partir de intelectuais, sem vínculo com a realidade dos sujeitos, que combatem as opressões do capitalismo/moderno/colonial. Pedagogia decolonial não é uma teoria ou conceito para ser usado academicamente. Ela é um projeto para ser assumido de forma militante e, também, uma opção pedagógica para caminhar na ação educativa junto as novas gerações. (ABREU; OLIVEIRA, 2021, p. 20)

No interior de muitos terreiros e ligados a eles existem várias iniciativas que vislumbram, acima de tudo, garantir para aquela população, não raro preta e pobre, tenha formação que lhe possibilite ter acesso a seus direitos enquanto cidadãos. Assim, no entorno dos terreiros existem escolas e outros centros de formação profissional, juntamente com espaços de entretenimento e de manifestação da cultura. Toda essa manifestação é sintomática do quanto os terreiros de candomblé são, mais dos espaços sagrados, de reverência aos ancestrais a aos orixás, espaços de consolidação de identidades e de resistência, de resgate e de luta pela manutenção e valorização de culturas que foram silenciadas ao longo da História do Brasil.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico *Irê Ayó*, da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, é importante destacar que é um processo em andamento. Conforme indica Molina (2011), passou por várias fases, com muita resistência, em sua implantação. Essa resistência merece ser olhada mais de perto, pois pode trazer entendimento para a compreensão da repercussão da iniciativa no seio da comunidade. São temas em aberto, que precisam de pesquisas urgentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

CLARO, Silene Ferreira. Didática do Ensino de História. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**, v. 1, p. 1-8, 2014.

CLARO, Silene Ferreira. Narrativas e saberes do candomblé na construção da consciência histórica: a experiência decolonial da Escola Municipal Eugenia Anna Dos Santos. Simpósio Nacional de História (31: 2021: Rio de Janeiro, RJ) **Anais do 31º Simpósio Nacional de História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia** /organização Márcia Maria Menendes Motta. -- 1. ed. --São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. Vários autores. ISBN 978-65-995718-1-7.

LEITE, Gildaci de Oliveira. De Iya Obá Biyi a Iya Ode Kayode: reis nascidos para alegrias. **A Tarde**. 12 de setembro de 2013. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/opiniao/materias/1533076-de-iya-oba-biyi-a-iya-ode-kayode-reis-nascidos-para-alegrias> Acesso 30 Jun. 2021.

LEITE, Vanderlei Furtado. **Candomblé e educação: dos llês às escolas oficiais de ensino**. São Paulo: s.n., 2006 (Dissertação de Mestrado – Universidade São Marcos).

LIMA, Vivaldo Costa. O candomblé da Bahia na década de 1930. **Estudos Avançados** 18 (52), 2004.

MACHADO, Vanda. A descolonização dos currículos pedagógicos. In: **Irohin**, 26 ago. 2008.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACHADO, Vanda. Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais. Salvador: **Secretaria Municipal de Educação**, 2014. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/documento/mitos-afro-brasileiros-e-vivencias-educacionais/> Acesso 18 jul. 2021.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. São Paulo: s.n. 2011 (Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da USP).

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2010 (A).

SANTOS, M. Deoscoredes; LUZ, Marco Aurélio. **O Rei nasce aqui - Obá Biyi: a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Maristela Tomás dos. Iyá Obá Biyi (Mãe Aninha): Centelha Inspiradora ao Efetivo Direito à Liberdade Religiosa. **Revista Da Ejuse**, Nº 20, 2014 - DOUTRINA – 281.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos, GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da

consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SILVA, Marcos A. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAPÍTULO 7

O PASSADO E A HISTÓRIA DIFÍCIL PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Data de aceite: 01/12/2021

Adriane de Quadros Sobanski

Doutora em Educação. Professora do PPGE – UTP/PR

Rita de Cássia Gonçalves

Doutora em Educação. Professora do PPGE- UTP/PR

Uma versão deste texto foi publicada na Revista Antíteses – UEL. V. 11, n. 22.

RESUMO: Apresenta discussões relacionadas à forma como a ditadura civil militar enquanto conceito é apresentado tanto em documentos oficiais, como nas DCN's e livro didático e como este é abordado nas aulas de História da Educação Básica. O modo como o passado tem sido resgatado para a construção da aprendizagem é o objeto de análise do presente trabalho, que se utiliza de análise documental e de observação empírica. Apresenta um breve histórico do ensino de História do período entre as décadas de 1960 e 1980. Também discorre sobre os estudos recentes, sobre História Difícil dentro da perspectiva da Educação Histórica, indagando como este período está apresentado em alguns documentos oficiais que regem a estrutura curricular. Por fim, tece considerações sobre o ensino da História e como a aprendizagem histórica pode superar um tipo de pensamento maniqueísta, implantado durante os governos

militares, que ainda se encontra presente, e necessita de espaço para que seja superado no ambiente escolar e abra possibilidade para a discussão e debates que possibilitem o desenvolvimento de argumentações sobre temas controversos. Fundamenta teoricamente suas análises em estudos de pesquisadores como Bodo von Borries (2011, 2016), Jörn Rüsen (2001, 2010, 2012) e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2006, 2009, 2011, 2013, 2015).

PALAVRAS-CHAVE: História Difícil. Educação Básica. Professores. Passado. Ditadura Civil Militar.

THE PAST AND THE BURDENING HISTORY FOR LEARNING AND TEACHING HISTORY

ABSTRACT: Presents discussions related to the military civil dictatorship as a concept as is presented both in official documents, as in the DCN's and textbook and as they are approached in the Basic History classes. The way the past has been rescued for the construction of learning is the object of work analysis, which it uses documentary analysis and empirical observation. Presents a brief history of the teaching of History from the 1960s to the 1980s. It also discusses recent studies on Burdening History within the perspective of History Education, investigating how this period is presented in some official documents that govern the curricular structure. Finally, it ponders considerations about the teaching of history and how historical learning can overcome a Manichean type of thinking, deployed during the military administrations, which is still present, and needs space to be

overcome in the school environment and open space for the discussion and debates that allow the development of arguments on controversial issues. Based on analysis theoretically on studies of researchers such as Bodo von Borries (2011, 206), Jörn Rüsen (2001, 2010, 2012) and Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2006, 2009, 2011, 2013, 2015).

KEYWORDS: Burdening History. Basic School. Teachers. Past. Civil Military Dictatorship.

INTRODUÇÃO

Como a História é uma ciência que se utiliza do passado para fazer as suas análises e discussões, muitos assuntos são trazidos à tona. Entre eles, alguns parecem levantar maiores polêmicas, como o caso da ditadura civil militar brasileira. Questões do passado recente relacionadas a este período, sobre tortura e repressão no ensino e aprendizagem de História na escola se tornam cada vez mais um desafio para professores no Brasil. Sobre esse período histórico é possível fazer uma análise a partir daquilo que o historiador alemão Bodo von Borries (2011) conceitua como *Burdening History* e Maria Auxiliadora Schmidt (2015, p. 19) denomina História Difícil, termo que será usado neste texto.

A História recente do Brasil, marcada pela existência da ditadura civil militar entre os anos de 1964 e 1985, foi determinante para que a sociedade se desenvolvesse em torno de novas perspectivas e ideologias. Como um período marcado pela censura e pela ausência de liberdades democráticas, foram acentuadas as pressões econômicas e político ideológicas, o que pode ser observado na forma de pensar o ensino de História. Após 1964, este foi tomado como alvo pelo poder político dominante, que procurou adequá-lo às suas necessidades de afirmação.

O estudo da História é sobretudo o estudo de partes do passado e embora pareça ser óbvia a sua utilização em contexto de escolarização, é importante refletir sobre a forma como essa temporalidade é entendida e abordada durante as aulas de História da Educação Básica. Ao lidar com o passado é comum perceber que os estudantes são orientados a pensar como se os acontecimentos históricos não tivessem relação com o seu presente. De acordo com Chaves (2006, p. 13), a História é sempre uma interpretação do presente, pois o nosso interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e relatos do passado.

Esses vestígios do passado podem ser encontrados nos mais diversos espaços. Sob a nomenclatura do “vintage”, o passado tem sido resgatado e utilizado de diferentes formas: na moda, em artigos de decoração, na produção de livros e filmes. A mídia também se serve dele como forma de entretenimento, o que proporciona a crianças e jovens um contato com narrativas sobre os mais diversos episódios da História. Assim, é inegável que os estudantes da Educação Básica, de uma forma ou de outra, tenham conhecimento sobre vários conteúdos históricos abordados em sala de aula.

É correto afirmar que é no espaço escolar, sobretudo nas aulas de História, que esse contato com os acontecimentos do passado ganha um maior grau de orientação e

de cientificidade. No entanto, os manuais didáticos muitas vezes se apresentam como detentores das informações sobre essa temporalidade, nos quais os acontecimentos históricos são apresentados de forma estanque e não problematizada. Os mais diversos episódios do passado, em alguns casos, são apresentados como verdades absolutas, em outros não fazem sentido para a práxis dos jovens em idade de escolarização, mas também existem materiais didáticos que procuram, através do uso de fontes, problematizar o passado, através das discussões que o tempo presente proporciona, lembrando que o processo de sua produção envolve uma complexidade que deve ser levada em conta para a análise. No entanto, como afirma Santos,

Se o professor tiver clareza dos aspectos que considera significantes sobre o passado, este entendimento pode servir de auxílio para desenvolver metodologicamente um trabalho que considere as ideias prévias do aluno e possibilitem a construção do seu conhecimento histórico. (SANTOS, 2013, p. 49.).

Desse modo, este artigo apresenta discussões relacionadas à forma como os conceitos sobre a ditadura civil militar brasileira são apresentados tanto em documentos oficiais, como as DCN's e livro didático como são abordados nas aulas de História da Educação Básica tendo, como objeto de análise o modo como o passado tem sido resgatado para a construção da aprendizagem. Procura refletir sobre as formas pelas quais estudantes e professores estão buscando fontes para construir as narrativas sobre este período histórico temporalmente tão próximo, mas da mesma forma tão distante da compreensão dos jovens em idade de escolarização, assim como de boa parcela da sociedade brasileira.

Considerando como esse período da História brasileira tem sido tratado, sem que esteja ocorrendo reflexões profundas sobre os acontecimentos marcantes do período, como as investigações e punições sobre os abusos cometidos, o papel dos vários sujeitos sociais que atuaram no período e como a ditadura civil militar brasileira tem sido tratada pela área jurídica e midiática, este período pode ser considerado como “desconfortável” como afirma o historiador Bodo Von Borries (2016) e ainda não foi enfrentado de modo franco pela sociedade brasileira e muito menos pela cultura escolar.

Embora esteja no rol dos conteúdos da disciplina de História, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, ainda não se estabeleceu um amplo debate que proporcionasse o resgate de fontes diversas para auxiliar aos estudantes a construção de narrativas que auxiliem ao desenvolvimento da consciência histórica sobre a ditadura civil militar brasileira. Rösen (2001) desenvolve uma tipologia que a classifica em quatro categorias: tradicional, exemplar, crítica e genética. As discussões sobre o ensino e aprendizagem de História têm procurado compreender como a disciplina História pode modificar as narrativas e desenvolver consciências históricas mais elaboradas, estudos dentro da perspectiva da educação histórica têm sido desenvolvidos como Castex (2008)

e Oliveira (2016).

Este texto está dividido em três momentos. O primeiro apresenta um breve histórico do ensino de História do período entre meados das décadas de 1960 e 1980, período em que teve vigência a ditadura civil militar brasileira. A seguir discorre sobre os estudos recentes, acerca da História Difícil dentro da perspectiva da Educação Histórica, indagando como este período está apresentado em alguns documentos oficiais que regem a estrutura curricular e em quais lugares e fontes do passado os estudantes buscam construir suas narrativas e conceitos sobre este período histórico. Por fim, tece considerações sobre o ensino da História e como a aprendizagem histórica pode superar um tipo de pensamento maniqueísta, implantado durante os governos militares, que ainda se encontra presente, e necessita de espaço para que seja superado no ambiente escolar e abra possibilidades para a discussão e debates que mostrem não apenas narrativas sobre o passado sem contradições e possibilitem o desenvolvimento de argumentações sobre temas controversos.

É necessário que novas abordagens sobre esse período propiciem a construção de narrativas que sejam resultado de interrogações acerca do passado que está no presente de uma forma crítica para auxiliar na construção de uma perspectiva de futuro que leve em conta o caráter humanista da ciência histórica.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA APÓS A DÉCADA DE 1960

No campo da educação e, mais especificamente, no que se refere ao ensino de História, o período militar trouxe grandes alterações, muitas das quais ainda não foram devidamente repensadas ou reordenadas. Uma nova concepção de educação, que buscava promover o controle dos cidadãos e formação para a vida integrada na sociedade, necessitava que a formação de professores, por exemplo, fosse adequada a essa nova perspectiva. Com o Decreto Lei N.º. 547, de 18 de abril de 1969, houve a instalação das chamadas licenciaturas curtas, com a formação de professores em cursos rápidos. Segundo Neves (2014, p. 24) “inicialmente, a curta duração, no caso das licenciaturas, era de três anos, mas em 1972, pela Resolução N.º. 8 do Conselho Federal de Educação, foi reduzida para um ano e meio, com um total de 1.200 horas”.

No caso do ensino de História, os cursos superiores passaram a dar espaço para os Estudos Sociais, curso de licenciatura curta que tinha, em seu currículo, as disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Os Estudos Sociais também ofereciam as disciplinas obrigatórias para todos os cursos: EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros), Educação Física e as disciplinas da área pedagógica. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, o 1º grau deveria ter, obrigatoriamente, um núcleo comum e uma parte diversificada. O núcleo comum era composto de Comunicação

e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica (obrigatória já desde 1969), Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e de Ensino Religioso. As disciplinas de História e Geografia, completamente descaracterizadas em sua epistemologia, passam a incorporar uma nova “matéria”, denominada de Estudos Sociais. Quanto ao 2º Grau, as disciplinas de História e de Geografia continuavam existindo, porém com a quantidade de aulas e abordagens diminuídas em relação às disciplinas consideradas como de formação especial.

Os objetivos do ensino dessas disciplinas estavam voltados para um modelo educacional propagandístico e cívico. Essa Lei estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial.

Introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela Organização Social e Política do Brasil. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do 1º e 2º graus – o preparo ao “exercício consciente da cidadania” – para a OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional (CHAGAS, 1993, p. 403).

Como afirma Trindade (2014, p. 44) “o Estado, em suas várias instâncias, assume pleno controle dos conteúdos e de sua preparação”. Os conteúdos abordados pelos Estudos Sociais eram generalizados, sem haver nenhuma especificidade com relação ao objeto do conhecimento histórico. A preocupação dos Estudos Sociais estava intrinsecamente relacionada com a localização e interpretação de dados, sem uma perspectiva específica da epistemologia da História. O professor de Estudos Sociais, a partir desse momento, teria que dar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), fosse ele historiador, geógrafo ou de outra formação na área das Ciências Humanas, como Sociologia, Filosofia ou mesmo Estudos Sociais.

Com a redemocratização no Brasil, na década de 1980, as discussões sobre o retorno da disciplina de História aos currículos escolares se tornaram recorrentes, sobretudo com relação à forma como esta seria tratada pela cultura escolar. Além disso, discutia-se a necessidade de se repensar o que e como ensinar o conhecimento histórico escolarizado, o que promoveu um processo de reformulação curricular que, nos estados da região sul e sudeste do país apresentou discussões e novas propostas inovadoras para o ensino de História que se tornaram referências para mudanças curriculares muitos estados do Brasil.

A educação e a sistematização do conhecimento estão sob responsabilidade do Estado. Com a instauração do Regime Militar, um ajuste foi feito nas Leis de Diretrizes e Bases atendendo a ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, como já foi afirmado anteriormente. Para atender às demandas do ensino primário e médio foi necessária uma nova reforma, instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino

de 1º e 2º graus. Com a abertura política pela qual passava o país após o término da Ditadura Militar, foi discutida e elaborada uma nova Constituição brasileira, promulgada em 1988 e que ficou conhecida como Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) por garantir direitos fundamentais a todo cidadão brasileiro, como a educação.

A nova versão da LDB, a Lei 9394/96 (BRASIL, 2002), discutida a partir da publicação da nova legislação, teve também o objetivo de pensar um Estado que não apenas se preocupasse, mas privilegiasse a educação, tornando o seu acesso e a permanência na escola, ao longo dos anos, cada vez maior e oferecesse a possibilidade a quem não teve em idade apropriada, garantindo efetivo cumprimento deste direito a todos os brasileiros. Além de estabelecer critérios como o calendário escolar com 200 dias letivos, a atual LDB acrescentou nova perspectiva acerca da profissionalização do Magistério. Esse documento passa a utilizar o conceito “profissionais da educação” o qual, por sua vez, veio a orientar as diretrizes e reformas educacionais posteriores.

Foi também, nesse mesmo período de resgate da disciplina, que se passou a discutir o papel dos professores no processo de reabertura política e de reorganização da disciplina de História. Como afirma Fonseca,

A imagem do ensino de história dos anos 80 – expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que as embasaram e seus desdobramentos – revela não uma ‘década perdida’, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade (FONSECA, 1995, p, 109).

No estado do Paraná, em 1990 foi publicada uma nova proposta curricular. O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná buscava a valorização das ações dos sujeitos, apontando como ocorriam as mudanças em relação às estruturas que demarcam o processo histórico das sociedades. Na esteira da abertura política brasileira, o Estado do Paraná implantava o Ciclo Básico de Alfabetização. Tal proposta de fundamentava numa concepção de alfabetização em que haveria, obrigatoriamente, a aprovação automática dos estudantes da primeira para a segunda série.

Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois, ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando no desenvolvimento de formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, p. 13).

No caso específico da disciplina de História, os conteúdos foram organizados de forma que, desde a 5.ª série, os estudantes pudessem compreender como era estruturado o conhecimento histórico, assim mantendo contato com a epistemologia da História. A utilização das fontes Históricas, trazida para dentro da sala de aula, se pautava numa relação mais estreita com a produção do conhecimento histórico e com a possibilidade de reconhecimento da existência de diferentes temporalidades.

Cabe destacar que esse documento buscou construir uma narrativa baseada numa

concepção que superasse a dicotomia entre a História de vencedores e vencidos para trabalhar dentro de uma proposta de relação entre os diversos sujeitos. Portanto, ao contrário da narrativa tradicional, utilizada durante o período militar, a proposta de ensino de História apresentada pelo novo currículo buscava encontrar um ponto de ligação entre as duas Histórias.

Apesar de críticas com relação a algumas contradições no que se refere à escolha e articulação dos conteúdos, esse currículo foi um documento extremamente inovador acerca do ensino da disciplina de História naquele contexto.

Tanto no estado do Paraná quanto em outros estados, como Minas Gerais e São Paulo, que desenvolveram propostas curriculares consideradas inovadoras nos anos 1980 e 1990, a finalidade do ensino de História era enfatizar o aluno como produtor e não somente como sujeito passivo

[...] que apenas observa a história já determinada nos programas e livros didáticos, estes recheados de atos heroicos de indivíduos das classes dirigentes da sociedade brasileira, que possibilitavam pouca relação com as experiências vivida pelos estudantes (GERMINARI; GONÇALVES, 2016, p. 59).

As ideias inovadoras, colocadas pelas propostas curriculares de História das últimas décadas do século XX, contribuíram para transformação da formação de professores de História. Mas o modelo de formação para a graduação estava estruturado de forma dual, sendo que ainda existiam licenciaturas curtas e plenas, resquícios do período militar, a separação em conhecimentos específicos da disciplina e conhecimento pedagógico, reforçava a dicotomia entre pesquisa/ensino e conhecimentos teórico/prático. Esse modelo de formação docente

[...] traduzido e generalizado entre nós pela fórmula 'três + um', marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de história. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória (FONSECA, 2003, p. 62).

O Ensino de História, desde o início do século XXI, apresenta desafios tanto em aspectos relacionados à formação de professores quanto ao aporte teórico metodológico para os processos de ensino-aprendizagem. Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, pesquisas recentes no campo do ensino de História apontam que o processo de ensino-aprendizagem histórica significativo depende de, entre outros fatores, uma relação intrínseca entre teoria e prática, conhecimento epistemológico e metodológico referenciadas na ciência histórica.

Pesquisas desenvolvidas em países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem histórica com o objetivo de orientar as intervenções didáticas tendo como referência a própria epistemologia

da História, daí a denominação cognição histórica situada. Para as pesquisadoras Cainelli e Schmidt),

[...] a pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas. (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, 'p. 11)

Nesta direção, desde 2003, na Universidade Federal do Paraná, no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica tem se desenvolvido pesquisas que partem dos pressupostos da compreensão das ideias histórias dos sujeitos em contexto de escolarização, a investigação em cognição histórica situada.

O desenvolvimento das ideias históricas partindo dos pressupostos da aprendizagem histórica referem-se ao conjunto de competências de interpretar e compreender historicamente o mundo, a partir da noção que Peter Lee (2006) denomina literacia histórica.

Ser historicamente competente envolve desenvolver alguns saberes como:

- a. saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b. saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c. saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade), em diferentes tempos e espaços;
- d. saber levantar novas hipóteses de investigação;

Um dos objetivos do ensino de História é o desenvolvimento da capacidade inerente aos seres humanos de orientação no tempo, que é o que Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2010) chama de consciência histórica. Para este autor (RÜSEN, 2007b, p. 91) o aprendizado da História transforma a consciência histórica de orientação temporal em tema da didática da História. E, desse modo, a consciência histórica pode ser considerada como “a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e porque ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56-57).

AS DISCUSSÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI E A HISTÓRIA DIFÍCIL

Segundo Bodo von Borries (2016) o problema do ensino de História na época atual está centrado em uma maneira de construir competências de pensar historicamente diferentes contextos. Assim, “a “História” tem sido distinguida do “passado”. O passado não

pode ser restaurado ou reconhecido, mas somente ser reconstruído e contado; portanto, como já dito, uma “narrativa” estruturada é uma inevitável condição da História” (VON BORRIES, 2016, p. 175).

Uma aprendizagem histórica significativa passa pelo entendimento das formas como o passado está sendo reconstruído e contado por alunos e professores e como esta reconstrução está sendo estruturada. Que fatos passados estão construindo esta estrutura, os fatos passados estão sendo discutidos no ambiente escolar de acordo com o método histórico, ou o conhecimento escolar está sendo substituído em detrimento a fatos apresentados, significados e trazidos de fora do ambiente escolar para construir narrativas sobre o período da ditadura, sobre torturas e repressão e sobre o papel dos sujeitos que viveram e participaram ativamente de atos durante este período?

As questões com que a educação brasileira em geral, e o ensino e aprendizagem da História no ambiente escolar mais especificamente, têm se confrontado como as questões do mundo virtual na escola, as discussões e debates sobre legislação como a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular, a interferência de projetos como os da Escola Sem Partido mostram que o período histórico entre 1964 e 1985 precisa ser discutido na escola, e é imperioso que faça parte das discussões e dos documentos curriculares para que a aprendizagem histórica seja um processo crítico em que os sujeitos escolares compreendam este período como um momento em que a sociedade brasileira necessita um olhar de enfrentamento verdadeiro para o passado que é difícil e necessário.

Este período já está presente em livros didáticos, em planejamentos e legislações, mas necessita que o seu entendimento seja teórica e metodologicamente trabalhado com alunos para que a aprendizagem seja significativa, entendendo que aprender História é um processo cognitivo que também “envolve emoções e julgamentos morais” (SCHMIDT, 2015, p. 16-17).

Para Bodo von Borries,

Para as jovens gerações em sociedades que têm continuidade com períodos de grandes crimes, isso não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação. (BORRIES, 2016, P. 35)

No ambiente escolar, o aluno tem que aprender a elaborar narrativas, mas também a selecionar fontes e as evidências sobre o passado, analisar as mais plausíveis e as colocar em perspectiva a partir da discussão e do debate com as facetas do passado a que ele está exposto. Sendo assim, de acordo com Von Borries (2016), narratividade, seletividade e perspectividade talvez sejam as mais importantes características da História e têm que ser discutidas mais diligentemente. E o aluno tem que ter clareza que não é possível resgatar todo o passado, pois o seu resgate é seletivo. Seletividade não é fraqueza ou deficiência,

mas uma situação estrutural do ser humano, viver é relembrar, como também é esquecer. Isso vale para o indivíduo, a família, a comunidade.

Estudar todo o passado é impossível e a significância é o critério valorizado através do qual o historiador avalia que partes do passado podem se encaixar em uma narrativa significativa e coerente que valha a pena ser selecionada para ser contada. Esta seleção ocorre entre pesquisadores, professores de História e representantes históricos da cultura popular e cada grupo faz a seleção por razões próprias, pois os historiadores não são os únicos a selecionar e estruturar o conhecimento histórico, que é construído também desde livros didáticos a programas de televisão (SANTOS, 2013, p. 56).

Peter Seixas (1998) alerta também para o fato de que os jovens são apresentados a questões históricas e aos relatos sobre o passado muito antes das suas primeiras experiências escolares formais, e desenvolvem ideias sobre o passado por meio de suas próprias experiências. Também é possível afirmar que durante a vida escolar, os estudantes têm contato com outras versões sobre o passado, muitas vezes conflitantes com as presentes nos livros, nos documentos e discursos dos sujeitos escolares. Entretanto, durante muito tempo a cultura escolar partiu do princípio de que os estudantes não tinham ideias prévias sobre o passado nem experiências anteriores com questões que os auxiliassem a definir o significado do passado.

Rüsen (2001, p. 162-163) afirma que “o homem faz um determinado uso da História, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido e que orientam a sua ação”. Ele classifica quatro tipos de orientação para a ação: a “consciência tradicional”, que se orienta pelo ‘passado dourado’; a “consciência exemplar”, pela qual o passado é fornecedor de lições e exemplos; a “consciência crítica”, que nega as orientações do passado, desconstruindo a História e a “consciência genética”, pela qual a compreensão do passado serve para problematizar o presente e o futuro.

Tradicionalmente o ensino de História se apoia na ideia da importância de aprender o conteúdo da História e o professor considerado “competente” é aquele que identifica os acontecimentos no passado, muitas vezes somente por meio do livro didático, organiza seu discurso partindo dessa identificação e depois os apresenta para os alunos de maneira tradicional, crítica ou exemplar, de acordo com a terminologia utilizada por Jörn Rüsen (2001).

Essa didatização do passado através da apresentação de conteúdos históricos através de “explicações, comparações, interpretações” (SCHMIDT, 2011) convencionou-se chamar saber escolar.

Peter Seixas (1998, p. 777) afirma que “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”.

É possível afirmar que quando os relatos do passado são organizados, estabelecendo

um contraponto ao que Jörn Rüsen (2001) denomina de carência de orientação, quando uma narrativa é construída, vestígios do passado que estão no presente são utilizados para responder a uma carência de orientação para a vida prática. Ao se voltar para o passado, o sujeito busca resolver questões postas pelo seu presente com vistas a projetar uma expectativa de futuro em uma atividade de compreensão que liga presente, passado e futuro respondendo as suas necessidades de compreensão histórica (SANTOS, 2013, p. 63).

Os professores de História, por excelência, trabalham com o passado enquanto conceito. Seixas (2000) afirma que a tarefa de ensinar História, numa relação direta com uma temporalidade muitas vezes tão distante, o que para os professores significa, também, lidar com interpretações muitas vezes conflitantes. Essas interpretações sobre o passado se refletem a partir de três orientações que se diferenciam para a didática e para a epistemologia da História: A primeira orientação apresentada pelo autor foi chamada de ‘reforço da memória coletiva’ e consiste em simplesmente ensinar a melhor versão da História, ou seja, é necessário a invocação da melhor versão da História para mobilizar qualquer finalidade social ou nacional. Na segunda orientação, de cunho mais epistemológico, os estudantes são apresentados a duas versões sobre o mesmo fato e aprendem os critérios da disciplina para decidir o que torna a História válida. Finalmente, na terceira orientação, chamada de abordagem pós-moderna, ela reflete a incerteza sobre a noção de uma História melhor e os alunos têm a tarefa de compreender como os grupos diferentes organizam o passado histórico e como suas estratégias retóricas e narrativas servem aos propósitos do presente.

A primeira e a segunda orientação apresentadas neste trabalho de Seixas trazem alguns problemas, seja porque apresenta a História como utilitarista e dogmática ou como versões a serem defendidas sem reflexões. Desta maneira, não há necessidade assim de investigação e muito menos de debate e os alunos só necessitam aceitar ou defender um conhecimento já pronto e acabado. Já a terceira desenvolve a ideia que

[...] Narrativas históricas são organizadas como narrativas, com começo, meio e fim, com um significado expresso através da linguagem que está de acordo com suas próprias regras. O passado, por outro lado, não é organizado totalmente; não tem começo, meio ou fim (exceto o escolhido pelo historiador), nem tem significado (exceto o imposto pelo historiador) e existe além das regras linguísticas (SEIXAS, 2000, p. 27).

De acordo com as três orientações apresentadas por Seixas nos parágrafos anteriores, os processos de ensino-aprendizagem histórica auxiliam ou não que o resgate do passado possibilite a construção de narrativas diversas sobre como o aluno compreende o período da ditadura civil militar e resgata aspectos sobre o passado para construir blocos de significados para os fatos a que eles têm acesso.

Além disso, a História escolarizada apresenta, como uma de suas características,

na relação entre passado e presente, versões que buscam apontar progresso ou declínio, o que impede o debate e a construção de narrativas que se utilizem de fontes diversas além dos documentos oficiais.

Seixas, assim como outros historiadores da Educação Histórica, afirma que os jovens aprendem sobre o passado constantemente e a partir de diferentes fontes. O cinema, a televisão e diversos outros recursos midiáticos apresentam uma infinidade de versões sobre o passado, muitas das quais não são mencionadas nas aulas de História ou mesmo nos livros-didáticos. E os alunos atribuem significância ao passado, a partir de suas experiências pessoais e do conhecimento escolarizado.

Para Barton (2001), a significância histórica abrange toda a “interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações” do passado e considera as produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de forma variada aos membros de uma sociedade.

O que permite dar significado aos acontecimentos históricos são as suas “interrelações” com outros fatos e processos do passado e do presente. A significância de um acontecimento passado se dá por uma escolha moral, pelas relações com outros eventos e sujeitos e com a interpretação da “sua importância para o presente”.

Numa concepção acerca da História escolarizada, o filósofo alemão Jörn Rüsen, por sua vez, apresenta maior ênfase sobre o conceito de narrativa histórica pois, desse modo, ao contar o passado os estudantes estão fazendo uma atividade intelectual que o torna presente.

A narrativa sobre o passado, segundo Rüsen (2001), só se transforma em narrativa histórica quando tem subjacente uma interpretação deste passado nela contado. Para ele, a narrativa histórica orienta e dá sentido à vida do sujeito narrador. Nessa mesma obra, o autor afirma que o passado só tem significado como orientação na vida prática, pois pressupõe uma terminalidade, já que está em algum lugar no tempo. Santos (2013, p. 87) afirma que,

Orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica de Peter Lee (2006) que significa a capacidade de ler e entender o mundo (RÜSEN, 2006). Jörn Rüsen também afirma que existe a necessidade da construção por parte do sujeito de “quadros conceituais com o qual se discute e quantifica como o passado se torna significativamente presente” (SEIXAS, 2004). Este entendimento do mundo auxilia a construção do significado dado ao passado, tanto por alunos quanto por professores. (SANTOS, 2013, P. 87)

No interior do espaço escolar é possível perceber a forma como determinados cânones, como a ditadura militar, têm sustentado as grandes narrativas da História nacional e universal. Presentes em manuais didáticos, em propostas curriculares e também em narrativas de professores de História, estes cânones estão contribuindo ou não para uma aprendizagem histórica emancipadora? Se for levado em conta a preocupação entre a ditadura militar e as diferentes Histórias que podem existir, como ocorre a formação da

consciência histórica dos alunos e uma relação honesta e verdadeira com o passado, pois o trem da História universal, lançado vertiginosamente a um futuro desconhecido, desagrega as comunidades e faz dos seus membros seres desorientados num mundo estranho. Nem os indubitáveis progressos morais e políticos, nem a aceleração do desenvolvimento tecnológico podem ocultar o crescimento da barbárie para com as vítimas nem o desconcerto dos sobreviventes. (SCHMIDT, 2013, p. 205-206).

A HISTÓRIA DIFÍCIL DENTRO DA ESCOLA: A DITADURA CIVIL MILITAR

Lidar com o passado nas aulas de História, teoricamente, deveria ser uma tarefa fácil e tranquila. No entanto, a relação que se estabelece entre os estudantes e os acontecimentos idos carece de um exercício de empatia e reflexão o que, na maioria das vezes, não acontece durante as aulas. Especificamente com relação à ditadura civil militar, tem se tornado rotineira a afirmação de que os professores apresentam uma versão de acordo com a sua perspectiva, a “História do professor”. Percebe-se, dessa forma, que não há a compreensão da História enquanto uma ciência pautada em pesquisa e métodos próprios. Desse modo, uma aprendizagem histórica que busque desenvolver a consciência histórica de alunos partindo do estudo da epistemologia do conhecimento da ciência de referência deve entender que,

História é um modo distinto de pensamento, um acesso metódico para um melhor entendimento do mundo e de si, uma ferramenta para decodificar fenômenos e orientações no presente e no futuro – basicamente efetuada por narrativas “verdadeiras” sobre eventos passados, mudanças e desenvolvimentos (VON BORRIES, 2016, p. 171).

Aqui, novamente, cabe resgatar a forma como a ditadura civil militar tem sido abordada nas aulas de História da Educação Básica. Considerada como um capítulo da História Difícil, esse episódio pode ser bastante conflitante e resultado de diferentes fontes e narrativas. Nesse ponto, a produção historiográfica voltada para a sala de aula parece não ter se preocupado em realizar uma discussão mais reflexiva sobre esse passado.

De modo geral, os materiais didáticos seguem a mesma linha narrativa sobre esse passado baseando-se, fundamentalmente, na descrição factual dos períodos comandados pelos cinco presidentes militares do período 1964-1985. As ações dos sujeitos, seja individual ou coletivamente, pouco são mencionadas, assim como os aspectos culturais do período.

Um exemplo disso é a utilização das músicas, como no caso das composições de Chico Buarque, presentes na maioria dos manuais didáticos, como recursos ilustrativos de uma ideia. Essas músicas, no entanto, não são utilizadas como fontes históricas que podem ser tomadas como evidências de um passado em especial, mas servem como apenas como reforço de outras ideias evidenciadas na narrativa linear do manual didático, sem relação

mais ampla com o período em si e com os demais sujeitos que buscavam reagir ao que acontecia no período. Aliás, reagir a que, porque e contra quem é uma lacuna presente nas salas de aula da Educação Básica quando o assunto é a ditadura civil militar. A narrativa apresentada é linear e fechada e muitas vezes não deixa espaço para questionamentos. Os alunos questionam as diferenças entre o que estudam na escola com o que tomam conhecimento fora do ambiente escolar.

“História” é um modo de pensamento, um acesso ao mundo e a si mesmo. Portanto pode ser aplicado e transferido para todas as partes e seções da vida. Isso tem uma consciência crucial para o ensino de História [...] Muitos indivíduos lembrarão que suas realidades historicamente relevantes foram aprendidas e introduzidas por um dramaturgo, um museu ou uma cidade, não por professores de História (VON BORRIES, 2016, p. 186).

Aqui se apresenta a grande importância que a Educação Histórica dá ao verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, pois a convicção de que os jovens conhecem elementos do passado deve ser levada em consideração. Se a ditadura civil militar é um capítulo do passado cheio de controvérsias e a História escolarizada enverga sempre para uma direção, com a o levantamento, apresentação e reconhecimento das ideias prévias dos estudantes é possível diagnosticar o que já viram e ouviram para organização do trabalho pedagógico.

Com essas ideias levantadas, os professores de História da Educação Básica podem buscar um novo caminho no sentido de ampliar conceitos e trabalhar com novas fontes, permitindo uma narrativa que fuja do discurso tradicional.

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações realizadas no campo da educação histórica têm tido a preocupação com questões que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, bem como os objetivos de investigar as funções, abordar as condições, as forças motrizes e as consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos (SCHMIDT, 2013, p. 200).

Essa afirmação de que o conteúdo da ditadura civil militar é pouco reconhecido e discutido em sala de aula pode ser observada a partir dos documentos oficiais que orientam a organização curricular. Acreditando que são palavras fortemente relacionadas a esse período, foi feita a leitura da documentação oficial em busca da menção a conceitos como “ditadura”, “censura”, “tortura” e “morte”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) a palavra “ditadura” é mencionada apenas uma vez na página 442, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, quando afirma a importância do resgate do passado e da importância da ancestralidade africana no Brasil, antes, durante e após este período histórico. E aparece duas vezes na página 497, no singular e no plural, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos quando faz um resgate

histórico da implantação das ditaduras na América Latina, e quando afirma que o Brasil se tornou, em 1966 signatário dos pactos internacionais dos direitos civis e políticos e dos direitos econômicos e sociais. Com essa ausência, pode-se considerar que mesmo sendo um documento oficial que regula a forma como as disciplinas devem ser ministradas na Educação Básica, o conceito de ditadura não é considerado como um referencial de importância nas aulas de História.

Embora não seja o aspecto principal a ser tratado neste artigo, é importante observar que nas aulas de História da Educação Básica costuma existir uma confusão em relação a este conceito, pois muitos estudantes acreditam que ditadura é, sempre, sinônimo de ditadura militar.

As duas vezes que a palavra “censura” é mencionada nas DCN’s também está relacionada a questões de Direitos Humanos. A palavra “tortura” é mencionada quando são citadas leis contra a discriminação racial e a tortura e nas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2013, p. 286-317). E a palavra “morte” só é citada também uma única vez na mesma Diretriz.

Os quatro conceitos – ditadura, censura, tortura e morte – também foram levantados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História, do Estado do Paraná. Fora o termo censura que foi encontrado somente quatro vezes, os outros tiveram um grande número de ocorrências no documento legal inteiro. Pode-se inferir inicialmente que no texto legal questões relacionadas a História Difícil podem ser possíveis de serem apontadas para discussão na disciplina de História. Mas os conceitos são apresentados de forma pulverizada e se encontra desde a Antiguidade até o século XXI. O conceito que mais aparece é o de tortura, em sua grande maioria temporalmente relacionado ao período da inquisição e ao da escravidão africana no Brasil. Poucas são as referências aos quatro termos quando se trata de História recente do Brasil. Isto também traz questões importantes para a discussão acerca da importância dos debates sobre o passado para o ensino e aprendizagem de história a partir de questões sobre a História Difícil.

A coleção didática no componente curricular História mais escolhida e distribuída pelo PNLD 2017 foi o de autoria de Alfredo Boulos Junior, “História, Sociedade e Cidadania” no Ensino Fundamental, da editora FTD, que teve um total de 3.387.161 de exemplares distribuídos em escolas de todo o território nacional.

Somente no nono ano é que conteúdos de história recente são apresentados. Cabe lembrar que, apesar de pretender ser um material de caráter temático, ele o conteúdo deste livro abrange história geral e história do Brasil desde o final do século XIX até meados da segunda década do século XXI, com questões de globalização e do governo Dilma Roussef.

Mesmo tendo um capítulo de quase trinta páginas exclusivamente tratando do período da ditadura civil militar brasileira, ele é intitulado “regime militar” e está inserido dentro

de uma unidade intitulada “Movimentos Sociais”, o que pode trazer alguns problemas de interpretação do aluno, pois traz tanto os conteúdos da História geral quanto da História do Brasil de forma linear dentro de um título que remete a uma organização social. Isso pode não auxiliar a construção de uma narrativa sobre o passado que faça com que a linearidade seja superada e a criticidade seja buscada no processo de ensino-aprendizagem.

O pesquisador Bodo von Borries (2016, p. 179) afirma que “Uma história é escrita ou contada de um ponto de vista de uma comunidade específica e de uma identidade de determinada comunidade, o que denomina de “concretude da identidade”.

CONSIDERAÇÕES

Questiona-se a forma como a documentação legal, que ampara a construção de currículos que orientam práticas escolares e estruturam materiais didáticos, apresenta períodos difíceis do nosso passado recente. Desse modo, a escola e, mais especificamente, como o professor de História pode desenvolver um trabalho de discussão histórica em sala de aula que leve em conta o enfrentamento de questões que tragam à tona aspectos difíceis e controversos do passado.

Desta forma, pode-se concluir que existe uma necessidade muito grande de que haja uma discussão para que se repense a forma como a ditadura civil militar brasileira está sendo trabalhada e está sendo trazida para a escola e inserida no trabalho pedagógico. Os estudos apresentados e o modo como está posto nos documentos oficiais não conseguem contemplar as dimensões que abarcam as amplas perspectivas de passado aos quais os alunos têm acesso e que auxiliam a construir uma visão de passado, que muitas vezes contradizem o que está presente nos documentos legais e nos livros didáticos, pois os estudantes não chegam às escolas como tábulas rasas, eles têm contato com variadas formas de narrativas sobre o passado, como afirmam pesquisadores como Barton (2001) e Seixas (1998).

No momento em que os professores sofrem ataques recorrentes e que veem sua autoridade e conhecimento acadêmico e profissional serem questionados diariamente por projetos de cerceamento de discussão e políticas de desmobilização da carreira docente, é necessário que o seu conhecimento teórico e epistemológico sobre o passado não seja desmerecido e que as discussões sobre a História Difícil possam ser levadas para dentro de sala de aula e auxiliem os alunos a construir narrativas sobre a ditadura civil militar brasileira que superem o passado cor de rosa ou onde os alunos possam perceber que os sujeitos históricos deste período sofreram e ainda sofrem as consequências deste período recente da nossa História. É necessário que os documentos oficiais e também os livros didáticos incorporem os debates sobre este período controverso da História do Brasil e que traga para a sala de aula fontes históricas que mostrem as diversas faces deste período para que seja dado ao aluno a possibilidade de construir uma relação com este passado de

forma mais honesta e verdadeira possível.

E ao construir narrativas sobre o período da ditadura civil militar brasileira e as relações controversas entre os sujeitos que a vivenciaram, os alunos utilizem fontes variadas e as relacionem de modo a perceber que o passado pode ser resgatado de variadas maneiras e que o esforço de construção de uma narrativa histórica sobre este período passa por uma discussão profunda e verdadeira sobre este período difícil da História brasileira entendendo no fim que, como afirma Bodo von Borries (2016), as “melhores” Histórias podem se revelar desconfortáveis.

REFERÊNCIAS

BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. Explicações da significância histórica em alunos do Ensino Básico. *O Estudo da História*, Lisboa, v. 4, p. 207-236, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CASTEX, Lilian Costa. *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR*. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAGAS, Valnir. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 177, p. 385-423, maio/ago. 1993.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papyrus, 2003.

GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia. As políticas educacionais e formação do professor de História no Brasil: desafios contemporâneos. *Interacções*, Lisboa, v. 12, n. 40, p. 55-69, 2016.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006.

NEVES, Joana. O ensino de História nos 50 anos do golpe militar: estudos sociais sob a ditadura. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia. *50 anos da Ditadura Militar*: capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W. A. Editores, 2014. p. 13-40.

OLIVEIRA, Jackes Alves de. *Educação histórica e aprendizagem da “História Difícil” em vídeos do Youtube*. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: história*. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba: SEED, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2007a.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-128.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do conhecimento histórico: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UNB, 2007b.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. *A significância do passado para professores de história*. 2013. 262 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. *Mneme: Revista de Humanidades*, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/viewFile/8094/6124>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 22-47.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação história: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. *Revista Documento/Monumento*, Cuiabá, v. 9, n. 1, p. 107-206, out. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. *Consciência histórica e crítica em aulas de História*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006.

SEIXAS, Peter. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, David Richard; TORRANCE, Nancy. *The handbook of education and human development*. London: Blackwell, 1998. p. 765-783.

SEIXAS, Peter. Schweigen! Die Kinder! or, Does postmodern history have a place in the schools? In: STEARNS, Peter Nathaniel; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (ed.). *Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000. p. 19-37.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. A história sumiu: o ensino de estudos sociais durante a Ditadura Militar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Kátia. *50 anos da Ditadura Militar: capítulos sobre o ensino de História no Brasil*. Curitiba: W. A. Editores, 2014. p. 41-70.

VON BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Bielefeld: Transcript, 2011.

VON BORRIES, Bodo. *Jovens e consciência histórica*. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

CAPÍTULO 8

SANTOS - MUITO MAIS QUE UMA CIDADE LITORÂNEA: UMA CIDADE HISTÓRICA!

Data de aceite: 01/12/2021

Data da submissão: 18/10/2021

Mara Cristina Gonçalves da Silva

Etec Dr. Emílio Hernandez Aguilar

Franco da Rocha – SP

<http://lattes.cnpq.br/9746409546438946>

RESUMO: O texto descreve os esforços para realizar um ensino de história utilizando-se de coisas, como objetos e/ou edificações, locais de memória que também são locais de conhecimento. Esse esforço resultou em quatro viagens com estudantes secundaristas da Etec Dr. Emílio Hernandez Aguilar de Franco da Rocha região metropolitana da grande São Paulo. As viagens foram realizadas nos anos de dois mil e dez, dois mil e onze, dois mil e doze e dois mil e treze. Os locais de memória e de conhecimento visitados foram o Monumento Nacional Ruínas São Jorge dos Erasmos, último vestígio do início da colonização portuguesa na antiga capitânia de São Vicente, no litoral do estado de São Paulo, também visitamos o Bondinho que percorre um roteiro no Centro Histórico de Santos e o Museu do Café. Em dois mil e dez também visitamos o Parque Estadual Cotia Pará em Cubatão, para visitarmos um grande sambaqui. E em dois mil e doze e dois mil e treze também visitamos o Palácio José Bonifácio de Andrada e Silva, edifício onde desde a sua inauguração em 1939 a Prefeitura Municipal de Santos. Acrescentamos links com registros dessas atividades do blog

Hemetec com textos e fotografias realizadas pelos estudantes participantes no boletim informativo “O Pergaminho” e depois apenas no blog. Visamos com essas visitas a esses locais históricos a discussão sobre diferentes momentos da colonização e do desenvolvimento da economia ligada ao café e seu papel fundamental na economia nacional no século XIX, as visitas também proporcionaram o resgate da inserção social da produção e divulgação da imagem, dos objetos e dos edifícios que são monumentalizados, musealizados e a sua exposição, quais as suas vinculações sociais no momento em que este documento histórico (a imagem/o objeto/o edifício) foi produzido.

PALAVRAS-CHAVE: Turismo pedagógico, locais de memória, visita a Santos.

SANTOS – MUCH MORE THAN A COASTAL CITY: A HISTORIC CITY!

ABSTRACT: The text describes the efforts to conduct a history teaching using things such as objects and / or buildings, memory locations that are also local knowledge. This effort resulted in four trips with ETEC Dr. Secondary students Emílio Hernandez Aguilar de Franco da Rocha Metropolitan Region of Greater São Paulo. The trips were held in the years of two thousand and ten, two thousand and eleven, two thousand and twelve and two thousand and thirteen. The places of memory and knowledge visited were the National Monument Ruins São Jorge dos Erasmos, last vestige of the beginning of Portuguese colonization in the former flagship of St. Vincent, on the coast of the State of São Paulo,

we also visited the Bondinho that runs a roadmap in the center Historic of Santos and the Café Museum. In two thousand and ten we also visited the Cotia Pará State Park in Cubatão, to visit a large sambaqui. And in two thousand and twelve and two thousand and thirteen we also visited the Palace José Bonifácio de Andrada and Silva, building where from its inauguration in 1939 the City Hall of Santos. We add links with records these activities of the Hemetec blog with texts and photographs made by participating students in the newsletter “the parchment” and then only on the blog. We aimed at these historical sites to discuss different moments of colonization and development of coffee-related economy and their fundamental role in the national economy in the nineteenth century, visits also provided the rescue of the social insertion of the production and dissemination of the image, of objects and buildings that are monumentalized, musealized and their exposure, what their social bindings at the time this historical document (the image / object / the building) was produced.

KEYWORDS: Pedagogical Tourism, Memory Places, Visit to Santos.

INTRODUÇÃO

Desde 2008 leciono história no Ensino Médio e agora no Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico (em Administração, Informática para Internet, Marketing, Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais), na Etec Dr. Emílio Hernandez Aguilar no município de Franco da Rocha na região metropolitana de São Paulo; e no ano de 2008 formamos o Grupo de Estudo Históricas – GEH que funcionou até 2011, (SILVA, 2011).

Desenvolvemos a prática pedagógica de procurar levar nossos estudantes em museus aproximando-nos do terreno do patrimônio material como um dos processos de se estudar história. Exemplo dessa aproximação é o texto publicado no boletim informativo “O Pergaminho” de novembro de 2009,

“(…), o grande desafio que nos trouxe a oportunidade de conhecer pesquisadores de fora da nossa escola foi a pesquisa sobre o Brasil Paleóíndio. Tema pouco estudado. E somente a partir da década de noventa do século XX para cá é que temos nos livros didáticos algumas páginas referentes ao Brasil antes de ser o Brasil.

As pesquisas iniciadas nas salas de aula aprofundaram-se no GEH, e em ambos os ambientes, pudemos constatar um fato que nos impressionou: a riqueza que nosso país possui em sítios arqueológicos em todas as regiões e como nós não a conhecemos. As pesquisas foram importantes para desvendar esse aspecto sobre o Brasil.

Nessas pesquisas, ampliamos nossa compreensão sobre a imensidão da nossa riqueza cultural, patrimonial, que precisa ser conhecida para ser preservada.

O conhecimento prepara o caminho para a preservação e a preservação poderá em muitos locais, ser transformada em fonte de emprego e renda através do turismo cultural.

Mas o conhecimento aprofundado precisa de investimentos.

Desejamos ter contribuído com a formação intelectual e cidadã das pessoas que nos foram confiadas para convivermos, através da atividade de lecionar conteúdos da ciência histórica. (SILVA, O Pergaminho, Ano I, nº 03, nov. 2009 a março 2010, p. 08). HISTÓRICO – GEH e seu BOLETIM “O PERGAMINHO” | História em Movimento (wordpress.com)

E em dezembro de 2009 participei de uma capacitação do Centro Paula Souza no Monumento Nacional Ruínas do Engenho São Jorge dos Erasmos, na cidade de Santos, no litoral do Estado de São Paulo.

Nesta capacitação a temática que me marcou foi a avaliação de que a escravidão indígena não aparece nos livros didáticos de história, assim como não constam os momentos de transformação da cultura indígena, e visitamos as ruínas do engenho; foi muito bom.

No GEH devido a pesquisa sobre os sambaquis, já tínhamos algum contato com o Profº Dr. Manoel Gonzalez especialista em arqueologia com atuação em “licenciamento ambiental, e foco principal no desenvolvimento de pesquisa arqueológica, incluindo arqueologia subaquática”. (NUPEC, 2021).

Então procurei unir vários lugares na Baixada Santista para uma visita técnica (termos usados no Centro Paula Souza para passeios culturais) como uma linha do tempo. Começamos com uma visita ao Parque Estadual Cotia Para em Cubatão; seguimos para o Engenho dos Erasmos, em Santos; depois para o Bondinho no centro de Santos e por último a Bolsa do Café também no centro histórico de Santos.

Nosso planejamento foi visitar espaços de conhecimento para nos apropriarmos desse conhecimento como complemento e/ou enriquecimento dos conteúdos estudados em sala de aula e nas reuniões do GEH.

A linha do tempo desses lugares de conhecimento começou com o Brasil Arcaico (sambaquis); Brasil colonial com o ciclo da cana-de-açúcar com destaque para abordar o trabalho escravo indígena; Brasil imperial e republicano com o ciclo do café, tanto com o uso do trabalho escravo negro e a força de trabalho imigrante, e a ferrovia São Paulo Railway Company, que atravessa Franco da Rocha. Continua com o passeio pelo Bondinho que passeia pelo Centro Histórico de Santos que no início era para ser passeio mesmo, tornou-se um exemplo de como a cidade tem as marcas da passagem do tempo.

VISITA EM 2010

Em treze de março de dois mil e dez realizamos nossa primeira viagem de Franco da Rocha para Santos para várias visitas técnicas, elaboramos um roteiro com o horário aproximado da visita em cada local agendado e distribuído aos estudantes participantes e também aos pais, contamos com a presença da inspetora de alunos Tânia Aparecida Rodrigues Cruz.

Primeiro fomos para o Parque Estadual Cotia Pará no município de Cubatão onde encontramos com o Prof. Dr. Manoel Gonzalez que nos levou ao terceiro maior sambaqui no

estado de São Paulo, mas ainda não escavado. Os sambaquis (= tupi = montes de conchas), também conhecidos como concheiros ou casqueiros que são depósitos orgânicos, calcários e que, empilhados ao longo do tempo acabaram sofrendo uma fossilização química. Os grupos que construíram os sambaquis viveram a partir de 7000 anos antes do presente, alimentavam-se de moluscos, frutos silvestres e caça de pequenos animais, o que permite concluir que era uma cultura tipicamente de pescadores-coletores. Esses povos tinham o costume de acumular os restos de alimentos, enfeites que usavam no corpo e conchas ao entorno de sua moradia. Outro hábito comum era o de realizar sepultamentos no próprio sambaqui.

Também explicou sobre os esforços para obtenção dos recursos necessários para que esse sambaqui venha a ser escavado e poder tornar-se um local em condições de receber público, pois na ocasião ainda não havia nenhuma estrutura para receber público, além da dificuldade de ter que passar pelas ruas de um bairro em que algumas pessoas moradoras desse bairro, naquela época, eram envolvidas com o narcotráfico no local não gostavam quando o Prof. Dr. Manoel Gonzalez levava “estranhos” para conhecer o sambaqui.

Em função dessa situação não retornamos a esse sambaqui nos outros anos (2011, 2012 e 2013), e nem ao Parque Estadual Cotia Pará.

Depois do almoço fomos para o Monumento Nacional Ruínas do Engenho São Jorge dos Erasmos, em Santos com quase cinco séculos o monumento é um patrimônio histórico e um bem cultural, tornando-se um lugar de memória através da “reconstituição sistemática de modos de vida de uma época anterior, através de espaços e trocas sociais, converte o campo da memória em teatro preferencial de uma busca objetiva de conhecimento” (CHRISTOFOLETTI & MELLO, 2011, p. 05).

E também por ser um bem cultural as “lembranças elegidas sobre as Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos, elas se apresentam necessariamente como elementos problematizadores do presente e não como informações cristalizadoras de um passado” (CHRISTOFOLETTI & MELLO, 2011, p. 06).

Nossa intenção foi provocar uma reflexão sobre o uso do trabalho escravo indígena na produção do açúcar no Brasil colonial na capitânia de São Vicente.

Depois passeamos de bonde pelo Centro Histórico de Santos, com veículos elétricos que estão em operação e provenientes de diversos países e fazem parte do Museu Vivo do Bonde de Santos que passa por quarenta pontos de interesse histórico.

E finalmente fomos ao Museu do Café, sediado no edifício da antiga Bolsa Oficial de Café, com uma arquitetura imponente para demonstrar a riqueza representada pelo café, e uma riqueza a mais com painéis de Benedito Calixto sobre Santos a exposição permanente “Café, patrimônio cultural do Brasil: ciência, história e arte” com os seguintes módulos: Da planta à xícara/ História do Café/ Praça de Santos/ Artes e Ofícios. E sempre variando as exposições temporárias. Quando visitamos a exposição temporária foi “O

intercambio entre as culturas – França e Brasil – cafés, feiras e ciência”, mostrando a influência francesa na consolidação das cafeterias como espaço de socialização e as parcerias comerciais e científicas entre os dois países. E conhecemos a cafeteria do Museu do Café. (museudocafe.org.br).

O roteiro previa uma visita ao porto de Santos que não se confirmou por causa de custos muito elevados.

Neste link está publica o boletim informativo “O Pergaminho”, Ano II, nº 02 de agosto de 2010, com destaque para a capa e as páginas cinco e seis. HISTÓRICO – GEH e o BOLETIM “O PERGAMINHO” I História em Movimento (wordpress.com)

E estes link’s são as galerias de fotografias presentes no CD GEH 2010 – Raízes do Brasil II e Modernidades publicadas no blog Hemetec. GEH – GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRICOS – RAÍZES DO BRASIL II e MODERNIDADES – 2010 – GALERIA VISITA TÉCNICA A BAIXADA SANTISTA/SP EM 2010. I História em Movimento (wordpress.com)

VISITA EM 2011

Em vinte e sete de agosto de dois mil e onze organizamos um novo roteiro com o acréscimo dos endereços e telefones dos locais a serem visitados e os custos com o almoço, além de orientações sobre vestuário e possíveis usos de medicamentos por parte dos (as) estudantes. Acompanhou-nos o Prof. Marcos Roberto de Godoy.

Neste ano foi formalizado com a gestão escolar:

Projeto Simplificado de Visita Técnica

Local a ser Visitado: Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos (Rua Alan Cíber Pinto, nº 96 – Vila São Jorge, Zona Noroeste de Santos); Bondinho no centro histórico de Santos e o Museu do Café na Bolsa do Café em Santos – SP, (Rua XV de Novembro, nº 95, Centro).

Data Prevista: 27/08/2011

Professor (es) Responsável (is): Prof^ª Mara Cristina Gonçalves da Silva

Disciplina (s) Envolvida (s): História/GEH

Justificativa: A visita a esses locais históricos nos permitirá a discussão sobre diferentes momentos da colonização e do desenvolvimento da economia ligada ao café e seu papel fundamental na economia nacional no século XIX, as visitas também proporcionarão o resgate da inserção social da produção e divulgação da imagem e dos objetos que são monumentalizados, musealizados e sua exposição, quais as suas vinculações sociais no momento em que este documento histórico (a imagem/o objeto) foi produzido.

Objetivo: Proporcionar aos alunos e alunas contato com os objetos e construções tanto do período colonial como o período independente (século XIX) e também o Brasil Republicano para que os mesmos desenvolvam sensibilidade, olhar e reflexão sobre o desenvolvimento econômico, social e político em nosso estado e no país.

Bases Tecnológicas (de acordo com o PTD): Brasil Colônia: Escravidão; Açúcar e escravidão; Brasil independente; Século XIX, Brasil republicano: Primeira república, Era Vargas.

Habilidade e Competências a serem Desenvolvidas (de acordo com o PTD):

Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, físicos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros

Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios da análise, interpretação e crítica de documentos de natureza diversa.

Selecionar e utilizar fontes documentais de natureza diversa (textuais, iconográficas, depoimentos ou relatos orais, objetos materiais), pertinentes à obtenção de informações desejadas e de acordo com objetivos e metodologias da pesquisa.

Empregar critérios e aplicar procedimentos próprios na análise, interpretação e crítica de idéias expressas de formas diversas.

Situar as diversas instituições e produções da cultura em seus contextos históricos.

Obs. 1) As cotações de preços de ônibus ficará a cargo da coordenação pedagógica, obedecendo, em especial, qualidade, segurança e conforto dos veículos.

2) Os valores das saídas deverão ser informados aos alunos somente após a conclusão das cotações.

3) Todas as saídas deverão ser acompanhadas de no mínimo 2 professores.

4) Observar a necessidade de providenciar atividades para as turmas que ficarão na escola.

Esse documento foi válido até o ano de 2013, último ano que realizamos esse roteiro de estudo patrimonial.

Tentamos incluir a catedral de Santos por seu estilo neogótico semelhante com a catedral da Sé, por ser o mesmo arquiteto, mas não foi possível devido ao atraso de um estudante.

Então nos dirigimos ao bondinho que percorre o Centro Histórico de Santos, almoçamos no centro de Santos e fomos para o Monumento Nacional Ruínas do Engenho

São Jorge dos Erasmos visitar as ruínas acompanhadas por monitoria.

A visita monitorada está explicada no artigo de onde retiramos o título deste texto: “Santos: muito mais do que uma cidade litorânea: uma cidade histórica!”, no boletim informativo “O Pergaminho” Ano III, edição 03, novembro de 2011, na página 03. HISTÓRICO – GEH e o BOLETIM INFORMATIVO “O PERGAMINHO” I História em Movimento (wordpress.com)

E no Museu do Café através de visita monitorada visitamos a exposição permanente e a exposição temporária: “Itália – Café – Brasil: *Qui se beve caffè!*”. A exposição conta a história da influência italiana no Brasil sob o ponto de vista de uma paixão comum aos dois países: o café. Expôs a imigração italiana para o Brasil, o hábito de tomar café e o café na Itália. (museudocafe.org.br)

VISITA EM 2012

Em vinte e seis de maio de dois mil doze também disponibilizamos aos pais o roteiro com prováveis horários, endereços e telefones dos locais a serem visitados, contamos novamente com a presença da inspetora de alunos Tânia Aparecida Rodrigues Cruz.

No Monumento Nacional Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos neste ano combinamos com o Prof. André Müller Mello uma atividade com vídeo “O povo brasileiro” baseado na obra homônima de Darcy Ribeiro, na sequência a visita às ruínas monitorada. E também realizamos atividades com comparação de diferentes tipos de textos (ABUD, 2010): um documento “Sesmaria doada por Martim Afonso a Rui Pinto, 1533” (FENELON, 1974, ps. 62-64), e o segundo documento foram mapas históricos da capitânia de São Vicente. Não usamos um terceiro documento. Após o término da atividade fomos às ruínas com monitoria da equipe de serviço educativo do Engenho dos Erasmos.

GEH - Análise de documentos escritos (Fazer o exercício de preencher essa tabela com três dos textos indicados)

	PARÂMETROS DE ANÁLISE	Texto 01	Texto 02	Texto 03
1. Contextualização histórica	Autoria			
	Datação			
	Localização geográfica			
2. Objetivo	Destinatário			
	Grupo a que pertence o autor			
3. Aspectos materiais	Cunho do documento			
	Produção do documento			
4. Descrição	Suporte da escrita			
	Assunto central			
	Frases ou palavras que sintetizam a intenção do texto			
	Necessidades ou possibilidades de solução de um problema apresentado ao leitor			
	Grupos/ instituições/pessoas defendidas ou criticadas			
	Argumentos críticos			
	Argumentos de defesa			

Tabela 1 - Proposta de tabela para comparação entre diferentes documentos, segundo ABUD, 2010.

Após o almoço quando estávamos esperando a chegada de um segundo bondinho para poder acomodar todo grupo numa passeio com o Bondinho sem separar o grupo, fomos até o edifício da Prefeitura de Santos, o Palácio José Bonifácio cujas escadarias são grandes e vimos a porta aberta e uma funcionária nos convidou para entrarmos, e entramos. Ela nos guiou para conhecermos o Saguão principal, o Salão Nobre, Sala Princesa Isabel. Esse prédio foi inaugurado em 1939 com estilo eclético, no entanto sua grande escadaria em relação à Praça Mauá evidencia os ideais ditatoriais do Estado Novo. Apenas alguns estudantes visitaram o prédio já que não estava no roteiro, outros estavam pela Praça Mauá e pelo comércio nas ruas próximas, até o horário para o embarque no bondinho.

Fizemos nosso percurso com o Bondinho pelo Centro Histórico de Santos.

E fomos para o Museu do Café com visita monitorada pela exposição permanente e como exposição temporária foi “Café, Porto e Cidade”, apresentou a economia cafeeira produziu um legado cultural expresso e marcante para a paisagem da cidade. Associado ao patrimônio industrial portuário transforma a cidade num verdadeiro monumento arquitetônico e urbanístico paulista. (museudocafe.org.br).

O boletim informativo “O Pergaminho”, ano IV, edição 01, de setembro de 2012, na página 07 temos o artigo “Santos 2012” expressa os sentimentos e entendimentos de uma participante. É possível confirmar nesse link: HISTÓRICO | História em Movimento

(wordpress.com)

GEH – GRUPO DE ESTUDOS HISTÓRICOS – RAÍZES DO BRASIL III – 2011 – GALERIA DE FOTOGRAFIAS sobre a VISITA TÉCNICA A SANTOS | História em Movimento (wordpress.com)

VISITA EM 2013

Em quatorze de setembro de dois mil e treze mantivemos o roteiro disponível aos pais, e fomos acompanhados pelo Prof. Bruno César Evangelista Silva.

Até o ano de dois mil e doze, a professora responsável pela atividade fretava o ônibus, neste ano de dois mil e treze a coordenação pedagógica foi responsável pelo fretamento do ônibus; e devido a certos atrasos por causa de problemas com o ônibus perdemos o horário de visita ao Engenho São Jorge dos Erasmos.

Depois do almoço fomos todos e todas visitarmos o Palácio José Bonifácio e passamos por todas as salas: Saguão principal, o Salão Nobre, Sala Princesa Isabel.

Fizemos o roteiro do bondinho no Centro Histórico de Santos. GALERIA DE FOTOGRAFIAS – VISITA TÉCNICA A SANTOS em 2013, de GIOVANNA LANFRANCHI A. SANTOS | História em Movimento (wordpress.com)

E no Museu do Café com monitoria visitamos a exposição permanente e como exposição temporária: “Livros Raros: Coleção Luiz Marcos Suplicy Hafers”, a exposição foi composta de dez livros e uma gravura, publicados entre o século XVII e XX, nos mais variados idiomas, como latim, francês, inglês, italiano e português. Por meio das obras, é possível compreender melhor a história do café e sua relevância no passado e ainda hoje em diferentes regiões nos âmbitos gastronômico, financeiro, político, medicinal e cultural, (museudocafe.org.br).

Por iniciativa do Prof. Bruno fomos ao final da tarde até a praia do canal 01, praia do José Menino, e os (as) estudantes deram rápidos mergulhos, ficaram animadíssimos e viajaram molhados, mas era um dia quente, fiz essa concessão ao cronograma em função de não termos conseguido cumprir o cronograma previsto devido a lentidão do ônibus fretado pela coordenação pedagógica da escola.

Como atividade geral foi solicitada um folder com imagens e legendas para a visita técnica no geral em Santos, e depois uma fotografia e legenda para cada local visitado. Os folders que encontrei foi uma escolha que a dupla fez de fazer um folder para cada local e chegaram até nós alguns, escolhemos esse abaixo:



Figura 1 - Frente do folder sobre o Museu do Café, em 2013.



Figura 2 - Interior do Folder sobre o Museu do Café em 2013.

E o segundo folder escolhido foi:



Figura 3 - Frente do folder sobre o Palácio José Bonifácio Andrada e Silva em 2013.

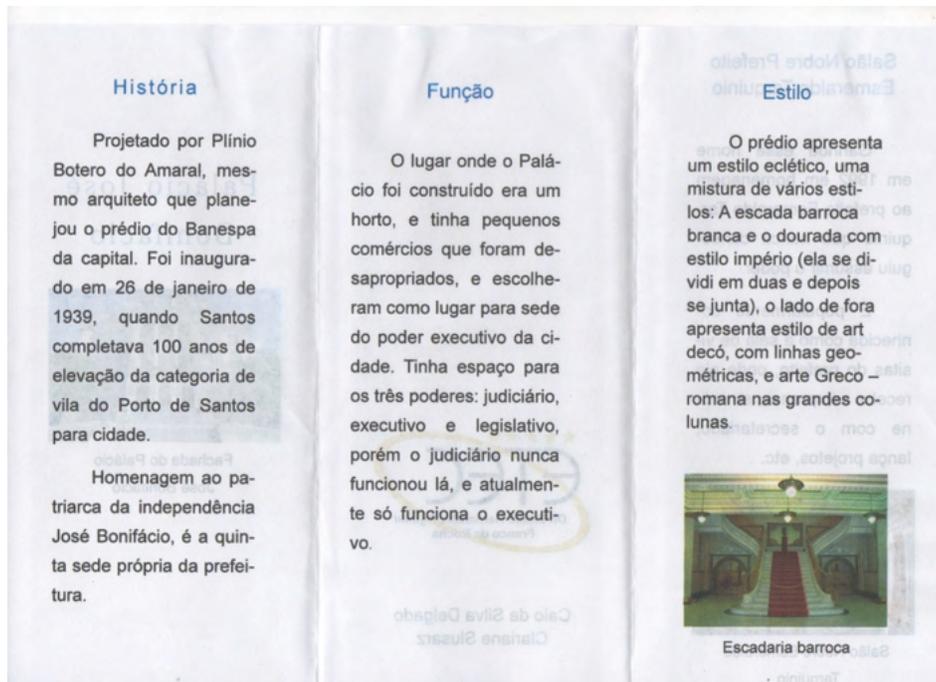


Figura 4 - Parte interior do folder referente ao Palácio José Bonifácio Andrada e Silva atual Prefeitura Municipal de Santos em 2013.

REFLEXÕES

Como o título afirma a cidade de Santos é uma cidade turística muito mais devido as suas praias, mas é uma cidade histórica, em quatro anos só no último fomos rapidamente à praia. Seu patrimônio histórico e arquitetônico é grande o suficiente para ocupar um dia inteiro sem tempo para ir à praia, e não visitamos tudo, segundo o Roteiro do Bondinho no Centro Histórico de Santos não visitamos: a Igreja N^a Senhora do Rosário - origem remonta à capela onde se escondiam escravos foragidos, erguida por volta de 1756. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (escravos), entretanto, foi formada em 1652 – desfeita em 2008; Monte Serrat – o acesso é através de um bondinho, tem o antigo cassino da cidade que foi frequentado por autoridades e artistas da primeira metade do século XX e tem a igreja de Monte Serrat; além de outras edificações que apenas observamos de dentro do bondinho.

Segundo Helena Pinto (2016), a historicidade das cidades esta em seu patrimônio que espelha os vários tempos sendo expressão das comunidades, das culturas em suas especificidades e pontos comuns e diferenças.

Particularmente no passeio no Bondinho pelo Centro Histórico de Santos foi possível observar “o passado porque ele permanece no ambiente material que nos cerca; é a partir desse espaço que o pensamento pode reconstruir no presente” (PINTO, 2016, p. 52).

As visitas ao prédio da Prefeitura Municipal de Santos a sala Princesa Isabel onde funcionou o plenário da Câmara Municipal de Santos para caminharmos até o Museu do Café pelo Centro Histórico podemos observar que é o “local que melhor revelará a espessura do tempo, ou seja, onde se verifica a sobreposição dos tempos, uma vez que constitui a área mais antiga e, em geral, continuamente ocupada, da urbe.” (PINTO, 2016, p. 53).

Nossas visitas a Santos não mantiveram o período anterior à chegada dos europeus e ficou com visitas que fortaleceram o impacto causado pelo ciclo do café através do acréscimo da visita ao prédio da Prefeitura Municipal de Santos

A importância do Engenho dos Erasmos é em ser o único engenho do século XVI preservado e através das pesquisas realizadas demonstrar a exploração da população nativa na produção do açúcar e como essa atividade econômica nasce de dois países, o interesse português na América em procurar fazer sua presença ser lucrativa para a economia portuguesa em parceria com o capital holandês.

Para que as visitas não fossem apenas uma transferência de informações desenvolvemos o esforço em publicar no boletim informativo “O Pergaminho” – o órgão de divulgação inicialmente do GEH e depois do projeto História em Movimento – HEM. Procuramos expressar e incentivar o protagonismo dos (as) estudantes participantes de nossas atividades nas visitas técnicas a Santos. Em 2013 propusemos uma atividade de síntese do conjunto de locais visitados, uma síntese através de um folder.

Nossa expectativa sempre foi o de permitir uma aprendizagem significativa para os (as) estudantes aprendendo

“com o universo das coisas, produto da interação homem-ambiente-sociedade, significa vivenciar um processo particular de construção do conhecimento. É partir de uma realidade concreta e caminha progressivamente na direção aos aspectos abstratos relativos ao fazer e ao pensar de uma sociedade. É contextualizar histórica e culturalmente uma habitação, um instrumento de trabalho ou marcas deixadas pelo trabalho do homem na paisagem, conjunto de dados que os arqueólogos chamam de “cultura material”. É relativizar a diferença, no contato como o “outro” presente em artefatos, construções, imagens que, de início, podem surpreender pelo inusitado, mas que depois são compreendidas simplesmente como respostas particulares às mesmas grandes demandas com as quais os homens deparam no cotidiano: a subsistência, a necessidade de expressar o sensível e o contato com a transcendência do viver. (...) com as coisas (para) dar conta do papel ativo que elas desempenham na constituição de uma sociedade, ontem e hoje. De como foram e são marcas e sinalizadores na teia de relações sociais que constitui uma cultura. De como podem ser manipuladas para representar ideologicamente grupos sociais hegemônicos. (...) Significa tornar disponível ao aluno a vivência e a experimentação do processo de construção de um conhecimento a partir da exploração”. (HIRATA, 2007, p. 422).

Na sistematização dessas atividades para esse texto constatamos que talvez pudesse ser melhor, mas acreditamos que os (as) estudantes compreenderam nossa

intenção de revelar a exploração do trabalho indígena no período colonial, a importância de se conhecer os povos que viveram antes de nós há milênios nessas terras que hoje formam o Brasil, a exploração da população nativa em conjunto com os escravizados africanos e o luxo da elite cafeeira e o autoritarismo dos governos ligados ao ciclo do café, e a partir da observação dos edifícios, objetos, as imagens; as explicações dos monitores, ao esforço que realizaram em produzir textos.

PARA FINALIZAR

Outro elemento constatado é que nos anos de 2012 e 2013 não foi realizado um registro mais completo das visitas técnicas a Santos, crédito isso ao fim do GEH e o desenvolvimento de novos projetos como o HEM em 2012 onde centramos no estudo de produções do cinema nacional em relação a história nacional e as interpretações presentes nesses filmes (O Pergaminho - YouTube); e em 2013 ao projeto Franco da Rocha: História e Imagens para o desenvolvimento da história regional que demandaram muito tempo (Entrevista Projeto: “Franco da Rocha: História e Imagens” | História em Movimento (wordpress.com) e no final de 2012 e início de 2013 começamos com o blog Hemetec e ainda estamos aprendendo a usar essa ferramenta, (História em Movimento | www.facebook.com/opergaminho2014 (wordpress.com).

A partir de 2014 até 2016 fui Coordenadora de Orientação e Apoio Educacional e não realizamos a viagem a Santos, pois desenvolvemos o projeto do Programa de Iniciação Científica - PIC; nos anos de 2017 e 2018 tivemos que nos dedicar a problemas de saúde e nos anos de 2019 e 2020 tivemos que nos mobilizar para a defesa de nossa própria existência. (Campanha em defesa da vida da Prof.^a Mara! Abaixo a perseguição política, pedagógica e as ameaças contra sua vida! | Liberdade e Luta)

Apesar das dificuldades em 2020, com os agravamentos que a pandemia nos trouxe, e o ensino remoto permitiu um revisitar ao Monumento Nacional Ruínas São Jorge dos Erasmo, através de uma visita virtual com duas salas, faremos essa visita virtual com outras salas esse ano. Despertou muito interesse e admiração.

Talvez a atividade de visitar os lugares de memória/conhecimento da cidade histórica de Santos venha a ser retomada quando ficar mais explícito como será a vida sem o isolamento social novamente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria - **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação).

Campanha em defesa da vida da Prof.^a Mara! Abaixo a perseguição política, pedagógica e as ameaças contra sua vida! | Liberdade e Luta

CHRISTOFOLETTI, Rodrigo & MELLO, André Müller. MONUMENTO NACIONAL RÚINAS ENGENHO SÃO JORGE DOS ERASMO – entre a teoria e a prática preservacionistas. **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 47, abril 2011.

Entrevista Projeto: “Franco da Rocha: História e Imagens” | História em Movimento (wordpress.com)

FENELON, Déa Ribeiro. **50 textos de história do Brasil**. SP: Hucitec, 1974, ps. 62-64.

GALERIA DE FOTOGRAFIAS – VISITA TÉCNICA A SANTOS em 2013, de GIOVANNA LANFRANCHI A. SANTOS | História em Movimento (wordpress.com)

História em Movimento | www.facebook.com/opergaminho2014 (wordpress.com)

HISTÓRICO – GEH e o BOLETIM INFORMATIVO “O PERGAMINHO” | História em Movimento (wordpress.com)

HISTÓRICO – GEH e seu BOLETIM “O PERGAMINHO” | História em Movimento (wordpress.com)

HISTÓRICO | História em Movimento (wordpress.com)

HIRATA, Elaine F. V., ELAZARI, Judith M., MORITZ, Jussara., COSTA, André., CORDEIRO, Silvio. Explorando a Arqueologia: um projeto educativo no Engenho São Jorge dos Erasmos. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, SP, 17: 419-433, 2007.

Home | Engenho dos Erasmos (usp.br)

O Pergaminho - YouTube

PINTO, Helena. Os Centros Históricos como laboratório de Educação Histórica e Patrimonial. **Revista História Hoje**, v. 05, nº 09, p. 49-75, 2016.

ROTEIRO do CENTRO HISTORICO de SANTOS – edição I, ano I, Dezembro 2011.

SILVA, Mara Cristina Gonçalves da. GEH - Grupo de Estudos Históricos. Anais Eletrônicos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. **Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**, Internet, SP: ANPUH – SP, 2011. ISBN: 978-85-98711-08-9.

www.museudocafe.org.br

www.nupec.com.br

CAPÍTULO 9

OS PRINCIPAIS RITUAIS DO TRADICIONAL CASAMENTO UCRANIANO NA CIDADE DE ANTÔNIO OLINTO (1950 - 1980)

Data de aceite: 01/12/2021

Jéssica Paula Kaczyk Cuba

Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Trabalho de conclusão de curso apresentado na disciplina de OTCC

Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA)) Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Professora assistente da FASU

RESUMO: O presente artigo trabalha inicialmente o processo de chegada dos imigrantes ucranianos no Brasil e em especial em Antônio Olinto, analisando seu processo de habitação na então colônia e na manutenção de sua cultura, como a prática de casamentos e a influência cultural. Assim, trará por meio da História Oral uma abordagem a respeito dos principais ritos e rituais do tradicional casamento ucraniano, realizado em Antônio Olinto entre as décadas de 1950 até 1980. Serão destacados quais eram estes ritos, em que momento ocorriam e como eram realizados, analisando sua importância

para os ucranianos, bem como a mudança de hábitos quanto a esses rituais no decorrer das décadas. A fonte oral é utilizada como uma maneira de conhecer além do fato, por meio dela é possível adentrar na vida privada dos entrevistados, revelando aspectos que remetem à práticas cotidianas e modos de agir e viver, bem como o orgulho destes entrevistados de fazer parte de determinado povo e de poder contribuir, compartilhando seu conhecimento e seu passado, por meio de lembranças e sentimentos que marcaram suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Emigração; Cultura; Casamento ucraniano; Rituais.

1 | INTRODUÇÃO

O processo imigratório ucraniano, em si, pode ser considerado como uma imigração triste, à medida que ocorreu em um contexto no qual os indivíduos passavam por uma situação delicada em sua terra natal. Os ucranianos enfrentavam uma situação de grave de crise econômica, na qual estavam passando muitas dificuldades, entre elas, a falta de terras para administrarem. Porém, de acordo com a política para atrair imigrantes, que ocorria na Europa, esta dificuldade seria superada, pois os imigrantes herdariam uma boa quantidade de terras em seu usufruto, fazendo com que uma leva de ucranianos imigrassem para várias regiões do Brasil em busca de uma vida melhor, e entre essas regiões estava a colônia de

Antônio Olinto, no Paraná, sul do Brasil.

Ao chegarem ao Brasil, e então a Antônio Olinto, as dificuldades que vinham enfrentando não desapareceram, muito pelo contrário, passaram a ser explorados de diversas maneiras, continuando sem terras, agrupados juntos às outras famílias em um mesmo espaço e com alimentos escassos. Além disso, ainda tinham de lidar com a tristeza de estarem tão longe de seu país de origem, sem saber o que o futuro os reservava.

Depois de alguns anos em uma situação desagradável, foram finalmente conquistando uma quantidade de terras para se estabelecerem com suas famílias. Aos poucos, conseguiam exercer algumas ligações na colônia, econômicas e principalmente sociais.

Dessa forma, pode-se entender o processo de imigração não apenas como o deslocamento de pessoas em si, mas também como um processo de deslocamento cultural e simbólico, o qual diz respeito a identidade de um povo.

Nessa mesma perspectiva, será analisada a festa de casamento, realizada pelos descendentes de ucranianos entre as décadas de 1950 até 1980, e a partir dela, a sequência de ritos realizados em seu decorrer, bem como a importância que eles tinham para a manutenção da cultura ucraniana, uma cultura que denotava a posição social dos indivíduos por meio de símbolos externos.

O principal meio para obter informações é por meio da História Oral, buscando entrevistas com pessoas de descendência ucraniana na região de Antônio Olinto e que conservaram ao máximo a tradição e tiveram em suas festas de casamento alguns dos ritos tradicionais, ou se não tiveram, costumavam participar de outros casamentos que tivessem. Dessa maneira, é por meio das entrevistas que as pessoas são capazes de revelar sob sua perspectiva a importância e simbologia social que estes ritos e rituais detinham.

Neste tema de pesquisa, têm-se a importância em mostrar como os ritos da festa de casamento eram importantes para os imigrantes, os quais tentaram repassar aos seus descendentes o significado e fundamento em se manter a tradição. É um tema acessível à medida que podem serem feitas pesquisas de campo por meio das entrevistas, as quais representam a fonte viva para pesquisa.

Ao trabalhar com entrevistas, será possível perceber, por exemplo, como era feita a despedida da noiva pela mãe, o ritual das coroas, realizado pelo padre no interior da Igreja, e também como era o recebimento dos noivos na festa do casamento, além de outros que ocorriam no decorrer da cerimônia até seu término.

Dessa maneira, as entrevistas vão revelar uma nova fase que ocorria nos casamentos após 1950, pois com a morte do Padre Michalczyk, os cidadãos obtiveram aos poucos uma mudança de costumes, desde a escolha da data de casamento, até os adornos que deviam ser utilizados para definir a posição social, como por exemplo, o véu (ou lenço) de mulher casada.

21 O MOMENTO DA CHEGADA E HABITAÇÃO

A Grande Imigração, como foi conhecido o processo emigratório do século XIX, foi marcada pela esperança que esteve fortemente ligada à “mobilidade social”, à qual, garantiria aos imigrados outras condições de vida e também outras posições sociais, diferentemente do que tinham na Europa, já que fatores econômicos foram a principal causa da imigração, fazendo com que houvesse o desenraizamento do povo ucraniano, o qual foi acompanhado “pelo firme propósito de construir uma nova realidade” (ANDREAZZA, 2007, p. 29).

Segundo Frankó (1981), “os ucranianos, em sua maioria agricultores, entre outras coisas, sofriam pela falta de terra”, ou seja, a maior parte das terras encontrava-se nas mãos de poucos e a solução seria imigrar para o Brasil, onde eram prometidas condições favoráveis. (apud. LUCAVEI; SCHORNER, 2013, p. 50)

No Brasil, por sua vez, a política de abolição da escravidão provocou a escassez da mão-de-obra agrária e esse problema seria resolvido com a vinda de europeus para o país. Nessa perspectiva, o governo brasileiro “investia fortemente em uma política para atrair imigrantes”, enviando alguns agentes à Europa para que distribuíssem panfletos, nos quais eram mostradas as ótimas condições que o Brasil tinha a oferecer (LUCAVEI; SCHORNER, 2013, p. 50). “As vantagens aqui encontradas eram exibidas em imagens de um país de exuberância, como forma de atrair o maior número de imigrantes europeus (ROMANHUK, 2004, p. 9; apud. LUCAVEI, SCHORNER, 2013, p. 51)”.

Houveram três momentos em particular que o Brasil, e principalmente o Paraná receberam uma leva de imigrantes ucranianos. Essa primeira etapa ocorreu “a partir do fim do século XIX e foi constituída por lavradores da Galícia, importante cidade ucraniana, onde em 1169 consolidou-se, em 1795, terra de domínio Austríaco e da Bucovina, região localizada na parte ocidental da Ucrânia, tendo em 1795 passado ao domínio Austríaco” (LUCAVEI; SCHORNER, 2013, p. 51)

Já a segunda e terceira etapa ocorreram no contexto da Primeira e Segunda Guerras mundiais, nesse momento entraram muitos ucranianos no Brasil e Paraná.

Dessa forma, muitos ucranianos, ao imigrar, não tinham a intenção de permanecer no Brasil, mas sim, enriquecer e retornar à sua pátria. Ou seja, tinham o desejo de tornarem-se grandes proprietários de terras e enriquecerem em um país desconhecido. (LUCAVEI, SCHORNER, 2013)

Em contrapartida, os planos do governo brasileiro eram outros, em vez de doarem uma boa quantia de terras aos imigrantes, objetivavam colocá-los para que executassem o trabalho braçal nas lavouras e para que abrissem estradas, a fim de melhorar o acesso ao povoamento (LUCAVEI, SCHORNER, 2013). De fato, “ao chegarem se deparavam com: florestas imensas para serem derrubadas e solo cultivado sem ferramentas e aparelhos agrícolas, já que na Europa não conheciam a foice” (HANEIKO, 1985, p. 47; apud. LUCAVEI,

SCHORNER, p. 51).

Por outro lado, o fato de imigrar com o grupo não foi apenas no sentido superficial de que eram apenas um grupo de imigrantes ucranianos vindos para trabalhar, como eram vistos na perspectiva da política imigratória. Mas sim, um povo que além do trabalho, trouxe sobretudo os valores culturais, carecendo inicialmente de assistência religiosa.

Ao chegar ao Brasil, os imigrantes ucranianos foram estabelecidos em várias colônias ao Sul do país, entre elas, a Colônia Antônio Olinto, situada ao sul do Estado do Paraná, onde foram estabelecidos em 1895, contabilizando 380 famílias.

Nesse momento, Antônio Olinto também contava com uma grande quantidade de italianos, alemães e nacionais, além dos poloneses e rutenos, totalizando 2250 habitantes na região.

Os ucranianos, por sua vez, encontravam-se na condição de pequenos proprietários rurais, os quais ocupavam lotes, contendo em média dez alqueires de chão, que foram comprados do Governo do Estado. (ANDREAZZA, 1999)

Segundo a análise de M. Sahlins, há um debate acerca das transformações que os grupos sofrem quando são submetidos a situações de contato cultural. Para Sahlins, “a ação social é ao mesmo tempo reprodução de uma cultura e fator de sua alteração” (ANDREAZZA, 1996, p. 29).

Para Andreazza (1996), essas alterações que surgiram poderiam estar indicando um desejo de mudança. A autora complementa afirmando que, no mínimo, “as modificações na organização familiar significam que o grupo emigrante necessitou reavaliar seu campo simbólico para criar e legitimar outras normas decorrentes das “novidades” que passam a integrar seus cotidianos” (ANDREAZZA, 1996, p. 30).

Assim, para que haja a construção de uma mesma identidade, é necessário que boa parte desse grupo tenha a consciência de pertença de si mesmo. Para Barth (1998), reconhecer um outro como membro desse grupo requer deste um compartilhamento de alguns critérios de julgamento e avaliação. Isso significa que existe entre esses indivíduos uma expansão de seus relacionamentos, em diversos campos de suas atividades.

Dessa forma, o contato com outros povos que também habitavam a colônia e regiões próximas serviu de agente para legitimar a identidade étnica dos ucranianos, à qual é construída a partir da atração que ocorre por seus semelhantes e da diferença que se percebe em relação ao outro, considerado como estrangeiro. É possível perceber então que não é o isolamento que define a identidade, mas sim, a forte associação de um indivíduo a um determinado grupo, formando a consciência de pertença que tem de si.

3 | CASAMENTOS NA COLÔNIA: SÍMBOLOS DE MANUTENÇÃO E PRESERVAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE DE UM POVO

Desde a chegada dos ucranianos ao Brasil, os mesmos puderam continuar sua

cultura pois a Nova Pátria não os proibia. Dessa forma, logo que habitavam em alguma região, procuravam sacerdotes que pudessem celebrar as missas, os casamentos, os batizados e também os enterros, continuando suas manifestações e afirmando sua identidade.

Para Cuche (1999), a identidade de um povo se afirma quando sua cultura se opõe a de outro grupo com quem entram em contato, sendo que o contexto social em que estão inseridos orientam suas escolhas e representações. Reflete que *“uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato”*. Para o autor, deve-se sempre ter em vista que a *“construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas.”* (1999, p. 53).

O fato dos ucranianos continuarem exercendo sua cultura no Brasil ocorreu também pelo fato da religião ser a única certeza e garantia que tinham consigo, sendo essencial levar em consideração que a religião foi um ponto crucial para integrar esses imigrantes à nova pátria, à medida que

(...) quando na vinda dos primeiros imigrantes para o Brasil, eles não tinham ninguém que olhasse por eles, visto que não existia nenhuma representação diplomática que pudesse garantir os direitos que esses imigrantes tinham adquirido, pelo menos em promessas, ainda em solo europeu. Sem essa representação, esses imigrantes se apegaram a um tipo de representação que eles tinham certeza que não os abandonaria em momento algum de suas vidas, a representação religiosa. Com isso, não é difícil perceber por que a maioria das representações coletivas, que esses imigrantes tentam por em prática e passar para seus descendentes, são as representações religiosas (RAMOS, 2008; apud. LUCAVEI, SCHORNER, 2013, p. 52)

O fato de Antônio Olinto ser situada em área rural, contribuiu para que os ucranianos frequentassem a uma única paróquia, já que os imigrantes estavam concentrados neste espaço.

Desde que chegaram, os imigrantes “recebiam assistência espiritual em uma Igreja na sede da Colônia onde os ofícios religiosos transcorriam sob a ritualização latina” (com a ritualização católica já estabelecido, esses imigrantes tinham a oportunidade de analisar se ocorria a identificação étnica). Porém, em 1904, os imigrantes compraram um terreno e iniciaram a edificação da “sua Igreja”, ou seja, a Igreja em que tinham o sentimento de pertencimento, caracterizando sua identidade (ANDREAZZA, 2007, p. 31-32).

Inicialmente, a colônia contava com padres itinerantes, mas, após 1911, mantinha um pároco fixo, João Michalczuk, o qual chegou 15 anos após a instalação dos colonos e permaneceu por 39 anos.

Segundo Andreazza (1996), desde que se estabeleceram na colônia, era comum que os pais escolhessem os noivos aos seus filhos. De acordo com a autora, era provável que as mães preferissem escolher a noiva ao filho, assim teria a oportunidade de escolher uma boa nora, já que era comum morarem na mesma casa. Quanto aos pais, era provável que

preferissem escolher o noivo para a filha, pois da mesma forma, escolheria um bom genro, que não fosse vadio. Dessa mesma maneira, quanto ao fato dos pais escolherem com quem os noivos se casariam, “isto estaria justificado pelo costume generalizado, até por volta da década de 1960, de moradia do novo casal com os progenitores” (ANDREAZZA, 1996, p. 131).

A escolha do noivo/a também era fortemente influenciada pela etnia, pois era preferível que eles casassem com seus semelhantes, ou seja, ucranianos. Essa espécie de “regra” era firmemente pregada por Michalczyk durante os anos que esteve na colônia.

A fim de reforçar esse fato, Andreazza (1996), em seu livro intitulado “Paraíso das Delícias”, cita o trecho de uma carta, escrita pelo Padre Michalczyk e endereçada ao Metropolitana Andrei Szeptetzkei, em 1912:

Mas eu sempre afirmo: primeiro Deus, segundo a religião, terceiro o nosso rito e depois o resto. E também, aconteça o que acontecer, eu não vou entregar moça alguma a brasileiro nenhum, a não ser que aconteça algo que Deus me livre. De mais a mais, sei como vivem os que casaram com estes caboclos. Eles não têm religião nos dias santificados; só vivem de um dia para o outro literalmente vegetando. E aqueles que possuem ainda uma centelha de amor a Deus, choram e se lamentam daqueles que poderiam proibi-los um dia e não o fizeram (ANDREAZZA, 1996, p. 133).

Os pais dos noivos levavam muito em consideração a opinião e também as “regras” do Padre nas primeiras décadas em que estavam estabelecidos na colônia. Segundo Andreazza (1996, p. 131), em uma entrevista, colheu o seguinte relato:

É, o padre Michalczyk me obrigou a casar com o João. A outra minha irmã podia casar com ele, a mais nova. E eu era para ficar. Daí o padre disse: que fica nada. Ele começou a amolar, o pai também. Daí casei. Moramos um ano com o pai, e daí mudamos para perto da igreja.

Dessa forma, os noivos não poderiam escolher seus cônjuges, e quando os pais escolhiam o casal, os noivos casavam-se em um curto período de tempo.

Ainda segundo Andreazza (1996), nos casamentos que ocorreram entre 1950 e 1960, pessoas que não eram da mesma etnia mas que moravam em Antônio Olinto relataram o hábito de os jovens não interferirem nessa questão:

Era tudo muito controlado; não havia liberdade e eram poucos os dias de namoro. No começo não havia namoro: era tudo arranjado pela família, os pais decidiam. Um pai tinha uma filha para casar, lá o compadre tinha um filho... Eles conversavam e ajeitavam o casamento. Inclusive meu marido, quantos casamentos arranjou (ANDREAZZA, 1996, p. 132).

Andreazza (1996) faz menção de uma jovem, à qual casou-se em 1993 e que certamente escolheu seu futuro marido, porém, antes do relacionamento pediu permissão aos pais e afirmou que se eles não aceitassem, ela acataria a decisão do pai. Essa situação, segundo ANDREAZZA (1996), permaneceu até meados de 1960, quando aos poucos, os habitantes foram escolhendo com que se casariam.

4 | OS CASAMENTOS E SEUS RESPECTIVOS RITUAIS NAS DÉCADAS DE 1950 ATÉ 1980 EM ANTÔNIO OLINTO

De acordo com HORBATIUK (1983, p. 204):

os rituais do casamento ucraniano são (...) o pão especial do casamento (Korovai), a Consagração a Maria e a bênção especial da noiva, e as canções próprias para a festa de casamento “Kolomeikas (apud. LUCAVEI, SCHORNER, 2013, p. 50).

Realizando um estudo de caso, em Antônio Olinto, nas décadas de 1950 à 1980, elaborado por meio de entrevistas, mostra-se que, de fato, nesse contexto, os noivos já escolhiam com quem desejavam construir uma vida juntos. Em uma entrevista, com um casal da localidade, João Karpowicz (2019), casado na década de 1950, comprova a afirmação: “eu escolhi ela e ela me escolheu, e nós casamos”.

Quando o casal começava a namorar, não demorava para que ocorresse o noivado, o qual normalmente acontecia uns 3 meses antes do casamento, porém, o período em que ficavam noivos poderia variar de casal para casal e também quanto à disponibilidade do Padre, pois desde 1950, Antônio Olinto passou a contar com padres itinerantes.

Em contrapartida, apenas alguns anos atrás, a situação era outra com Padre Michalczyk. O Padre impedia que os casamentos fossem realizados aos sábados, pois para ele, depois de ir à cerimônia de casamento à comunidade certamente participaria da festa, e isso impediria que frequentassem a missa do domingo, portanto, os casamentos tinham que ser realizados na terça-feira, reservando a segunda-feira para o início da comemoração na casa da noiva, quando chegavam os presentes. (ANDREAZZA, 1996)

Por outro lado, a partir de 1950 (ano da morte do Padre Michalczyk), os casamentos deixaram de ser celebrados às terças-feiras, pois a partir daí não havia mais um padre que permanecesse na localidade. Dessa forma, as cerimônias passaram a ocorrer nos sábados, pois a visita dos padres se restringia aos fins de semana. (ANDREAZZA, 1996)

Os entrevistados João K. e sua esposa Lúcia K. comentaram que não tinha um tempo específico para noivar e casar, mas também não poderia demorar tanto. Quando questionados sobre a disponibilidade de datas para realizar a cerimônia e se esta data poderia ser escolhida, falaram:

nós podíamos escolher a data do casamento mas tinha que ver qual dia o padre ia vim, ele vinha para cá uma vez por mês, e quando vinha, havia vários casamentos para serem realizados. Quando nos casamos, havia cinco. O padre realizava uma missa de casamento e depois de uma hora mais ou menos realizava outra. Dava tempo de decorar a entrada da Igreja. A decoração era natural, nós fazíamos de flores e também de folhas de palmeira. Era enfeitada a entrada da Igreja, a casa da noiva e o portão, e também os cavalos e carroças. Sempre os casamentos eram de manhã ou depois do almoço e nunca tinha casamentos à noite como tem agora (KARPOWICZ, 2019)

No princípio os noivos iam para o casamento a pé, mais tarde passaram a utilizar carroças ou as chamadas charretes (carrocinha conduzida por apenas um cavalo). Essas carrocinhas iam à Igreja com os cavalos enfeitados, sendo que

a decoração da carrocinha era função das *drújke* que, em coerência com uma cultura de enfeitar os meios de transporte não foi alterada ao decorrer da modernização desses transportes, visto que, os caminhões continuaram a ser enfeitados (ANDREAZZA, 1996, p. 165)



IMAGEM 1 – CASAMENTO DE JOÃO KARPOWICZ E SUA ESPOSA LÚCIA, NA DÉCADA DE 1950

Fonte: acervo particular de João Karpowicz

A noiva era quem formalizava o convite para o casamento. Não havia o costume de entregar o convite escrito, ele era feito verbalmente. A noiva era acompanhada por amigas solteiras, denominadas *drújke*, e dentre elas, uma era a principal. Até 1940 as noivas formalizavam os convites usando uma guirlanda de flores na cabeça, à qual era preparada juntamente com as *drújke*.

As *drújke* também eram responsáveis por reforçar o convite alguns dias antes da cerimônia, andando nas casas dos ucranianos da colônia, esse convite era reforçado e durante o dia pois moça respeitável não saía sozinha à noite. Depois de alguns anos, as *drújke* reduziram-se a uma. De acordo com Andrezza (1996), não é possível estimar precisamente em que década as *drújke* se reduziram.

O noivo também escolhia um amigo que era seu *drújba*, que o acompanhava “no

cortejo para a realização da cerimônia religiosa e nos rituais que transcorriam durante a festa”. (ANDREAZZA, 2007, p. 35)

De acordo com João K., “cada um de nós escolhíamos alguém para ir junto convidar para o casamento, ela poderia escolher uma amiga e eu um amigo”. Outra entrevistada, Zélia de Souza (2020), casada na década de 70, complementa:

eu escolhi duas amigas e ele dois amigos para ir junto fazer o convite, cada um de nós levava junto um buquezinho para convidar as pessoas, eu lembro que o meu era azul, mas o dele não lembro. Tinha uns que levavam só um amigo ou amiga junto e não dois, mas isso dependia de pessoa para pessoa.

Além das *drújke* e *drújba*, os noivos também tinham de escolher dois padrinhos, um por noivo. Segundo a análise feita em Antônio Olinto dos casamentos realizados entre a década de 50 e 80, constatou-se que o número de padrinhos não mudou, que durante esses anos era feita desta maneira a manifestação dos padrinhos. De acordo com João Karpowicz (2019) “dois padrinhos eram escolhidos, dois homens, não tinha mulheres, só as *drújke*. Os padrinhos que pagavam o casamento”.

A festa de casamento ocupava a comunidade por mais de uma semana, na qual eram preparados os alimentos e os atos costumeiros. Segundo Horbatiuk (1983, p. 203):

Os preparativos começavam quatro ou cinco dias antes. Os pais da noiva, auxiliados por uma equipe de homens e mulheres, especialmente convidados para este fim, que tem destaque no cortejo nupcial, formam o grupo mais chegado aos noivos e servem a mesa durante o jantar (apud LUCAVEL; SCHORNER, 2013, p. 59).

Também cabia as mulheres “a preparação das massas, repolho e pepino azedo e do Korovai; aos homens, o preparo das carnes: eles tinham o serviço deles que era lidar com os porcos e com o boi. A vizinhança trazia farinha, ovos, açúcar e outros ingredientes para a preparação dos alimentos” (ANDREAZZA, 1996, p. 162-163).

De acordo com a preparação para o casamento, os entrevistados relataram uma série de informações: os preparativos eram iniciados quatro dias antes do casamento ou até uma semana, dependia do que tanto iriam preparar. Quanto a divisão de tarefas, os homens eram responsáveis por abater os animais que iriam ser assados, a cortar espetos de “cerne” e também improvisar churrasqueiras. Já as mulheres preparavam a maior parte das comidas, durante a semana do casamento elas faziam linguiças com os “miúdos” dos animais, faziam pães e cuques, o bolo e mais umas comidas. Quanto as bebidas, as mulheres costumavam preparar cerveja caseira e de bebida com álcool a pinga era mais comum. (informações relatadas verbalmente por João Karpowicz e a esposa Lúcia K., 2019; e Antônio de Souza e esposa Zélia B. de Souza, 2020).

Ainda de acordo com o entrevistado João Karpowicz (2019):

me lembro que deu até um acidente com as carroças porque os donos beberam muito e os cavalos acabaram batendo aquelas carroças uma na outra.

Sobre os alimentos preparados, a entrevistada Zélia de Souza complementa com:

no casamento nós fazíamos macarrão caseiro, geleia com banha de porco, maionese, carne (...). A carne fazia do que tivesse, era mais comum de galinha e para temperar era colocada em gamelas. Para beber, em nosso casamento fizemos cerveja caseira. No dia da festa, à meia noite, era feito um café para os convidados (de SOUZA, 2020).

Antes da cerimônia de casamento o padre ia ao encontro dos noivos à porta, à fim de interrogá-los se estavam de acordo em receber o sacramento do matrimônio. Segundo Andreazza (1996, p. 166), esse ato tem suas raízes na cultura rutena à qual “concebe as bodas como a união de um príncipe e uma princesa”.

Por este mesmo motivo e simbologia ocorre a *vintchánha* (realizada no *tetrápod*) “no qual o celebrante cobre os noivos com uma coroa confeccionada com ramos verdes, momento importante da cerimônia que concebe aos noivos o direito a vida conjugal” (ANDREAZZA, 1996, p. 167).

Dessa forma, antes da cerimônia, os noivos e seus familiares eram responsáveis por confeccionar essas coroinhas. De acordo com a entrevistada Lúcia Karpowicz:

as coroas nós mesmas fazíamos, era feita de cipó ou ramo verde e em um momento da cerimônia o padre colocava sobre a cabeça, ela simbolizava a aliança entre o casal. Aqui eu fazia muitas coroas pois alguns não sabiam fazer. As irmãs também faziam. Hoje em dia alguns fazem e outros compram a coroa pronta. Outros nem fazem mais (KARPOWICZ, 2019)



IMAGEM 2 – FAMÍLIA DA NOIVA ANTES DE SAIR PARA A IGREJA, AS COROAS PODEM SER VISUALIZADAS, FEITAS COM RAMOS VERDES

Fonte: acervo pessoal de João Karpowicz

Nesse ritual, o padre toma a coroa nas mãos e abençoa os noivos impondo a coroa na cabeça dos mesmos, sendo recebida como o vínculo matrimonial. A coroa pode ser feita de flores ou ramos verdes, como por exemplo, o cedrinho.

Durante a cerimônia, após a Epístola e a Litânia, há a Deposição das coroas, nela

o sacerdote retira a coroa da cabeça do noivo, desejando que ele prospere como Abraão, seja abençoado como Isaac e tenha a fecundidade de Jacó, tendo uma vida de paz, cumprindo os mandamentos de Deus. Em seguida retira a coroa da cabeça da noiva, desejando-lhe a prosperidade de Sara, a alegria de Rebeca e a fecundidade de Raquel, sendo feliz com seu esposo, sempre seguindo a lei divina (LUCAVEI; SCHORNER, 2013, p. 58).

Segundo HORBATIUK (1983), a Consagração a Maria e a Bênção especial da Noiva era (e continua sendo) outro ritual muito importante no casamento ucraniano. Nessa bênção “o sacerdote conduz a noiva diante da imagem da mão de Deus, em seguida a noiva coloca um buquê de flores diante da imagem “a fim de demonstrar seu respeito e devoção” (apud. LUCAVEI, SCHORNER, 2013, p. 58). Depois,

o sacerdote põe sobre a cabeça da noiva um lenço ou manta branca e faz uma oração para que a mesma seja coberta pelo poder divino e livre de todo mal, em todos os seus dias, na presença de seu marido. O sacerdote faz o

sinal da cruz sobre a cabeça da noiva e esperge com água benta. A noiva retorna ao altar junto de seu marido (LUCAVEL; SCHORNER, 2013, p. 58).

No ritual da bênção da noiva, alguns padres podem realizar também o ritual da taça de vinho, no qual a noiva dá de beber ao noivo e o noivo faz o mesmo, simbolizando a alegria. Por fim, os presentes cantam *mnohaia lita* (parabéns) em bênção à noiva.



IMAGEM 3 – CASAL LÚCIA E JOÃO KARPOWICZ, CASADOS NA DÉCADA DE 50.

Fonte: acervo pessoal de João Karpowicz.

Após a cerimônia religiosa, os convidados eram esperados para a festa, à qual poderia durar apenas um dia ou então vários. Conforme os entrevistados, a duração de uma festa de casamento variava muito, geralmente se iniciava na sexta-feira pois era quando chegavam os parentes mais distantes à casa da noiva, a fim de depositar os presentes. De acordo com os entrevistados, ao falar dos presentes que eram geralmente oferecidos, declararam que eram coisas pequenas, podendo ser bacias, algumas louças e até animais e comidas; “os padrinhos nos deram uma panela e um bule de porcelana com xícara”, afirmou a entrevistada Lúcia K. (2019).

Como contaram os casais, a festa de casamento em si se estendia até o domingo,

“no domingo era feito o *propavine...* repique como vocês dizem”, contou a entrevistada Zélia de Souza (2020).

Ao chegar no local da festa de casamento, que geralmente era em algum paiol na casa da noiva (pois conforme o ritual ucraniano era o pai da noiva o responsável pela festa), os pais do noivo os recebiam na festa com vinho e pão, e eram abençoados com estes ícones (ANDREAZZA, 1996). Segundo a entrevistada Zélia de Souza:

ao sair de casa, a noiva era benzida com um raminho e água benta. Os nossos pais recebiam nós na festa com pão e uma garrafa de vinho, que simbolizavam o corpo e o sangue de Cristo. Também havia uma pessoa para receber no portão tocando música, ele nos recebia e depois tocava também para cada convidado que ia chegando, se ele estivesse sentado e visse mais convidados, ele levantava e começava a tocar de novo (de SOUZA, 2020).

Outro entrevistado, João K., comenta que:

na saída fomos abençoados com o pão e a cruz, que simbolizava bênção e fartura, na chegada, fomos recebidos com a água e vinho, que simbolizava a união, e também com pão e sal, sendo que o sal simbolizava o tempero da vida e o pão era o corpo de Cristo, para que este alimento nunca nos faltasse (KARPOWICZ, 2019).



IMAGEM 4 – A MÃE COM PÃO E SAL DESPEDE SUA FILHA PARA CASAMENTO

Fonte: acervo particular de João Karpowicz

O *Korovai*, por sua vez, é uma tradição muito antiga, sendo uma maneira de conectar-se com seus antepassados e portanto, instrumento de manutenção das sociabilidades. O mesmo, é uma espécie de pão doce (tipo *kuque*), bem grande e com uma infinidade de enfeites: a “lua, estrelas, flores, folhas e pássaros, que são feitos com a própria massa do pão, só não utiliza-se o fermento nestes enfeites, assim eles ficam firmes e não são comestíveis” (LUCAVEI, SCHORNER, 2013, p. 60). Os enfeites que representam a Lua e a Estrela, de acordo com a tradição ucraniana, associam-se ao casal, e essa ‘parte’ do pão reserva-se a eles.

Ao preparar o pão, “a mãe da noiva esprege com água benta a massa, para que tudo dê certo”, pois, se o *Korovai* alcançar o ponto ideal de crescimento, significa que a vida do casal irá prosperar, o contrário ocorreria se o pão não crescesse, fazendo com que em alguns casamentos fosse deixado de fazer esse ritual. (CHOMA, 2013, p. 86; apud. TAMANINI, 2010, p. 40)

A respeito da preparação do pão, Lúcia K., comenta que:

no meu casamento nós não fizemos o Korovai, é tanta coisa pra preparar...mas no casamento de uma conhecida minha foi feito e eu ajudei na preparação. Eu e mais algumas mulheres nos reunimos na casa da noiva alguns dias antes do casamento para preparar os pães, nós não fazíamos só um, fazíamos vários, e depois de assados ficavam bem bonitos, cresciam muito, nós tínhamos dificuldade as vezes para tirar do forno (KARPOWICZ, 2019).

O *Korovai* cumpria um rito que denotava o paralelo da cultura entre os ciclos familiares e os da natureza. A árvore simboliza a vida agrícola, tem sentido de associar o novo casal às forças fertilizadoras da Mãe-Terra. (ANDREAZZA, 2007)

De acordo com Lucavei e Schorner (2013, p. 61), “no pinheirinho são colocados como enfeites cordões com balas, o que torna-se na hora da dança a alegria das crianças, que ficam ao redor de quem está dançando esperando que as balas caiam no chão, a fim de pegá-las”.

Na imagem a seguir, de um casamento de 2019 que tem a utilidade de mostrar como eram os pães, pode-se perceber como eram enfeitados, sempre coloridos com fitas, e com um pinheirinho ao centro.



MAGEM 6 – KOROVAI

Fonte: O autor, 2019.

Dessa forma, o *korovai* era dançado ao som das *kolomeikas* (canções populares do casamento) e a alegria era contagiante. Nas *kolomeikas*, “ouviam-se o som da rabeça e do bumbo; e muitas vezes a gaita de 12 baixos do próprio juiz de paz. Ele aliava a celebração do casamento com uma participação ativa nas festas” (ANDREAZZA, 1996, p. 140).

Dessa maneira, “após os noivos circundarem a árvore do Korovai, tinham a permissão para festejar pois estavam autorizados socialmente a dar frutos” (ANDREAZZA, 2007, p. 36).



IMAGEM 7 – DISCO COM CANTOS UCRANIANOS QUE ERAM CANTADOS NO CASAMENTO

Fonte: acervo pessoal de João Karpowicz

A autora Andreazza (1996), ao trabalhar com dados demográficos, analisa a situação das mães solteiras na colônia. Segundo ela, em uma sociedade que definia as posições sociais com símbolos externos, era negado às mães solteiras o uso de tranças e de cabelos longos (símbolos da moça solteira), em vez disso, tinha de usar a *h'ustka* – um lenço que as casadas usavam (apesar das mães solteiras não serem casadas, ordenando-lhes que usassem como uma forma de punição).

Dessa maneira, em um momento da festa de casamento, como pode ser analisado no filme “No meu tempo era assim” (2012), o qual retrata um casamento ucraniano, baseando-se em como o mesmo ocorria em 1960, é mostrado que, antes do casal retirar-se, era colocado um lenço sobre a cabeça da noiva, o qual ela passaria a usar na condição de esposa. De acordo com a entrevistada Lúcia K., casada na década de 50: “em um momento da festa me colocaram o lenço que eu usaria depois de casada, mas depois não me acostumei, usei durante um tempo e depois não usei mais, o lenço está guardado, meu pai trouxe da Europa para mim” (KARPOWICZ, 2019). Dona Zélia, casada na década de 70 diz: “eu me lembro que alguns colocavam o lenço, mas no meu casamento não colocaram, já não era mais comum, [...] o lenço servia para marcar que a moça virou uma mulher” (de SOUZA, 2020).

Depois de casados, se não tivessem casa, era comum que o casal habitasse durante

algum tempo na casa dos pais, geralmente os do noivo. Se fossem herdeiros, essa moradia era fixa.

As entrevistadas declararam que ao casar puderam morar em suas casas separadas dos sogros, mas que a moradia não ficava longe, uma delas ganhou do pai uma vaca leiteira para que iniciasse sua vida com o marido ao se mudar.

De uma maneira geral, é possível perceber como os rituais presentes no casamento ucraniano eram marcados pelas sociabilidades, à medida que suas representações e simbologias são associadas a manutenção da identidade. Nos casamentos, o grupo de indivíduos eram capazes de exaltar as tradições oriundas da pátria mãe, seja por meio de músicas, danças, alimentos, vestimentas ou outras ações que compunham esses ritos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente trabalho foi possível analisar os casamentos ucranianos a partir da década de 50, a qual foi marcada por várias mudanças devido a morte do Padre Michalczyk. Pode-se perceber, por exemplo, que em 1950 a mulher e esposa já poderia optar pela continuidade de utilizar o lenço após ser casada, e em 1970 o rito de colocação do lenço já era pouco praticado, analisando-se então, que houve uma mudança de hábitos no decorrer dos anos. Ou seja, alguns símbolos externos que eram indispensáveis para Michalczyk até 1950, passavam a ser facultativos para os casais desta mesma década e das posteriores.

Este artigo é de suma importância para enaltecer os rituais do casamento ucraniano nos parâmetros culturais e sociais, de modo que as informações aqui contidas não caiam no esquecimento de seus futuros descendentes, os quais, se não praticam esses ritos atualmente, ao menos possam ter o conhecimento de como eles foram realizados em décadas em que os casamentos representavam além do status social, eram repletos de simbologias externas e significados.

Por outro lado, é possível analisar que alguns ritos não sofreram alterações e continuaram a ser praticados, vistos até os dias atuais. Além dos rituais que pertencem a cerimônia religiosa, os quais permaneceram os mesmos, temos também o *Korovai*, o qual foi praticado ao longo dos séculos e manteve sua essência.

Além disso, percebe-se também o quanto os casamentos envolviam a comunidade, à medida que parentes e vizinhos ajudavam no mesmo, seja durante os preparativos ou então no dia da cerimônia e posterior comemoração, caracterizando o fato de que esses casamentos foram essenciais para o desenvolvimento e a manutenção de sociabilidades, pois proporcionava intenso contato e comunicação entre os envolvidos.

REFERÊNCIAS

KARPOWICZ, João; KARPOWICZ, Lúcia. Entrevista realizada dia 06 de abril de 2019.

SOUZA, Antônio de; SOUZA, Zélia Baluta de. Entrevista realizada dia 18 de março de 2020.

ANDREAZZA, Maria Luiza. **Paraíso das Delícias estudo de um grupo ucraniano 1895-1995**. Curitiba – PR, 1996.

ANDREAZZA, Maria Luiza. **O impacto da imigração no sistema familiar: o caso dos ucranianos de Antônio Olinto**, PR. *Histria Unisinos* 11(1):28-39, Janeiro/Abril 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5873> Acesso em: 01/06/2019.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teoria da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

ECOLÓGIO – **Liturgia dos sacramentos, bênçãos e orações. Eparquia Ucraniana de São João Batista. Assinado pelo Pároco Efraim Basílio Krevey**. Curitiba, 2000, Protocolo nº T. II – 481.

FRANKÓ, Ivan. Para o Brasil. Curitiba: Sociedade dos Amigos da Cultura Ucraniana, 1981.

KHOURY, Yara Aun. **Narrativas Oraís na investigação da História Social**. Proj. História. PUC-SP. (22), jun. 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10731>> Acesso em: 24 de junho de 2019.

LUCAVEI, Lucélia; SCHORNER, Ancelmo. **Os rituais de Casamento Ucraniano: entre permanências e transformações – Irati/PR (1978-2008)**. Revista TEL, v. 4 – n. 1 – Jan.-Abr. – 2013.

NO MEU TEMPO ERA ASSIM. Multimídia Produções, 2012.

RAMOS, Odinei Fabiano. Ilhas cercadas por “quase” todos os lados? Ucranianos, poloneses e brasileiros em Prudentópolis. IX Encontro de pesquisadores do Uni-Facef, 2008, Franca. Disponível em <http://www.facef.br/novo/publicacoes/IIforum/Textos%20EP/Odinei%20Fabiano.pdf> Acesso em 23 de março de 2020.

ROMANHUK, Jussara. Ucranianos em Rio Azul. Irati, 2004. Monografia (Especialização em Perspectivas do Ensino de História no Brasil). Setor de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

LUCAVEI, Lucélia; SCHORNER, Ancelmo. Os Rituais de Casamento Ucraniano: entre permanências e transformações – Irati/PR (1978-2008). **REVISTA TEL**. V. 04 - N. 01 - Jan.-Abr. – 2013.

SANTOS, Prof. Dr. Antonio Cesar de Almeida. **Fontes Oraís: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Disponível em: < <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhostrajetoriasdevidaehistoria.pdf>> acesso em: 09/03/2020.

TAMANINI, Paulo Augusto. **Rito de Instituição e práticas religiosas em uma celebração ortodoxa ucraniana**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano II, n. 6, Fev. 2010 - ISSN 1983-2850. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf5/texto4.pdf> Acesso em: 01/06/2019.

CAPÍTULO 10

INTELECTUAIS REGIONAIS E HISTÓRIA INTELECTUAL: INDAGAÇÕES SOBRE USOS, PROBLEMAS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/12/2021

Erivan Cassiano Karvat

(DEHIS/ Universidade Estadual de Ponta Grossa)

Uma versão desse texto foi apresentado no 31º Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH), 2021 e, posteriormente, publicado nos Anais do evento.

RESUMO: A presente reflexão tem por interesse problematizar a categoria intelectual regional (e seus usos), pensando suas possibilidades, bem como seu lugar, no e para o campo da História Intelectual. Para tanto, parte-se empiricamente de um grupo específico, de intelectuais regionais, que fundou e integrou um círculo cultural (o Centro Cultural Euclides da Cunha - CCEC), na cidade de Ponta Grossa, no Paraná, em fins da década de 1940 e que teria sua maior atuação na sociedade local ao longo da década de 1950, num contexto de profundas transformações tanto próximas quanto gerais. Estes intelectuais autointitulados “jagunços do Pitangui” ou “euclidianos” movendo-se no magistério e na vida cultural da cidade, reivindicaram uma interpretação assentada sobre a tradição historiográfica (e sociológica), pautando uma leitura para a história brasileira não poucas vezes conservadora, apontando para possibilidades

futuras do país. Suas opiniões, divulgadas através de um periódico vinculado ao Centro e que circulou entre 1950 e 1976 o “Tapejara” pareciam intencionar estabelecer um discurso acerca de uma suposta identidade regional, colocando-se, muitas vezes, contrariamente às orientações historiográficas, sociológicas e antropológicas do seu próprio período. Assim, observa-se a necessidade de se superar o emprego de noções preconcebidas de região/ regional e de caracterizações naturalizadas, atentando-se, antes, para a própria construção destas categorias e para o papel desempenhado pelos chamados intelectuais regionais, através de suas produções e apropriações, principalmente em relação à elaboração de narrativas em torno dessas identidades regionais. Entendendo-se que intelectuais são agentes sociais vinculados espacial e temporalmente, retomam-se aqui as observações do antropólogo Luís Rodolfo Vilhena, bem como se busca dialogar com aspectos de uma historiografia latino-americana e, em especial, com a historiografia argentina que, desde décadas, vem discutindo aspectos relacionados com o tema, objetivando-se uma melhor apreensão e complexificação acerca destes agentes e seu papel (histórico) no cenário cultural regional e refletindo acerca das possibilidades de se pensar uma História Intelectual a partir de uma perspectiva regional ou regionalizada.

PALAVRAS-CHAVE: História Intelectual; História Regional; intelectuais regionais.

ABSTRACT: This reflection aims to problematize

the regional intellectual category (and its uses), thinking about their possibilities, as well as their place, in and for the field of History Intellectual. To this end, it is empirically based on a specific group of regional intellectuals, who founded and integrated a cultural circle (Centro Cultural Euclides da Cunha - CCEC), in the city of Ponta Grossa, Paraná, in the late 1940s and which would have its greatest performance in local society throughout the 1950s, in a context of profound transformations both close and general. These self-styled intellectuals "jagunços do Pitangui" or "Euclidianos" moving in the magisterium and cultural life of the city, claimed a interpretation based on the historiographical (and sociological) tradition, guiding a reading brazilian history, which is not in the very case, pointing to the possibilities future of the nation. Their opinions, published through a journal linked to the Center and which circulated between 1950 and 1976 the "Tapejara" seemed intended to establish a discourse about a supposed regional identity, often placing itself contrary to historiographical, sociological and anthropological orientations of his own period. Like this it is observed the need to overcome the use of preconceived notions of region/regional and naturalized characterizations, rather than for the construction of these categories and for the role played by so-called regional intellectuals, through of their productions and appropriations, mainly in relation to the elaboration of narratives around these regional identities. Understanding that intellectuals are social agents spatially and temporally, the observations of anthropologist Luís Rodolfo Vilhena, as well as seeking to dialogue with aspects of a Latin American historiography and, in particular, with argentine historiography that, for decades, has been discussing aspects related to the theme, aiming at a better apprehension and complexification of about these agents and their (historical) role in the regional cultural scene and reflecting on possibilities of thinking about an Intellectual History from a regional perspective or regionalised.

KEYWORDS: Intectual History; Regional History; Regional Intellectuals.

– SOBRE USOS

As indagações acerca da dita categoria *Intelectuais Regionais* – bem como a reflexão em torno das possibilidades de uma História Intelectual que tematize e problematize tais intelectuais e sua produção – são resultado de nossa vinculação ao Departamento de História (DEHIS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), principalmente pelo contato com um significativo corpus documental que pertence ao Centro de Documentação e Pesquisa em História, laboratório que integra o referido Departamento. Mais especificamente, tal documentação se refere ao acervo do Centro Cultural Euclides da Cunha (CCEC), um círculo cultural criado na cidade de Ponta Grossa em finais dos anos 1940 e que atuou de forma bastante ativa na cidade, principalmente, ao longo da década de 1950 e que encerrou suas atividades em 1985 – com a doação do material para o Departamento de História.

O CCEC – composto, entre outros, por professores, jornalistas e radialistas autointitulados *euclidianos* e/ou *jagunços do Pitangui*¹, que atuavam no magistério e na

¹ A menção aos *jagunços*, evidentemente, faz alusão aos personagens monumentalmente narrados por Euclides da Cunha, enquanto Pitangui se refere ao rio que banha Ponta Grossa e é responsável por grande parte do abastecimento

vida cultural da cidade, tendo participado da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1949) e da Faculdade de Direito (1957), mas principalmente representado pela figura de seu fundador-presidente e, possivelmente, maior incentivador da criação e existência da instituição, Faris Antônio Salomão Michaele (1911-1977)² – manteve correspondência com várias instituições nacionais e algumas estrangeiras, criando uma biblioteca no Centro (com obras históricas, sociológicas e antropológicas³), além de um Museu (1950). Ainda em 1950, a partir do mês de setembro, o CCEC passou a publicar o periódico *Tapejara*, que teria seu último número em 1976. Ressalte-se, nesse sentido, que dos 24 números publicados de *Tapejara*, 21 foram editados entre 1950 e 1959.⁴

Ao longo da produção daquela década, num contexto de profundas transformações (tanto próximas quanto gerais), os *euclidianos* – requerendo afiliação à *leitura* de Brasil desenvolvida em *Os Sertões*, de Euclides da Cunha (1902) e, com isso, envolvidos em debater a identidade nacional/regional num momento de tensão em função de mudanças estruturais que afetavam tanto o país quanto o estado do Paraná – reivindicaram uma interpretação assentada sobre a tradição historiográfica (e sociológica), pautando uma interpretação conservadora da história brasileira, apontando para possibilidades futuras do país. Tais opiniões, divulgadas no *Tapejara*, pareciam intencionar estabelecer um discurso acerca de uma suposta identidade regional, colocando-se contrariamente, muitas vezes, às orientações historiográficas, sociológicas e antropológicas do próprio período. De maneira em geral, os euclidianos, inspirados por um panteão de heróis nacionais⁵, supunham a possibilidade de se projetar a afirmação de uma *brasilidade* identificada a uma matriz indígena (“indianismo), cabocla ou *sertaneja*. Neste sentido, também, evocavam Euclides da Cunha para combater Gilberto Freyre, que, segundo a compreensão dos integrantes do CCEC, produzira com *Casa-Grande e Senzala* (1933) uma interpretação que não poderia ser generalizada, pois não contemplava grande parte do Brasil. Enfim, em nome de um “indianismo” ou de certo luso-brasileirismo” (GUEBERT, 2018, p. 174), projetavam uma visão de história que parece pautada por tradicionalismo, provincianismo e espírito conservador,

de água da cidade. O que parece ter escapado aos integrantes do CCEC é que a expressão pode ter derivado do ioruba (*jagun* = guerreiro), portanto palavra portuguesa de origem africana. Ver CALASANS (s/d).

2 Advogado de formação, Faris dedicou-se ao magistério, tendo sido Professor no Colégio Regente Feijó e Professor das cadeiras de Etnografia e Etnografia do Brasil no curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Ponta Grossa, além de ter sido um dos fundadores da Faculdade de Direito na mesma cidade. Foi também Diretor e Redator do *Tapejara*, desde sua fundação até 1976, além de Diretor do Museu (GUEBERT, 2018, p. 75).

3 O acervo do CCEC foi doado para a UEPG em 1995. Segundo levantamento são 4.390 títulos entre livros, livretos e dicionários, além de 354 títulos de revistas (nacionais e estrangeiras). Cf. GOMES, 2012.

4 N^{os} 1 e 2: 1950, 3-5: 1951, 6-8: 1952, 9-12: 1953, 13 e 14: 1954, 15 e 16: 1955, 17 e 18: 1956, 19: 1957, 20: 1958, 21: 1959. O número 22 se refere aos anos de 1960/61, o 23 foi publicado em 1970 e o 24 em 1976.

5 Tal panteão fica evidenciado nas *Cadeiras e Patronos* do CCEC, idealizado em 1949: 1 Couto de Magalhães; 2 Cândido Rondon; 3 Monteiro Lobato; 4 Coelho Neto; 5 Miguel Couto; 6 Humberto de Campos; 7 Farias Brito ; 8 Aluízio de Azevedo ; 9 Castro Alves; 10 Carlos de Laet; 11 Jackson de Figueiredo; 12 Oswaldo Cruz; 13 Clóvis Bevilacqua; 14 Francisco de Castro ;15 Gonçalves Dias; 16 Machado de Assis; 17 Rocha Pombo; 18 Alberto Torres; 19 Rui Barbosa; 20 Alexandre Rodrigues Ferreira; 21 Torquato Tapajós; 22 Visconde de Taunay; 23 Cardoso Fontes; 24 Casimiro de Abreu; 25 Henrique Bernardelli; 26 Emiliano Pernetá; 27 Augusto dos Anjos; 28 Emílio de Menezes; 29 José de Alencar; 30 Capistrano de Abreu (apud GOMES, 2012).

em um momento de profundas transformações tanto sociais quanto intelectuais no país, girando em torno da atenção ao sertanejo e ao interiorano – que ora é apresentado a partir de uma aproximação ao elemento indígena. Tal elaboração se encontra, entende-se, em uma chave *romantizada* ou ideal, mais do que efetivamente objetiva.

A insistência na afirmação do elemento indígena e na presença do sertanejo na construção de uma dada *brasilidade* – e que permite resumir o projeto do CCEC – parece se distanciar da perspectiva e produção sociológicas (bem como historiográficas) de seu tempo, produção que, então, “muda de aspecto, constituindo-se cada vez mais de estudos empíricos metodicamente conduzidos ou teorias empiricamente fundamentadas” (CANDIDO, 2006, p. 289). Neste sentido, por exemplo, poder-se-ia citar os trabalhos de Emilio Willems e, em particular, de *Cunha, tradição e transição numa cultura rural do Brasil*, de 1947, o qual “inicia o estudo dos agrupamentos caboclos, utilizando os métodos, inéditos entre nós, das pesquisas de comunidade”. Ainda que seja observável a existência do *Dicionário de Etnologia e Sociologia*, de 1939 – organizado com Herbert Baldus – no acervo particular de Michael, a menção ao sociólogo é quase nula, preferindo-se os determinismos oitocentistas do engenheiro às observações resultantes de trabalho sociológico de campo. Aos seguidores de tal abordagem os euclidianos se refeririam, ferinamente, como sendo os “mestres de gabinete”.

– SOBRE PROBLEMAS

Contudo, como já apontamos em outro momento (KARVAT, 2019), faz-se necessário lembrar que a existência do CCEC, em Ponta Grossa, longe de ser peculiar ou singular, enfatiza a presença, naquele mesmo momento, de um sem-número de outras instituições Brasil afora – principalmente localizadas no interior do país. Mesmo sem muito rigor, tal constatação pode ser percebida na rede em torno do *euclidianismo* no Brasil, para ficarmos no caso do CCEC ou, ainda, pela presença de diferentes associações culturais, casas de cultura, institutos históricos, academias literárias, círculos de estudos, centros culturais ou de cultura, centros de letras, entre outros. Neste sentido, como exemplo, pode-se tomar a própria cidade de Ponta Grossa que, segundo a *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*, de 1959, possuía, à época, além do Centro Cultural Euclides da Cunha, o *Centro Cultural Brasil-Estados Unidos*, o *Centro Cultural da Mocidade Ponta-grossense*, o *Círculo de Estudos Rocha Pombo*, e, ainda, a *Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê* e uma *Sociedade Ponta-grossense de Amadores de Astronomia* (IBGE, 1959, p. 406).

Ainda mesmo que haja um número crescente de pesquisas interessadas nestes espaços de cultura, ou nestes grupos e em seus integrantes – bem como em suas sociabilidades, trajetórias, experiências – de modo em geral, o que se vê corriqueiramente é a dificuldade em caracterizar tais atores/personagens, problematizando-os adequadamente. Assim, é interessante perceber que se de um lado – de maneira ampliada – a discussão

acerca da categoria *intelectual*, ainda que se coloque como um campo de disputas é algo consolidada, reclamando um tratamento sempre histórico e sociológico – de outro, de forma mais específica, quando são focados grupos e associações localizados em regiões periféricas (nas cidades do interior, por exemplo) e, principalmente, seus integrantes, geralmente alheios às instituições reconhecidas e/ou localizadas em grandes centros ou nas capitais dos estados, as aproximações acabam se intrincando pela dificuldade de designações mais adequadas.

Neste sentido tem sido frequente o uso das expressões *intelectual provinciano* (ou *intelectuais provincianos* ou *de província*), bem como *intelectual interiorano* (ou *intelectuais interioranos*) ou, ainda, *diletantes* para caracterizar tais experiências, sendo que há uma componente de extensão pejorativa em tais usos ou que, pode-se dizer, supõe pouca *problematização* em relação aos seus usos. Em outros termos, tendencialmente, são designações que prejudicam o entendimento da complexidade em torno destes personagens, marcando-os como atrasados, sem sofisticação, de mau gosto, superados, gerando “generalizações apressadas” e “aproximações duvidosas”, para usarmos expressões de Sirinelli (1996, p. 247). Crê-se, aqui, que a caracterização a partir destes aspectos não pode se dar *aprioristicamente* por uma questão quase que de relação espacial, marcada pela oposição metrópole X interior, que suporia a contraposição entre intelectuais (com *reconhecimento*) e intelectuais *interioranos*; de mesmo modo as indagação acerca destas denominações também não podem ater-se exclusivamente às próprias autodefinições dos *grupos*, ainda que estas tenham sido um expediente recorrente por parte daqueles *intelectuais* e, por isto, um elemento fundamental para sua compreensão. Contudo, não podem ter a força de um *a priori* categorizador. Enfim, “o que significa ser um *intelectual* na *província*, ou na *periferia* dos centros urbanos, ou nos mundos culturais *locais*?” (PASOLINI, 2013, p. 190).

Miceli, falando acerca dos folcloristas dos anos 1950 – tema cuidadosamente trabalhado por Luz Rodolfo Vilhena (1995) – arrisca uma possível descrição e a partir da qual podemos aventar algumas questões:

(...) eram advogados ou médicos de profissão, com incursões pela imprensa, docência e política, quase todos polígrafos com uma produção intelectual intermitente, dedicando-se à pesquisa (...) de maneira bastante irregular. Na maioria dos estados, o serviço público era o principal mercado de trabalho para um contingente expressivo de folcloristas. As ligações estreitas de muitos deles com os institutos históricos e as academias de letras estaduais completavam as referências institucionais desses “intelectuais de província”, a meio caminho entre o exercício de seus pendores literários e as exigências de rigor científico (...). Prensados entre modelos concorrentes e contrastantes do trabalho intelectual, num período de declínio do prestígio de que desfrutava o letrado em sintonia com as elites, não é de se estranhar que esses intelectuais amadores tenham buscado construir uma imagem da nação dando destaque à presença do regional (MICELI, 1998).

Algumas questões sobressaem a partir da observação acima. Cabe lembrar que tal texto foi retirado de uma breve resenha ao trabalho do referido Vilhena, orientado pelo próprio Miceli. A pesquisa de Vilhena trata especificamente da institucionalização do movimento folclórico no Brasil, entre o pós-guerra e o golpe civil-militar de 1964. Portanto, tal caracterização, se refere a um perfil específico, em um contexto histórico também marcado e que não pretende generalizar toda experiência intelectual produzida no interior ou nas regiões periféricas pelos chamados “intelectuais de província”. A que se perceber, por exemplo, as próprias inquietações do período em relação à institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e, por efeito, da instauração de uma nova caracterização de intelectual (agora vinculado ao ambiente acadêmico, universitário e especializado) e – não menos – às necessidades de se responder novas demandas (sociais, políticas, econômicas) que surgiam naquele contexto.

Lúis Rodolfo Vilhena (1963-1997) tratou dos *intelectuais regionais* em artigo homônimo publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS), em 1996. Tal texto havia sido originalmente apresentado no 19º Encontro Anual da ANPOCS, em outubro de 1995, e era “uma versão ligeiramente modificada da segunda sessão do quinto e conclusivo capítulo” da tese de doutorado intitulada *Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro – 1947/64* (VILHENA, 1996), defendida, em 1995, no PPGAS do Museu Nacional/UFRJ e publicada postumamente – com o mesmo título – pela Funarte e Fundação Getúlio Vargas em 1997.

Saliente-se que a versão primeira, apresentada no Encontro da ANPOCS, se intitulava “Entre o regional e o nacional: folcloristas na década de 1950”, sem menção direta (alguma) à expressão *intelectuais regionais*, não havendo nenhuma ocorrência ao termo em seu conteúdo e nem mesmo no conteúdo da tese, sendo o termo usado apenas no título do artigo publicado na RBCS. Assim, ainda que haja menções a *intelectuais polivalentes* no conteúdo do artigo e referências, no texto da tese, a *intelectuais tradicionais*, *intelectuais acadêmicos*, *intelectuais científicos* e, até “intelectuais de província”, além dos mesmos *polivalentes*, ainda assim sua nomeação é exemplar.

Voltando-se ao “movimento folclórico”, capitaneado pela Comissão Nacional do Folclore (de 1947 a 1964, insiste-se), Vilhena percebe – no próprio momento de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil – a instauração de uma rede intelectual (*network*) que buscava atrelar as diferentes regiões brasileiras com vistas à “definição de um caráter nacional ainda em constituição” (VILHENA, 1996). Assim, evitando as caracterizações ligeiras, o antropólogo reitera a importância do dito elemento regional na constituição de um saber acerca da sociedade brasileira, num “momento de *transição*”, pois “de surgimento dos primeiros esforços consistentes de romper com a tradição de intelectuais polivalentes que dominava a nossa vida intelectual” e de “consolidação de espaços institucionais a serem ocupados pela nossa *intelligentsia*”, para “produzir uma especialização” (VILHENA, 1995b, p. 19). Atentamente Vilhena observava que “estudar

o movimento folclórico” não significaria, em sua abordagem, “descrever um grupo de intelectuais *exóticos* de uma fase das Ciências Sociais” que já teria passado (VILHENA, 1995b, p. 14).

Com a noção de *intelectual regional*, Vilhena, através do foco no “movimento folclórico”, consegue historicizar as tensões do período – marcadas por disputas entre um “culturalismo dominado por um estilo de análise ensaístico e o de um esforço de interpretação sociológica da realidade nacional, a partir de um discurso acadêmico” (VILHENA, 1996) e as vinculações e veiculações entre os agentes – os intelectuais de diferentes matizes; “movimento folclórico” que, ao convocar “os intelectuais dos institutos e academias locais para construir uma imagem da nação unificada”, investiram ao *regional* “um lugar de destaque” (VILHENA, 1995, p. 324), tornando tais personagens agentes de produção de discursos identitários regionalizados.

Neste sentido, quer nos parecer, a categorização *intelectuais regionais* se transforma numa categoria de problematização e análise, permitindo entrever – para aquele momento – dilemas das próprias disputas intelectuais do país e da própria caracterização (e autocaracterização) de seus envolvidos.

A criação do Conselho Nacional do Folclore é coetânea à criação do CCEC de Ponta Grossa. E isto não é fortuito, pois se a do Conselho é reveladora das disputas apontadas acima, a do CCEC é também sintomática deste momento de tensões e redefinições daquilo que se pode chamar de *campo intelectual* brasileiro e aponta para um contexto de reelaboração de uma identidade regional, numa região assolada pelos processos de modernização estabelecidos pela década de 1950.

A medida que o CCEC reivindica atenção ao “interior” do país, faz eco às tensões entre posições marcadas por uma cultura ensaísta - mais ligada aos chamados “homens de letras” e “intelectuais polivalentes” – e a cultura da ciência que se institucionalizava, via universidades.

Os integrantes do CCEC foram, nesse sentido, *intelectuais regionais* e como tal devem ser problematizados, pois grande parte de sua sanha se voltou à elaboração de um discurso de identidade local/regional; elaboração que deixa entrever suas dúvidas, dívidas, empréstimos e apropriações também *intelectuais*. Tratá-los como tais – *intelectuais regionais* – não deve supor exaltação ou a constatação de mero atraso, mas, ao contrário, deve possibilitar inseri-los numa complexidade que é histórica e social e que, talvez, venha permitir pensá-los nos escorregadios “estratos” e “camadas” que compuseram (e compõem) a História Intelectual.

Tendo isso em vista e voltando às observações de Miceli, entendemos que outro ponto fundamental diz respeito às próprias tensões, no seio do campo historiográfico, ao que se refere ao *lugar* da História Regional. Tensões que, se pode aventar, são também responsáveis pela pouca atenção aos ditos *intelectuais regionais* ou, mesmo, seu apagamento.

Não há aqui intenção ou possibilidade de se recuperar a trajetória dessas tensões, entre a historiografia de apelo regional e uma historiografia de dimensão (espécie de *centralismo*) nacional⁶. Contudo, cabe ressaltar que parece ter havido uma reavaliação crítica nessas últimas quatro décadas em torno dessas disputas, problematizando possíveis vinculações. Nesse sentido, merece destaque, entre outros – por exemplo – a coletânea organizada por Marcos Antonio da Silva, *República em Migalhas: história local e regional*, publicada em 1990⁷. Faz-se necessário notar que nesse período, além de novas demandas e questões postas pela própria realidade social, em função – entre outras – de novas configurações e arranjos políticos e de poder e de planos e/ou projetos econômicos, viu-se, também, novas confrontações e novos modos de fazer historiográficos impondo-se no campo disciplinar. Assim, se de um lado, o debate em torno do lugar do regional em relação às políticas de globalização (ou acerca de aspectos de desenvolvimento regional em decorrência de políticas adotadas, no Brasil, principalmente entre 2003 e 2011⁸) implicou na formulação de novos problemas, também a que se atentar, por outro, para ampliação dos usos da história e para o reconhecimento dos *lugares de memória* e das políticas de patrimônio em relação aos saber/fazer historiográfico. Ambos os aspectos, enfim, sugerem novas perguntas, suscitando outras possibilidades e novas compreensões em torno do significado do *regional*.

De todo modo, como percebido nesse processo de reavaliação acerca do regional e como uma espécie de ponto de partida é a própria necessidade de se reavaliar o conceito de região, rompendo definitivamente com as acepções deterministas e/ou naturalistas – tomam-na como determinada *naturalmente* – definindo-a como uma espécie de conjunto “relativamente homogêneo de elementos naturais” (AMADO, 1990, p.). Se, desde muito, a própria geografia vem revendo essa – originalmente - sua categoria, cabe também redimensionar historiograficamente a categoria, motivando diálogos com aspectos evidenciados presentemente no campo.

Inspirando-se em Van Young – de que a região é uma hipótese por demonstrar – Leoni (2015) alerta para que o conceito de região deva ser obtido a partir de resultados de investigação e não de forma apriorística: “la definición de región depende de la especificidad de la realidad histórica que se aborda; es entonces cuando se determina espacial y temporalmente (LEONI, 2015, p. 171). Assim,

La región puede definirse a través de los espacios de circulación de bienes y personas, del desarrollo y dinámica de los mercados, de las articulaciones y relaciones de interdependencia, especializaciones, estructuras sociales y de poder, modalidades de acumulación, formación de clases y sistemas de dominación, con una mirada holística que supera la fragmentación entre

6 Sobre a questão do centralismo historiográfico da história nacional, ainda que com ênfase, no caso mexicano, ver: SERRANO ÁLVAREZ (2001).

7 Além da discussão em relação à historiografia brasileira, há longo debate no que poderia chamar de história latino-americana. Veja-se, por exemplo, TARACENA ARRIOLA (2008)

8 Sobre isso, ver: BIANCARELLI, 2014.

– SOBRE POSSIBILIDADES

Portanto, faz-se crucial observar que a noção de região/regional (bem como a de *local*) não deve ser tomada num sentido meramente *geográfico* – ou uma mera “generalização geográfica” (CHIARAMONTE, 2008) – ou como um dado “em si”, autonomamente independente dos discursos que a definem. Neste sentido, e recuperando o já observado, talvez o que se faça mais interessante, e de forma imediata, é se evitar o emprego da categoria de forma apriorística, fechada ou absoluta, reconhecendo, sim, sua multiplicidade e possibilidades (GOMES, 2000).

A concordar com Van Young,

(...) la falta de una definición suficientemente rigurosa de las regiones (o, mejor dicho, de una serie definida de cuestiones) puede haber conducido a una cierta confusión entre regionalidad – la cualidad de ser de una región – y regionalismo, la identificación conciente, cultural, política y sentimental, que grandes grupos de personas desarrollan con ciertos espacios a través del tempo (Van Young, 1987, p. 258).

Creemos que aí se inscreva possibilidades de interesse e problematizações para a História Intelectual, pois cabe a ela justamente se voltar a este processo – conceitual – de *instauração* de sentido em torno da noção, questionando as tradições que a informam e fundamentam (ALBUQUERQUE JR., 2008a), pois se pode haver alguma vitalidade em tal noção, estas decorrem, justamente, dos seus processos de construção (de *invenção*) e de como mobilizam diferentes ideias e significados e sugerem disputas. Portanto, o regional não pode ser um mero atributo geográfico, um “referente identitário que existiria per se, ora como um recorte dado pela natureza, ora como um recorte político-administrativo, ora como um recorte cultural, mas que parece não ser fruto de um dado processo histórico” (ALBUQUERQUE JR., 2008b, p. 55).

Dado que os “intelectuales han jugado un papel determinante en la tarea simbólica de construcción de la región (...) construcción intelectual de un espacio al cual se le asignan características específicas” (LEONI, 2015, p. 171), teríamos aqui, entende-se, uma justificativa sobre a importância de se atentar para a dita produção *regionalista*, responsável pelo exercício de instauração de discursos histórico-identitários devotados à exaltação da *região*, motivadores/fundamentadores de *regionalismos* – na luta das representações (BOURDIEU, 1989). Portanto, “resulta fructífero el análisis de los agentes productores de discursos regionalistas y provincialistas, pues los intelectuales/notables/hombres de ideas/productores culturales - según como se prefiera denominarlos - de provincia han jugado un papel determinante en la tarea simbólica de construcción de los regionalismos y provincialismos” (LEONI, 2021, p. 27). Neste mesmo sentido, cabe lembrar a observação de Miceli, posta acima, de que estes “intelectuais amadores” estavam motivados a “construir

uma imagem da nação dando destaque à presença do regional” (MICELI, 1998). Cremos que aí também se enunciem possibilidades de novos problemas para uma agenda de pesquisa entre a temática *intelectuais regionais* e a História Intelectual, pois concordando com Leoni, pode ser, sim, frutífera a análise acerca desses agentes e sua produção, posto que atuaram sobre a construção discursivo-simbólica de identidades regionais, tensionando com outros agentes e perspectivas, em campos (político, cultural, simbólico) de disputa, objetivando inserir tal identidade nas narrativas de dimensão nacional.

Em função da ampla gama de possibilidades postas por novas perspectivas de trabalho da História Intelectual – como, por exemplo, a noção de intelectuais mediadores (GOMES; HANSEN, 2016) para pensarmos o *papel e lugar* desses intelectuais regionais – e de suas vinculações com abordagens renovadas da História Política, pode-se aqui imaginar a ampliação do entendimento desses atores revisitando-se velhas questões. Como consideração final, para encerrar tal comunicação, apontamos, brevemente, uma dessas questões, ou seria melhor dizer *um problema*, o do *regionalismo* – pensado como uma *instância de mediação*, isto é, “uma instância de mediação com a nação e como arma utilizada nas disputas com as outras unidades políticas junto ao poder central” (NEDEL, 2005, p. 3)

Tema fundamental à historiografia literária, o *regionalismo* – “la identificación conciente, cultural, política y sentimental, que grandes grupos de personas desarrollan con ciertos espacios a través del tiempo” (VAN YOUNG, 1987, p. 258) – parece se revelar um campo fecundo às inserções da História Intelectual. Se o *regionalismo*, concordando-se com Taracena Arriola (2008), “implica inventar y reinventar la *región*, apoyándose en fuentes históricas, mitos, leyendas, tradiciones y dimensiones geográficas, y asimismo dirigir y buscar regenerar a la comunidad regional” e cuja origem pressupõe um condicionamento, a “preexistência de um sentido de nacionalidade” (MURARI, 2008), cabe a História Intelectual visitar o tema tratando-o – “bourdianamente” – como um poder simbólico, um *fenômeno de linguagem*, revelador de *sentidos* e *disputas*, apontando para as diferentes arenas de lutas, seja em termos de modalidades de escrita histórica, seja em relação aquilo que se falava antes, da vinculação com a noção de nacionalidade. Não se pode esquecer que o regionalismo (eria melhor falar em *regionalismos*?) é revelador das formas de inserção (ou não inserção, de resistência) a processos de modernização, sendo, portanto, um fenômeno moderno e, por conseguinte, urbano. Caracterizado como um “conjunto de retalhos que arma o todo nacional”, (COUTINHO, 1995, p. 205), a questão, hoje, seria mais a de pensar a pluralidade desse *fenômeno* e de suas experiências do que se buscar uma realidade única, indivisa ou homogênea. Talvez com isso se consiga projetar novas luzes sobre questões ainda candentes e que interpelam o próprio presente, revelando a permanência de discursos conservadores e elitizantes entranhados no imaginário social brasileiro, resultantes das especificidades de circunstâncias históricas e dos modos de enfrentamento destas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. Receitas regionais: a noção de região como um ingrediente da historiografia brasileira ou o regionalismo como modo de preparo historiográfico. **XIII Encontro de História Anpuh-Rio**. Rio de Janeiro, 2008(a).

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. Objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, Dourados-MS, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008(b).

AMADO, Janaina. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. da (org.). **República em migalhas: história local e regional**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990. p. 7-16.

BIANCARELLI, André M. A Era Lula e sua questão econômica principal crescimento, mercado interno e distribuição de renda. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 263-288, jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 107-132.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, junho 2006.

CHIARAMONTE, J. C. Sobre el uso historiográfico del concepto de región. **Estudios Sociales**, Santa Fe, año XVIII, N° 35, p. 7-21, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura no Brasil**. 16. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

IBGE. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**, v. XXXI. Rio de Janeiro, 1959.

GOMES, Angela Maria de Castro ; HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: _____. (orgs). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

GOMES, Paulo C. da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná E. et al (orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 49-76.

GOMES, J. **Descrição bibliográfica do Acervo do Centro Cultural Euclides da Cunha (1948-1985): Caderno 1 – Descrição bibliográfica – Acervo CCEC**. Ponta Grossa: CDPH/UEPG, 2012.

GUEBERT, Caroline A. **Da intelectualidade princesina, o coração do Brasil**: trajetória, sociabilidades cívico-letradas e a plasticidade do sertão imaginado no círculo euclidiano (Paraná, meados do século XX). 2018. Dissertação (Mestrado em História) – UFPR, Curitiba, 2018.

KARVAT, E. C. Intelectuais Regionais: observações em torno de uma categoria histórica e sociológica. In: IX Congresso Internacional de História. Maringá, 2019, Maringá. **Anais do IX Congresso Internacional de História**. Maringá: UEM, 2019.

LEONI, María Silvia. Historia y región: la historia regional de cara al siglo XX. **Folia histórica del nordeste**, Resistencia/Chaco, nº 24, pp. 169-180, dic. 2015.

LEONI, María Silvia. ¿Qué es la historia regional? Problemas y perspectivas. **Maracanan**, n. 26, p. 23-29, jan.-abr. 2021.

MICELI, Sérgio. A disciplina de amor. **Jornal de resenhas**, 1998. Disponível em: <<http://jornalderesenas.com.br/resenha/disciplina-de-amor/>>. Acesso em : 10 dez. 2020.

MURARI, Luciana. “Um plano superior de pátria”: o nacional e o regional na literatura brasileira da República Velha. **Anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências**. São Paulo: Abralic, jul. 2008. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/040/LUCIANA_MURARI.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

NEDEL, Leticia Borges. **Um passado novo para uma história em crise: regionalismo e folcloristas no Rio Grande do Sul (1948-1965)**. Tese (Doutorado em História) – UnB; Brasília, 2005.

PASOLINI, Ricardo. La historia intelectual desde su dimensión regional: algunas reflexiones. **Prismas**, Bernal, n. 17, p. 187-192, 2003.

SERRANO ÁLVAREZ, Pablo. Interpretaciones de la historiografía regional y local mexicana, 1968-1999: los retos teóricos, metodológicos y líneas de investigación. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n.2 , p. 113-125, inverno de 2001.

SILVA, Marcos A. da (org.). **República em migalhas: história local e regional**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In. Rémond, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996. p. 231-269.

TARACENA ARRIOLA, A. Propuesta de definición histórica para región. **Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México**, México, n. 35, p. 181-204, enero-junio 2008.

VAN YOUNG, Eric. Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas. **Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales**, n. 2, 1987, págs. 255-281.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Entre o regional e o nacional: folcloristas na década de 1950**. Texto apresentado ao XIX Encontro Anual da ANPOCS, outubro de 1995(a). Disponível em <<https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/19-encontro-anual-da-anpocs/gt-18/gt13-6/7632-luisvilhena-entre/file>>. Acesso em 01 set. 2019.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. **Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro, 1995(b). 441 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional/PPGAS UFRJ.

VILHENA, Luís Rodolfo. Os intelectuais regionais: os estudos de folclore e o campo das Ciências Sociais nos anos 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 32, out. 1996. Disponível em <<https://sites.google.com/site/luisrodolfovilhena/home>>. Acesso em 10 set. 2019.

VILHENA, Luís Rodolfo da Paixão. **Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro: Funarte: FGV, 1997.

HISTÓRIA ORAL NA HISTORIOGRAFIA ALAGOANA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 21/09/2021

Josilene Melo Paulino

Graduanda em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do GEPPIMC/UFAL (Grupo de Estudo e Pesquisa Processos Imigratórios/Migratórios, Memória e Cultura em Alagoas), desde 2018 Maceió <http://lattes.cnpq.br/6558788169818578>

RESUMO: A proposta desta pesquisa é discutir a respeito das principais contribuições que a História Oral pode proporcionar para o estudo do tempo presente no estado de Alagoas, fazendo uso da memória como sua principal fonte. Debruçar-se-á na seleção e avaliação de monografias que tomaram a História Oral como método e foram realizadas nos cursos de História do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e que tiveram como tema a História de Alagoas, a partir dos anos 2000 a 2019. Assim, busca observar e dissertar sobre as possibilidades do uso da História Oral para a Historiografia Alagoana, quais seus autores, quais seus temas, quais suas conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: História Oral. Memória. Historiografia Alagoana.

A QUALITATIVE ANALYSIS OF ORAL HISTORY IN ALAGOAN HISTORIOGRAPHY

ABSTRACT: This paper aims to discuss the contributions of oral history to the state of Alagoas in Brazil nowadays by using memories as its main source. In order to do so, undergraduate thesis, from the Human Science, Communication and Arts Institute (ICHCA) of the Federal University of Alagoas (UFAL), that used oral history to tell the recent alagoan history were closely evaluated. Thus, this work attempts to look at the possibilities of using oral history in alagoan history; focusing on its authors, subjects and conclusions.

KEYWORDS: Oral History. Memories. Alagoan Historiography

1 | INTRODUÇÃO

Na Grécia Antiga, há mais de dois milênios, surgiram os primeiros historiadores. Heródoto, considerado o primeiro entre eles, buscou narrar as origens da Grécia e acontecimentos do seu tempo sem tomar como base para explicação qualquer tipo de mitologia, como é o caso da poesia homérica ou da Teogonia de Hesíodo. Foi desta maneira que surgiu a disciplina histórica, como uma narrativa que procurava investigar as origens dos gregos e dos que eles denominavam como bárbaros considerando as ações humanas como causa daquela realidade. Uma das principais fontes utilizadas por aqueles historiadores gregos para as suas investigações foi a memória. O uso de

testemunhos orais baseados na memória de alguns depoentes que foram testemunhas diretas ou indiretas de determinados acontecimentos está na gênese da historiografia.

Preocupado em investigar os próprios autores da história, o estudo do presente produz uma historiografia imediata, sem mediação. Embora, seja preciso salientar a discussão que envolve as possibilidades de confusões e de más interpretações decorrentes da proximidade temporal do “fato” com sua escrita, isso não deslegitima sua produção enquanto conhecimento histórico. Basta levar em consideração que até o momento de sua publicação, que parece ser o instante máximo de uma pesquisa histórica, o historiador precisou de tempo para levantar questões, ler bibliografias, buscar fontes e, inclusive, para escrever – erram a criticar o estudo do Tempo Presente como um estudo fadado a ser determinado pelo “calor do momento” (Chauveau, 1999). Foi necessário, portanto, o surgimento de métodos que possibilitassem o estudo do presente. O jornalismo histórico, as biografias históricas e a História Oral são alguns destes principais métodos.

A História do Tempo Presente vem se firmando cada vez mais como uma área importante para a compreensão do Real e para a escrita da história. O famigerado retorno da História Política entre os anos de 1960 e 1980 do século passado proporcionou novas ferramentas, teorias, técnicas e enfoques para a historiografia. Visando se distanciar da chamada “História Política Tradicional”, sua tão rejeitada antecessora, a “Nova História Política” se cercou de apontamentos para rumos ainda negligenciados pelos historiadores. Tornando possível, desta forma, o surgimento de uma história interessada no imediato do presente, este recorte temporal que carrega há séculos a marca do estudo de insurgências menores, e que acabou sendo deixado a encargo de eruditos amadores, os chamados antiquários. A força da historiografia francesa a partir da década de 1930 contribuiu ainda mais para que o tempo presente fosse deixado de lado. Com suas megaestruturas e sua longa duração, os Annales privilegiaram quase que exclusivamente a pesquisa de estruturas duráveis como mais determinantes para o estudo dos processos históricos (Burke, 1997).

A investigação a que se propõe esta pesquisa parte do ressurgimento da História do Tempo Presente, que se utiliza da memória como fonte para a investigação do tempo presente. Busca pesquisar as principais contribuições que a História Oral pode proporcionar para o estudo do tempo presente no estado de Alagoas, fazendo uso da memória como sua principal fonte. Foram selecionadas monografias que tomaram a História Oral como método e foram realizadas nos cursos de História do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e que tiveram como tema a História de Alagoas, a partir dos anos 2000 a 2019. Em um estado que detém baixos índices de desenvolvimento humano e altas taxas de analfabetismo e violência, mas que, ao mesmo tempo, apresenta possibilidades de campos de estudo tão vastos, o estudo da memória deste Estado se apresenta como uma forma importante para dar “voz” a comunidades, grupos e indivíduos silenciados pelas condições materiais de subsistência a eles impostas. “Dar voz” a estes grupos é “dar voz” a alagoanos e a alagoanas que estão em “baixo”,

que historicamente são “invisíveis” por estarem à margem da sociedade e dos centros de interesse desta.

2 | HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Gerada fora dos muros da academia, a História Oral estava associada a entrevistas de personalidades da época como artistas, políticos famosos e empresários de sucesso. Mas, sua utilidade para enxergar questões no âmago do imediato do presente logo a levou a ser utilizada de outras variadas formas. Coincidindo o seu surgimento com as lutas por direitos civis das comunidades negras estadunidenses, não demorou a ser usada na produção de uma “história vista de baixo”. Desde então, a História Oral vem despertando o interesse da comunidade acadêmica, apesar de ainda ser ignorada por alguns segmentos da academia, vem se mostrando eficaz para o estudo do tempo presente, para a produção de biografias históricas e para dar voz e significado a comunidades, a grupos e a indivíduos que estão à margem da historiografia. Para Marieta de Moraes Ferreira, respeitada pesquisadora e autora de obras sobre o tema, as constantes críticas que a História Oral sofreu e sofre por parte de muitos historiadores incentivam os oralistas a produzir uma historiografia que se encontra em permanente estado de reflexão no que diz respeito ao seu modo de funcionamento. Ainda segundo Ferreira, não é difícil de detectar na História Oral “um potencial de pesquisa extremamente rico” (2002, 327).

Segundo o autor José Carlos Sebe Bom Meihy (2006), a História Oral é um recurso moderno, inaugurado principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, com o avanço da tecnologia, dos gravadores, das máquinas em geral. A História Oral passou a ser um mecanismo usado para validar algumas experiências que não estão, quase sempre, registradas em documentos escritos, ou que quando estão registradas em documentos escritos, tem outra mensagem, uma dimensão de valor subjetivo. A História Oral, portanto, passa a ser um tipo de narrativa onde a entrevista tenha um fundamento de registro em cima de uma matéria, de um suporte material, que permite uma reflexão diferente das possibilidades da documentação escrita. A História Oral versa pela valorização dos indivíduos, do narrador da história. E nesse sentido ela humaniza, deixa de falar do movimento operário, para falar da história do operário, por exemplo.

Ao longo dos séculos, as fontes historiográficas foram se multiplicando e, já no século XX, a memória passou a ser questionada por sua veracidade. A busca pela cientificidade histórica, tão presente entre os historiadores do século passado, fez com que a memória passasse a ser vista como fonte “duvidosa” por sua subjetividade. Esta concepção foi revista em virtude da chamada “crise da historiografia” ou “crise das humanidades”, que teve início na década de 1960. Aliada a outros campos do conhecimento, como observa o historiador francês Jacques Le Goff (1990), como a psicologia, a neurofisiologia, a psicofisiologia, a biologia e a psiquiatria, a História volta seus olhos tanto para a memória como para a

História do Tempo Presente.

Para Caldas (2013), memória é relação: como momento textual; não é nem passado nem narrativa definitiva: é momento do sujeito que se traduz em ordem narrativa: em ordem de palavras. Memória esta não como um relato fiel do acontecido, não como um reflexo ou menos ainda como uma parte do realmente acontecido – mas sim como uma maneira que aquele, ou aqueles, indivíduos que compartilham suas experiências de vida com o historiador vivenciaram, assumiram e codificaram posteriormente estas vivências por meio de uma narrativa oral. A veracidade da memória, nesta perspectiva, torna-se um fator a mais, podendo ser confrontada com outras fontes. Mas, de maneira alguma, rejeitada. Não devemos ver as “inverdades” (que não são inverdades) como falhas ou pontos pouco significativos dentro da fala do indivíduo. Não devemos confrontar as “inverdades” com documentações para atestar o “erro” daquela fala, mas quando “confrontada” com a documentação, que esta seja como referência àquela narrativa. Nem tampouco devemos mutilar a narrativa no intuito de agregar um valor mais “verídico” àquelas experiências. Muito pelo contrário,

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 321).

Observamos as perspectivas da História Oral para Marieta de Moraes Ferreira (2012), nas quais ela afirma que a História Oral trabalha principalmente com declarações orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas. Essa abordagem se concentrou nos estudos das elites, nas políticas públicas implementadas pelo Estado e na recuperação da trajetória dos grupos excluídos, cujas fontes são especialmente precárias. Ao recuperar a história dos excluídos, as declarações orais podem servir não apenas aos objetivos acadêmicos, mas também se tornam instrumentos de construção de identidade e transformação social.

E a segunda perspectiva é a que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando uma discussão mais refinada dos usos políticos passados. A esse respeito, a subjetividade e as deformações do testemunho oral não são vistas como elementos negativos para o uso da História Oral. Consequentemente, a elaboração dos roteiros e das entrevistas não se concentra essencialmente na verificação das informações e na apresentação de elementos que possam constituir contraprovas, a fim de confirmar ou contestar as afirmações obtidas. As distorções da memória podem revelar-se mais um recurso do que um problema, uma vez que a verdade das declarações não é a preocupação central.

3 | HISTÓRIA ORAL NA HISTORIOGRAFIA ALAGOANA

Quando paramos para analisar a Historiografia Alagoana, notamos o quanto essa Historiografia foi detida e restrita pela elite de Alagoas durante décadas. Desconsiderando, em grande parte, vários grupos pertencentes a este estado, muitas vezes esquecidos principalmente por causa de sua classe social. A História Oral vem contribuir para a História de Alagoas, dando a possibilidade de abordar questões sociais que foram deixadas de lado pelo poder do Estado. Desta forma, a História Oral permite que determinada comunidade, por exemplo, rearranje sua devida visibilidade, e seus protagonismos.

O autor José Maria Tenório Rocha em 1990 faz uma breve abordagem sobre a Historiografia Alagoana, desde seu início em 1844 até 1989. E ele relata que os primeiros autores que tiveram a preocupação em escrever acerca da História de Alagoas se prenderam, em sua maioria, aos grandes feitos dos colonizadores, ressaltando a visão do europeu para com a colônia. A Historiografia Alagoana é marcada pela ideologia de dominação de classe que complementa e veicula a ideologia de base da sociedade alagoana no século XIX que se materializa e se consolida como “fato de poder” hegemônico, dominador, conservador.

Discutindo o problema da mão-de-obra para trabalhos em geral, afirma que existem na província poucos escravos e os homens livres não querem trabalhar, pois tem facilidade de conseguir alimentos. Informa ainda que os índios não se sujeitaram ao trabalho porque não têm quem os instigue a trabalhar, nem a polícia pode fazer tal coação (ROCHA, 1990, p. 23).

A Historiografia Alagoana se iniciou a partir de uma obra chamada “Opúsculo da Descrição Geográfica e Topográfica, Física, Política e Histórica, do que Unicamente Respeita à Província das Alagoas no Império do Brasil” por um governador da província das Alagoas em 1844, Antonio Joaquim de Moura. Nesta obra o autor faz questão de ressaltar os interesses sociais das classes dominantes formadas por senhores de engenho e ricos comerciantes. E esses personagens foram durante muitos anos aclamados na História Tradicional referente à História de Alagoas. A História Oral vem logo após a “Nova História Política” para mostrar que as experiências; a vida do indivíduo e sua subjetividade são relevantes, e é possível escrever a História a partir de novas perspectivas, e novas abordagens.

Durante muitos anos foram afirmadas e reafirmadas inverdades em relação aos indígenas, e aos negros nas Alagoas, por exemplo. Pois houve sempre o intuito por parte da elite alagoana de justificar tamanhas crueldades a esses povos. Foram nações escravizadas e assassinadas, porém, por diversas vezes, foi respaldada a tentativa de encobrir o protagonismo do negro e do índio na História de Alagoas, e “encobertas” as barbaridades cometidas a eles. Ademais, a História Oral possui o intuito através das narrativas, a construção de novas Histórias, à medida que o próprio sujeito detém a oportunidade de reelaborar suas concepções, abordagens e opiniões nos momentos de interação com o historiador oralista.

Quando Cristovão Lins, por ordens do governo português foi lançar os fundamentos de Porto Calvo, conquistou dos índios pitiguairís todo o distrito, até o Cabo de Santo Agostinho, onde assentou engenhos de açúcar. O método de dizimação dos indígenas, justificado pela morte do primeiro bispo, foi realmente eficiente ao ponto de chegar, já os inícios do povoamento de Alagoas, ao quase genocídio total (ROCHA, 1990, p. 25).

O autor Moreno Brandão escreve a obra “História de Alagoas” em 1909, e José Maria Antonio Rocha afirma que aquele foi o primeiro texto na História de Alagoas o qual o autor põe bibliografia, embora na citação apenas conste o nome da obra consultada e seu respectivo autor, faltando a editora e o ano da edição, como era costume da época. Na obra de Moreno Brandão, apesar de seguir uma cronologia, há também uma tentativa de interpretação dos fatos, não apenas uma exposição dos dados de forma cronológica, o que, na época, representou um avanço na escrita da História de Alagoas.

Em 1987, o autor, historiador e atual professor do Curso de História da Universidade Federal de Alagoas, José Roberto Santos Lima, escreveu a obra: “História de Alagoas: Teoria, testes”, na qual discursa a respeito dos primeiros habitantes de Alagoas. Nela, ao invés do autor ter se debruçado apenas à questão estadual - bastante abordada em seu tempo - o autor propôs uma análise da questão no Brasil, dando perspectivas à desmistificação do índio bondoso ou preguiçoso, ou do índio culpado por crimes a ele ideologicamente atribuídos. Tocando, por exemplo, na questão da morte do Bispo Sardinha, expondo o fato como sendo justificativa ideológica para dizimação da Comunidade Indígena Caetés.

Mediante a predominância da narrativa de elite na História de Alagoas, é que a História Oral se faz necessária para “dar voz” a grupos e indivíduos que foram esquecidos, silenciados ao longo da escrita da Historiografia Alagoana. E atualmente o que se tem produzido no Curso de Licenciatura e Bacharelado em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem abordado diversas temáticas sociais e culturais recentes que esteve, durante décadas, à margem da sociedade, e distante do meio acadêmico, porém tem recebido seu devido protagonismo. Abordagens acerca da História de Alagoas que não há, muitas vezes, documentações escritas, têm sido pesquisadas na academia, entretanto, ainda há muito o que evoluir, e o que pesquisar no nosso Estado.

Por meio desta pesquisa realizada no arquivo da Biblioteca Setorial do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da UFAL, foi constatado que pouco se tem utilizado a História Oral como método nas produções acadêmicas dos formandos em História que pesquisaram a História de Alagoas (dos anos 2000 a 2019). Foram selecionadas algumas monografias que abordam a História de Alagoas utilizando a História Oral como método. Os dados na Tabela a seguir estão de acordo com o arquivo da Biblioteca Setorial do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes (ICHCA). E esses dados não são totalmente precisos porque o arquivo de monografias do curso de História não está completo, pois alguns alunos que se formaram recentemente, não doaram seus respectivos trabalhos para a biblioteca.

Monografias sobre diversos temas	Monografias sobre História de Alagoas	Monografias sobre História de Alagoas utilizando História Oral
320	212	12

Monografias da Biblioteca Setorial do ICHCA - UFAL

Fonte: Arquivo da Biblioteca Setorial do ICHCA - UFAL

Há neste arquivo cerca de quinhentas e trinta e duas monografias dos cursos de História (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal de Alagoas. E dentre elas, duzentas e doze abordam, de alguma forma, a História de Alagoas. O qual é um dado bastante relevante para a escrita da História de Alagoas porque podemos afirmar que quase metade do que tem sido produzido na academia em História do Campus A. C. Simões, são abordadas temáticas de suma importância para a História de Alagoas, e que a maioria dos historiadores formados na UFAL tem se preocupado com a Historiografia Alagoana.

Algumas dessas monografias são: “Deficiência Mental e Inclusão Social: Uma Contribuição para a História dos Portadores de Necessidades Especiais em Alagoas” de Helena Diniz Barros Vale; “Reflexões sobre a mulher negra no mercado de trabalho - Maceió, AL” de Cláudia Cabral Amaro; e “Lembranças da Vida no Trabalho: Memória social de trabalhadores da indústria têxtil em Rio Largo – AL” de José Edson Alves da Silva. Porém, há diversas temáticas referentes à História de Alagoas que não há documentação escrita sequer, e por este motivo também, essa deve ser uma das nossas motivações para nós pesquisadores, utilizar bastante a História Oral - essa metodologia tão rica que nos oferece diversas possibilidades de pesquisa e alcance a diversos lugares de fala.

MONOGRAFIAS SOBRE HISTÓRIA DE ALAGOAS UTILIZANDO HISTÓRIA ORAL:

- Relações de Trabalho e Cotidiano dos Cortadores de Cana sob o Regime da Monocultura Canavieira no Município de Campo Alegre - AL, a partir da Década de 1990 - Marice Rocha Barbosa – 2008 – *Licenciatura*;
- O Evangelho Restaurado em Maceió: Estabelecimentos da fé e cultura dos mórmons (1966-1982) - Fernando Pinheiro da Silva Filho – 2018 – *Licenciatura*;
- As Cheias: Memória coletiva e individual da comunidade de remanescentes de Quilombos Muquém / AL - João Victor Cavalcante Oliveira – 2017 – *Licenciatura*;
- Imaginar no sertão: relações entre o registro rupestre e imaginário popular em Pão de Açúcar – Alagoas – Sarah Cavalcante de Oliveira – 2011 – *Bacharelado*;

- Trabalhadores Rurais sem Terra e a Violência Sistêmica em Alagoas: Um Estado de Impunidade – Liedja Batista Lopes – 2010 – *Licenciatura*;
- Aldeia Wassú-Cocal: História, Cultura e Vida – Welligton Firmino de Souza – 2008 – *Licenciatura*;
- São José da Laje: Revivendo Memórias da Enchente de Março de 1969 – Antônio Gomes da Silva Neto – 2007 – *Licenciatura*;
- Considerações Patrimoniais acerca das Ruínas de São Bento em Maragogi – Marcelo Góes Tavares – 2003 – *Licenciatura*;
- A História dos Conjuntos Frei Damião, Benício Mendes de Barros e Geraldo Bulhões: Estudos Iniciais – Cláudia Maria Silva de Melo/Ricardo Alexandre Rodrigues Reis – 2002 – *Licenciatura*;
- A Breve História de Mar Vermelho, A Suíça Alagoana – Nailza da Silva Barros – 2000 – *Licenciatura*;
- Lagoa e Arpão: Uma História Oral na Comunidade Sururu de Capote – AL - Geovanne Otavio Ursulino da Silva – 2016 – *Licenciatura*;
- Protagonismo das Mulheres Indígena Em Alagoas (1989-2010) - Ana Valéria dos Santos Silva – 2019 – *Licenciatura*;

Dentre as duzentas e doze monografias referentes à História de Alagoas, apenas doze - listadas acima - utilizaram História Oral como método. Uma delas é a monografia de Geovanne Otavio Ursulino da Silva de 2016, por título: “Lagoa e Arpão: Uma História Oral na Comunidade Sururu de Capote – AL”. Em sua monografia o autor utiliza a História Oral como seu principal método, a fim de conhecer a dimensão vivencial desta comunidade, por meio de narradores específicos, a partir da narrativa de um dos moradores pescador da Comunidade Sururu de Capote: David Henrique Santos da Silva. Geovanne Otavio Ursulino da Silva utiliza uma das possibilidades da História Oral pontuada por Marieta de Moraes Ferreira (2002), a qual valoriza a subjetividade e ficcionalidade do discurso oral, onde a veracidade não é a principal preocupação, e os objetivos são interpretar e discutir o que não está “explícito” na narrativa do narrador, interligando o que ele diz ao que está nas entrelinhas de sua fala.

E a monografia de Ana Valéria dos Santos Silva de 2019, por título: “Protagonismo das Mulheres Indígena Em Alagoas (1989-2010)”, na qual analisou o protagonismo da mulher indígena em Alagoas, principalmente a sua participação política. Ademais, utilizando a História Oral como ferramenta por causa da ausência de documentação escrita. A autora utilizou a História Oral em sua pesquisa para dialogar com as fontes documentais. A História Oral enquanto metodologia propicia a investigação e compreensão das histórias de vida dessas mulheres. Nesta monografia, a narradora foi a indígena Xuxuru-Kariri Graciliana Wakanã. Ana Valéria Silva elaborou um questionário para a entrevista, e analisou trechos da entrevista em um dos capítulos de sua monografia intitulado: O Protagonismo Feminino

em Palmeira dos Índios.

4 | CONCLUSÃO

Embora seja objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a História Oral, não como disciplina, mas como método de pesquisa que produz uma fonte especial, provou ser um instrumento importante para proporcionar uma melhor compreensão da construção de estratégias de ação e representações, de grupos ou indivíduos em diferentes sociedades. Ela proporciona novas possibilidades de pesquisas que antes não eram sequer cogitadas pela História Tradicional. Seria então uma questão da História Oral capturar as vozes ocultas pelo conhecimento oficial, construídas através de documentos convencionais, principalmente escritos. É esse caráter de “denúncia” combinado a uma agenda baseada na busca da inclusão social que, ao mesmo tempo, garantiria o aspecto democrático e social da História Oral. A qual é uma forma de repensar os direitos humanos e criar políticas públicas para a população excluída e marginalizada.

O método da História Oral na Historiografia Alagoana, portanto, deve ser aplicado também onde documentos convencionais não funcionam, revelando segredos, detalhes, ângulos pouco ou nada valorizados por documentos formalizados em códigos dignos de um conhecimento acadêmico que foi definido longe das políticas públicas. Aspectos subjetivos, deformações de fatos, mentiras, fantasias, ilusões, seriam, portanto, elementos consideráveis para quem busca mais do que “verdade”: as dimensões e formas de narrativas das “inverdades”.

Os estudantes do Curso de História da UFAL, em sua maioria - de acordo com minha experiência na graduação com início em 2014 - se deparam com História Oral apenas no quinto período, na disciplina de “Métodos da História”, na qual o professor ministrante aborda este método em alguma de suas aulas durante o período. Talvez esse seja um dos “motivos” pelo qual a História Oral não seja utilizada com mais frequência nas pesquisas historiográficas, pois é pouco trabalhada. Acredito que ainda é necessária uma aceitação e valorização maior dessa metodologia na academia, para que a História Oral esteja presente e obtenha, efetivamente, seu espaço. Contudo, como vimos ao decorrer desta pesquisa, ela é um método eficaz para a escrita da História de Alagoas, a fim de contribuir na extinção de tamanhas lacunas e déficits que ainda visualizamos na Historiografia Alagoana.

Muitos historiadores criticam a História Oral porque acreditam que seria necessário um “discurso puro” para ser uma fonte eficaz, e defendem a perspectiva de que um depoimento oral só alcança sua plenitude em confronto com o documento escrito, havendo assim, sua real significação. Porém, sabemos que não existe verdade histórica, logo, o objetivo da História Oral não é encontrar o acontecido, ou alcançar a memória verídica, mas dialogar com as subjetividades das narrativas. Compreender os acontecimentos, interpretar determinadas memórias para ressaltar a singularidade do indivíduo, de sua comunidade,

ou de seu mundo. É o que está escasso, apesar dos avanços, na Historiografia de Alagoas, pois impera a narrativa dos grandes acontecimentos, e enaltecimento dos grandes nomes alagoanos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Ferreira, Marieta de Moraes. Fernandes, Tania Maria (orgs.). **História Oral: Desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

BRANDÃO, Moreno. História de Alagoas. In: ROCHA, José Maria Tenório. **Historiografia de Alagoas: Primeira Leitura**. Revista do ICHCA (Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes). Maceió, Ano III, n. 05, p. 19-40, [abr?]. 1990.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CALDAS, Alberto Lins. **Experiência e Narrativa: Uma Introdução à História Oral**. Maceió: Edufal, 2013.

CHAUVEAU, Agnès. Tétart, Philippe. **Questões para a História do Presente**. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, Ano 3, nº 5, 2002, p. 314-332.

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

LIMA, José Roberto Santos. História de Alagoas: Teoria, Testes. In: ROCHA, José Maria Tenório. **Historiografia de Alagoas: Primeira Leitura**. Revista do ICHCA (Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes). Maceió, Ano III, n. 05, p. 19-40, [abr?]. 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de história**, n. 155, 2006, p. 191-203.

MOURA, Antonio Joaquim. Opúsculo da Descrição Geográfica e Topográfica, Física, Política e Histórica, do que Unicamente Respeita à Província das Alagoas no Império do Brasil. In: ROCHA, José Maria Tenório. **Historiografia de Alagoas: Primeira Leitura**. Revista do ICHCA (Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes). Maceió, Ano III, n. 05, p. 19-40, [abr?]. 1990.

ROCHA, José Maria Tenório. **Historiografia de Alagoas: Primeira Leitura**. Revista do ICHCA (Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes). Maceió, Ano III, n. 05, p. 19-40, [abr?]. 1990.

SILVA, Ana Valéria dos Santos. **Protagonismo das Mulheres Indígena Em Alagoas (1989-2010)**. 2019. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Geovanne Otavio Ursulino. **Lagoa e Arpão - Uma História Oral na Comunidade Sururu de Capote - AL**. 2016. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Graduação em História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

“SUBIR O MORRO PARA DEPOIS DESCER”: MISÉRIA E SUCESSO DOS SAMBISTAS CARIOCAS NAS CRÔNICAS DE JOTA EFEGÊ

Data de aceite: 01/12/2021

Data de Submissão: 07/10/2021

Camila Medina Zanão

Universidade Federal de São Paulo
São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8910067413952467>

RESUMO: A questão da memória da música popular brasileira é o grande mote das crônicas de João Ferreira Gomes (1902 - 1087), cronista e jornalista carioca, negro e de origem humilde. Suas crônicas procuram restituir a dimensão dos sujeitos e dos eventos do passado em suas pequenas passagens cotidianas e serviam de ponte entre a sociedade letrada e os protagonistas dos festejos populares no processo de sedimentação do carnaval como símbolo de nossa nacionalidade. A grande maioria de suas crônicas públicas entre 1970 e 1980 tratam de temas biográficos e buscam reconstituir a história de músicos e carnavalescos, alguns famosos e outros desconhecidos em um momento conhecido como a “época de ouro” da música popular brasileira, os anos 1930. Muitos desses personagens biografados alcançaram fama décadas após a morte e Jota acompanhou esse processo em vivência e em pesquisa. Seus biografados eram sujeitos comuns que para ele, precisavam ser retirados do anonimato e elevados a categoria de “inesquecíveis”.

PALAVRAS-CHAVE: Jota Efegê. Crônica.

Memória. Música. Cultura popular.

ABSTRACT: The issue of the memory of Brazilian popular music is the main theme of the chronicles of João Ferreira Gomes (1902 - 1087), a chronicler and journalist from Rio de Janeiro, black and of humble origins. His chronicles seek to restore the dimension of the subjects and events of the past in their small daily passages and served as a bridge between the literate society and the protagonists of popular festivities in the sedimentation process of carnival as a symbol of our nationality. The vast majority of his public chronicles between 1970 and 1980 deal with biographical themes and seek to reconstruct the history of musicians and carnival artists, some famous and others unknown, in a moment known as the “golden age” of Brazilian popular music, the 1930s.

Many of these biographed characters reached fame decades after their death and Jota followed this process in experience and in research. His biographies were common subjects who, for him, needed to be removed from anonymity and elevated to the category of “unforgettable”.

KEYWORDS: Jota Efegê. Chronic. Memory. Music. Popular culture.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo pretende lançar luz sobre a importância histórico-social da obra do jornalista e cronista carioca João Ferreira Gomes (1902-1987) ou Jota Efegê - pseudônimo criado pelo próprio autor, juntando as primeiras letras de

seu nome e através do qual ficou mais conhecido – e sobre sua atividade como crítico social a partir da análise de suas crônicas publicadas entre os anos 1960 e 1980 em jornais de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro. Jota Efegê, além de escrever sobre o samba, o carnaval, a cidade e a sociedade carioca, organizava e participava dos festejos populares urbanos desde a infância pobre na capital carioca, e tinha, portanto, um pé na imprensa, isto é, na nascente indústria dos bens simbólicos e o outro, nas ruas, nos terreiros, na cultura popular comunitária. Essa atuação nos levou a percebê-lo como flâneur¹ que caminhava e observava a cidade, desnudando-a em seus escritos e como um intelectual mediador² cujas ideias circulavam entre o universo cultural das elites e o das massas.

Todas essas mudanças e projeções estiveram presentes na imprensa periódica carioca. Neste sentido, buscou-se entender as permanências e as transformações das narrativas presentes na obra Jota Efegê – que atravessaram décadas - a respeito desse universo cultural e em especial, da história da música popular brasileira. Ao escrever sobre essa sua vivência faz da memória da música popular brasileira o grande mote da sua obra, apresentando personagens singularíssimos, homens e mulheres que construíram a história do samba e do carnaval carioca e que acabaram esquecidos. Efegê busca resgatar essas histórias a partir da sua memória e elevar esses carnavalescos, compositores, intérpretes, a posição de parte constituinte do “panteão” da música popular brasileira. O tema biográfico, portanto, é presente em grande parte das crônicas de Jota Efegê. Desses personagens biografados, muitos apenas alcançaram fama anos após a morte. Morreram na miséria, sem fama, questão essa evidenciada por Jota que acompanhou a trajetória de muitos desses personagens, em vida e em pesquisa.³

A narrativa de Efegê, um cronista intrinsecamente envolvido com esse debate sobre música popular, objetivou uma forma de legitimação das manifestações musicais populares que deram início a um “processo de reconhecimento do gênero como base para uma nova identidade brasileira, nacional e popular, para além dos seus grupos étnicos originais”⁴ ou seja, a classe média branca passou a consumir a música popular urbana, dantes vista como de menor valor a partir do momento no qual esta passa a ser divulgada nos meios de comunicação (imprensa, rádio e, posteriormente, televisão). No entanto, para que tal produção musical se tornasse produto para o mercado, o samba e o carnaval sofrem um processo de branqueamento, fato esse que evidencia seu olhar crítico sobre a sociedade brasileira que, em momentos valoriza o samba como símbolo de sua identidade, mas, no entanto, parece ignorar sua origem negra e pobre. A representatividade

1 BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994

2 4 GOMES, A.M. de C.; HANSEN, P.S. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo In: GOMES, A.M. de C.; HANSEN, P. S. (orgs.). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

3 COUTINHO, E.G. Letras e Tretas. A crônica da Fuzarca. **Revista Interfaces**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

que o carnaval e o samba alcançaram na imprensa não significou o fim da repressão e das desigualdades sociais para esse grupo de pessoas, ou mesmo ascensão social ou econômica. Compreendê-la, portanto, coloca-se como uma tarefa árdua, já que ao tratar desse tema, nos referimos a um universo que se constitui de simbolismos, mas também de materialidade. Neste artigo, pretendo lançar luz a essa discussão analisando algumas crônicas de Jota Efegê publicadas em O Globo nos anos 1970 e 1980.

1.1 Sucesso e pobreza de personagens singularíssimos

Durante a ditadura, o embate ideológico não só acontecia nas universidades e nas instâncias oficiais do Estado, mas evidenciava-se em especial, na imprensa nos jornais nas crônicas diárias, nos programas de rádio e de televisão⁵. O debate em torno da cultura nacional parecia nunca ter fim, sendo objeto de uma disputa ideológica extremamente polarizada, sendo, o âmbito da cultura e das práticas culturais repleto de contradições e conflitos, que podem ser rapidamente observados na sociedade brasileira⁶.

Nas crônicas de João Ferreira Gomes observa-se o fato de que nas décadas de 1970-1980, o mercado de bens simbólicos e a formação de uma chamada cultura popular mais massificada entrava em um novo ritmo no Brasil pois esse processo é criticado constantemente por esse autor, como visto no tópico anterior desse capítulo, camuflada no debate entre passado, presente e tradição que se evidencia em sua obra.

Podemos afirmar que a problemática da cultura popular sempre esteve muito articulada à invenção de identidade nacional e, em especial, durante a Ditadura Militar, esse aspecto é notável⁷. O autor Nestor García Canclini fornece bases para sustentar essas afirmativas com sua reflexão sobre identidades. Para este autor as identidades hoje são definidas e configuradas no consumo, isto é, no acesso aos bens materiais, estéticos e culturais produzidos. Ocorre, portanto, a redefinição do senso de pertencimento e identidade⁸, “organizado cada vez menos por lealdades locais ou nacionais e mais pela participação em comunidades transnacionais desterritorializadas de consumidores”⁹.

Segundo Ortiz, a identidade brasileira é uma construção artificial, que tem como grande protagonista o Estado e sua narrativa ideológica que busca homogeneizar práticas e dissolver as heterogeneidades das culturas populares¹⁰. Fato é que a busca pela construção de um conceito de nação universal que camufla as desigualdades sociais existentes não é exclusivo do contexto brasileiro, porém, também faz parte de sua concepção de nação, povo, identidade, brasilidade e do lugar comum da identidade brasileira a partir de figuras ligadas ao jeitinho, a família, a mulher, ao futebol, ao carnaval e ao samba que são

5 NERCOLINI, M.J. A Música Popular Brasileira repensa identidade e nação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.31, p.125-132, 2006.

6 *ibid.* p.131.

7 *ibid.*, p.132.

8 GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

9 *Ibid.*, p.28.

10 Ortiz (2006) usa o termo “culturas populares” no plural, enfatizando essa pluralidade de manifestações culturais.

mostradas de uma maneira isenta de conflitos.

Observamos que Jota Efegê, a sua maneira, toca nestas questões conflituosas. A questão que aparece velada em algumas crônicas é: como personagens tão importantes para a constituição da nossa cultura popular morreram na miséria e, muitas vezes, desconhecidos? Entendemos que, por traz da narrativa biográfica dessas personagens, carregada de ironias e traços humorísticos podem tornar-se muito críticos, ganhando ar de resistência e militância. Como o autor prezava muito pela conservação dessa memória, manter viva a história dos personagens da música popular brasileira parece ser uma maneira de eternizá-los. Esse fator fica mais evidente quando atentamos ao fato de que a maioria desses escritos são post-mortem das personalidades descritas que trazem concretude à memória e aos casos vividos, já que a grande maioria dessas pessoas eram amigos ou conhecidos. Visando proteger a identidade dessa música popular, Efegê evoca os cânones dessa tradição, ou seja, aqueles personagens que foram, segundo o autor, importantes para a construção da história da música popular. E o autor o faz ao dar destaque, em um jornal de grande circulação, a um grupo praticante dum gênero musical que durante décadas foi marginalizado e cuja maior parte dos praticantes foi igualmente marginalizada política e socialmente,

Artistas que por vezes eram pressionados a se enquadrarem dentro de parâmetros estabelecidos pelo mercado fonográfico para poderem ter algum espaço, o que também resultava em invisibilização, em perda de traços que para estes artistas eram importantes para que suas identidades culturais fossem mantidas¹¹.

Em sua maioria, os artistas citados nas crônicas de Efegê não eram oriundos da classe média e não possuíam formação universitária. Acessar a memória coletiva tecida pela vivência, referências e escritos de Efegê, resultou em perceber que esta memória resultou na criação de um conjunto próprio de “referências e parâmetros de legitimidade”¹².

A morte, como um despertador simbólico para esta memória, surge assim como motivo para não relegar o artista popular ao esquecimento e evitar que sua obra desapareça. Em “O português Alfredo fez um dos mais bonitos sambas da Mangueira”, publicada em *O Globo* em 14 de dezembro de 1971, Matutina, página 05, afirma Efegê:

Mas pouco tempo depois de se instalar no tosco barraco que construiu no Santo Antônio (um dos “bairros” do Morro da Mangueira), esquecera a guitarra, abandonara a dolência do fado. Integrara-se no samba. Nem mesmo o tão celebrado Fado do Hilário, que dizia saber cantá-lo como ninguém, o impressionava mais. Tornara-se um sambista, e, embora branco e português, sentia-se bem entre os crioulos da Escola de Samba. Era agora um verde-rosa dos mais ardorosos e dedicados [...] ¹³.

11 SOUZA, L.A. **Balança que o samba é uma herança samba, partido alto, mercado fonográfico e sambistas nas décadas de 1960 a 1980**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília 2020

12 Idem. *Ibidem*, p.180.

13 EFEGÊ, J. O português Alfredo fez um dos mais bonitos sambas da Mangueira. *O Globo*, Rio de Janeiro, ed. Matutina, p.5, 14 dez. 1971.

Após narrar a trajetória de Alfredo Português, afirmando ser este componente da Ala dos Compositores da Mangueira, ganhador de diversos prêmios com seus sambas enredo, pai adotivo de Nelson Sargento, figura emblemática para a história da Escola de Samba Mangueira, “embora branco e português”, Efege conclui sua crônica da seguinte maneira:

Sambista até morrer

Doente, definhando em cima de uma cama de nenhum ou quase nenhum conforto, Alfredo Português, ia resistindo à enfermidade, graças a assistência da gente amiga da Mangueira. Tomando as garrafadas e os xaropes retardava a morte. Tinha, ainda nesse estado esquelético, ofegante, inspiração para compor. Chamava o seu filho Néelson e pedia-lhe que fixasse no violão a melodia e os versos que ia balbuciando.

Um dia, aos setenta e dois anos, “abotoou o paletó” (na terminologia com que o sambista traduz o substantivo falecimento). E pesarosa, os tamborins e os surdos batendo levemente, num arremedo de *De Profundis*, a Escola de Samba Estação Primeira, a vitoriosa Manga, desceu o morro carregando o “envelope” negro, debruado com friso dourado onde ia Alfredo Português.

Levaram-no para uma cova simples, de preço ínfimo, no Caju. Enterraram-no sem choro escandaloso, com algumas flores das mais baratas. Mas, na honraria que lhe era devida, com a bandeira verde-rosa da escola cobrindo seu caixão¹⁴.

A perspectiva de Efege denota que a vivência de Alfredo, junto a comunidade mangueirense a aos membros da Escola de Samba conferiram-lhe conhecimento para tornar-se um exímio compositor de sambas. No entanto, apesar de ganhador de prêmios e reconhecido entre os membros da escola, não tiveram retorno financeiro pela sua dedicação ao carnaval. Esse aspecto elucida que o autor conversa com seus parceiros Candeia, Cartola e outros que, como já dito, criticavam a nova prática das escolas de samba que remuneravam com altos salários figuras advindas de fora da comunidade para ocuparem cargos no interior da escola, enriquecendo, de maneira diferente a muitos daqueles que dedicaram suas vidas e trabalho para constituir o carnaval sem nenhuma remuneração. Com os compositores, a questão não fora diferente. Apesar de muitos passarem para a história como parte do “panteão da música popular brasileira”, como Sinhô, Donga e Cartola, no auge de seu processo criativo, muitos foram impedidos de gravar suas próprias canções, vendendo as mesmas para as rádios por valores ínfimos para serem gravadas por intérpretes brancos. Cartola, por exemplo, só gravou seu primeiro disco no final dos anos 1960. Além disso, muitos compositores negros tiveram suas canções tornadas famosas e simbólicas de nosso cancioneiro popular, sem ter recebido a remuneração devida. Essas canções eram gravadas por intérpretes melhores aceitos pela classe média da sociedade (não só brancos, mas também mais jovens do que muitos compositores que já apresentavam idade avançada)e, portanto, tinham mais valor de venda no mercado cultural. Segundo Christopher Dunn,

14 *ibid.*p.5.

Cartola e Carlos Cachça, da Mangueira, compuseram muitos sucessos de rádio, gravados por Francisco Alves, Mário Reis, Carmen Miranda, Araci de Almeida e outros. No entanto, esses compositores não tiveram oportunidade, na época, de gravar suas próprias músicas¹⁵.

Também traz elementos para pensar essa exclusão:

Assim, artistas cujas obras em boa medida já tinham sido admitidas pelos filtros das autoridades e do mercado, passando a integrar a imagem de brasilidade e identidade nacional e ajudando a consolidaram um produto cultural de grande consumo, a canção popular, viviam paralelamente à realidade da exclusão social, representada na dificuldade de acesso ao ensino formal e profissional. E também exclusão artística, pois, por exemplo, enquanto as composições de Cartola (cuja trajetória será analisada mais à frente neste capítulo) eram gravadas desde o final da década de 1920, o sambista só conseguiu gravar um disco individual mais de quatro décadas depois. Sua obra era suficientemente boa para ser gravada. O sambista não, fosse por sua estilo de canto, por sua figura, por sua idade cada vez mais avançada¹⁶.

Na verdade, essas gravações só vieram a acontecer de meados a final dos anos 1970, como parte desse processo de retomada dessas tradições, como já explicitado no capítulo II. Em “João da Baiana, um sambista em repouso”, Efége descreve:

Já nas proximidades de seus 90 anos (faz hoje, 17 de maio, 85) João Machado Guedes, que, em garoto, era identificado como João, filho da baiana Presciliiana de Santo Amaro, de onde resultou o apelido definitivo João da Baiana, está em repouso. Fosse ele um grão-senhor, um bacana, pode-se-ia dizer, no pedantismo que sua situação permitiria estar ele no gozo do “otium cum dignitate”. Mas no seu caso, real, positivo, de velho sambista, sendo ele o mais idoso da chamada velha guarda – essa que foi embrião de nossa música simples, despreziosa e, por isso mesmo, exatamente popular –, João da Baiana este apenas em descanso.

Lá, no sossego, no bucolismo aconchegante do Retiro dos Artistas, para onde a feliz iniciativa de Almirante e Francisco Moreno, presidente da Casa dos Artistas, o levou, João da Baiana, presa da enfermidade que a velhice dificultando a cura pouca melhoria permite, ele descansa. Em meio de um grupo de velhos atores, de gente que nos palcos e nos picadeiros viveu horas de glória, fazendo rir ou fazendo chorar, para como recompensa, mais do que o dinheiro, ter os aplausos daqueles a quem comoviam ou proporcionavam gargalhadas. João, saído das rodas de samba, dos pagodes sambísticos recorda também sua vida intensa, agitada, cheia de música intuitiva, feita para o sentir fácil do povo.

[...]

Somando 85 anos de vida intensa, sedimentada no samba que amenizava seu duro trabalho numa empresa de demolição, que exerceu na abertura da Avenida Central (agora Rio Branco) e no serviço de estiva pondo e tirando carga do bojo de enormes navios, o popularíssimo João da Baiana, figura conhecidíssima da cidade, vive, agora, tranquilo. Afetando uma elegância

15 DUNN, C. O mistério do samba. **Mana**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.208-211, 2016.

16 *ibid.*, p.210.

peculiar, que ele compunha com vistoso laço “a la pintor”, sapato de salto alto (salto carrapeta) e chapéu *gelot*, complementada com o andar gigante – maneirismo que lhe ficara dos tempos áureos de capoeira e do samba pesado – todos os conheciam e saudavam-no com intimidade¹⁷.

Na quietude do retiro dos Artistas, em Jacarepaguá, lugar sem a agitação do centro urbano, longe da famosa Pedra do Sal, onde sempre ia em visita saudosa, João, agora vestindo um pijama barato, bem diverso daqueles que “seus dotores”, os bacanas, usavam, com listras verticais e alamares, o representante lidimo da velha guarda de nossa música popular, tomando seus remédios, suas mezinhas “de folhagens” descansa.

Dir-se-ia, num vernáculo isento de latinismo sofisticado que, com dignidade, goza um digno e merecido ócio, um nada-fazer, um repouso tranquilo num lugar tranquilo¹⁸.

Se nos depararmos com as biografias de João da Baiana em sites de pesquisa, como *Wikipedia*, o acervo digital do Museu da Imagem e do Som (MIS), ou no portal do *Dicionário da Música Popular Brasileira*, esse personagem é representado como figura importante das rodas de samba e carnavais do Rio de Janeiro. Essa narrativa legitimase no fato de que alguns pertences do músico integram o acervo do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (www.mis.rj.gov.br). No entanto, se João da Baiana em vida realizou esses feitos de grande importância para a história da música popular, e, sendo sua trajetória hoje exaltada e tida como parte importante dessa história segundo essas informações encontradas em plataformas diferentes, o que explica sua condição financeira precária no fim da vida?

A narrativa da vida de João da Baiana vai de encontro com outras personagens que podem ser encontradas nas crônicas de Efegê. Nota-se que boa parte dos sambistas citados nasceram e cresceram nos subúrbios do Rio de Janeiro e tinham ocupações manuais e de baixa qualificação (do ponto de vista da educação formal). Segundo Lellison Souza durante a construção da sua pesquisa sobre os sambistas da velha guarda, notara a ausência de informações e documentos sobre os mesmos e afirma que “sendo em sua grande maioria artistas negros, a ausência de maiores dados e fontes documentais indica um silenciamento de suas biografias, fenômeno que guarda semelhança com as tentativas de controle e silenciamento de sua produção cultural” (SOUZA, 2010, p.48). De fato, confirmamos a exceção desse silêncio a partir da pluralidade de informações que podem ser encontradas nas crônicas de Efegê, sempre preocupada com a preservação da memória dessa gente. Inclusive sobre o próprio Efegê não há nenhum trabalho biográfico publicado ou mesmo pesquisa acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo esse intelectual negro também vítima de silenciamento¹⁹. Porém, é notável que Efegê também faz algumas escolhas,

17 EFEGÊ, J. João da Baiana, um sambista em repouso. *O Globo*, Rio de Janeiro, ed. Matutina, p.11, 17 mai. 1972.

18 *ibid.*, p.11.

19 Em levantamento bibliográfico realizado para a realização dessa pesquisa, foram realizadas buscas nos mais diversos bancos de dados, Banco de Teses da USP, UNICAMP, UNESP, UNIFESP E UNB, além da plataforma Google Escolar e nenhuma pesquisa fora encontrada para além de 1 artigo do historiador José Geraldo Vinci de Moraes que conta na bibliografia desta dissertação.

escreve sobre inúmeros personagens, mas dedica-se mais a alguns deles, por gosto ou por amizade. O que queremos enfatizar é que essas escolhas de Efegê constituíam seu “panteão”, ou seja, aqueles que ele acreditava serem personagens importantes para a história da música popular e que mereciam ser eternizados. Em nenhuma crônica o autor busca desmerecer a personagem citada no momento da narrativa, mas, pelo contrário, narrar sua trajetória, fatos passados, muitas vezes tecendo alguma crítica pessoal ou social, mas sempre valorizando sua participação como importante parte da história. A perspectiva de Efegê denota que a vivência desses compositores citados, junto a comunidade conferiram-lhe conhecimento para tornarem-se reconhecidos por seus pares. No entanto, apesar de ganhadores de prêmios e “títulos”, não tiveram retorno financeiro pela sua obra dedicada ao carnaval e a música popular brasileira. Sobre Sinhô, conhecido como “rei do samba”, em 10 de agosto de 1972, Jota Efegê escreve:

É doce morrer no mar”, diz a canção do baiano Dorival Caymmi numa expressiva formulação poética. Mas, no prosaísmo duro, isento de qualquer laivo alegórico, a morte do compositor popular José Barbosa da Silva, na tarde de 4 de agosto de 1930 foi amarga, triste, comovente, Sinhô, no apelido com que se consagrara, talvez fosse entre os muitos passageiros que a ronqueira barca *Sétima* ia despejar no ancoradouro da Praça Quinze, aquele que trazia maior ânsia de viver. Estava no seu bolso o seu último samba, escrito a custo, lutando contra os acessos de tosse. Esperava com o quantum que ele rendesse “comprar uma casinha para realizar o nosso sonho antigo”, tal como, na versão de um matutino, teria dito à sua companheira Nair.

Sempre sem dinheiro, a despeito de ter tido e havido como o rei do samba, com coroação que se afirma ter sido efetuada num de nossos teatros (em data jamais identificada) vinha tentar alguns mil réis.

O homem da injeção, era o título dessa sua derradeira produção que ia aumentar uma imensa bagagem de sucessos da qual lhe provinha pouca vantagem financeira. Com ela mais uma vez, faria nova tentativa para avaliar sua prontidão, seu crônico e permanente miserê.

O popularíssimo Sinhô, que antes, no seu estado de cigarra, já havia sido ajudado por benefícios que lhe proporcionavam amigos e agremiações recreativas – uma delas a Satan Clube – morria no mar. E isto, em plena Guanabara, sem voz e sem dinheiro.

Sinhô, boêmio sem preocupação de amealhar, no seu feitio de cigarra, sentindo mais o prazer de ser o exímio pianista – no tratamento que sempre lhe era dispensado – passou a vida registrando sucessos, vendo a cidade consagrar seus sambas, mas sempre sem dinheiro, “na pior” como agora se diz.²⁰

Sem reconhecimento financeiro, tendo sua obra se perpetuado por outras vozes e outros meios, a questão da autoria dessas canções é algo a ser entendido aqui pois, de fato, não havia divulgação do autor do samba quando este era gravado por outras vozes, ou seja, há o apagamento de uma memória a qual Jota Efegê insiste em resgatar. Diante desse aspecto, não é possível deixar de lado que nos anos 1970 é que se faz

20 EFEGÊ, J. Satan promoveu baile para ajudar Sinhô. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2ª ed. Matutina, p.02, 10 agost. 1972.

notar uma disputa mais acirrada nas narrativas sobre o samba. Fato é que nem todos os sambas ou sambistas citados por Efegê passaram a fazer parte da narrativa da história da música popular brasileira, mas apenas aqueles que foram “escolhidos” ou seja, ou foram alvo de investimento das instituições privadas e estatais, ou tidos como lucrativos pela indústria cultural ou os próprios sujeitos traçaram estratégias para adentrar o mercado²¹. Uma dessas estratégias era aproximar-se de jornalistas e produtores culturais. Um espaço para se fazer isso era o bar Zicartola, de propriedade de Cartola²² e sua segunda esposa Dona Zica. Efegê era frequentador assíduo do espaço enquanto este permaneceu aberto, além de amigo e padrinho de casamento do casal. Em 16/08/1972, Jota publica a crônica “Zicartola” Levou o samba para as competições do Prado”:

Da junção do apelido da quituteira Zica (Euzébia) com o seu marido Cartola (Angenor) formou-se, como se usa nos endereços telegráficos, o nome Zicartola. Com ele foi fundado e manteve-se, por pouco tempo, por faltar a ambos o chamado “tino comercial”, um restaurante simples, de pratos caseiros, triviais. Mas o estabelecimento logo passou a ser um ponto de encontro de sambistas.

Ali, se reunia gente que gostava de samba, os amigos do veterano compositor que com sua companheira são figuras tradicionais do morro da Mangueira. E, como teria que acontecer, improvisaram-se shows informais com a freguesia cantando os sambas do Cartola, do Zé Kéti, do Ismael Silva, do Nelson Cavaquinho e de outros. Todos de presença constante na casa para saborear o ragu condimentado pela Zica entre goles de bia, ou de ceva bem geladinha.

Passou então o nome a firma Zicartola, ser conhecida de toda a cidade, mesmo dos que estavam distantes das transas do samba, dos que não torciam pelas escolas em seus faustosos desfiles²³.

Apesar de permanecer aberto por menos de uma década, o Zicartola reunia sambistas da velha-guarda, compositores bossa-novistas interessados nessa tradição do samba, além de intelectuais, produtores e outros membros da classe média carioca em um encontro de classes, gerações e música²⁴. A carreira de Cartola havia sido retomada e nos anos 1970, o compositor gravara seus primeiros discos como intérprete autoral, além de participar de inúmeros outros projetos sob a direção de Heitor Villa Lobos e Hermínio Bello²⁵. Em pesquisa no acervo digital de *O Globo*, descobrimos 1.012 matérias digitalizadas

21 SOUZA, L.A. **Balança que o samba é uma herança samba, partido alto, mercado fonográfico e sambistas nas décadas de 1960 a 1980**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília 2020.

22 Angenor de Oliveira, compositor, cantos e violonista carioca (1908-1980) teve sua biografia publicada pela Funarte. OLIVEIRA FILHO, A.L. de.; Silva, M.T.B. da. **Cartola: Os Tempos Idos**. Rio de Janeiro: Funarte – Fundação Nacional de Artes, 1997. Segundo os biógrafos de Cartola, Jota Efegê foi diretamente responsável pela retomada da carreira do cantor, atuando como propagandista de sua obra na imprensa carioca.

23 EFEGÊ, J. “Zicartola” Levou o samba para as competições do Prado. **O Globo**, Rio de Janeiro, ed. Matutina, Caderno Geral, p.3, 16 ago. 1972.

24 EFEGÊ, J. Quando as rosas exalam bom samba. **O Globo**, Rio de Janeiro, ed. Matutina, 2º Caderno, p.5, 21 set. 1993.

25 OLIVEIRA FILHO, A.L. de.; Silva, M.T.B. da. **Cartola: Os Tempos Idos**. Rio de Janeiro: Funarte – Fundação Nacional de Artes, 1997. Em 1973 Cartola foi convidado junto com sua esposa para dar entrevista no Programa Ensaio da rede Cultura de televisão. O Ensaio é um programa televisivo de entrevista que surgiu em 1969 e perdurou por mais de 40 anos. Composto somente pela imagem e voz do artista entrevistado, sem mostrar o entrevistador, mostra performances e depoimentos biográficos Ensaio (uol.com.br) – site oficial do programa – consultado em 13 abr. 2021.

da década de 1970 que mencionam Cartola como importante personagem. Parece pouco mas é um volume bastante expressivo se compararmos que, no mesmo período, há, por exemplo, 2.610 matérias que mencionam Caetano Veloso e 3.717 que mencionam Chico Buarque²⁶. Essas crônicas de Jota Efegê, sendo as 5 de caráter biográfico, resgata as memórias individuais de Cartola, as quais passam a pertencer à memória coletiva da música popular brasileira. As memórias individuais, portanto, ao aproximar sujeito e passado, também constituem a memória coletiva²⁷. Partindo da premissa de que a memória é trabalho e não sonho, de acordo com Halbwachs (2006), na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado.

Como a leitura da crônica “Os versos do Adoniram tinham uma força poética na sua simplicidade” uma das últimas crônicas publicadas por Efegê em *O Globo* em 12 de dezembro de 1982, Matutina, página 02, nos revela, Efegê acredita que Adoniram Barbosa compunha canções, enquanto o mesmo já era conhecido como sambista – adjetivo esse que Efegê discorda que lhe deva ser atribuído - ou seja, já havia uma narrativa instituída sobre Adoniram assim como uma adjetivação da suas composições. As reflexões de Efegê são pautadas na análise da “linha melódica e da versejação” mas, de fato, o que suas afirmações conjeturam é a necessidade da compreensão, do estudo e da valorização da música brasileira. Segundo o autor:

A rigor, numa classificação legítima, Adoniram Barbosa não deve ser tido como sambista. Isto no sentido exato de tal conceituação. Figura representativa de nossa música popular, tendo-se em conta as muitas e variadas formulações que são a ela inerentes, tanto na linha melódica quanto na versejação, o Adoniram merece, de maneira mais adequada, ser registrado como cançonetista. Permitiu-se, algumas vezes, como se constatará na leitura de sua numerosa produção, que alguns jornais a tornaram conhecida no registro de seu falecimento, a fazer alguns sambas, mas estes não foram os representativos de sua criatividade.

“Trem das Onze”, que mereceu, além de sua magnífica formulação descritiva, ampla difusão é, mesmo numa análise superficial, intuitiva, uma crônica musicada de linha melódica, fácil de ser apreendida. Sua característica principal, o que merece ser ressaltada, mesmo na sua despretensiosa poesia, é o zelo materno (bem próprio das velhas mães italianas) que ele, filho dedicado não queria maguar [...]”²⁸.

A morte de João Rubinato, que com esse nome comum, marcando ser ele filho de imigrantes italianos, pouquíssimos, mesmo ninguém, o conhecia, teve sua popularidade sendo Adoniram Barbosa. Nascido e integrado na vida paulistana que o nosso saudoso “poetinha” Vinicius de Moraes disse e, ficou registrado, como sendo o “cemitério do samba”, Adoniram manteve vivos todos os seus sambas – conceituando-se, assim, numa classificação genética, sua bem numerosa produção. Diga-se, porém, que Adoniram com

26 Esses cantores foram usados como parâmetros por serem expoentes de grande sucesso na mídia nos anos 1970.

27 HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

28 EFEGÊ, J. Os versos do Adoniram tinham uma força poética na sua simplicidade. **O Globo**, Rio de Janeiro, ed. Matutina, p.2, 12 dez. 1982.

seu chapeuzinho de aba dura, gravatinha borboleta, paletó desabotoado, tinha o jeito, o “facies” do sambista carioca.

[...] Embora nascido e aclimatado no “cemitério” do samba, como afirmou galhofeiramente o “poetinha”, Adoniran Barbosa, compositor popular, falecido no dia 23 de novembro último, deixou uma bagagem numerosa, bem representativa de seu estro. Suas canções, ou sambinhas, na designação popular, tiveram toda a divulgação que mereciam²⁹.

Pelo desenvolver da narrativa, incitada pelo falecimento do compositor, Efeê faz uma série de reflexões. Primeiramente, cita dados biográficos que acredita serem de desconhecimento público, como o nome de batismo e o apelido desconhecido de Adoniram. Além disso, dignifica sua obra ao apresentar as premiações as quais o compositor fora vencedor. E apesar da discordância com a classificação dada “na designação popular” as canções do “sambista”, Efeê reconhece o valor da representatividade de Adoniran Barbosa para o cancioneiro popular.

As reflexões de João Ferreira Gomes davam atenção especial à música popular brasileira de raízes africanas, considerando as contribuições rítmicas que partiam do samba carioca, do maxixe, do lundu, do choro como símbolos da nossa tradição musical. Efeê viveu em um círculo social que respirava esses ritmos e sobre eles aprendeu em sua vivência e pesquisou suas histórias e memórias. De seu vasto repertório, surgiram narrativas sobre essa música popular brasileira, narrativas que buscavam conservar essa memória do passado, mas que, eram modificadas pelo seu tempo. A partir de suas escritas diárias, Efeê ajudou a “criar um mundo do nada”³⁰, ou seja, colocar no papel a história daqueles personagens cujas lembranças estavam fadadas ao esquecimento.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a história e a memória da música popular não foi exclusividade de Jota Efeê, tampouco ele fora pioneiro em tratar do assunto, no entanto, ele o fez desde o início de sua trajetória como jornalista, sendo já nos anos 1970 um reconhecido “especialista no assunto”. Nesse sentido, suas opiniões eram respeitadas tanto no meio dos “bambas” quanto nos ambientes mais intelectualizados que nesse período haviam despertado para o assunto. O pensamento de Efeê no decano 1970-1980, recorte temporal no qual nos centramos, refletem um intelectual maduro que percebe em sua atuação em *O Globo* naquele momento político, a oportunidade de divulgar suas ideias, memórias e histórias sobre a música popular brasileira acumuladas em uma vida inteira. Desse modo, o autor procura nas crônicas publicadas em *O Globo* destacar o trabalho de músicos e musicistas brasileiros e incentivar o público leitor desse periódico de ampla divulgação a conhecer e a valorizar esses artistas. Nessas crônicas observamos um Efeê crítico das transformações

²⁹ *ibid.*, p.12.

³⁰ MORAES, J.G.V. de. **Criar um mundo do nada**: a invenção de uma historiografia da música popular no Brasil. São Paulo: Editora Intermeios, 2019.

do carnaval, do samba e da sociedade carioca como um todo. Longe de ser conservador que é contrário a qualquer modernidade, Efegê critica aquela modernização que apaga as tradições.

No artigo “A voz do sambista na Academia”, publicado na Revista do Museu do Samba, Vinicius Natal nos traz uma reflexão: “Entender de que maneira jogamos esse xadrez intelectual e utilizamos esse espaço para que nossa versão da história seja ouvida e contada é fundamental”³¹. Ainda que exceda os limites desta pesquisa é relevante mencionar que Efegê ocupou espaços estratégicos, como intelectual, na mediação entre o morro e a cidade, ou seja, entre os sambistas de seu convívio diário, como morador e conhecedor da periferia carioca e sua atuação como jornalista e pesquisador que o fazia circular entre a classe média da zona sul do Rio de Janeiro. Efegê construiu seu próprio “panteão” fundamentado nas suas vivências como “mulato pernóstico, metido a besta”³², como ele mesmo se definia, narrativas de um intelectual negro e pobre, dedicado ao carnaval e ao samba desde a infância, que fundamentaram a construção da história da música popular brasileira.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, W. O narrador - considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANCLINI, N.G. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

CANDEIA; ISNARD. **Escola de Samba, árvore que esqueceu a raiz**. Rio de Janeiro: Lidador, 1978.

CAVALCANTI, M.L.V. de C. **O rito e o tempo** – ensaios sobre o carnaval. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, E.G. Cronista-Folião: uma voz minoritária. In: XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação. 2 a 6 set. 2003, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP13_coutinho.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

CRUZ, T.P.S. **As escolas de samba sob vigilância e censura na ditadura militar**: memórias e esquecimentos. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, [20-]. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/> Acesso em: 03 ago. 2020.

DUNN, C. O mistério do samba. **Mana**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.208-211, 2016.

31 NATAL, V. A voz do sambista na Academia. **Revista do Museu do Samba**. Rio de Janeiro, 3ª Ed. 2019, p.44.

32 CARVALHO, H.B. de. Prefácio a 2ª edição. EFEGÊ, J. **Figuras e Coisas da Música Popular Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte – Fundação Nacional de Artes, 2007.

GARCÍA CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

GOMES, A.M. de C.; HANSEN, P.S. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo In: GOMES, A.M. de C.; HANSEN, P. S. (orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

GONÇALVES, R.S. Cronistas, folcloristas e os ranchos carnavalescos: perspectivas sobre a cultura popular. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.32, p.89-105, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JERONIMO, L.F. **A cultura nacional na arte, na linguagem e na música: percepções políticas e estéticas nas crônicas de Mário de Andrade (1933-1941)**. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MORAES, J.G.V. de. **Criar um mundo do nada: a invenção de uma historiografia da música popular no Brasil**. São Paulo: Editora Intermeios, 2019.

NAPOLITANO, M. **A música popular brasileira (MPB) dos anos 1970: resistência política e consumo cultural**. [s.l.], 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2napolitano70_artigo.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

NERCOLINI, M.J. A Música Popular Brasileira repensa identidade e nação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.31, p.125-132, 2006.

NEVES, M. de S.P. História da Crônica. Crônica da História. In: NEVES, M. de S.P. MIRANDA, L.A., CHALHOUB, S. (orgs.). **História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, A.M.R. da. **Sinal fechado: a música popular brasileira sob censura (1937-45/1964-85)**. Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1994.

SIMON, L.C.S. Vínculos entre a crônica e a autobiografia. In: NEVES, M. de S.P.; MIRANDA, L.A.; CHALHOUB, S. (orgs.). **História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SOUZA, L.A. **Balança que o samba é uma herança samba, partido alto, mercado fonográfico e sambistas nas décadas de 1960 a 1980**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília 2020.

CULTURA MATERIAL E CONSUMO ALIMENTAR NA BELLE ÉPOQUE CARIOCA (1904-1914)

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 17/09/2021

Jadir Peçanha Rostoldo

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em História
Departamento de História
Vitória (ES)
<http://lattes.cnpq.br/9483626257822978>

RESUMO: O propósito deste artigo é discutir e analisar a relação entre cultura material e consumo alimentar na belle époque carioca. Busca definir o termo belle époque e delimitar o período que se propõe a chamar de belle époque carioca. Debate a disciplina de cultura material visando esclarecer sua postura mais ampla e não apenas materialista. Apresenta o consumo alimentar como sujeito histórico alimentador da cultura material. Reproduz registros do jornal O Paiz para sustentar a análise realizada. Conclui que cultura material e consumo alimentar não são antagônicos, mas são importantes peças para se entender a sociedade carioca nos seus belos tempos, nos primeiros ventos da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Material; Consumo Alimentar; Belle Époque Carioca.

MATERIAL CULTURE AND FOOD CONSUMPTION IN BELLE ÉPOQUE CARIOCA (1904-1914)

ABSTRACT: The purpose of this article is to

discuss and analyze the relationship between material culture and food consumption in belle époque carioca. It seeks to define the term belle époque and to delimit the period that it proposes to call belle époque carioca. Discuss the discipline of material culture in order to clarify its broader and not just materialist stance. It presents the alimentary consumption as historical subject feeder of the material culture. Shows registers from O Paiz newspaper to support the analysis performed. It concludes that material culture and food consumption are not antagonistic, but they are important pieces to understand carioca society in its beautiful times, in the first winds of modernity.

KEYWORDS: Material Culture; Food Consumption; Belle Époque Carioca.

1 | ENTRÉE

A discussão e análise que se propõe neste artigo se concentra na relação entre cultura material e consumo alimentar durante os primeiros ventos da modernidade que sopraram na cidade do Rio de Janeiro no tempo conhecido como Belle Époque. Não existe dúvida de que o referido período é de fundamental importância para se entender a cidade e suas transformações físicas e sociais, e que essas podem ser escaneadas a partir de várias fontes e conceitos. Vamos utilizar aqui dois indicadores que muitas vezes foram colocados como antagônicos, a cultura material e o consumo, onde o consumo fazia o papel do

vilão, do destruidor, do responsável pela extinção da cultura material. Na nossa visão o olhar é contrário, quando identificamos o consumo alimentar e suas mudanças, conseguimos enxergar a partir da cultura material incorporada nesses objetos o reflexo da sociedade, da cidade e de suas alterações. O consumo passa a ser visto não como destruição da cultura material alimentar, mas como o sujeito histórico indicativo de mudanças e transformações sociais que marcaram um período.

A arquitetura que damos a este trabalho se pauta numa definição específica do período que chamamos de belle époque; na apresentação das discussões existentes no meio da disciplina da cultura material; no entendimento do consumo alimentar como fonte histórica; e nos registros da imprensa local por meio do jornal O Paiz, que representa um dos importantes veículos de comunicação da época na cidade do Rio de Janeiro.

2 | BELLE ÉPOQUE CARIOCA, QUANDO?

Afinal quando falamos de belle époque carioca estamos nos referindo a qual período efetivamente, e porquê? Esta rápida passagem pelo tema nos parece importante para que o termo não seja utilizado sem nenhuma referência, cometendo a falha de aceitar previamente que os leitores sejam conhecedores do processo de construção desse momento e não haja necessidade de esclarecimentos. O foco é não deixar dúvidas sobre o período que analisamos, além de direcionar todos os olhares para o mesmo cotidiano social.

Sevcenko (2006, p. 35-36) em sua Introdução ao Vol. 3 da História da vida privada no Brasil, indica que a “Belle Époque brasileira” é o momento inicial do período republicano, uma fase eufórica para os grupos beneficiados pelo novo regime e que abrange o período da “guerra européia”. Explica que “grosso modo” esse período abrangeria de 1900 a 1920, e “assinala a introdução no país de novos padrões de consumo, instigados por uma nascente mas agressiva onda publicitária [...]”. Mérian (2012) revela que a expressão “Belle Époque” era desconhecida na França no início do século XX, e que apareceu após a primeira guerra mundial como um saudosismo do período pré conflito, onde avanços tecnológicos, científicos, materiais e econômicos eram a bola da vez. Foi a contrapartida para tentar atenuar as perdas e os horrores da guerra. Trazendo à tona as divergências que existem na definição do referido período, assume que na sua concepção a belle époque francesa compreendeu o período entre a consolidação da República em 1879 e a primeira guerra mundial. Reforça que as benesses não eram para todos, mas para a parcela da população favorecida pelo progresso exclusivista. Esse mesmo autor reconhece que, apesar das diferenças entre Paris e o Rio de Janeiro, a primeira foi influência direta nas mudanças da então capital brasileira, e que as intervenções durante o governo do prefeito Pereira Passos (1902-1906), e outros, conseguiram dar a cidade, após a abertura da Avenida central (1904), “um ar civilizado”, “à la française” (MÉRIEN, 2012, p. 155).

Guimarães (2012) concorda com Mérian (2012) que a expressão surgiu depois da

primeira guerra, e acrescenta que se tornou corrente por volta da década de 1950, quando o chamado “*modern style*” do início do século voltou a ser moda. A autora reforça que a belle époque brasileira se identifica com os acontecimentos do eixo Paris-Londres, e que coincide com a derrocada da monarquia e os primeiros anos republicanos, delimitando bem, assim como Sevckenko (2006) que ela alcançou seu “apogeu nas duas primeiras décadas do século XX” (GUIMARÃES, 2012, p. 164). Acrescenta, também, duas informações importantes para nosso objetivo: que a historiografia elege como um dos símbolos desse período as intervenções urbanas na área central do Rio durante o governo de Pereira Passos; e que na representação desses novos tempos eram utilizados elementos do consumo alimentar, com a ingestão de “*champagne*” e a organização de generosos banquetes com cardápios especialmente montados para a ocasião. Boas (2012) esclarece que as intervenções urbanas ocorridas durante a gestão de Pereira Passos alteraram radicalmente a malha urbana da cidade do Rio de Janeiro, e privilegiando o eixo norte-sul da urbe estabeleceu um novo vetor de crescimento em direção à zona sul e a orla marítima. Essa alteração possibilitou a expansão urbana que se vinculou a nascente burguesia republicana, que respirava os novos ares da tão desejada modernidade. Mais uma vez a Avenida Central era figura de destaque nesse cenário, marcando “a preponderância do eixo norte-sul como vetor de expansão da cidade” (BOAS, 2012, p. 268).

Fica evidente, na historiografia que aborda o período da belle époque carioca, a importância da Avenida central na busca por mudanças pela sociedade da época. O novo vetor de comunicação da cidade, no nosso entendimento, pode ser considerado o marco inicial desses “belos tempos cariocas”, e é de onde vamos iniciar nossa investigação. Como bem afirma Souza (2008, p. 70)

a fina flor carioca, tentando reproduzir o estilo francês, aumentaram intensamente a frequência das ruas do centro da cidade. A nova avenida e suas lojas de artigos importados, seus cafés e restaurantes e principalmente seu charme, trouxeram os ares da Europa para o tropical Rio de Janeiro, o novo boulevard sem dúvida, era o emblema dos novos tempos, palco perfeito para as novas práticas nele encenadas.

Esse início da busca pela mudança e pelo moderno na capital federal, no rastro do movimento europeu, também foi abalado pela primeira guerra mundial, que alterou as perspectivas de futuro de diversas sociedades mundo afora. O impacto seco, cruel e avassalador de uma guerra com abrangência mundial não passou despercebido no Brasil, e atingiu diretamente as transformações em curso. Sendo assim, e mais como uma definição para orientação de investigação, do que uma afirmação definitiva, atribuímos aqui o período de 1904-1914 como a belle époque carioca, período que vamos nos debruçar buscando entender essa intrincada relação entre cultura material e consumo alimentar.

3 I ALIMENTANDO A CULTURA MATERIAL

A mudança no padrão de consumo de alimentos alterou a cultura material do período para dar significado e identidade aos princípios da belle époque. O produto alimentar passou a ser meio de expressão cultural. Segundo Nishimura e Queiroz (2016, p. 962), “As alterações no sistema da alimentação podem ser ocasionadas pela assimilação ou hibridização de costumes externos ou pelo próprio reflexo de mudanças sociais internas [...]”. No caso do Rio de Janeiro, durante os ditos belos tempos, ocorreram os dois processos: a mudança no padrão alimentar se inseriu na necessidade de assimilação dos princípios da modernidade, assim como as misturas e adaptações no consumo tiveram como foco representar as mudanças na sociedade, a proximidade com a Europa moderna e a distância do ranço colonial.

Pensar o consumo como alimentador da cultura material se choca com a visão arcaica dessa disciplina que enquadra o consumo a partir de uma visão maligna, anti-social, onde “Consumir algo é usar algo, na realidade, destruir a própria cultura material.” (MILLER, 2007, p. 34). Com essa configuração a cultura material deveria ser entendida como um reflexo passivo da cultura, sendo assim, os artefatos, os objetos e os produtos carregavam significados inerentes, caberia ao investigador apenas relatá-los. Essa visão determinista da cultura material trazia, a partir de focos na economia e na tecnologia, com dados estatisticamente tratados, uma análise basicamente da adaptação do homem ao meio externo. As dimensões das ideias, símbolos, crenças, e motivações ficam de lado, pois “as coisas materiais mudam porque os sistemas mudam, quando em desequilíbrio, buscando uma maior eficiência adaptativa” (LIMA, 2011, p. 15).

Invertendo o lado dessa moeda, os teóricos “pós-processualistas” (LIMA, 2011, p. 18), reconhecem que os objetos não falam por si só, eles são reflexos e símbolos ativos influenciados pela vida social, econômica e política de cada período. A partir de escolhas ideologicamente determinadas os indivíduos constroem a cultura material, não apenas como reflexo da cultura, mas como a própria cultura; não como um reflexo do comportamento, mas como veículo transformador desse comportamento enquanto estrutura social. Os produtos materiais não indicam apenas diferenças sociais e/ou simbólicas, mas são os meios que reproduzem e legitimam as transformações. “Assim, tanto as coisas materiais mudam porque as sociedades e as pessoas que as produzem mudam, quanto elas mudam para que as sociedades e as pessoas mudem.” (LIMA, 2011, p. 19)

Deetz (apud BITTENCOURT, 2011, p. 28) defende que a definição de cultura material deve ser amplificada como a parte do meio físico que modificamos por meio de nosso comportamento culturalmente definido, abandonando a tosca visão dessa cultura como simplesmente artefatos, como “o vasto universo de objetos usados pela humanidade para lidar com o mundo físico, para facilitar as relações sociais e para melhorar nossa vida.” Essa definição amplificada engloba todos os tipos de artefatos, do mais simples

aos mais complexos. Miller (apud BITTENCOURT, 2011, p. 28) contribui na pavimentação dessa estrada propondo que “não podemos saber quem somos ou como nos tornamos o que somos a não ser caso olhemos num espelho material, que é o mundo histórico criado por aqueles que viveram antes de nós. Esse mundo nos confronta como cultura material e continua a evoluir por nosso intermédio”. Sendo assim, a cultura material não pode ser pensada fora do contexto histórico pois representa “todas as formas de respostas que o homem apresenta às demandas com que se defronta – e que demandas e respostas constituem, no conjunto, a cultura” (BITTENCOURT, 2011, p. 32). Nesse sentido, sem nenhuma dúvida, a alteração do padrão e do consumo alimentar no período da belle époque carioca foi uma resposta a demanda da sociedade que buscava se tornar moderna, vinculada aos padrões europeus.

A cultura material é produzida para desempenhar um papel ativo, é usada tanto para afirmar identidades quanto para dissimulá-las, para promover mudança social, marcar diferenças sociais, reforçar a dominação e reafirmar resistências, negociar posições, demarcar fronteiras sociais e assim por diante. Não há como reverter essa condição, que torna a cultura material, de fato, a dimensão concreta das relações sociais. (LIMA, 2011, p. 21-22)

4 | O CONSUMO ALIMENTAR COMO CULTURA

“For the consumer revolution was the necessary analogue for the Industrial Revolution, the necessary convulsion on the demand side of the equation to match the convulsion of the supply side” (McKENDRICK apud OLIVEIRA, 2009, p.1). Em seu trabalho sobre consumo e cultura material, Oliveira cita Mckendrick para introduzir o conceito de Revolução do Consumo, que segundo o autor ocorreu simultaneamente e complementarmente à primeira Revolução Industrial, ou seja, uma não existiria sem a outra. O consumo, expresso a partir da demanda, adquire uma importância central no processo. Com essa sustentação, Oliveira (2009) apresenta a sociedade francesa do século XVIII como a primeira onde as classes se diferenciam pelo que consomem, e não apenas pela tradição. A elite francesa da época passou a consumir produtos não apenas para a sobrevivência, mas para marcar uma singularidade em relação aos demais. O consumo passa a demarcar limites sociais e hierárquicos, e a distinção entre a sobrevivência e a banalidade. O ato de consumir ganha duplo sentido, não é mais apenas físico, mas social também. Essa realidade, transportada para o Rio de Janeiro da belle époque, ganha eco quando o aumento da demanda por produtos diferenciados e diversos passa a representar o acesso a modernidade, aos novos tempos, além de distinção e posição social privilegiada.

Essa mudança no padrão alimentar foi registrada pela imprensa local, a partir de reportagens, anúncios e propagandas. Os movimentos da cidade, suas transformações, diversificações econômicas, alterações no mercado e na vida cotidiana passaram a configurar as publicações, que atuaram como um reflexo dos modernos tempos e seus

novos valores. “Os novos produtos, os novos hábitos, as notícias da alfândega e do estado das relações exteriores, o comércio redimensionado passam a ser temas constantes dos periódicos.” (OLIVEIRA, 2009, p.61). O consumo de determinados alimentos se transformou em bem simbólico do processo de modernização da sociedade, para Oliveira (2009, p. 14-15) “O consumo aparece como instrumento legitimador das posições sociais atingidas e sua fonte é principalmente externa porque é daí que vêm os artigos de luxo, fonte da diferenciação.”

Muitos jornais e periódicos eram publicados na cidade do Rio de Janeiro no período que aqui vasculhamos (1904-1914), ratificando a importância desses veículos de comunicação para a época e sua sociedade. Essa profusão de publicações gerou fontes inesgotáveis de análises para as gerações futuras, sendo indiscutível a valiosa contribuição da imprensa na construção do processo histórico das transformações sociais. Dentro desse contexto, utilizamos neste trabalho os artigos, as propagandas, e demais registros do jornal “O Paiz”, que circulou na capital federal entre os anos de 1884 a 1934, para levantar os dados dos produtos e consumo alimentar no período. Como um dos principais formadores de opinião na política e na sociedade brasileira no final do século XIX e início do XX, o jornal estampa em suas páginas informações fundamentais para entender a cultura material carioca na belle époque a partir das mudanças na oferta e consumo de produtos alimentares. O Paiz se auto denominava “a folha de maior tiragem e de maior circulação na América do Sul”, e para Asperti (2006, p. 46) foi um dos periódicos que marcou “época na história política e cultural da nação.” Assim como foram as narrativas dos estrangeiros, para Algranti (2016, p. 25), aceitamos que as informações disponíveis no jornal, sobre os produtos disponíveis para consumo,

[...] deixam entrever a importância da alimentação como fator de identidade dos indivíduos e nos ajudam a perceber que o gosto ou o paladar é também uma construção cultural. Isto é, um produto social que advém de uma vivência coletiva, e que sofre transformações ao longo do tempo por meio do contato com novos produtos e novos alimentos.

Nas páginas de O Paiz desfilarão anúncios que refletem claramente esse papel do complexo alimentar no período. Água só se for “Vichy”, verdadeira água mineral das fontes do estado francês, que servia para refrescar e também como fonte para produção de remédios contra má digestão, gota, fígado, etc. Importante ressaltar que o anúncio frisava para se evitar as falsificações, demarcando bem a diferença do produto externo (O PAIZ, 20/12/1904); o Leite Maltado de Horlick (americano), era o melhor e único alimento capaz de manter a saúde de recém nascidos, doentes e convalescentes, sem necessidade de nenhum outro complemento; água filtrada em casa, só com os Filtros de Pedra Vulcânica dos Açores, importados e aprovados pela junta de higiene da Capital (O PAIZ, 21/12/1904); a loja O Federal fazia questão de registrar que vendia mantimentos de 1^a. qualidade, inclusive vinho verde e virgem (O PAIZ, 23/11/1905); os vinhos que chegavam do norte de

Portugal, Da Real Companhia Vinícola, eram um sucesso para toda família: Villar d’Allen, Douro Clarete, e Champagne, “preciosos” produtos (O PAIZ, 25/05/1905); para se preparar, em casa, excelentes e higiênicas bebidas gasosas, como água mineral, limonadas, e refrescos, era fundamental ter os melhores cartuchos e sifões, esses só poderiam ser Sparklets, importados da Aerators, Limited, Londres (O PAIZ, 14/01/1906); a Brazil Store (onde o nome já mostra o seu foco de produtos), comercializava molhados finos e comestíveis, nacionais e importados, com destaque para os azeites, vinhos, conservas, “bacalhão e fine haddocks”; a Leal, Santos & Comp. vendiam Biscoitos do Rio Grande, deliciosos, mas o mais importante era sua igualdade com os estrangeiros, “provar para acreditar” (O PAIZ, 06/06/1906); a Companhia Cervejaria Brahma, fez um grande anúncio para o início das vendas de sua afamada marca de cerveja clara, a Bock-Cristal, que tinha o diferencial de ser muito procurada na Europa pelos apreciadores das boas cervejas (O PAIZ, 13/07/1907); o Chocolate Bhering vendia a moderna novidade do cacau solúvel, em pó fino, avermelhado, de gosto e perfume excelentes, além de ficar pronto imediatamente, era o substituto perfeito para todas as demais farinhas (O PAIZ, 28/03/1909).

A oferta de produtos estrangeiros também foi um chamariz para os restaurantes atraírem sua clientela, o Café e Restaurante Brasil-Portugal oferecia a seus clientes um vinho verde especial, “recebido directamente de Amarante” (O PAIZ, 16/10/1909); com o mesmo objetivo, a fábrica de chocolate Cavé fazia toda a sua propaganda em francês “Confiserie Parisienne – Auguste Cavé – Confiseur Gracier” (O PAIZ, 01/10/1912); a Farinha Láctea Nestlé usava sua referência internacional para fazer propaganda como um alimento poderoso, recomendado e utilizado mundialmente, além de reforçar o número de prêmios que o produto ganhou em certames internacionais (O PAIZ, 19/12/1909); e nada como um leite condensado suíço, “Moça”, o mais vendido no mundo, para fazer diferença na sua mesa (O PAIZ, 20/12/1909); as frutas frescas, importadas diretamente dos Estados Unidos, Europa e outras procedências, estavam disponíveis em todas as épocas do ano graças a modernidade das câmaras frigoríficas, anunciavam a Ferreira, Irmão & C. (O PAIZ, 01/10/1912).

Outros dados importantes que levantamos a partir de O Paiz foram obtidos a partir da “Secção Commercial” do jornal, que a partir de meados do ano de 1909 passou a publicar o “Movimento de Importação”, relacionando todas as embarcações que chegavam no porto do Rio de Janeiro, qual sua procedência, e quais os produtos eram trazidos e despejados no novo mercado carioca que se desejava moderno. Os gêneros alimentícios eram provenientes das mais diversas regiões do mundo: Southampton, Liverpool, Manchester (Inglaterra), Lisboa (Portugal), Hamburgo, Bremen (Alemanha), Leixões (Portugal), Buenos Aires (Argentina), Montevideo (Uruguai), Amsterdam (Holanda), Genebra (Suíça), Vigo (Espanha), Dunkerque (França), Trieste, Fiume, Livorno, Genova (Itália), Antuérpia (Bélgica), e Teneriffe (Ilhas Canárias), entre outros. A diversidade de produtos era enorme, o que nos indica a dimensão do impacto no mercado local, nos seus hábitos de consumo, na

mistura com os sabores nacionais, enfim na construção de uma nova identidade de época a partir das formas, cheiros, sabores e consumo de novos alimentos. Nessa esteira se misturaram ao paladar brasileiro: presuntos e queijos de diversos tipos, conservas, whisky, mostardas, molhos, biscoitos, salmão, farinha de aveia, vinhos, ostras, batatas, cebolas, frutas (uva, pera, figo, maçã, tâmaras, etc), arroz, bacalhau, óleo, azeites, azeitonas, nozes, castanhas, manteigas, champagne, águas, arenque, sardinhas, alhos, carnes, aspargos, e cevada, em uma lista inacabada. Esse padrão, de valorizar o produto importando e os diferenciais modernos dos alimentos disponíveis em detrimento do nacional, se estendeu por todo o período da belle époque carioca, se confirmando o que Oliveira (2009, p. 135) identificou nos seus estudos sobre a cidade de São Paulo:

Os produtos importados, que representavam o advento da modernidade, distribuíam-se entre alimentos, maquinaria, remédios e outras drogas, incluindo-se bebidas e fumo, mobiliário, modas. Em alguns casos, se o produto não constituía em si uma novidade, a postura que a sociedade, revigorada pelos hábitos burgueses, passava a adotar ao consumi-lo, era agora diferente.

5 | DESSERT

Concluir esta refeição, nos traz a questão original da nossa discussão: cultura material e consumo alimentar podem ser analisados como peças complementares do processo histórico para entendimento da belle époque carioca? Após entender os novos valores da cultura material, que amplia suas visões abraçando não só o estado físico dos objetivos e produtos, mas também seus significados e reflexos sociais no processo de transformação. Conhecer o valor do consumo alimentar como identificador de novos hábitos, desejos e expectativas, funcionando como uma conexão fundamental entre o novo, o moderno que se oferta, e o atual, atrasado, e nacional que precisa de ser revigorado e alcançar outro patamar de reconhecimento social e internacional. Nos parece evidente que a reposta direta é sim! Sabendo que está análise é residual frente a gama de outras variáveis a serem apreciadas. No entanto, olhando para o que a sociedade da época registrou na imprensa local, o consumo foi um sujeito histórico atuante na construção da cultura material do período da belle époque carioca, tanto em sua dimensão econômica, quanto na esfera social e cultural, contribuindo para um melhor entendimento do período.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila M. Alimentação e cultura material no Rio de Janeiro dos vice-reis: Diversidade de fontes e possibilidades de abordagens. **Varia Historia**, vol. 32, n. 58, pp. 21-51, jan/abr 2016.

ASPERTI, Clara M. A vida carioca nos jornais: Gazeta de notícias e a defesa da crônica. **Contemporânea**, n. 7, pp. 45-55, 2006.

BITTENCOURT, José Neves. Armas, beleza, computadores: a Cultura Material em algumas observações introdutórias. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, pp. 25-39, jan.-abr. 2011.

BOAS, Naylor V. Da abertura da Avenida Central à derrubada do Morro do Castelo. Transformações urbanas na Belle Époque carioca. A Belle Époque francesa e seus reflexos no Brasil. IN: PINHEIRO, Luís C.; RODRIGUES, Maria M. M. (Orgs.). **A belle époque brasileira**. Lisboa: LusoSofia, 2012, pp. 261-278.

GUIMARÃES, Lúcia M. P. Paradoxos da Belle Époque tropical. IN: PINHEIRO, Luís C.; RODRIGUES, Maria M. M. (Orgs.). **A belle époque brasileira**. Lisboa: LusoSofia, 2012, pp. 163-180.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, pp. 11-23, jan.-abr. 2011.

MÉRIAN, Jean-Yves. A Belle Époque francesa e seus reflexos no Brasil. A Belle Époque francesa e seus reflexos no Brasil. IN: PINHEIRO, Luís C.; RODRIGUES, Maria M. M. (Orgs.). **A belle époque brasileira**. Lisboa: LusoSofia, 2012, pp. 135-161.

MILLER, Daniel. Consumo como cultura material. **Horizontes antropológicos**, ano 13, n. 28, pp. 33/63, jul./dez. 2007.

NISHIMURA, Jaqueline S.; QUEIROZ, Shirley G. Cultura material e alimentação: a evolução dos utensílios à mesa e a consolidação de comportamentos durante a refeição. **Demetra: alimentação, nutrição e saúde**, 11(4), pp. 951-967, 2016.

O Paiz. Rio de Janeiro, 1904-1914. Biblioteca Nacional (Hemeroteca Digital).

OLIVEIRA, Milena F de. **Consumo e cultura material, São Paulo “Belle Époque” (1890-1915)**. Tese (Doutorado) – IE-Unicamp, Campinas, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. IN: SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à era do rádio**. São Paulo: Cia das Letras, 2006, vol. 3, pp. 7-48.

SOUZA, Fernando G. de. **A belle époque carioca: imagens da modernidade na obra de Augusto Malta (1900-1920)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em História/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

CAPÍTULO 14

BIBLIOTECA JOSÉ BAYOLO PACHECO DE AMORIM - UM BREVE OLHAR SOBRE AS MARCAS-DE-ÁGUA DE DOCUMENTOS IMPRESSOS EM PORTUGAL (SÉC. XVI-XVIII)

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 08/10/2021

Paula Alexandra Da Costa Leite Pinto Pereira

Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior
de Tecnologia,
Unidade Departamental de Arte Design e
Comunicação
Tomar – Portugal
ORCID ID: 000-0002-4678-9786

RESUMO: Este estudo serve como testemunho revelador de um património que importa tanto salvaguardar como sobretudo valorizar, e de uma experiência bibliográfica construída no contato com algumas centenas de livros, à guarda do Centro de Documentação e Arquivo da Biblioteca do Instituto Politécnico de Tomar, sendo urgente a sua inventariação, catalogação, restauro e conservação. Resultado do trabalho de diferentes intervenientes, o livro adquire uma imagem própria, pelo uso do papel produzido manualmente, pelo estilo da sua composição tipográfica, pela riqueza ornamental e encadernação, ultrapassando por vezes, o ambiente estético criado pelas necessidades da obra. Então, para entender o livro, importa partir do seu estudo atento como objeto de arte, em primeiro lugar na sua materialidade e nos valores simbólicos que incorpora e na complexidade dos processos de fabrico, bases onde deve assentar qualquer reflexão sobre a natureza cultural e artística deste objeto privilegiado da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Marcas-de-água,

Preservação de Documentos, Bibliotecas
Particulares, Estudo do Livro.

LIBRARY JOSÉ BAYOLO PACHECO
DE AMORIM - A BRIEF LOOK AT THE
WATERMARKS OF DOCUMENTS
PRINTED IN PORTUGAL (16TH AND 18TH
CENTURY)

ABSTRACT: This study shows as a revealing testimony of a patrimony that matters as much to preserve as to valorize, a bibliographic experience built in contact with some hundreds of books, in guard of Center of Documentation and Archive from Instituto Politécnico de Tomar Library, being urgent its inventory, cataloging, recovering and preservation. As result of different intervenients work, the book acquires its own image, because of the use of the manually produced paper, a style of his own typographic composition, ornamental richness and bookbinding, which serves as a clime to the text, overtaken, sometimes his aesthetic environment created by the needs of the literary work. So, to understand the book, it matters to start its systematic study as an object of art, in first place its materiality and the symbolical values that symbolize, the complexity of the fabric process, bases where it should settle any reflexion about cultural and artistic nature of this privileged object of culture.

KEYWORDS: Watermarks; Preservation of Documents; Private Libraries; Study of the Book.

1 | INTRODUÇÃO

O livro antigo nesta biblioteca, foi a base do meu estudo, não só como património

histórico doado ao CDA da Biblioteca Central do Instituto Politécnico de Tomar em 2010, mas como testemunho revelador de um património que importa tanto salvaguardar como sobretudo valorizar, porque independentemente de, no período posterior à realização deste meu estudo em 2004, o ainda proprietário da biblioteca, Doutor José Bayolo Pacheco de Amorim ter decidido vender alguns exemplares, a verdade é que não existindo qualquer catalogação anterior deste espólio, toda a documentação analisada foi catalogada por mim para o efeito, não fazendo sentido excluir alguns documentos, só pelo facto de terem sido retirados do espólio pelo seu legítimo proprietário, enquanto este ainda se encontravam à guarda da biblioteca do IPT.

A defesa do património bibliográfico será tanto mais fundamentada quanto maior for o esclarecimento em relação à sua materialidade e tipologia, portanto, existindo já, estudos realizados sobre o livro impresso em Portugal entre os séculos XV a XVIII, julgo ser positiva esta minha investigação no sentido de se poder disponibilizar conteúdos mais tecnicistas sobre a produção do livro em Portugal.

Também, a criação de uma base de dados digitalizada, com temáticas específicas, permite uma pesquisa original: na área da impressão, porque identifica as casas impressoras; na área da encadernação, porque disponibiliza encadernações técnica e materialmente diferenciadas; na área da gravura, porque na observação estética e técnica das gravuras executadas por diferentes gravadores, permitiu o estudo das capitulares ornadas e dos ex-libris de diferentes possuidores; na área do douramento, onde nas diferentes lombadas e pastas decoradas estão identificados os diferentes estilos decorativos com ferros de dourar de várias épocas; na área dos papéis decorativos/marmoreados aplicados nas guardas e pastas das encadernações, permitindo a identificação de diferentes técnicas de produção artística; e por fim, na área do estudo da produção de papel, onde o levantamento de marcas-de-água dos papéis impressos se torna essencial, no estudo da produção papelreira em Portugal, onde Tomar teve um papel importante na história, impulsionando, este facto, a instalação do Instituto Politécnico de Tomar na região.

Os pontos de interesse passíveis de serem extraídos diretamente deste breve estudo sobre o livro antigo em Portugal, a disponibilizar brevemente na página do CDA-IPT, traçam a história da formação da própria biblioteca, assim como levantam um conjunto de questões que dizem respeito: ao modo como os livros foram escolhidos e lidos pelos proprietários, não esquecendo o seu notável percurso académico; ao modo como a coleção sofreu os efeitos das deslocações dos seus proprietários, ao longo da vida, traçando uma breve história do ingresso do acervo na biblioteca do IPT; às questões sobre a importância do estudo de coleções particulares, na contribuição para o estudo da história do livro impresso em Portugal, assim como no estudo da sua edição.

A coleção de livros antigos, que integra esta biblioteca, formou-se recentemente, mas podemos prever toda uma tradição bibliófila anterior, com uma origem familiar muito forte, expressando o carinho e dedicação de uma vida, ao serviço da cultura e da arte,

motivo de orgulho do seu proprietário, que não se cansava de a elogiar.

2 I REFERÊNCIA À PRODUÇÃO PAPELEIRA EM PORTUGAL

O livro é mais do que o reflexo da transmissão de cultura, é também o reflexo de uma das maiores revoluções técnicas da humanidade, ocorridas entre os séculos XV e XVIII. O registo escrito sobre suporte físico, sempre foi considerado de extrema importância, desta forma, “o livro” teve necessidade de se adaptar aos diferentes leitores, cujo perfil foi sendo definido ao longo do período em análise. A ligação entre o livro impresso e a liturgia é bastante evidente no início da sua produção, pois num período em que a igreja domina a transmissão da cultura, o livro torna-se um instrumento de poder, e também, um bem material, fazendo todo o sentido o seu estudo atento como objeto, desvendando os seus materiais e processos de impressão.

Aquilo que pretendo demonstrar com este meu trabalho, é que na realidade, para além da mensagem que cada livro transmite, ele pode sempre ultrapassar o mero discurso e situar-se no campo dos objetos artísticos. Ao longo da história, este objeto, vai mudando os materiais de suporte de escrita, que foram durante muito tempo materiais rígidos e de difícil manuseio até à aplicação do pergaminho e papel, permitindo logo de seguida a sua alteração enquanto forma, com estilos e composições tipográficas diferenciadas, onde se evidenciam a presença de capitulares ornadas, gravuras e outros materiais decorativos, que vão enriquecer a mensagem escrita. Mas a sua imagem enquanto objeto também se alterou, porque a sua produção acompanhou o desenvolvimento tanto da tipografia como da gravura, e rapidamente se tornou um objeto colecionável e de mercado¹, prática restrita nos campos da escultura e da pintura, por via das necessidades criadas pela evolução da própria sociedade, tornando-se mais acessível às diversas camadas sociais, ao mesmo tempo que cresciam as bibliotecas universitárias² e a produção de papel, sem o qual não teriam sido conhecidas grandiosas conquistas, já que o pergaminho, suporte por excelência da escrita manuscrita, não era adaptável à impressão.

O livro impresso é assim, um produto de mercado, resultado do trabalho de diferentes intervenientes, sujeito a regras específicas de produção, em que se devem considerar vários fatores dos quais, o papel aparece em primeiro lugar por ser a base de impressão.

1 PANOFKY Erwin relacionou a arte gótica e a filosofia escolástica (PANOFKY Erwin, *Architecture Gotique et Pensée scolastique*, trad. e posfácio de Pierre Bourdieu. Paris, Ed. de Minuit, 1974). Pela mesma ordem de razões é legítimo estabelecer uma relação entre a escrita e o livro e a lógica duma determinada época que os construiu. (R. Marichal, *L'écriture et la civilisation occidentale du 1.er siècle*», in Centre International de Synthèse, «*L'écriture et la psychologie des peuples.*» -XXIIe semaine de Synthèse. Paris, Armand Colin, p.232-233; Horácio Peixeiro, *A construção da página do livro manuscrito*, Prova pedagógica para Prof. Coord., IPT, 1999).

2 No século XVIII Portugal entra neste circuito de desenvolvimento da leitura com a criação de importantes bibliotecas no convento de Mafra e na Universidade de Coimbra: a primeira, monástica, chegou a ter perto de 38.000 volumes, que ainda guarda atualmente e que são, na sua maior parte, edições dos séculos XVII e XVIII; a segunda, Universitária, fruto de coleções várias e de importante doação régia, foi alojada em novo edifício, construído entre 1717-1728, notável também pela beleza barroca da sua estanteria, construída em madeiras exóticas brasileiras. A Real Biblioteca Pública, depois Biblioteca Nacional, foi criada no final do século, reinado de D. Maria I (1796).

3 I UM BREVE OLHAR SOBRE AS MARCAS-DE-ÁGUA NOS LIVROS IMPRESSOS EM PORTUGAL (SÉC. XVI-XVIII)

A crescente procura de papel como suporte da impressão tipográfica é um dado histórico conhecido depois da invenção de Gutenberg em 1454. A invenção dos caracteres em metal fundido³ constituiu-se como uma indústria especializada paralela à tipografia. A produção do livro em relação ao códice manuscrito, mesmo sendo considerada uma reprodução artificial⁴, impulsionou a necessidade de procura de papel como suporte de impressão, numa altura em que a produção do livro litúrgico e mais tarde universitário levou ao crescimento de bibliotecas humanistas, com um crescente interesse pelo livro por parte de camadas sociais cada vez mais amplas⁵. O papel sem o qual não teria sido viável o aparecimento da imprensa, já que o pergaminho, suporte por excelência da escrita manuscrita, não era adaptável à impressão, foi introduzido na Europa por mercadores genoveses e venezianos no século XII, através das relações islâmicas, e a sua indústria espalhou-se na Europa a partir da cidade italiana de Fabriano.

Sousa Viterbo⁶ nos seus estudos, referenciou a indústria de papel mais antiga de Portugal numa carta de D. Afonso V, de 27 de Fevereiro de 1441, concedendo privilégios a Fernão Rodrigues para poder fazer o transporte de carro, da traparia destinada a certos moinhos de papel⁷ situados em Leiria. É ainda este autor que, referência nos seus estudos a existência de moinhos de papel em Fervença, Batalha e Alcobça.

“O primeiro local com características industriais foi, certamente, a Lousã... abasteceu em Coimbra a Imprensa do Colégio de Jesus e depois a Imprensa da Universidade, após a sua criação pela reforma Pombalina de 1772. O Regimento da Imprensa da Universidade de Coimbra de 9 de Janeiro de 1790 determina a existência de uma fábrica de papel por sua conta; mas, nesse ano, são ainda adquiridas aos irmãos Polleri, negociantes estabelecidos em Lisboa, algumas balas de papel de marca maior e de marca grande vindo de Génova⁸. A fábrica de papel de Queluz, fundada pela firma Henrique Schumacher & C.^a em 1775, com Alvará de 27 de Julho desse ano, ficava localizada na estrada para Sintra, passando em 1814 para as mãos de Pedro Luís de Oliveira, produzindo exclusivamente para o consumo de Lisboa. Em Moreira de Cónegos, Guimarães, vamos encontrar uma fábrica com o nome de Fábrica de Papel de São Payo, fundada em 1787, por António Álvares Ribeiro de Lima & C.^a, do Porto. Próximo existiu, também, a Fábrica de Papel do Couto de Refóios, que em 1813 se encontrava na mão de Manuel José de

3 AUDIN, Maurice, *Histoire de l'Imprimerie -Radioscopie d'une ere: de Gutenberg à l'informatique*. Paris, J. Picard, 1972, p. 83-94.

4 Os incunáveis oferecem grande interesse pelos textos que contêm representando as primeiras edições impressas de manuscritos. Permitindo a comparação entre formas e tamanhos dos diferentes caracteres.

5 MARTIN, Henri-Jean, *Histoire et pouvoir de l'écrit*, Paris, Perrin, 1988.

6 VITERBO, Sousa, *Artes e indústrias em Portugal: O vidro e o papel*, Coimbra, 1903.

7 Muitos destes moinhos resultavam, como se compreende e como acontecia noutras regiões europeias, do aproveitamento de engenhos já existentes para o fabrico tradicional de farinha.

8 ALMEIDA, Manuel Lopes de, *Livros, livreiros, impressores em documentos da Universidade*, Coimbra, Arquivo de Bibliografia Portuguesa, 1964-1966.

Sousa Lobo. Nos finais de 1790, é fundada a Fábrica de Papel de Alenquer⁹ por José António da Silveira, no mesmo local do antigo moinho quinhentista de Manuel Teixeira, já referido, no início da atividade papelreira no nosso país”.¹⁰

Com a chegada do século XVIII, intensifica-se a produção de papel em Portugal, este período está bem representado no levantamento de marcas-de-água desta biblioteca. No entanto, havendo efetivamente alguma atividade papelreira em Portugal, não era de todo suficiente para satisfazer as necessidades da produção tipográfica da época, importando-se grandes quantidades de papel, nomeadamente de países da Europa, maioritariamente de Espanha, Itália, Génova e França, cujo testemunho são as marcas encontradas nos documentos.

4 | MARCAS-DE-ÁGUA: FILIGRANAS COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA

O papel utilizado nesta coleção é fabricado manualmente segundo processo conhecido. A pasta de trapo nem sempre apresenta a mesma pureza de matéria celulósica, razão pela qual são visíveis manchas resultantes de materiais estranhos como sujidades, elementos ferrosos e de envelhecimento devido à acidez de pastas pouco refinadas. O estudo e levantamento da marcas-de-água, do ponto de vista formal e iconográfico, é um meio auxiliar para determinar a origem do papel, podendo contribuir, também, para localizar no espaço e no tempo o livro ou documento que o utilize como suporte.

Em Portugal não existe um estudo sistemático relativo às marcas-de-água utilizadas em papéis com documentação manuscrita ou impressa em tipografias portuguesas. Contudo são relevantes as recolhas efetuadas por Ataíde e Melo¹¹ e João Amaral, publicadas em diversos números da revista *Beira Alta*, a partir de 1949. As figuras mais frequentes aí registadas são: a mão enluvada e suas variantes (com estrela, com flor), as coroas, o licórnio, a flor-de-lis, o escudo, o cacho de uvas, as circunferências tangentes, o veado, o cavalo e outros animais, mas sem identificar na totalidade a proveniência do fabrico de papel com estas marcas.

Ao estudar a indústria portuguesa do papel, Sousa Viterbo¹² identificou aquela que julgava ser a mais antiga referência à produção de papel em Portugal. Quanto à inovação

9 Outras fábricas importantes surgiram no século XIX, que caem, portanto, fora do âmbito temporal do nosso trabalho, tais como em 1818 a Fábrica Renova de Torres Novas, nas margens do rio Almonda, no lugar de Zibreira, fundada por Domingos Ardisson; a Fábrica de Papel do Prado, em Tomar, junto ao rio Nabão, fundada por Henrique de Roure Pietra em 1836 e vendida em 1875 a um grupo de capitalistas do Porto; em 1881 a Fábrica da Marianaia, fundada pelo Visconde de Vila Nova da Rainha e a Fábrica do Sobreirinho, do concelho de Tomar, aproveitavam as águas do rio Nabão; a Fábrica de São Paio de Merelim em Braga, mais conhecida por Fábrica de Papel de Ruães, junto ao rio Cávado, fundada em 1870, pelo português Bento Luís Ferreira Carmo, Visconde de Ruães, para o funcionamento da qual chamou técnicos ingleses. Ver: BANDEIRA, Ana Maria Leitão, *Pergaminho e Papel em Portugal - Tradição e conservação*. Lisboa, CELPA1995, p. 52 e segs.

10 PEREIRA, PaulaAlexandra, Tese de Mestrado “O Livro Antigo –Aspectos Materiais e Artísticos. Contribuição para o Estudo do Fundo Português da Biblioteca do Professor Doutor José Bayolo Pacheco de Amorim”, pág. 186, Luis Morais Teixeira (orientador) e Horácio Augusto Peixeiro (coorientador), Mediateca Universidade Lusíada, Lisboa (2004).

11 Publicado nos *Anais das Bibliotecas e Arquivos em 1924-1925* e em separata, como publicação da Biblioteca Nacional, em 1926.

12 VITERBO, Sousa, *Artes e indústrias em Portugal: O vidro eo papel*. Coimbra, 1903.

que constitui este fabrico, o nosso país acompanhava embora com algum atraso, o desenvolvimento de outras regiões europeias, considerando que a Itália, por exemplo, já produzia o papel desde 1276 e a Alemanha, desde 1390.

No período de tempo que decorre até ao século XVIII, e que se pode considerar como o primeiro período da produção papelreira portuguesa, as informações são escassas sendo a notícia mais próxima datada de 1514, e também identificada por Sousa Viterbo no contexto do Tombo de Bens do Convento da Batalha, fl. 58, onde se diz, referindo-se ao ano acima citado: "...no olival do moinho de papel que traz Pero Álvares..." ou "...no chão dos moinhos de papel...". O mesmo investigador localizou também os moinhos de Fervença, em Alcobaça, que são emprazados, em 1 de Outubro de 1587, por Manuel de Góis, irmão do cronista Damião de Góis, ao Mosteiro, que arrecadava como foro anual duas resmas de bom papel.

É este mesmo Manuel de Góis - que não terá deixado de aproveitar os conhecimentos acerca dos modos de produção do papel que o seu irmão humanista adquiriu aquando da sua estadia em Flandres - que se vê contemplado, em 10 de Outubro de 1537, com o privilégio real para produzir papel, consideradas as grandes despesas a seu cargo, quer na manutenção do engenho quer no recrutamento, em terras estrangeiras, dos operários necessários ao seu empreendimento. Mas não ficam por aqui as referências feitas por Sousa Viterbo a engenhos de produção de papel.

Também Dom Sebastião autorizou Manuel Teixeira, em 22 de maio de 1565, a estabelecer em Alenquer uns moinhos de papel¹³. Relativamente a registos de fabrico de papel em Portugal no século XVII algumas notícias são testemunho disso:

"Em Carta Régia de 22 de Janeiro de 1623, fala-se de uma consulta do Desembargo do Paço sobre um certo Hieronime Agostini de la Torre que pretendia criar um centro de produção de papel em Lisboa e o rei, em tom protecionista, adverte - "que procureis que neste reino se lavre papel por se escusar o proveito que com isto tem o estrangeiro"

Seguindo o historiador Manuel Severim de Faria, também D. João IV quisera em 1650 fomentar a criação da fabricação de papel em Vila Viçosa e só não o terá feito devido aos problemas das campanhas da Restauração. Em Tomar, ao industrial Pedro Dufour é dado o Alvará de privilégio em 8 de Julho de 1663, para poder montar uns engenhos para obrar folhas de esparto, arame cortante e uma oficina de papel. Um segundo testemunho, mais rico relativamente à produção de papel, abre-se com a chegada do século XVIII, bem representado na nossa coleção de papéis e marcas-de-água dessa época. O primeiro local com características industriais foi, certamente, a Lousã. Tem-se afirmado que o corregedor de Coimbra, João Neto Arnaut, fundou ali uma fábrica em 1716.

É em resultado da instalação deste centro produtor e em reconhecimento da qualidade do material fabricado que D. João V fez mercê de uma tença anual de trinta e

¹³ Muitos destes moinhos resultavam, como se compreende e como acontecia noutras regiões europeias, do aproveitamento de engenhos já existentes para o fabrico tradicional de farinha.

oito mil reis a seu filho José Luis Arnaut, por Alvará de 27 de Dezembro de 1716. A fábrica da Lousã abasteceu em Coimbra a Imprensa do Colégio de Jesus e depois a Imprensa da Universidade, após a sua criação pela reforma Pombalina de 1772.

O Regimento da Imprensa da Universidade de Coimbra de 9 de Janeiro de 1790 determina a existência de uma fábrica de papel por sua conta; mas, nesse ano, são ainda adquiridas aos irmãos Polleri, negociantes estabelecidos em Lisboa, algumas balas de papel de marca maior e de marca grande vindo de Génova¹⁴.

A fábrica de papel de Queluz, fundada pela firma Henrique Schumacher & C.^a em 1775, com Alvará de 27 de Julho desse ano, ficava localizada na estrada para Sintra, passando em 1814 para as mãos de Pedro Luís de Oliveira, produzindo exclusivamente para o consumo de Lisboa. Em Moreira de Cónegos, Guimarães, vamos encontrar uma fábrica com o nome de Fábrica de Papel de São Payo, fundada em 1787, por António Álvares Ribeiro de Lima & C.^a, do Porto. Próximo existiu, também, a Fábrica de Papel do Couto de Refóios, que em 1813 se encontrava na mão de Manuel José de Sousa Lobo. Nos finais de 1790, é fundada a Fábrica de Papel de Alenquer¹⁵ por José António da Silveira, no mesmo local do antigo moinho quinhentista de Manuel Teixeira, já referido, no início da atividade papelreira no nosso país.

Apesar desta significativa produção da indústria papelreira, em Portugal, parece que não seria em quantidades suficientes a ponto de satisfazer as necessidades da imprensa portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII, importando-se grandes quantidades de outros países da Europa, como Espanha, Itália, em especial Génova, e França.

O ensaio, que apenas inicie, do estudo das marcas-de-água existentes nesta biblioteca, não pôde ir mais além do que a recolha em catálogo juntamente com algumas identificações de motivos. As conclusões relativamente às origens do papel, importado ou nacional, exigiam um estudo mais atento e alargado. Foi possível, duma forma rápida, estabelecer algumas comparações¹⁶, chegando a concluir, relativamente a algumas, sobre a época, a identidade de simbologias e, daí, a proveniência dos papéis e, no que toca à encadernação, por via dos papéis utilizados, verificar se se tratava da original ou duma reencadernação posterior e ainda, apontar para a hipótese do fabricante, a identificação do

14 ALMEIDA, Manuel Lopes de, *Livros, livreiros, impressores em documentos da Universidade*, Coimbra, Arquivo de Bibliografia Portuguesa, 1964-1966.

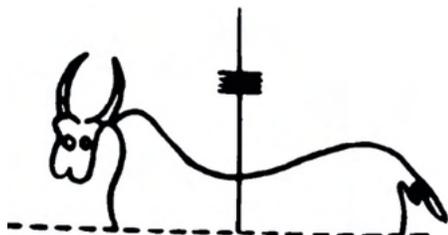
15 Outras fábricas importantes surgiram no século XIX, que caem, portanto, fora do âmbito temporal do nosso trabalho, tais como em 1818 a Fábrica Renova de Torres Novas, nas margens do rio Almonda, no lugar de Zibreira, fundada por Domingos Ardisson; a Fábrica de Papel do Prado, em Tomar, junto ao rio Nabão, fundada por Henrique de Roure Pietra em 1836 e vendida em 1875 a um grupo de capitalistas do Porto; em 1881 a Fábrica da Marianaia, fundada pelo Visconde de Vila Nova da Rainha e a Fábrica do Sobreirinho, do concelho de Tomar, aproveitavam as águas do rio Nabão; a Fábrica de São Paio de Merelim em Braga, mais conhecida por Fábrica de Papel de Ruães, junto ao rio Cávado, fundada em 1870, pelo português Bento Luís Ferreira Carmo, Visconde de Ruães, para o funcionamento da qual chamou técnicos ingleses. Ver: BANDEIRA, Ana Maria Leitão, *Pergaminho e Papel em Portugal - Tradição e conservação*. Lisboa, CELPA1995, p. 52 e segs.

16 Ver: BRIQUET, Charles Moise, *Monumenta Chartae Papyraceae Historiam illustrantia - Briquet's Opuscula* -I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.; GAUDRIAULT, Raymond, *Filigranes et autres caractéristiques des papiers fabriqués en France aux XVII et XVIII siècles*. Paris, Éditions du CNRS, 1995; DOIZY, Marie-Ange e FULACHER, Pascal, *Papiers et moulins - des origines à nos jours*. Paris, Éditions Art & Métiers du Livre, 1997.

formato e da qualidade do papel.

Vejam os alguns dos tipos de marcas-de-água encontradas na coleção estudada:

Balança - Esta filigrana era habitualmente utilizada em Fabriano (entre 1375 a 1560); no entanto, as variantes que aparecem em Génova (34 anos após o aparecimento em Fabriano) apresentam grandes semelhanças com a marca mais antiga de 1375. Entre 1349 e 1366 apareceu em Dauphiné e entre 1389 e 1392 em Lyon; **Boi** - A representação do boi foi utilizada como filigrana na primeira metade do século XIV. Aparece na Suíça em 1333, em Fabriano em 1341, no Delfinado e Lyon em 1347 e na Provença em 1354. A partir de 1430 até ao final do século XV, esta marca aparece com grande frequência e com algumas variantes, no Piemonte, na Savoia, no Delfinado, em Lyon e na Suíça. Juntamente com o boi poderá aparecer, também, uma figura humana representando as armas da respetiva cidade (Fig. 1), (Fig. 2); **Cavalo** - Filigrana utilizada em Fabriano em 1347, Delfinado em 1349, em Lyon em 1366, na Suíça (Neuchâtel) em 1375 (Fig. 3), (Fig. 4); **Crescente por cima de duas luas** - Aparecem algumas variantes entre 1626 e 1643. É normalmente designada sobre o nome “Tre Mondi” em Génova, “Trois lunes” em Veneza e “Trois O” em France e Piemonte (Fig. 5), (Fig. 6), (Fig. 7), (Fig. 8), (Fig. 9), (Fig. 10); **Armas de Génova** - Filigrana muito utilizada na Provença entre 1629 e 1675. Encontra-se, frequentemente, com algumas variantes nas cartas da chancelaria espanhola em Madrid, Bruxelles e Molines entre 1670 e 1680, assim como variantes com as iniciais dos fabricantes (Fig. 11), (Fig. 12), (Fig. 13), (Fig. 14), (Fig. 15), (Fig. 16), (Fig. 17), (Fig. 18), (Fig. 19); **Flor de Lis** - Aparece em Fabriano desde 1314 a 1363, no Delfinado entre 1344 a 1370, na Provença entre 1348 a 1358, em França, em geral, em 1364. Nos finais do século XIV é bastante utilizada com dimensões variáveis (Fig. 20), (Fig. 21), (Fig. 22), (Fig. 23); **Mão** - Pode ser representada com dedos ou falanges dos dedos, normalmente abertos ou cerrados uns contra os outros. A mão foi utilizada como filigrana desde os séculos XIV ao XVIII. Entre 1322 e 1456 é representada com algumas variantes em Fabriano, St. Gall em 1411, Sion entre 1448 e 1449, Lyon em 1470, Turim entre 1481 e 1485, e Barcelona entre 1534 e 1540 (Fig. 24); **Sol** - Esta filigrana foi utilizada entre 1589 e 1593 (Fig. 25); **Coroa** - A coroa, na sua forma mais primitiva, aparece, com frequência, nas filigranas de “Trois Monts” no primeiro quartel do século XIV, na Provença e no Delfinado, em Genebra de 1320 a 1350, em Fabriano em 1358, em Francforte em 1392, em Zuriche em 1427 e em Sion em 1434 (Fig. 26); **Elipse encimada por trifólio** - Encontra-se frequentemente com algumas variantes (iniciais de fabricantes), em Bayone (1598-99), Paris (1600), Bordeaux (1604) (Fig. 27), (Fig.28), (Fig.29).



(Fig.1)

Doc.: Joaquim José Moreira de Mendonça, História Universal dos Terramotos - Lisboa, Oficina de António Vicente da Silva, 1758. PA 16001

Cota: R IPT 1001800

Descrição: Boi



(Fig. 3)

Doc.: Joaquim José Moreira de Mendonça, História Universal dos Terramotos - Lisboa, Oficina de António Vicente da Silva, 1758. PA 16001

Cota: R IPT 1001800

Descrição: Cavalo

(Fig.2)

Doc.: Portugal, Regimento do Terreiro da cidade de Lisboa - Lisboa, Régia Oficina Tipográfica, 1779. PA 04406

Cota: J77 IPT 1001744

Descrição: Boi

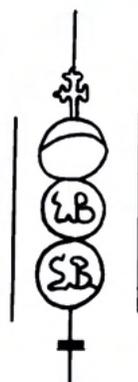


(Fig. 4)

Doc.: Portugal, Regimento do Terreiro da cidade de Lisboa - Lisboa, Régia Oficina Tipográfica, 1779.
PA 04406

Cota: J77 IPT 1001744

Descrição: Cavalo



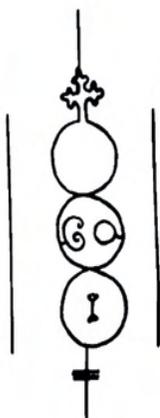
(Fig. 5)

Doc.: Igreja Católica, Constituições synodales do arcebispado de Braga: ordenadas no ano de 1639 - Lisboa, Oficina de Miguel Deslandes, 1697.

PA 00921

Cota:1001693 P 132

Descrição: Três circunferências tangentes, perpendicularmente dispostas, sob uma cruz, tendo a primeira circunferência um arco, a segunda as iniciais EB, e a terceira com as iniciais SB.



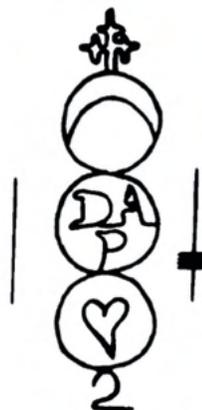
(Fig. 6)

Doc.: Igreja Católica, Constituições synodales do arcebispado de Braga: ordenadas no ano de 1639 - Lisboa, Oficina de Miguel Deslandes, 1697.

PA 00921

Cota:1001693 P 132

Descrição: Três circunferências tangentes, perpendicularmente dispostas, sob uma cruz, tendo a primeira circunferência um arco, a segunda as iniciais CO, e a terceira a inicial I.



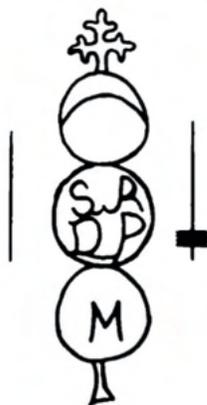
(Fig. 7)

Doc.: Igreja Católica, Leis, decretos synodales ... - Lisboa Ocidental, Oficina da Musica, 1722.

PA 07136

Cota: P 132 IPT 1001737

Descrição: Três circunferências tangentes, perpendicularmente dispostas, sob uma cruz, tendo a primeira circunferência um arco, a segunda as iniciais DA/P, e na terceira um coração sob o 2.



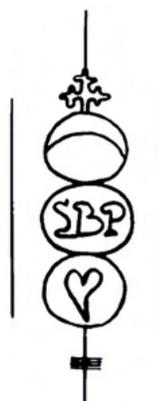
(Fig. 8)

Doc.: Igreja Católica, Leis, decretos synodales ... - Lisboa Ocidental, Oficina da Musica, 1722.

PA 07136

Cota: P 132 IPT 1001737

Descrição: Três circunferências tangentes, perpendicularmente dispostas, sob uma cruz, tendo a primeira circunferência um arco, a segunda as iniciais SR/DP, e a terceira a inicial M.



(Fig. 9)

Doc.: Direito, João Pinto Ribeiro - Coimbra, Oficina de Joseph Antunes da Sylva, 1729.

PA 00977

Cota: R IPT 1001755

Descrição: Três circunferências tangentes, perpendicularmente dispostas, sob uma cruz, tendo a primeira circunferência um arco, a segunda as iniciais SBP, e na terceira um coração.



(Fig. 10)

Doc.: Igreja Católica, Agiologia - Lisboa Ocidental, Oficina Craesbeekiana, 1652.

PA 05509

Cota: P 132 IPT 1001714

Descrição: Três circunferências tangentes dispostas verticalmente sob uma coroa, tendo a primeira uma cruz no campo, a segunda as iniciais MB e na terceira um 8.



(Fig. 11)

Doc.: Igreja Católica, Ordem de Cristo - Lisboa, Oficina de Pedro Craesbeeck, 1628.

PA 00332

Cota: P 136 IPT 1001747

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais Id, e na segunda a inicial I.



(Fig. 12)

Doc.: História de Portugal, Chronica dos Reys de Portugal - Lisboa, Oficina de Francisco Villela, 1677.

PA 01307

Cota: J 77 IPT 1001743

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais NA, e na segunda a inicial M.



(Fig. 13)

Doc.: História de Portugal, Chronica dos Reys de Portugal - Lisboa, Oficina de Francisco Villela, 1677.

PA 01307

Cota: J 77 IPT 1001743

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais CB, e na segunda o 4.



(Fig. 14)

Doc.: História de Portugal, Chronica dos Reys de Portugal - Lisboa, Oficina de Francisco Villela, 1677.

PA 01307

Cota: J 77 IPT 1001743

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais CAM, e na segunda a inicial S.



(Fig. 15)

Doc.: História / Roma Antiga, Emanuel Ludovico -Eborae, Typographia Academiae, 1680.

PA 01308

Cota: M 105 IPT 1001723

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação de um símbolo, e na segunda a inicial S.



(Fig. 16)

Doc.: História / Roma Antiga, Emanuel Ludovico - Eborae, Typographia Academiae, 1680.

PA 01308

Cota: M 105 IPT 1001723

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais GGP, e a segunda com campo vazio.



(Fig. 17)

Doc.: História / Roma Antiga, Emanuel Ludovico - Eborae, Typographia Academiae, 1680.

PA 01308

Cota: M 105 IPT 1001723

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais CD, e na segunda a inicial P.



(Fig. 18)

Doc.: Igreja Católica, Manuel Fernandes, Alma instruída na doutrina e vida cristã - Lisboa, 1688.

PA 07664

Cota: P 136 IPT 1001777

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais PGC, e na segunda o 4.



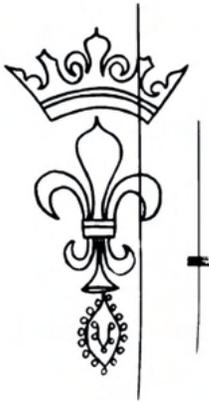
(Fig. 19)

Doc.: Igreja Católica, Manuel Fernandes, Alma instruída na doutrina e vida cristã - Lisboa, 1688.

PA 07664

Cota: P 136 IPT 1001777

Descrição: Elipse, tendo no campo uma cruz alta sob coroa. Dois leões suportam a elipse que tem na parte inferior duas circunferências tangentes, dispostas verticalmente. Na primeira a representação das iniciais SM, e a segunda com campo vazio.

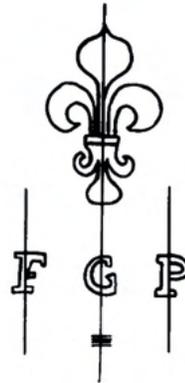


(Fig. 20)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes,
Logica racional, geometria e analitica - Lisboa,
Oficina de António José Plates, 1744.
PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Flor de Lis, sob coroa de marquês.



(Fig. 21)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes,
Logica racional, geometria e analitica -Lisboa,
Oficina de António José Plates, 1744.
PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Flor de Lis, tendo na parte inferior o
monograma FGP

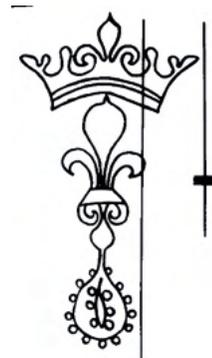


(Fig. 22)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes,
Logica racional, geometria e analitica - Lisboa,
Oficina de António José Plates, 1744.
PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Flor de Lis, tendo na parte inferior o
monograma GG/G.



(Fig. 23)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes,
Logica racional, geometria e analitica - Lisboa,
Oficina de António José Plates, 1744.
PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Flor-de-lis, sob coroa de marquês.



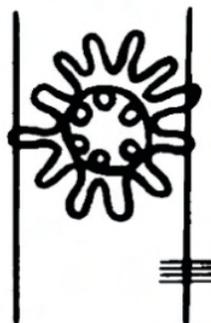
(Fig. 24)

Doc.: Ordens Militares / Cavalaria, Jorge Royzano, Ordem Militar de São Bento de Avis-Lisboa, 1631.

PA 07633

Cota: 1001691 J

Descrição: Mão enluvada sob coroa.



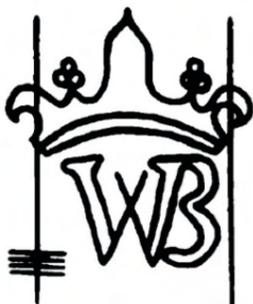
(Fig. 25)

Doc.: Igreja Católica, Ordem de Cristo - Lisboa, Oficina de Pedro Craesbeeck, 1628.

PA 00332

Cota: P 136 IPT 1001747

Descrição: Sol.



(Fig. 26)

Doc.: Igreja Católica, Leis, decretos synodaes ... - Lisboa Ocidental, Oficina da Musica, 1722.

PA 07136

Cota: P 132 IPT 1001737

Descrição: Iniciais WB sob coroa.



(Fig. 27)

Doc.: Igreja Católica, Ordem de Cristo - Lisboa, Oficina de Pedro Craesbeeck, 1628.

PA 00332

Cota: P 136 IPT 1001747

Descrição: Elipse, tendo no campo as iniciais BC, encimada por um trifólio, e na parte inferior um coração invertido.



(Fig. 28)

Doc.: Igreja Católica, Ordem de Cristo - Lisboa,
Oficina de Pedro Craesbeeck, 1628.

PA 00332

Cota: P 136 IPT 1001747

Descrição: Elipse, com campo vazio, encimada por
um trifólio, e na parte inferior as iniciais PV.



(Fig. 29)

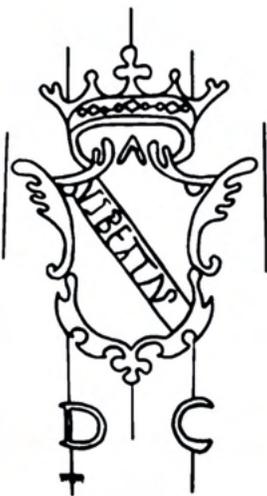
Doc.: Ordens Militares / Cavalaria, Jorge
Rozano, Ordem Militar de São Bento de Avis-
Lisboa, 1631.

PA 07633

Cota:1001691 J

Descrição: Elipse, tendo no campo iniciais,
encimada por um trifólio, e na parte inferior um
coração invertido.

Outras representações encontradas nos documentos estudados na biblioteca, embora incompletas, revelam informações artísticas relevantes sobre o ponto de vista técnico e científico, associadas a representações heráldicas tão comumente representadas no decorrer da nossa história. A divulgação de emblemas destinados a diferenciar determinadas pessoas, é muito comum no estudo destes registos como: Escudos (Fig.30), (Fig.31), Brasões (Fig.32), (Fig.33), (Fig.34), Frutos, Animais (Fig.35), Monogramas e nomes de fábricas (Fig.36), (Fig.37), (Fig.38), (Fig.39), (Fig.40), (Fig.41), (Fig.42), (Fig.43), (Fig.45), que mesmo com desenhos simples e lineares, frequentemente deformados pelo uso continuado na manufatura das folhas de papel, são expressões artísticas que refletem as tendências da história da arte, que predominavam nas épocas em que foram elaboradas sendo elementos essenciais no estudos da produção de papel.



(Fig. 30)

Doc.: Direito, João Pinto Ribeiro -
Coimbra, Oficina de Joseph Antunes da
Sylva, 1729.

PA 00977

Cota: R IPT 1001755

Descrição: Escudo decorado com palmas
e com uma faixa onde se pode ler a
palavra LIBERTAS, sob coroa e na parte
inferior as iniciais DC.



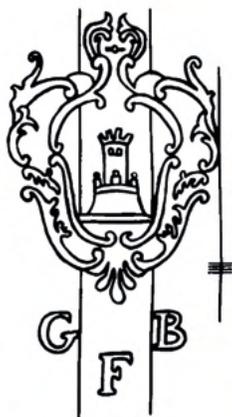
(Fig. 31)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo
Fortes, Logica racional, geometria e
analitica - Lisboa, Oficina de António
José Plates, 1744.

PA 07140

Cota: K 110 IPT 1001807

Descrição: Escudo decorado com
motivos vegetalistas, sob coroa
encimada por uma cruz.



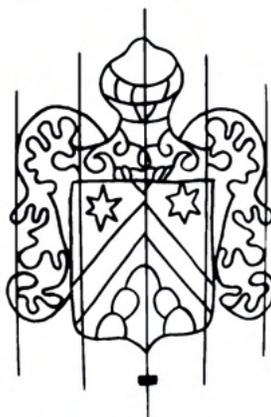
(Fig. 32)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo
Fortes, Logica racional, geometria e
analitica - Lisboa, Oficina de António
José Plates, 1744.

PA 07140

Cota: K 110 IPT 1001807

Descrição: representação figurativa com
torre ao centro e monograma GF/B.



(Fig. 33)

Doc.: História de Portugal, Manuel de
Faria e Sousa, Asia Portuguesa - Lisboa,
Oficina de Bernardo da Costa Carvalho,
1703.

PA 00982

Cota: L IPT 1001788



(Fig. 34)

Doc.: Portugal, Regimento do Terreiro da cidade de Lisboa - Lisboa, Régia Oficina Tipográfica, 1779.
PA 04406

Cota: J77 IPT 1001744



(Fig. 35)

Doc.: Igreja Católica, Constituições synodaes do arcebispado de Braga: ordenadas no ano de 1639 - Lisboa, Oficina de Miguel Deslandes, 1697.

PA 00921

Cota:1001693 P 132

Descrição: Galinha.



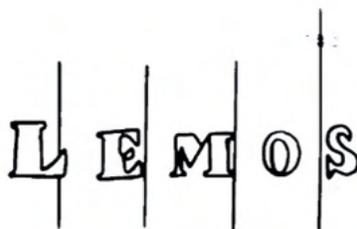
(Fig. 36)

Doc.: Ordens Militares / Cavalaria, Jorge Royzano, Ordem Militar de São Bento de Avis- Lisboa, 1631.

PA 07633

Cota:1001691 J

Descrição: Marca representativa de nome de fábrica ou fabricante de papel. Encontra-se com algumas variantes em Bolonha em 1954.



(Fig. 37)

Doc.: Ordens Militares / Cavalaria, Jorge Royzano, Ordem Militar de São Bento de Avis- Lisboa, 1631.

PA 07633

Cota:1001691 J

Descrição: Marca representativa de nome de fábrica ou fabricante de papel. Esta filigrana apresenta-se insuficiente para a determinação da sua verdadeira origem.



(Fig. 38)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes, Logica racional, geometria e analitica - Lisboa, Oficina de António José Plates, 1744.

PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Monograma das iniciais CGM.



(Fig. 39)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes, Logica racional, geometria e analitica - Lisboa, Oficina de António José Plates, 1744.

PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Monograma das iniciais BC.



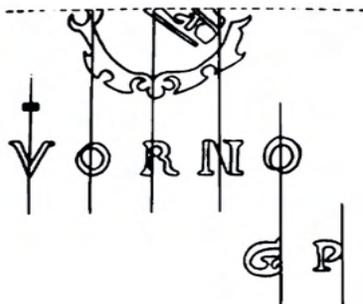
(Fig. 40)

Doc.: Joaquim José Moreira de Mendonça, História Universal dos Terramotos - Lisboa, Oficina de António Vicente da Silva, 1758.

PA 16001

Cota: R IPT 1001800

Descrição: Monograma das iniciais DCB



(Fig. 41)

Doc.: Igreja Católica / Opúsculo, Papa Benedito XIV- Coimbra, 1759.

PA 15609

Cota: O 128 IPT 1001772

Descrição: parte de filigrana constituída por um escudo decorado com palmas e com uma faixa onde se pode ler a palavra LIBERTAS, sob coroa e na parte inferior a legenda VORNO com as iniciais GP.



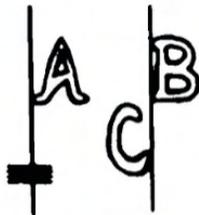
(Fig. 42)

Doc.: História eclesiástica Lusitânia,
Thoma Abincarnatione - Coimbra, 1763.
Cota: P 135 IPT 1001699
Descrição: Monograma das iniciais SP.



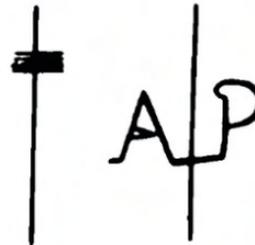
(Fig. 43)

Doc.: Igreja católica/ Agiologia, Dom
Tomás Caetano, Vida de santo André
Avellino -Lisboa, Oficina de Miguel
Manescal da Costa, 1767.
PA 10932Cota: O 127 IPT 1001751
Descrição: Esta filigrana poderá
representar um monograma das iniciais
CC representados de forma oposta, ou
um monograma da inicial X



(Fig. 44)

Doc.: Igreja católica/ Agiologia, Dom
Tomás Caetano, Vida de santo André
Avellino -Lisboa, Oficina de Miguel
Manescal da Costa, 1767.
PA 10932Cota: O 127 IPT 1001751
Descrição: Monograma das iniciais ABC



(Fig. 45)

Doc.: História de Portugal / Viagens,
Guilherme Lempriere, Viagens de
Gibraltar a Tangere, ... - Lisboa, Oficina
de Simão Thadeo Ferreira, 1794.
PA 04008
Cota: J 76 IPT 1001813
Descrição: Monograma das iniciais AP.

No entanto, as marcas-de-água encontradas no fundo em análise revelam-nos que, uma boa parte das edições pertencentes à Biblioteca do Professor Doutor Pacheco de Amorim, foram impressas em papéis importados. De notar, ainda, que as marcas-de-água nacionais, apresentam alguma figuração (como o escudo das armas reais ladeados de porta estandarte, coroas, e ramagens), (Fig.46) (Fig.47) (Fig.48) sem qualquer indicação de iniciais de fabricantes ou zona de fabrico, exceto no caso da Fábrica da Lousã, (Fig.49).



(Fig. 46)

Doc.: Igreja católica/ Canonização, Relação das magnificas festas de S. Camilo de Lellis - Lisboa, Oficina de Francisco da Silva, 1747.

PA 15405

Cota:1001670 O 127

Descrição: Escudo de armas portuguesas, encimado com uma cruz decorado lateralmente com porta-estandarte e as iniciais CBR.



(Fig. 47)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes, Logica racional, geometria e analítica -Lisboa, Oficina de António José Plates, 1744.

PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Escudo de armas portuguesas, encimado com uma cruz e decorado lateralmente com porta-estandarte.



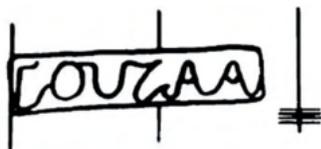
(Fig. 48)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes, Logica racional, geometria e analítica -Lisboa, Oficina de António José Plates, 1744.

PA 07140

Cota: K 110 IPT 1001807

Descrição: Escudo de armas portuguesas, encimado com uma cruz e decorado lateralmente com porta-estandarte.



(Fig. 49)

Doc.: Matemática, Manuel de Azevedo Fortes, Logica racional, geometria e analítica -Lisboa, Oficina de António José Plates, 1744.

PA 07140

Cota:K 110 IPT 1001807

Descrição: Filigrana representativa da fábrica de papel da Louzã.

51 CONCLUSÃO

Uma biblioteca é um manancial não só de informação mas de contínuas surpresas e descobertas. Na verdade, se a proposta inicial deste trabalho não ia além de um levantamento que servisse de bom ponto de partida para futuros estudos sobre o livro antigo em Portugal, o certo é que esta biblioteca se revelou particularmente rica de tal forma que foi necessário estabelecer limites para a minha abordagem.

O papel está sempre em primeiro lugar como base de impressão, mas percorre todo o processo produtivo do livro impresso. Por isso, encontra-se frequentemente, quer nas guardas, quer recobrimdo os planos das encadernações. A originalidade desta presença final vem-lhe do facto de não ser, sobretudo, suporte de texto mas elemento decorativo que introduz colorido nesta arte em que prevalece o branco e o negro.

Na verdade, este suporte de impressão, transporta consigo, informação relevante, como se viu. Na malha mais ou menos densa de vergaturas e pontusais dissimulam-se as marcas-de-água, dados importantes no estudo das edições e elementos essenciais na identificação de fabricantes portugueses¹⁷ mas também como um dado iconográfico, despido, embora, da qualidade artística do desenho ou da gravura.

É igualmente relevante verificar que, no fundo português estudado, existe uma grande percentagem de edições em papel estrangeiro, cerca de 60% dos papéis identificados, dos quais 25% representam as “armas de Génova”, 15% o “crescente por cima de duas luas” e “flor-de-lis”, o que mostra a importância da importação do papel, especialmente no século XVII, por razões de quantidade e provavelmente, de qualidade em relação ao papel nacional. A crescente utilização de papel nacional durante o século XVIII (20 %) relativamente ao século anterior (10%) poderá ser devido à implementação da indústria papeleira que o regime protecionista favorecia.

Resultante dum processo produtivo, o livro mostra-se nesta biblioteca organizado precocemente de forma moderna¹⁸: na adequada distribuição dos espaços; na beleza da sua tipografia; na presença simultaneamente funcional e estética do ornato em frontispícios, iniciais, vinhetas e estampas onde se reproduziam paisagens, retratos, arquiteturas, iconografia religiosa, motivos heráldicos, marcas de impressor e ex-libris; nas marcas-de-água, formas quase invisíveis que dão textura ao papel; e na encadernação mais ou menos faustosa por via da presença do ouro e do colorido do papel, que faz dele um objeto de arte.

17 MELO Ataíde e, “Materiais para a identificação de documentos manuscritos e impressos em papel até final do século XIX em Portugal”, *Anais das Bibliotecas e Arquivos*. Lisboa, Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional, Vol. V, n.º 19 e 20, Julho-Dezembro, 1924.

O autor apresenta uma marca de água (p. 168) representando o escudo com as armas reais portuguesas com uma legenda em italiano (1762), [CARTA PER LA REAL CORTE DI PORTOCAL] levantando a hipótese de papel fabricado em Itália por encomenda direta da coroa portuguesa. A presença de elementos iconográficos específicos há-de ser vista com alguma cautela e confrontada, por exemplo, com o nome da fábrica papeleira ou as iniciais do produtor, ou como é o caso apresentado por Ataíde e Melo, com legenda em língua vernácula. Apenas em duas marcas de água presumivelmente portuguesas se encontraram letras: numa a palavra Lousã, na outra, com o escudo real, as iniciais C B R.

18 A produção do livro institui, desde o seu início, uma organização do trabalho assente na conjugação de esforços numa equipa, na divisão de tarefas especializadas e na produção em série, características que a restante indústria havia de incorporar mais tarde. Também, deste ponto de vista, o livro é um produto avançado e moderno.

Enquanto no livro manuscrito se podia falar de pintura de manuscritos e, portanto, a sua valorização tinha a ver com o parentesco que estabelecia com essa arte maior, no livro impresso, dependendo embora de pintores, desenhadores, gravadores, calígrafos e desenhadores de letra, podemos pressentir uma vertente artística que resulta mais da conceção e, portanto, da afirmação da sua autonomia contribuindo para o estudo da arte, não só na vertente da produção mas também como reprodução, que a modernidade recuperará, por via do “design”.

A grande vantagem do livro, relativamente a outros meios de comunicação mais fugazes, é o de permitir-nos, facilmente, como amigo silencioso, regressar sempre ao início, percorrendo o caminho desenhado pelo escritor e pelo editor.

Para o leitor e o estudioso fica sempre algo a descobrir nesta “arte negra” que teima em sobreviver, ainda que alguns lhe tenham vindo a prognosticar a morte eminente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Manuel Lopes de, **Livros, livreiros, impressores em documentos da Universidade**, Coimbra, Arquivo de Bibliografia Portuguesa, 1964-1966.

- ANSELMO, António Joaquim, **Bibliografia das obras impressas em Portugal no século XVI**, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1977. ANSELMO, Artur, **História da Edição em Portugal. Vol. I, Das Origens até 1536**, Porto, Lello & Irmão, 1991.

- ANSELMO, Artur, **Origens da Imprensa em Portugal**, Lisboa, INCM, 1981.

- BANDEIRA, Ana Maria Leitão, **Pergaminho e Papel em Portugal - Tradição e conservação**. Lisboa, CELPA1995.

- Castro, H. T. (2014). **Marcas d'água de livros impressos em Portugal (séculos XV-XVIII)**. Recolha na Biblioteca da Academia das Ciências de Lisboa. *Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias*, 33, 39-43.

- COSTA, Avelino Poole da, **A indústria do papel em Portugal**, Lisboa, 1946.

- CURTO, Diogo Ramada, **Bibliografia da História do Livro em Portugal, séculos XV – XIX**, Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal, 2003.

- DESLANDES, Venâncio, **Documentos para a História da Tipografia Portuguesa nos séculos XVI e XVII**, Lisboa, INCM, 1988.

- DOIZY, Marie-Ange – FULACHER, Pascal, **Papiers et moulins. Des origines à nos jours**, Paris, Éditions Art & Métiers du Livre, 1997.

- FEBVRE, Lucien e MARTIN, Henri-Jean, **L'Apparition du Livre**, Paris, Editions Albin Michel, 1971. Trad. Port. *O aparecimento do livro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

- GAMA, Ângela da, **Livreiros, Editores e Impressores em Lisboa no século XVII**, Coimbra, Arquivo de Bibliografia Portuguesa, 1967.

- MELO Ataíde e, “**Materiais para a identificação de documentos manuscritos e impressos em papel até final do século XIX em Portugal**”, *Anais das Bibliotecas e Arquivos*. Lisboa, Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional, Vol. V, n.ºs 19 e 20, Julho-Dezembro, 1924.

- MELLO, Arnaldo Faria de Ataíde e, **O papel como elemento de identificação**. Lisboa, 1926.

- PACHECO, José, **A divina arte negra e o livro português. Séculos XV e XVI**, Lisboa, Vega, 1978.

- PEREIRA, Paula Alexandra, Tese de Mestrado “**O Livro Antigo – Aspectos Materiais e Artísticos. Contribuição para o Estudo do Fundo Português da Biblioteca do Professor Doutor José Bayolo Pacheco de Amorim**”, Luis Morais Teixeira (orientador) e Horácio Augusto Peixeiro (coorientador), Mediateca Universidade Lusíada, Lisboa (2004).

- SANTOS, Maria José Ferreira dos, **Marcas de água, séculos XVI – XIX: Coleção TECNICELPA**. Tomar: Tecnicelpa - Associação Portuguesa dos Técnicos das Indústrias de Celulose e Papel; Santa Maria da Feira: Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, 2015.

- VITERBO, Sousa, **Artes e indústrias em Portugal: O vidro e o papel**, Coimbra, 1903.

CAPÍTULO 15

BRIGITTE E MARQUESA: SUBJETIVIDADES, TRAVESTILIDADES, AMIZADE E LOUCURA (1950-1960)

Data de aceite: 01/12/2021

Data de submissão: 07/10/2021

Paulo Vitor Guedes de Souza

Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPHR/UFRRJ) e Bolsista Nota 10 pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Graduado em Licenciatura em História pelo ICHS/UFRRJ.

Rio de Janeiro - RJ

<http://lattes.cnpq.br/5311547881575848>

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre processos de subjetivação e constituição subjetiva de duas personagens que viveram na cidade do Rio de Janeiro durante as décadas de 1950 e 1960, essas são Brigitte de Búzios e Marquesa. Ambas possuem trajetórias parecidas, porém grandes diferenças na forma de se perceber e constituir suas subjetividades a partir de uma noção de “anormal” construída pela imprensa e por parte da psiquiatria que entendia comportamentos masculinos afeminados como passivos de tratamento e cura.

PALAVRAS-CHAVE: Travestis; Subjetividades;

Anormalidade.

BRIGITTE AND MARQUESA: SUBJECTIVITIES, TRAVESTILITIES; FRIENDSHIP AND MADNESS (1950-1960)

ABSTRACT: This article seeks to reflect on the processes of subjectivation and subjective constitution of two characters who lived in the city of Rio de Janeiro during the 1950s and 1960s, these are Brigitte de Búzios and Marquesa. Both have similar trajectories, but great differences in the way of perceiving and constituting their subjectivities based on a notion of “abnormal” constructed by the press and by psychiatry, which understood effeminate male behaviors as passive to treatment and cure.

KEYWORDS: Transvestites; Subjectivities; Abnormality.

Neste artigo, irei trabalhar com dois eixos documentais, um primeiro que se liga ao discurso que a imprensa reproduziu em determinado período a respeito da travestilidade¹ como anormal e, um segundo eixo, que me permitiu perceber como as personagens aqui analisadas percebem essa noção que as ligam a uma certa anormalidade e loucura. Assim, irei apresentar no decorrer do texto depoimentos de duas

1 A “travestilidade” no Brasil é definida pelos pesquisadores como tudo aquilo que forja o chamado “universo travesti”. Esses pesquisadores buscam definir e classificar o que seria uma cultura/identidade travesti. Historicamente, o sujeito travesti foi pensado como parte de um grupo maior, o das “homossexualidades”, esse último constituído por um número maior de indivíduos. Sobre tudo a partir das duas últimas décadas, eles passaram a fazer parte de outro grupo, o dos “transgêneros”. De acordo com a bibliografia, ao longo do século XX, existiam várias possibilidades de nomear esse universo, como “travestismo”, “travestimento”, “travestitismo”. Nessa pesquisa, trabalharei com a noção de “travestilidade”. Levo em consideração, que o termo “travestilidade” está em oposição ao “travestismo”, sendo o primeiro responsável por contemplar diferentes formas do ser travesti, e o segundo um termo patologizante da categoria. Ver, a respeito: LOPES, Fábio Henrique: Travestilidades e ditadura civil-militar.: Apontamentos de uma pesquisa. *Revista Esboços*, v. 23, n. 35, p. 145-167, set. 2016.

personagens que foram internadas no final dos anos 1950 e início de 1960 no Sanatório Botafogo². Destaco Marquesa e Brigitte de Búzios, duas travestis conhecidas como sendo da “primeira geração”³ da cidade do Rio de Janeiro.

Em meio as fontes que pude encontrar por meio da imprensa, apresento um episódio conhecido e nomeado pela mesma como “As bodas do diabo”, esse considerado pelos veículos de comunicação da época um dos acontecimentos mais anormais e talvez, “a solenidade mais espantosa do século”. Essa fonte está disponível no livro *Frescos Trópicos*, organizado por James Green e Ronald Palito.

Assim, destaco o episódio que considero muito interessante para pensar a ideia de anormalidade atribuída a travestilidade/homossexualidade durante décadas anteriores, com destaque para a década de 1960. Assim James Green e Ronald Palito destacam:

O PRIMEIRO CASAMENTO DE HOMOSSEXUAIS NO BRASIL

Em 22 de dezembro de 1962, a revista *Fatos & Fotos* noticiava o primeiro casamento entre dois homens no país. A matéria intitulada “As bodas do diabo”, foi redigida pelos repórteres João Luiz de Albuquerque e Orlando Rafiano que, segundo a revista, presenciaram em Copacabana “a solenidade mais espantosa do século”. O texto publicado, ainda que preconceituoso, não deixa de registrar toda irreverência do evento;⁴

Em meio ao que foi exposto acima, segue abaixo o texto original publicado pela revista *Fatos & Fotos*:

Para muitos foi o casamento do século. A noiva, com seus 17 anos e seu vestido importado de Paris, estava radiante de felicidade. Apenas vinte convidados presentes à cerimônia e cinquenta na recepção. Às cinco da madrugada na Barra da Tijuca, no Rio, a senhorita Marquesa e o sr. Craveiro transformaram-se no casal Sodrê. Vinte e quatro horas mais tarde, numa boate em Copacabana, o novo par recebeu os amigos para um coquetel. Em tudo aquilo, no entanto, algo de estranho. No convite havia uma alternativa para o traje obrigatório: travesti ou convencional.

O que ocorreu na madrugada de 10 de dezembro, em Copacabana, foi apenas o casamento de um homem com outro homem. O que há de mais lamentável em tudo isso e que, no bairro mais famoso da cidade, tenha a degenerescência atingido um tal ponto que um fato desta ordem não tenha espantado os que, como as autoridades, souberam com tanta antecedência da caricatura grotesca de um dos atos mais sérios de todo o mundo - o casamento.

2 Uma casa de tratamento para doentes mentais localizada na Rua Álvaro Ramos, antigo número 177, atual número 405, no bairro de Botafogo na cidade do Rio de Janeiro, um dos bairros centrais da Zona Sul carioca, região conhecida por abrigar residências da classe alta e média de cidade.

3 De acordo com Fábio Henrique Lopes, geração não se refere exclusivamente à faixa etária ou aos grupos de idade, apesar de a maior parte delas ter nascido na década de 1940. O uso dessa categoria é ampliado para outros modos de periodizar a vida, focalizando formas de sociabilidade, de organização social, de redes de amizade e de afeto, de produção de subjetividades. As integrantes da chamada “primeira geração” investem, buscam e experimentam um conjunto de mudanças e intervenções corporais e subjetivas já na década de 1960, forjando outras possibilidades de subjetivação. Ver, a respeito: LOPES, Fábio Henrique. Subjetividades travestis no Rio de Janeiro, início da década de 1960. *Aloma Divina. Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n. 14, dez. 2018.

4 GREEN, James; PALITO, Ronald. *Frescos Trópicos*: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980). Rio de Janeiro; José Olympio, 2006, p. 59.

Por volta de uma hora da manhã os convidados começaram a chegar. Em meio à confusão, ninguém mais sabia o sexo das pessoas. E as dúvidas pairavam no ar quando descia uma pessoa de um automóvel num caríssimo Dior, brinco nas orelhas, joias pelo corpo. Lá dentro esperava-se pela noiva.

Craveiro Sodré mostrava-se inquieto com o atraso da marquesa.

- Será que ela mudou de idéia e fugiu com outro?

A verdade é que nada menos que cinco costureiras tiveram que, às pressas, nos últimos instantes, rever o vestido da noiva que chegara de Paris. Daí o atraso.

Ao som da Marcha Nupcial, a Marquesa deu entrada solene, às duas da manhã. E já chegou chorando. Uma amiga a consolou.

- não se preocupe amor. Chorar faz bem e eu também chorei no dia do meu casamento.

A pedido dos noivos, nada de “twist” ou música dançável. Apenas Mozart, Bach, Haydn e Vivaldi. O “buffet” foi servido às cinco da manhã: Caviar Fresh, Malossol, Lagosta Montada à Parisiense, Virgine Ham, Strogonoff de galinha, Picadinho, Frutas do país, licores, café, vinhos, uísque e champanha.

Na hora de cortar o bolo, a Marquesa chorou outra vez.

- Estou triste porque mamãezinha não pode vir. Mas foi melhor assim. Ela não entenderia.

À saída para a lua de mel, com latas amarradas atrás do carro, o casal despediu-se dos amigos. Marquesa, a um canto, ouvia os conselhos de algumas colegas mais velhas e já casadas. E partiram com duas lambretas à frente, abrindo caminho, à guisa de batedores.

A menos de 2 Km do Distrito Policial. Em Copacabana, alheios aos princípios morais e ao código Penal, dois homens decidiram afrontar as leis do país e o conseguiram.⁵

Para além dos acontecimentos da noite, é muito interessante notar como os repórteres noticiam o acontecimento, como sendo uma “caricatura grotesca de um dos atos mais sérios de todo o mundo – o casamento.” Dessa forma, pode-se visualizar como era atribuída a noção de anormal, repulsiva e abjeta através da ideia e concretização de um casamento entre dois “homens”, com um fazendo o papel do “noivo” e o outro da “noiva”. É possível notar papéis que recriam uma noção cisheterocentrada⁶.

De acordo com “Eduardo Gonçalves, que durante quarenta anos e dono do bar La Cueva, em Copacabana, era parceiro, apenas de negócios do Alfredo, ele fez o seguinte depoimento sobre o evento.”⁷

5 Ibidem, p. 60-61.

6 Seria a reprodução de um padrão binário e heterossexual de gênero colocado ao centro. De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus, “chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento.”, Ver a respeito em: Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília, 2012, p. 10. Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%80NERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 05 de Setembro de 2020.

7 GREEN, James; PALITO, Ronald, op. cit. 61.

A idéia do evento foi do Alfredo, Alfredão, tinha um barzinho, um botequim mesmo, lá no Lido e resolveu fazer uma reforma e fazer um bar gay lá. Tinha umas ideias avançadíssimas. Ele resolveu promover um casamento gay. Foi um sucesso. Tinha colunista social. Tinha gente da sociedade. Tinha um vestido de noiva, o outro de fraque. Tudo como um casamento mesmo. Saiu na *Fatos & Fotos*... O dia que a revista saiu, dois dias depois a casa fechou. A polícia fechou a casa e no Lido não abriu mais. A pessoa tinha medo de trabalhar em bar gay porque a polícia fechava bar gay. Parecia que era pecado a pessoa ser gay. Então eles chegaram e viram o bar funcionando com gays e fecharam.⁸

De acordo com o depoimento de Eduardo Gonçalves, é possível notar certa noção de abjeção e anormalidade o universo que se situa o campo das travestilidades causava em determinado período, comparando tal comportamento a um pecado.

Complementando essa primeira fonte, destaco uma segunda reportagem de alguns dias depois ao ocorrido publicada no dia 20 de dezembro de 2020⁹ no jornal Última Hora, porém publicado antes da reportagem da revista *Fatos & Fotos*. Apesar da publicação da revista ser posterior a essa segunda que será apresentada, ela relata o dia em que ocorreu o casamento, dia 10 de dezembro de 1962, logo a matéria só saiu no dia 22 do mesmo mês e ano.

Essa segunda fonte relata o envolvimento da polícia com o que ficou conhecido como o “casamento de anormais”.

Polícia Apura “Casamento Anormal”

Cumprindo determinação do Chefe de Polícia o Delegado Armando Pano do 12º Distrito, instaurou inquérito para apurar se é verdadeira a notícia publicada por uma revista. Segundo a qual foi realizado no início do corrente mês, um “casamento de anormais”.

Ouvindo o popular “Alfredão”, dono do “inferninho” em que foi festejado o casamento, a Polícia descobriu que os “noivos” eram Abílio de tal, ex-empregado de “Alfredão”, e “Marquesa”, elemento muito popular nas rodas boêmias de Copacabana.

Apesar do sigilo que cercam as diligências, pois muitos “elementos importantes” – filhos de desembargadores, de oficiais do exército, comissários de Polícia e até o Delegado Luiz Noronha Filho – a reportagem descobriu que o casamento foi celebrado em um bar da Barra da Tijuca, propriedade de um tal Reynaldo.

Apurou-se ainda que os convidados na maioria anormais, fizeram três bacanais: uma durante o “casamento” na Barra, outra no bar de “Alfredão” e outra ao voltarem para o citado bar na Barra da Tijuca. Ontem, quando se iniciou o trabalho policial, o delegado Luiz Noronha esteve no 12º Distrito, mas não chegou a entrar porque viu os repórteres.¹⁰

8 *Ibidem*, p. 62.

9 Nessa reportagem é citada a publicação de uma revista, porém no livro *Frescos Trópicos* de James Green e Ronald Palito é citado que a publicação da revista *Fatos & Fotos* saiu apenas no dia 22 de dezembro de 1962, logo, talvez a revista citada nessa fonte seja alguma outra revista. No entanto, ambas as fontes vão de encontro por relatarem o mesmo acontecimento.

A leitura dessa segunda fonte ajuda a perceber o impulsionamento de um discurso ainda maior por parte da imprensa, a respeito do casamento como um comportamento anormal, o próprio título da matéria refere-se ao acontecimento dessa maneira. A estranheza foi tão grande que até mesmo a polícia foi investigar o acontecido. Na matéria, nota-se a classe social dos convidados que participaram da cerimônia, sendo citados entre esses, filhos de desembargadores, de oficiais de o exército, comissários de polícia e até mesmo um delegado. Todos referidos como indivíduos “anormais”. A reportagem nos leva a entender essa “anormalidade” como estando ligada a “desvios sexuais”, esses que não estavam alinhados a um comportamento cisheterocentrado, sendo possível ligar tal comportamento a perversão, em vista da própria reportagem relatar que os convidados participaram de três bacanais.

O casamento sem dúvidas impactou a sociedade mais tradicional e conservadora do Rio de Janeiro. Confirmando esse fato de acordo com a memória e depoimento já citado de Eduardo Gonçalves, que disse que a casa conhecida por “Alfredão” foi fechada pela polícia dois dias depois que a revista *Fatos & Fotos* foi publicada.

Agora, adentro em um segundo momento desse artigo em que busco apresentar duas personagens, uma delas, a principal protagonista das fontes já citadas, Marquesa.

Marquesa



Figura 1 – Marquesa em 1965

Revista Manchete (RJ), edição 0670 (2)

10 *Jornal Última Hora*, 20 de Dezembro de 1962, p. 2, Coluna CidadeNua. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/386030/85871>. Acesso em: 04 de Setembro de 2020.

11 *Revista Manchete* (RJ), edição 0670 (2), 1965, p. 57. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/004120/61631>. Acesso em: 06 de Setembro de 2020.

Marquesa nasceu no dia 23 de fevereiro de 1945, foi uma importante figura da cena travesti/transformista¹² da cidade do Rio de Janeiro durante a década de 1960, estando essa cena ligada ao universo que é entendido por travestilidades. Nas palavras de Marquesa:

Marquesa: Eu tive uma infância maravilhosa, meus pais eram classe média alta, eu morei aqui na Avenida Atlântica com eles e tudo, e tive tudo o que eu podia ter pra ter uma educação primorosa. O sonho de mamãe é que eu fosse diplomata. Mamãe nunca aceitou isso. Nunca aceitou, e eu respeitava isso, eu não misturava com ela.

De acordo com o depoimento acima, pode ser visualizado que a família de Marquesa, em especial sua mãe nunca aceitou seu comportamento “anormal”, sendo o sonho da mesma que seu filho, fosse um diplomata.

Marquesa, criada em uma classe média alta de Copacabana, conta a seguir, como sua mãe descobriu seu comportamento desviante em meio ao episódio já mencionado acima. Em seus relatos:

Marquesa: Na época, uii, eu parei o Brasil, foi a maior vendagem de Fatos & Fotos. E eu fui saber disso por um repórter, foram cinco edições de Fatos & Fotos. Eu fiquei conhecido da noite pro dia no Brasil. A única boate gay que existia na época era o Alfredão. E o Alfredo queria. Que era metri do Fred's, queria fazer uma publicidade da discoteca, como discoteca gay. Ai ele virou assim pra mim, e disse assim:

Trechos da memória de Marquesa a respeito da conversa e do acontecimento:

Alfredo: Marquesa, eu vou fazer uma festa como nunca teve em Copacabana. Queria que você fosse a noiva.

Ai eu disse:

Marquesa: Ai, claro! Topo sim!

Ela continúa:

Marquesa: Quando se abriu a porta da boate, parecia festival de Cannes, eu nunca vi isso, mais de uma dezena de fotógrafos, tudo assim...

Fotógrafos na memória de Marquesa:

Fotógrafos: Ai, olha ai o viado! A Marquesa, não sei o que...

É evidente que os fotógrafos e a cobertura da imprensa no evento deu uma visibilidade muito grande ao fato ocorrido, sendo toda essa cobertura da imprensa proposital para a divulgação da boate. No entanto, ao mesmo tempo que divulgava a boate, divulgava Marquesa, até então sua família não sabia de nada.

Logo mais, Marquesa conta suas lembranças posteriores a respeito do fato ocorrido,

12 Segundo Jaqueline Gomes de Jesus, transformista é um termo antigo no Brasil para tratar os artistas transformistas, os que vivenciam a inversão do gênero como diversão, entretenimento e espetáculo. Já a categoria travesti, diferente da categoria transformista, define quem se constrói dentro de um dado feminino 24 horas por dia, 7 dias por semana, esse nomeado e interpelado como travesti. De acordo com Jesus, são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino. Ver, a respeito: JESUS, Jaqueline Gomes de. *Homofobia: Identificar e prevenir*. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

nesse caso, o “casamento de anormais”. Nas falas a seguir, a protagonista já citada, irá desenvolver os acontecimentos que se sucederam em sua vida. Será interessante perceber o discurso que se constrói a partir da imprensa ao entorno do comportamento entendido como “anormal”, discurso esse que forja um outro fato na vida de Marquesa, esse, que gira ao entorno da loucura. Sendo construído e estruturado por sua própria família, levando a mesma a ser internada em um sanatório. Nas palavras de Marquesa:

Marquesa: Eu, fui embora pra casa e tudo, escondi o vestido de baixo da minha cama pra mamãe não saber. Porque ninguém da família sabia isso. No dia seguinte, eu era cabeçario e primeira página de todos os jornais possíveis matinais. Com os dizeres mais diversos. Por exemplo, a *Luta Democrática* botou: Anormal deslavado casa em plena Copacabana nas barbas do distrito. Sai no repórter *Esso*, num programa de Dom Helder Câmara. Foi ai que a minha mãe viu, ela ficou louca... A minha irmã botou na cabeça da minha mãe de me internar num sanatório que eu tava maluca. Ai eu fui pra um sanatório, o sanatório Botafogo. Fui internada assim, sem saber.



Figura 2 – Sanatório Botafogo
Acervo do Blog *Saudades do Rio*

Com o intuito de apresentar melhor o Sanatório Botafogo, irei destacar um trecho de uma matéria do jornal *Correio da Manhã* do ano de 1967 em que conta um pouco de seu histórico de fundação e o decorrer de sua ação em meio ao tratamento da loucura. Assim, destaco a matéria:

Onde casas dão saúde aos mais ricos

Por ser considerado o mais central dos bairros da Zona Sul, marcado pelo grande potencial econômico, Botafogo reúne um bom número de hospitais, tradicionalmente existentes a mais de vinte e cinco anos. Além dos dedicados à cirurgia geral, muitas são as maternidades e casas de saúde especializadas em doenças nervosas e cardiopatias.

São em sua maioria hospitais particulares, em que se gasta muito para uns poucos dias de recuperação. As casas gratuitas são poucas; Botafogo é um

13 *Saudades do Rio*. Disponível em: <http://saudadesdorioldoluizd.blogspot.com/2018/11/sanatorio-de-botafogo.html>. Acesso em: 22 de Setembro de 2020.

bairro essencialmente dedicado ao atendimento dos ricos.

O MAL DO SÉCULO

Fundado inicialmente com o objetivo de abrigar toxicômanos, o Sanatório Botafogo dedica-se atualmente a cura de doenças nervosas, sendo a neurose o caso que se apresenta com mais frequência. Segundo a psiquiatra Gilda Camacho, a taxicomania tem diminuído sensivelmente na classe média, ao passo que o número de neuróticos aumenta cada vez mais, sendo a neurose atribuída ao sistema de vida que o indivíduo é obrigado a levar nos dias atuais, embora só venha afetar a pessoas que apresentam uma certa fragilidade psicológica. “Todos nós procuramos desesperadamente defender-nos da influência de fatores que possam trazer desequilíbrio psicológico, por exemplo, por intermédio de mecanismos interiores. A neurose surge justamente quando não há capacidade para isto”. Manifesta-se de diversas formas, geralmente na idade entre 18 e 30 anos, sendo o seu principal sintoma a insegurança do indivíduo apresenta em relação ao mundo que o cerca. O período de tratamento depende exclusivamente do paciente – o sanatório abriga doentes que lá se abrigam por anos seguidos, assim como alguns permanecem internados por menos de um mês, o que depende também do grau de enfermidade do doente, pois a ausência de tratamento especializado por muito tempo ocasiona a cronificação do quadro.

Tendo iniciado suas atividades em um casarão na rua Álvaro Ramos, em Botafogo, o Sanatório Botafogo constitui-se hoje em uma das clínicas melhores aparelhadas em seu gênero e tem trazido valiosa contribuição para os estudiosos brasileiros no ramo da psiquiatria e de doenças nervosas.¹⁴

De acordo com a reportagem acima, o Sanatório Botafogo era até então uma clínica para tratamento de doenças nervosas e mentais, sendo um centro de pesquisa e estudos no campo médico psiquiátrico voltado para o atendimento as classes mais ricas da sociedade carioca. Logo, nota-se o ambiente em que Marquesa se forja e se constitui, esse localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente no bairro de Copacabana, tendo morado na própria Avenida Atlântica, principal via do bairro, por estar localizada na orla e por mais que sua família a tivesse internado, ainda assim, ela não foi internada em qualquer clínica para tratar o que a imprensa nomeia e intitula como um “comportamento anormal” e sua família reconhece como “loucura”.

A clínica que foi utilizada para o internamento de Marquesa era uma clínica privada que tinha como objetivo atender pessoas com um poder aquisitivo elevado. Apontar e situar o lugar da clínica é fundamental para compreender uma distinção econômica e social das pessoas da cidade do Rio de Janeiro, existindo uma clínica em separado para tratar pessoas que podiam pagar das outras que existiam na cidade. Não me aprofundarei a respeito desse debate, no entanto pontuo como um desdobramento que poderá ser pensado em um outro momento. Desta maneira, nas palavras de Paolo Grossi, “o jurídico está imerso no social, mas tem também o dever – de igual intensidade – de reconstruir aquele jurídico na

¹⁴ *Jornal Correio da Manhã* (RJ), edição 22626, 7 de janeiro de 1967, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/78764. Acesso em: 23 de Setembro de 2020.

sua especificidade.”¹⁵ Em diálogo, aponto Michel Foucault, quando o mesmo sinaliza que:

(...) o desenvolvimento da produção, o aumento das riquezas, uma valorização jurídica e moral maior das relações de propriedade, métodos de vigilância mais rigorosos, um policiamento mais estreito da população, técnicas mais bem ajustadas de descoberta, de captura, de informação: o deslocamento das práticas ilegais é correlato de uma extensão e de um afinamento das práticas punitivas.¹⁶

Nesse ponto, reflito a respeito da internação de Marquesa em uma instituição psiquiátrica privada de modo que, me é possibilitado perceber a partir dos autores citados acima uma espécie de campo jurídico ao entorno do corpo visto como “anormal” em determinados espaços de cuidado com a saúde mental. Para Grossi, o jurídico está imerso no social, tem o mesmo o dever de reconstruí-lo em sua especificidade, no caso aqui destaco a especificidade de um campo jurídico que institucionaliza um comportamento entendido como louco a partir de um processo de vigia e punição que dialogam com uma noção classista de tratamento psiquiátrico.

Assim, Marquesa segue falando sobre suas lembranças a respeito do ocorrido. De acordo com sua memória, conta sobre sua internação:

Mãe de Marquesa: Olha, vão fazer um exame, não sei o que...

Eu vi aqueles enfermeiros dentro de casa... Assim oh, eu disse:

Marquesa: O que que isso?

Mãe de Marquesa: Você vai de ambulância.

Eu disse:

Marquesa: Eu preciso de Ambulância?

Marquesa: Fui na ambulância, chegando lá, me sentei na enfermaria e fiquei esperando, e nada... Eu fiquei uma hora assim esperando, sentado e nada. Ai eu cheguei pra um enfermeiro e perguntei:

De acordo com a Memória de Marquesa

Marquesa: Quando é que vai ser meu exame? Que vão fazer o encefalograma.

Enfermeiro: Você tá internado.

Eu disse:

Marquesa: O que? Internado? Ai eu quero falar com a minha mãe.

Enfermeiro: Não pode.

Ai eu chorei, chorei. Ai (risos) Aquela coisa que Deus escreve certo por linhas tortas, me vira assim o enfermeiro.

Enfermeiro: Você conhece o Alfredo Magalhães de Von-Bertrand?

Eu disse:

15 GROSSI, Paolo. *História da propriedade & outros ensaios*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006, p. 25.

16 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014, p. 77-79.

Marquesa: Conheço.

Brigitte de Búzios o nome dela, ele disse:

Enfermeiro: Pois é, ela teve aqui uma época e eu tomei conta dele

Marquesa: Pois é, então vai tomar conta de mim.

Neste momento, acho interessante perceber como o potencial da amizade possibilitou para Marquesa um conforto em meio a um dos momentos que talvez tenha sido, um dos mais desesperadores e angustiantes da sua vida, impactando diretamente em sua forma de se perceber, sendo obviamente um impacto direto na constituição de sua subjetividade. Assim como a imprensa retrata sua condição, como “anormal”, mesmo que tenha sido para uma simples divulgação de uma boate, isso de certo modo impactou o pensar o si dessa geração de travestis/transformistas da cidade do Rio de Janeiro.

Nas falas de Brigitte de Búzios que irei expor a seguir fica bem nítido como esse discurso ao entorno de uma espécie de “anormalidade” e “loucura” impactam essa geração.

Brigitte de Búzios



Figura 3 – Brigitte de Búzios 1965
Revista Manchete (RJ), edição 0670 (2)

Brigitte de Búzios, assim como Marquesa, também é uma das protagonistas do filme documentário *Divinas Divas* e, também ex-paciente do Sanatório Botafogo. Brigitte

17 *Revista Manchete* (RJ), edição 0670 (2), 1965, p. 56. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/004120/61630>. Acesso em: 06 de Setembro de 2020.

nasceu em 8 de fevereiro de 1944, tendo sido internada ao 14 anos de idade por seu comportamento que se aproximava muito mais de um universo entendido como “feminino” do que “masculino”. Desta forma, Brigitte destaca em sua memória como os médicos atestavam tal comportamento no período em que ficou internada:

Brigitte de Búzios: Ah, os médicos naquela época atestavam como louca. Eu era a louca né... Naquela época, eu cheguei a fazer até, como é? Sonoterapia, insulina... Tudo aquilo que o Paulo Coelho diz que fez, todo mundo fez. Mas era bom, porque fazia o tratamento e ficava deitada a base da calmantes, entende? Engordava, o perigo era esse, a gente engordava, mas ficava lá, fazia aquelas aulas, conversava com o médico. Não mudou em nada minha cabeça.

De acordo com a memória de Brigitte, ela era vista como louca pelos próprios médicos, passando por diversos tratamentos de “cura”, entre esses ela destaca a sonoterapia e a insulino terapia, entre aulas e conversas com os médicos.

Assim, destaco um trecho do livro *Além do Carnaval: A homossexualidade masculina no Brasil do século XX* em que o historiador James Green cita alguns métodos utilizados para o tratamento da homossexualidade a partir do final da década de 1930 e que Brigitte relata que passou em seu período internada no Sanatório Botafogo. No caso dela, a insulino terapia. O comportamento homossexual era visto em dado período por muitas/os como “anormal”, sendo passivo de “cura” através de tratamento psiquiátrico. Assim, para Green, os médicos:

(...) começaram a utilizar ‘convulsoterapia’ e injeções de insulina para ‘curar’ o que consideravam um comportamento esquizofrênico. A convulsoterapia consistia em injetar o medicamento cardiazol em um paciente em quantidades cada vez maiores para provocar ataques epiléticos. A ‘insulino terapia’ por sua vez era destinada a causar choque hipoglicêmico, levando o paciente ao coma. Essa técnica foi usada para tratar a esquizofrenia e a paralisia geral.¹⁸

Em um outro momento, Green descreve que:

A terapia de insulina e eletrochoque era usada em pacientes homossexuais até mesmo quando não havia sinal de comportamento esquizofrênico, e a intenção parecia antes ser disciplinar do que de curar.¹⁹

Seguindo, em um outro momento, Leandra Leal²⁰, que está entrevistando Brigitte a questiona Brigitte a respeito do que ela expressava para chegar ao ponto de um internamento aos 14 anos de idade, assim, a entrevista segue:

Leandra Leal: Com catorze anos o que que você expressava para te internarem?

Brigitte de Búzios: Eu já queria ser o que eu sou.

18 GREEN, James. *Além do Carnaval: A homossexualidade masculina no século XX*; tradução Cristiana Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 229-230.

19 *Ibidem*, p. 232.

20 Uma famosa atriz brasileira, diretora do documentário *Divinas Divas* e herdeira do Teatro Rival, local onde é contada a história dessas oito artistas travestis e um local de grande importância para uma dada subcultura homossexual e travesti nas décadas de 1970 e 1970.

Leandra Leal: Que é?

Brigitte de Búzios: Eu não sei o que eu sou. Não sei me definir, mas... Entende?

Leandra Leal: Você tinha o desejo assim de ser mulher?

Brigitte de Búzios: Não... Não era ser mulher... Não... Talvez... Eu me lembro de um dia na escola:

De acordo com a memória de Brigitte, segue um diálogo entre ela e a professora:

Professora: Aí o que você quer ser?

Brigitte de Búzios: Eu quero me casar, ter filhos e cuidar da casa. E ser dona de casa.

Brigitte: A professora levou um choque, né? No Liceu francês. Aí a gente, falava as coisas, entende? Depois é que a gente aprende a se controlar, não pode falar tudo o que pensa, aquilo que quer, né? A gente tem que ser piano, né? aos poucos a gente aprende. E com a insulina, com a sonoterapia aprendi a abaixar ao tom e concordar com a sociedade, por que a gente não pode ser contra a sociedade se não a gente vira o que? Um animal, em extinção?

Logo, através da fala de Brigitte, é criada a possibilidade de visualizar sua percepção a respeito de seu comportamento. Ela enfatiza ter causado um grande estranhamento e choque em sua professora do liceu francês. Em seguida, deixa evidente em sua fala que ela chegou a utilizar insulina em seu tratamento para ficar mais “piana”, segundo ela. Entendo essa referência como sendo a insulinoterapia, tratamento psiquiátrico realizado no período em que esteve internada. Outro tratamento evidenciado foi o de sonoterapia, esse um tratamento utilizado para induzir o sono do paciente por alguns dias ou até semanas, ou seja, a/o paciente ficava dopada/do.

Desta forma, Brigitte diz que aprendeu a abaixar o tom e a concordar com a sociedade, por que ela não podia discordar da sociedade. A mesma questiona e responde sua pergunta com outra indagação. Seu segundo questionamento vai no sentido de que as pessoas que discordam da sociedade estariam fadadas a virarem um animal em extinção. Em sua fala, nota-se a percepção da mesma a respeito das personas que não se enquadram a um modelo de sociedade, ela referisse a essas como passíveis de correção, sendo em seu caso a utilização de tratamentos psiquiátricos no Sanatório Botafogo, assim como Marquesa, comparando quem discorda com a sociedade a animais em extinção, como se quem saísse do padrão não pudesse existir ou nem mesmo coexistir com um “comportamento aceitável” da sociedade.

Em um outro momento, Brigitte comenta a respeito de Marquesa:

Brigitte de Búzios: Mas é preferível ser um travesti, uma mulher velha, do que ser um coisa indefinido. A Marquesa teve a opção, voltou, ela tava vivendo de mulher. A mãe dela não aceitava, né? Cada um tem uma cabeça, né? Já minha família, não sei se era todo mundo era meio despirocado, mas não ligavam não.

Nesse comentário, fica explícito o que Brigitte pensa/pensava a respeito das pessoas

que fogem a certa norma da sociedade, sendo preferível reforçar certos estereótipos de gênero vivendo como travesti, ou até mesmo como uma mulher velha do que se apresentar como alguém indefinido que se situa entre extremos. Segue sua fala e comenta que a Marquesa teve a opção de voltar a viver como transformista ao invés de viver como travesti, voltando a viver com roupas masculinas durante o dia e se transformando apenas no período da noite para fazer espetáculos. Marquesa, na opinião de Brigitte poderia ser vista como uma coisa indefinida que não se situa na ponta de um universo masculino, nem de outro feminino, mesmo que esse seja o universo feminino travesti. Ela continúa, questionando que a mãe dela não aceitava e que cada um tinha sua própria cabeça, no ponto de que ambas percebiam suas questões e constituíam suas subjetividades de formas diferentes, mesmo que tenham convivido e vivido e passado pelos mesmos ambientes. Assim, é possível perceber a autopercepção que ambas tinham de si para consigo mesmo. Ambas circularam pelo bairro de Copacabana no mesmo período, ambas realizaram espetáculos em teatros e boates, inclusive nos mesmos espetáculos e ambas passaram pelo Sanatório Botafogo, no entanto ambas se percebem de formas diferentes e constroem suas subjetividades de maneiras distintas. Seguindo a fala e linha de raciocínio de Brigitte, ela diz que não sabia se todo mundo da família dela era meio despirocado, dizendo que eles não ligavam para seu estilo de vida e que a mãe da Marquesa não aceitava sua condição quanto travesti. Reflito a respeito de uma contradição na fala de Brigitte, quando ela diz que sua família não ligava para sua situação quanto travesti, sendo essa a mesma que a internou quando tinha 14 anos de idade. Obviamente não descarto a possibilidade de a família ter aceitado sua condição posteriormente ao seu internamento, porém a internação evidencia que em um primeiro momento não aceitaram seu comportamento, achando necessário realizar um tratamento psiquiátrico em um até então garoto de 14 anos de idade que desempenhava uma performance que estaria ligada a um universo entendido como não masculino para um rapaz daquela idade naquele momento.

Já, Marquesa, diferente de Brigitte conta sua versão a respeito dessa história dela ter “voltado atrás” como disse Brigitte, quando a mesma faz referência ao fato de Marquesa ter deixado de viver de travesti e ter voltado a se travestir somente a noite para shows em boates e teatros. De acordo com as lembranças de Marquesa, ela narra um diálogo entre ela e sua mãe.

Marquesa: Ai eu cheguei pra minha mãe e disse, você fez isso, minha irmã e tudo mais, tá certo. Mas não faz mais isso porque o que eu sou eu sou mamãe.

E Marquesa segue dizendo em suas lembranças:

Ai ela chorou, chorou... Foi por isso que eu cheguei e disse: bom, eu vou continuar sendo quem eu sou, mas sem ferir ela, sem machuca-la. E foi assim que eu vivi, até o final. Pouco antes dela morrer, meu amigo Augusto tava do lado. Ela virou pra mim assim e disse, você vai me desculpar de um dia eu ter te internado em um sanatório? Eu disse:

Marquesa: Meu Deus, você ainda lembra disso mamãe? Ai que besteira isso...
Passou.

Através dos relatos expostos acima, Marquesa conta o porquê de ter decidido talvez voltar a não viver de travesti 24 horas por dia, pelo fato de não querer ferir nem machucar sua mãe. Nesse ponto que destaco o que poderia ser entendido como uma distopia travesti de Marquesa, em uma tentativa de se enquadrar dentro de um modelo ao qual oprimiu ao ponto da mesma se perceber como uma pessoa que machuca seus próximos e familiares ao ponto de preferir deixar de ser para não machucar sua mãe, visto que para Marquesa ver sua mãe sofrer causava determinado tipo de sofrimento a ela mesma. Assim, é possível compreender um dos motivos que talvez tenham levado Marquesa a se travestir somente para shows. Aponto que a repressão promovida pelos jornais, referindo-se a ela como anormal e o próprio internamento no Sanatório Botafogo tenham também afetado sua percepção de si para consigo mesma, contribuindo na constituição de sua subjetividade.

Para concluir, volto a apontar que trabalhar com as noções de subjetividade, anormalidade e psiquiatria sejam de grande importância para compreender algumas noções que cercam a primeira geração de travestis da cidade do Rio de Janeiro. Seja no que possa-se perceber noções de realizações de sonhos, autopercepções, autoconstruções e autoinvestimento de si mesmo quanto sujeita travesti. Como exemplo do caso Marquesa, que dentro de uma realidade própria quanto travesti rompe com suas utopias em seu processo de constituição subjetiva. Tanto Brigitte de Búzios, quanto Marquesa investiram em suas ideias e sonhos, não sendo muitas vezes uma caminhada fácil, existindo risos, desejos, lutas, choros, tristezas, utopias e também distopias em suas constituições a partir de muitos processos que subjetivam as percepções de si para consigo mesmas.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

GREEN, James. *Além do Carnaval: A homossexualidade masculina no século XX*; tradução Cristiana Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____; PALITO, Ronald. *Frescos Trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)*. Rio de Janeiro; José Olympio, 2006

GROSSI, Paolo. *História da propriedade & outros ensaios*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Homofobia: Identificar e prevenir*. 1. ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LOPES, Fábio Henrique: *Travestilidades e ditadura civil-militar.: Apontamentos de uma pesquisa*. *Revista Esboços*, v. 23, n. 35, p. 145-167, set. 2016.

_____. *Subjetividades travestis no Rio de Janeiro, início da década de 1960*. Aloma Divina.

Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 14, dez. 2018.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

DENISE PEREIRA- Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

KAREN FERNANDA BORTOLOTI- Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (2012), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (2005), Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista (2002). Atualmente é pesquisadora vinculada a Universidade Federal do Paraná.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acervos 27, 29, 30, 34, 36, 37

Anormalidade 201, 202, 204, 205, 210, 214

B

Bibliotecas Particulares 177

C

Casamento ucraniano 114, 120, 124, 129, 130, 131

Centro de documentação 27, 29, 30, 35, 37, 134, 177

Consciência histórica 64, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 87, 92, 93, 97, 98

Crônica 155, 156, 159, 162, 163, 164, 167, 175

Cultura 5, 7, 10, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 40, 51, 55, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 82, 84, 85, 87, 89, 93, 98, 101, 102, 104, 111, 114, 115, 117, 118, 121, 123, 127, 131, 136, 139, 145, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 199, 201, 216

Cultura popular 17, 26, 89, 155, 156, 157, 158, 167

Currículo 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 48, 59, 70, 71, 83, 85, 86, 97

D

Decolonialidade 65, 77

Direito 3, 6, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 78, 85, 123, 135, 187, 193

Disciplinas escolares 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 26

Ditadura civil militar 20, 23, 80, 81, 82, 83, 90, 92, 93, 94, 95, 96

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 44, 47, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 113, 161, 206, 216

Educação básica 1, 6, 8, 10, 12, 61, 64, 80, 81, 82, 92, 93, 94, 97

Educação para relações étnico-raciais 65

Emigração 114

Ensino de história 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 64, 65, 70, 72, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 93, 97, 98, 112, 131

Escola do Recife 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52

H

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 48, 50, 51, 52, 55, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 131, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 176, 178, 179, 185, 188, 189, 192, 193, 195, 196, 199, 201, 202, 209, 211, 213, 214, 215, 216

História difícil 80, 81, 83, 87, 92, 94, 95, 97

Historiadores 22, 27, 34, 36, 37, 40, 89, 91, 145, 146, 147, 151, 153

História local 7, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 140, 143, 144

História oral 114, 115, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Historiografia alagoana 145, 149, 150, 151, 153

J

Jota efegê 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165

L

Locais de memória 99

M

Marcas-de-água 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 196, 198

Memória 9, 26, 29, 36, 52, 72, 74, 75, 90, 99, 102, 112, 140, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 164, 165, 167, 205, 206, 209, 211, 212

Música 31, 33, 126, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 203

P

Passado 13, 14, 15, 16, 19, 24, 25, 28, 36, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 107, 110, 114, 116, 139, 144, 146, 147, 148, 155, 157, 164, 165, 213

Pesquisa 12, 14, 15, 16, 17, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 37, 41, 43, 44, 53, 57, 60, 61, 66, 70, 71, 79, 86, 87, 92, 96, 97, 100, 101, 104, 115, 134, 137, 138, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 161, 163, 166, 178, 201, 208, 214

Pessoa com deficiência visual 53, 55, 59

Piauí 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50

Políticas públicas 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 148, 153

Preservação de documentos 177

Professores 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 40, 42, 47, 50, 59, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 104, 134

R

Rituais 67, 77, 114, 115, 120, 122, 130, 131

S

Santos 12, 13, 14, 31, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 82, 89, 90, 91, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 131, 143, 150, 152, 154, 174, 200

Subjetividades 24, 73, 153, 201, 202, 213, 214

T

Tecnologias assistivas 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62

Travestis 201, 202, 206, 210, 211, 214

Turismo pedagógico 99



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021



CHAVE DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA:

Cultura &
identidades

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021